

**REFLEXÕES SOBRE UMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA DEMOCRÁTICA:
ENTRE A PEDAGOGIA DIFERENCIADA E OS PROJETOS DE APRENDIZAGEM**

**REFLECTIONS ON A DEMOCRATIC PEDAGOGICAL EXPERIENCE: BETWEEN
DIFFERENTIATED PEDAGOGY AND LEARNING PROJECTS**

**REFLEXIONES SOBRE UNA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA DEMOCRÁTICA:
ENTRE PEDAGOGÍA DIFERENCIADA Y PROYECTOS DE APRENDIZAJE**

SCHERER, Renata Porcher
renatapscherer@gmail.com

IFSUL – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-riograndense
<https://orcid.org/0000-0003-2331-1453>

ZIEDE, Mariangela Kraemer Lenz
mariangela.ziede@ufrgs.br

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
<https://orcid.org/0000-0002-4796-7513>

RESUMO: O presente trabalho busca investigar as possibilidades pedagógicas de articularmos as propostas teóricas acerca do trabalho por projetos de aprendizagem com os pressupostos da pedagogia diferenciada em uma turma que apresenta uma grande heterogeneidade de níveis de aprendizagem. Para tanto, realizou-se um trabalho pedagógico em uma turma de 25 alunos de um 5º ano e, por meio de registros no diário de campo da pesquisadora, foi possível observar que tal proposta pedagógica os auxiliou no que concerne à sua autonomia, seu processo de aprendizagem, bem como possibilitou que alunos descritos como portadores de dificuldades de aprendizagem em seu processo escolar avançassem em suas aprendizagens. Ao final, realiza-se uma reflexão sobre tal organização pedagógica e sobre as possibilidades para construção de aulas mais democráticas.

Palavras-chave: Projetos de aprendizagem. Pedagogia Diferenciada. Educação democrática. Ensino Fundamental.

ABSTRACT: This paper aims to investigate the pedagogical possibilities of articulating the theoretical proposals about the work of learning projects with the assumptions of differentiated pedagogy in a class that presents a great heterogeneity of learning levels. The researchers carried out a pedagogical work in a group of 25 students of a 5th grade. With regard to their autonomy, their learning process, as well as enabling students described with learning difficulties in their school process to advance in their learning. At the end there is a reflection on such pedagogical organization and on the possibilities for building classes that are more democratic.

Keywords: Learning projects. Differentiated Pedagogy. Democratic education. Elementary School.

RESUMEN: El presente trabajo busca investigar las posibilidades pedagógicas de articular las propuestas teóricas sobre el trabajo mediante proyectos de aprendizaje con los supuestos de la pedagogía diferenciada en una clase que presenta una gran heterogeneidad de niveles de aprendizaje. Se realizó un trabajo pedagógico en un grupo de 25 estudiantes de 5to grado, y a través de los registros en el diario de campo del investigador, fue posible observar que dicha propuesta pedagógica los ayudó con respecto a su autonomía, sobre su proceso de aprendizaje. Además de permitir que los estudiantes descritos con dificultades de aprendizaje en su proceso escolar avancen en su aprendizaje. Al final, hay una reflexión sobre tal organización pedagógica y sobre las posibilidades de construir clases más democráticas.

Palabras Clave: Proyectos de aprendizaje. Pedagogía diferenciada. Educación democrática Enseñanza fundamental.

1 INTRODUÇÃO

Como arranjar então para realizar o que de outra vez chamei, numa conferência na Sociedade Médica (em 1901), a escola sob medida? E, já que assim nos exprimimos, e por muitas vezes já o fizemos, quisera desfazer um mal-entendido. Pensou-se várias vezes que, por escola sob medida, uma escola onde se mediam os alunos! Nem se precisa dizer que estas palavras significam apenas uma escola adaptada à mentalidade de cada um, uma escola que se acomode tão perfeitamente aos espíritos, quanto uma roupa ou um calçado sob medida o fazem para o corpo ou para o pé (CLAPARÈDE, 1973, p. 187).

Edouard Claparèd (1973), nas primeiras décadas do século XX, defendeu uma proposta pedagógica baseada no interesse dos estudantes, alicerçada em dois princípios centrais: as escolhas individuais e a diversidade de aptidões. Tais princípios têm sido negados ou defendidos por pedagogos ao longo das décadas seguintes e seguem sendo um paradoxo para a Pedagogia Contemporânea, como nos mostra o estudo desenvolvido por Silva e Scherer (2019). Deve-se defender uma escola centrada no interesse e/ou aptidões dos estudantes ou uma escola pautada em princípios comuns? Dentro deste contexto, parece importante estabelecer estudos que se posicionem acerca destes debates e direcionem pressupostos para construção de práticas pedagógicas que possam contribuir para a construção de uma educação de qualidade. O paradoxo entre hierarquização dos estudantes, a partir de suas aptidões ou talentos também é abordado, de forma contundente mostrando que, de fato, mais do que hierarquizar, a Pedagogia precisa considerar a necessidade de

diferenciar as práticas pedagógicas, como podemos observar na crítica que Claparède (1973, p. 181-182) realiza sobre a clássica divisão de classes fortes e fracas:

Parece-me, além disto, que a criação de classes fortes e fracas não poderia resolver de modo satisfatório o grave problema das aptidões. O que importa, com efeito, não é tanto diferenciar as crianças conforme o vulto de sua capacidade de trabalho, senão conforme a variedade de suas aptidões. Tal classificação quantitativa, seria preciso substituí-la por uma classificação qualitativa. A escola atual sempre quer hierarquizar; antes de mais nada, o importante é diferenciar. Esta ideia fixa de hierarquia vem do emprego dos diversos sistemas empregados para agulhoar os alunos: boas notas ou más, filas, castigos, concursos, prêmios[...].

Como é possível observar, no ano de 1973, o pesquisador defendia a necessidade de diferenciar o ensino e não pautar nossas práticas pedagógicas em castigos, concursos ou premiações para os considerados melhores alunos. Neste estudo, iremos estabelecer uma conversa entre os pressupostos da pedagogia diferenciada a partir dos constructos teóricos produzidos por Philippe Perrenoud, articulando com os princípios metodológicos do desenvolvimento de trabalho por meio da metodologia de projetos de aprendizagem. O campo empírico da presente investigação será o caderno de campo da professora e, também, pesquisadora, cujos registros ocorreram através de uma prática pedagógica desenvolvida ao longo do primeiro semestre de 2019, com uma turma de 5º ano, de uma escola localizada na zona rural do município de Portão. Destaca-se que a turma apresenta uma grande heterogeneidade com relação aos níveis de aprendizagem, o que conduz à necessidade de uma organização pedagógica que considere cada um desses processos, para que todos os alunos possam avançar em seus percursos formativos.

Feitos estes esclarecimentos iniciais, importa explicar que este artigo se encontra dividido em duas partes. Na primeira, delineamos os princípios da pedagogia diferenciada, com base nas produções intelectuais de Philippe Perrenoud articulando com as discussões metodológicas da organização de um trabalho pedagógico a partir dos projetos de aprendizagem e, na segunda parte, apresentamos excertos da prática pedagógica construída com a turma de 5º ano, apresentando desafios e possibilidades de construirmos um trabalho pedagógico orientado a partir dos pressupostos da pedagogia diferenciada articulados com a organização de projetos de aprendizagem. Ao final, a título de conclusão, refletimos sobre a possibilidade de construção de práticas pedagógicas mais democráticas.



2 PEDAGOGIA DIFERENCIADA E OS PROJETOS DE APRENDIZAGEM: UMA INTERLOCUÇÃO

Mesmo que possamos imaginar que o conceito de pedagogia diferenciada se constitua como uma novidade do campo educacional, como nos mostra Perrenoud (2000), este conceito tem raízes antigas vinculadas ao movimento de Educação Nova. Dentre vários pedagogos, podemos destacar os trabalhos de Edouard Claparède, Célestin Freinet e Robert Dottrens. Para Perrenoud (2000, p. 17), “as pedagogias diferenciadas inspiram-se, em geral, em uma revolta contra o fracasso escolar e contra as desigualdades”. Todavia, os primeiros experimentos realizados, neste sentido, por ocorrer sem bases sólidas, acabaram produzindo desgaste do professorado e poucos resultados efetivos. Para o pedagogo, tornava-se necessário realizar uma análise aguçada dos mecanismos geradores de desigualdade, já que são eles que tal pedagogia busca neutralizar. Nesse sentido, tornava-se importante compreender que “a própria organização do trabalho pedagógico produz o fracasso escolar” (PERRENOUD, 2000, p. 17).

Como aponta Perrenoud (2000), para discutirmos um trabalho baseado na pedagogia diferenciada, precisamos, antes, examinar nossas compreensões acerca do fracasso escolar. De acordo com o pedagogo “normalmente, define-se o fracasso escolar como a simples consequência de dificuldades de aprendizagem e como expressão de uma falta ‘objetiva’ de conhecimentos e competências” (PERRENOUD, 2000, p. 18). O problema desta visão encontra-se na naturalização do fracasso e acaba impedindo que possamos analisar qual o grau de responsabilidade das nossas formas de organização pedagógica baseada em normas de excelência e avaliações externas que, no limite, apenas servem para separar aqueles que têm êxito daqueles que não o tem.

A turma de 5º ano, em que desenvolvemos o exercício de construir uma organização didática baseada nos pressupostos da pedagogia diferenciada, tem 5 alunos (do total de 25) que possuem mais de uma reprovação ao longo da sua vida escolar. Nas observações que fizemos da turma, e em conversas com a professora, é possível observar uma responsabilização dos alunos e de suas famílias acerca do

seu insucesso escolar, mas pouco se questiona sobre o papel da escola nesse processo.

Para Bernard Charlot, em entrevista realizada no início da década de 2010, sobre a questão do fracasso escolar no Brasil, importa refletirmos sobre o porquê de as crianças de classes sociais mais baixas seguirem apresentando mais dificuldades na escola. De acordo com o pedagogo “ainda acreditamos nas possíveis explicações do tipo carência culturais? Penso que há que se entender a questão de outra forma: para mim essa outra forma é entender que o aluno aprende quando estuda” (SOUZA, 2011, p. 17). De acordo com Charlot, deveríamos, então, questionar “Por que não estudam? Qual sentido tem para eles ir à escola? Qual sentido tem para eles estudar, ou não estudar, na escola? Qual sentido tem para eles aprender, compreender, quer na escola, quer fora delas?” (SOUZA, 2011, p. 17). Para Charlot, estas três interrogações constituem-se como nevrálgicas na problemática da relação com o saber.

Quando pensamos em uma prática pedagógica significativa devemos voltar nossas reflexões para a atividade do aluno em nosso planejamento. Porém, torna-se importante diferenciar dois conceitos: “ação e atividade” (CHARLOT, 2009, p. 92). Enquanto uma atividade precisa relacionar o motivo e o objetivo, na ação não existiria esta convergência. Charlot (2009, p. 92) nos dá um exemplo para compreendermos esta distinção:

Se eu estiver lendo um livro para preparar um exame, é uma ação, não é uma atividade: o motivo (o exame) não coincide com o objetivo da ação (conhecer o livro). Se eu estiver lendo o livro por interesse pelo conteúdo (motivo), trata-se de uma atividade. Essa distinção entre ação e atividade é interessante por destacar as eventuais defasagens entre os resultados de uma ação e seu motivo real.

Tal distinção, proposta por Charlot (2009), é extremamente importante quando pensamos sobre o fracasso escolar e, também, sobre a importância de uma pedagogia diferenciada. Pois, como nos mostra o pedagogo, é importante que possamos auxiliar os alunos no envolvimento com o seu processo de ensino, para que motivo e objetivo estejam relacionados e, então, a aprendizagem possa, efetivamente, acontecer. Na próxima seção, onde descrevemos o trabalho com a turma de 5º ano, a partir da metodologia de projetos de aprendizagem, buscamos mostrar como um trabalho realizado por meio dessa metodologia pode constituir-se em uma estratégia



para envolver os alunos na atividade escolar. Afinal, eles não realizam um projeto para tirar uma boa nota ou porque devem realizar a atividade. O objetivo do projeto é, justamente, o contrário: envolver os alunos na busca de informações e aprendizagens para resolver uma situação problema, como explica Dimesntein (2001, p. 40):

Quando falamos em “aprendizagem por projetos” estamos necessariamente nos referindo à formulação de questões pelo autor do projeto, pelo sujeito que vai construir conhecimento. Partimos do princípio de que o aluno nunca é uma tábula rasa, isto é, partimos do princípio de que ele já pensava antes. E é a partir de seu conhecimento prévio, que o aprendiz vai se movimentar, interagir com o desconhecido, ou com novas situações, para se apropriar do conhecimento específico – seja nas ciências, nas artes, na cultura tradicional ou na cultura em transformação.

Nesse sentido, acreditamos que o trabalho por projetos de aprendizagem pode auxiliar na construção de práticas pedagógicas mais eficazes e significativas, por meio do envolvimento dos alunos em todas as etapas de construção do projeto. Ainda, sobre o trabalho por projetos de aprendizagem, torna-se importante destacar, como nos explicam Fagundes et al. (2006) que o desenvolvimento de um *projeto de aprendizagem* consiste na busca por informações que esclareçam as indagações de um sujeito sobre a sua realidade. De acordo com estes autores tais indagações devem advir das vivências e necessidades do participante do projeto em conhecer e explicar o mundo:

No decorrer da investigação, surgem novas dúvidas e novas certezas, com isso o inventário é modificado e o planejamento conseqüentemente refeito. Em torno de um projeto se articula uma rede de cooperação, formada pelos autores, outros estudantes - construtores de outros projetos, professores com diferentes papéis e eventuais colaboradores externos (FAGUNDES *et al.*, 2006, p. 31).

Com esta citação de Fagundes e colaboradores (2006) podemos refletir sobre o fato de que o trabalho com projetos de aprendizagem implica na construção de *redes de aprendizagem* onde diferentes atores, dentre eles professores, estudantes, profissionais de diferentes áreas do saber e colaboradores externos, atuam colaborativamente para a construção de um trabalho significativo. Como mostraremos na próxima seção, ao longo do desenvolvimento de nosso projeto de aprendizagem, a construção das redes foi um ponto extremamente importante tanto para o desenvolvimento do projeto quanto para a ampliação do envolvimento e engajamento dos alunos nas suas diferentes fases.

Feitas estas considerações, sobre as possíveis articulações entre o trabalho com projetos de aprendizagem e os pressupostos da pedagogia diferenciada, retornamos para os escritos de Perrenoud (2000), para compreender quais os desafios que se impõem para o exercício da docência dentro de um contexto de diferenciação pedagógica. De acordo com Perrenoud (2000) quatro seriam estes desafios: o primeiro consiste na questão da aprendizagem e do ensino. Para o pedagogo

as pedagogias diferenciadas devem enfrentar o problema de base: como as crianças ou adolescentes aprendem? Como criar uma relação menos utilitarista com o saber e instaurar um contrato didático e instituições internas que dêem ao trabalho escolar um verdadeiro sentido? Como inscrever o trabalho escolar em um contrato social e em uma relação entre professores e alunos que faça da escola um local de vida, um oásis protegido, ao menos em parte, dos conflitos, das crises, das desigualdades e das desordens que perpassam a sociedade? (PERRENOUD, 2000, p. 45).

O segundo desafio permearia a questão da diferenciação, para Perrenoud (2000), baseado em uma abordagem construtivista da aprendizagem, quando, com o reconhecimento da sua dimensão social, torna-se importante “colocar os alunos com muita frequência em tais situações, bastante mobilizadoras para que aceitem o desafio e bastante complexas para que não possam limitar-se ao simples reinvestimento do que já sabem” (PERRENOUD, 2000, p. 47). Tais situações consistiriam em espécies de obstáculos pedagógicos que precisam compreender “saberes e competências que se deve construir, para que a realização do projeto ou resolução do problema possam progredir” (PERRENOUD, 2000, p. 47).

O terceiro desafio proposto gira em torno das questões de avaliação e regulação. Para Perrenoud (2000, p. 47), “qualquer diferenciação do ensino requer uma avaliação formativa, ou seja, uma avaliação que ajude o aluno a aprender”. O quarto e último desafio refere-se à relação e à distância cultural. Nas palavras de Perrenoud (2000, p. 48), “para que uma atividade seja geradora de aprendizagem é necessário que a situação desafie o sujeito, que ele tenha necessidade de aceitar esse desafio e que isso esteja dentro de seus meios, ao preço de uma aprendizagem nova mais acessível”. Para o pedagogo, o aluno só irá aceitar este desafio se ele tiver algum sentido. Todavia, o sentido é algo bastante subjetivo e particular, ou como diria Perrenoud (2000, p. 48), “o sentido é a coisa mais sutil e mais fugaz do mundo”. Sendo assim, não podemos pensar a diferenciação apenas do ponto de vista cognitivo, pois

um “professor carregado de conhecimentos e de instrumentos didáticos, mas que não consegue comunicar-se, criar um vínculo humano e forte será definitivamente menos eficaz do que um pedagogo menos preparado, mas com quem o aluno sente-se bem” (PERRENOUD, 2000, p. 49).

Como desejamos mostrar nesta pesquisa, o trabalho por meio da metodologia de projetos de aprendizagem constitui-se em uma forma frutífera de resolver os desafios apresentados por Perrenoud (2000) acerca da pedagogia diferenciada. Precisamos, ainda, refletir sobre a prática docente neste exercício, pois como nos mostra Becker (1993), muitos professores mostram-se insatisfeitos com sua prática, mas não conseguem reestruturá-la. Isso aconteceria, segundo o pesquisador, pois faltaria uma teoria capaz desta reestruturação e consequente ressignificação. Todavia, não seria qualquer teoria. Nas palavras de Becker (1993, p. 161),

uma teoria construtivista, fundada num interacionismo epistemológico. Trata-se, portanto, de uma teoria que supera, de um só golpe, o empirismo, por um lado, e o apriorismo, por outro. Na direção do dinamismo transformador da ação humana.

Como aponta Becker (1993), torna-se necessário mudar o paradigma epistemológico para que possamos mudar nossa concepção pedagógica e nossa prática escolar. Modificar o paradigma não garante tal modificação, mas, sem esta mudança, certamente, não ocorrerão outras práticas. Ainda sobre a organização do trabalho pedagógico, na perspectiva da pedagogia diferenciada e o papel do professor, Perrenoud (2001, p. 204) interroga acerca de uma questão central que se refere ao sentido:

Quando é que os adultos cessarão de ter memória curta, quando é que eles reconhecerão que aprenderam o que sabem não para ‘vencer na vida’, nem mesmo para obter bons resultados escolares, mas porque o professor parecia-lhes simpático e justo, porque tinham vontade de ser amados, porque animavam-se com o jogo, porque cuidavam bem dos seus trocados, porque tinham medo de ser repreendidos, porque seu melhor amigo interessava-se por tal, ou porque queriam brilhar, seduzir, impressionar os adultos ou os colegas?

Como lembra o pedagogo, certamente, por algumas vezes, precisamos aprender para satisfazer as exigências do processo escolar. Todavia, se este fosse o único motor, iriam apenas avançar alunos curiosos e razoáveis. Quando partimos do pressuposto para nossa atuação pedagógica, que aprendemos por diferentes razões,

“podemos começar a perguntar o que fazemos ao privilegiar de modo inconsciente ou com conhecimento de causa este ou aquele receio, competição, curiosidade” (PERRENOUD, 2001, p. 24).

Com tais apontamentos, retornamos para uma discussão sobre o trabalho por meio de projetos, pois como buscamos mostrar na experiência desenvolvida com o 5º ano, que analisaremos mais detalhadamente na próxima seção, tal proposta metodológica mostra-se frutífera na ampliação dos sentidos relacionados à aprendizagem que discutimos anteriormente. Mas para que as aprendizagens desenvolvidas no projeto¹ tornem-se significativas para os estudantes, precisamos assumir uma postura de um trabalho mais globalizado, como explicam Hernández e Ventura (2017, p. 61):

Definitivamente, a organização dos Projetos de trabalho se baseia fundamentalmente numa concepção da globalização entendida como um processo muito mais interno do que externo, no qual as relações entre conteúdos e áreas de conhecimento têm lugar em função das necessidades que traz consigo o fato de resolver uma série de problemas que subjazem na aprendizagem. Essa seria a ideia fundamental dos Projetos. A aprendizagem, nos Projetos de trabalho, se baseia em sua significatividade.

Trabalhar por meio de projetos pressupõe uma “significatividade” (HERNÁNDEZ E VENTURA, 2017, p. 61) do que os estudantes estão investigando e é, no interior dessa investigação, que as diferentes áreas do saber serão acionadas para auxiliarem na resolução dos problemas e questões que irão emergir a partir do seu desenvolvimento.

Uma das primeiras e mais importantes etapas do projeto, de acordo com os pesquisadores (2017), consiste na escolha do tema. Tal decisão deverá ser tomada com base nos alunos a partir de “suas experiências anteriores, de informações que têm sobre os Projetos já realizados ou em processo de elaboração por outras classes” (HERNÁNDEZ; VENTURA, 2017, p. 65). Com relação a escolha do tema do projeto, os autores enfatizam que “trata-se de defini-lo em relação às demandas que os alunos

¹ Cabe destacar que os autores Hernández e Ventura (2017) trabalham com a proposta metodológica de Projetos de trabalho, enquanto que o trabalho desenvolvido por Fagundes *et al.* (2006) trabalha com a proposta de Projetos de Aprendizagem. A experiência desenvolvida na turma de 5º ano analisada nessa pesquisa buscou aproximar-se do trabalho por Projetos de Aprendizagem, mas também buscou inspiração teórica e metodológica na discussão dos autores sobre a metodologia de Projetos de trabalho. Essa distinção epistemológica é importante para destacar as aproximações e distanciamentos dessas duas concepções.

propõem” (HERNÁNDEZ; VENTURA, 2017, p. 65). Todavia, eles realizam a importante ressalva de que o critério de escolha de um tema pela turma não deve se basear apenas no gosto dos alunos pela temática “e sim em sua relação com os trabalhos e temas precedentes, porque permite estabelecer novas formas de conexão com a informação e a elaboração de hipóteses de trabalho, que guiam a organização da ação” (HERNÁNDEZ; VENTURA, 2017, p. 65).

Como mostraremos na próxima seção, os alunos da turma onde realizamos a experiência analisada nesta pesquisa, ao serem conduzidos pela professora para decidirem sobre o tema que iriam estudar, foram incentivados por ela a qualificarem seus interesses de investigação, acionando o seu repertório de conhecimentos sobre os temas propostos. Foi por meio da articulação entre o trabalho desenvolvido no ano anterior, sobre as plantas, que os alunos organizaram e desenvolveram a proposta de estudo para este ano.

Realizando uma revisão de pesquisas sobre o tema da Pedagogia Diferenciada, na base de dados SciELO, encontramos apenas três artigos que investigaram tal temática. Apresentamos, de forma sistematizada, suas conclusões. Cabe ressaltar que nenhum deles realizou uma articulação entre os pressupostos da Pedagogia Diferenciada com o trabalho de projetos de aprendizagem.

O primeiro trabalho que gostaríamos de destacar refere-se ao estudo desenvolvido por Rojas Trujillo (2012), na cidade de Bogotá. O autor busca articular os estudos sobre interculturalidade e pedagogia diferenciada. De acordo com o artigo, o discurso que convoca a escola sobre a necessidade de que interprete as realidades do mundo presente, bem como as particularidades das crianças latino-americanas, considerando que seus contextos são diversos e complexos é recorrente na teoria educacional. Todavia, como Rojas Turjilo (2012, p. 437 - tradução nossa) nos lembra que “não se trata de transformar a escola sem ter claro para onde se está indo”². Nesse sentido, Turjilo (2012) defende que, ao articularmos a interculturalidade e a pedagogia diferenciada, teremos uma escola mais democrática, pluralista e inclusiva. De acordo com o autor,

² No original: “Pero no se trata de transformar la escuela sin tener claro hacía donde se va”.

podemos perceber a importância da interculturalidade e da pedagogia diferenciada para construir novas escolas que respondam às necessidades das sociedades contemporâneas e, comunidades historicamente marginalizadas ou invisibilizadas pela visão hegemônica e vertical que foi estabelecido nas esferas governamentais e nos conselhos de administração das instituições educacionais (ROJAS TURJILLO, 2012, p. 447, tradução nossa).

O segundo trabalho refere-se à pesquisa realizada por Zambrano Leal (2005), que investigou a construção de um modelo de formação de professores baseado na pedagogia diferenciada. Com base no pedagogo francês Philippe Meirieu, ele defende um modelo de formação baseado na aprendizagem, em que um pressuposto importante consiste em interrogar qual o papel da atividade na formação de docentes. Para Zambrano Leal (2005, p. 149, tradução nossa),

com esse princípio se rompe com uma concepção que considera que para ser professor apenas é necessário estudar um conjunto de matérias, introduzir uma 'certa prática' e elaborar um trabalho de graduação. Mas seria necessário observar que formação de professores, antes de tudo, consiste em adquirir uma dimensão de um profissional que, de maneira ética e disciplinar, se interessa por cada uma das condições de aprendizagem. Esse princípio estaria regulado, por sua vez, pela metacognição e a história de saber que se ensina. Nesses campos envolve a regulação da intencionalidade do discurso e a resistência de quem aprende.³

Para podermos trabalhar de forma diferenciada em nossas salas de aula, precisamos questionar sobre os modelos nos quais tem sido organizada a formação de professores, pois, se não questionarmos tais pressupostos, será difícil produzirmos mudanças em nossas escolas.

O terceiro e último artigo que gostaríamos de destacar refere-se a uma conferência proferida pelo professor José Morgado, no ano de 1999, no primeiro congresso de Pedagogia Diferenciada, que ocorreu em Portugal. Neste trabalho, Morgado interroga sobre as (im)possibilidades de desenvolver um trabalho pedagógico, baseado na pedagogia diferenciada, em turmas com muitos alunos e que possuem diferentes níveis de aprendizagem, bem como realidades socioculturais,

³ No original: "Con este principio se rompe aquella concepción en la que para ser profesor sólo era suficiente con estudiar un conjunto de materias, introducir una "cierta práctica" y elaborar un trabajo de grado. De lo que se trata es de ver cómo y de qué forma ser docente es, ante todo, adquirir la dimensión de un profesional que, de manera ética y disciplinar, se interesa por cada una de las condiciones del aprendizaje. Este principio estaría regulado, a la vez, por la metacognición y la historia del saber que se enseña. Entre estos dos campos aparece la regulación de la intencionalidad del discurso y la resistencia de quien aprende."



igualmente, bastante distintas. Tal desafio precisa ser enfrentado a partir de uma proposta de trabalho baseada nos princípios da inclusão. Para o autor,

este desafio só pode ser positivamente encarado num quadro de desenvolvimento de escolas profundamente empenhadas num modelo inclusivo, centradas no currículo e não no problema, organizadas e funcionando de forma a responderem diferenciadamente a alunos diferentes, com diferentes ritmos de aprendizagem, com diferentes competências e com diferentes capacidades e que assumam a disponibilidade para ajustamentos de natureza organizacional beneficiando naturalmente de apoios institucionais para esses ajustamentos (MORGADO, 1999, p. 125).

Considerando a revisão teórica apresentada nesta pesquisa, bem como os artigos que têm atualizado tal debate, no contexto da América Latina, podemos inferir a importância de estudos que avancem no sentido de discutir pressupostos teóricos e metodológicos sobre o trabalho, tanto com projetos de aprendizagem, bem como trabalhos que discutam a produtividade e a operacionalização da pedagogia diferenciada.

Neste estudo, assumimos os desafios de articular as duas propostas, apontando para uma organização pedagógica que proporcione ao aluno o protagonismo do seu processo de aprendizagem e que, ao mesmo tempo, consiga auxiliar que alunos em diferentes níveis de aprendizagem possam avançar com relação ao seu conhecimento. Sendo assim, na próxima seção, apresentamos o desenvolvimento de uma experiência realizada com uma turma de 5º ano, de uma escola localizada em uma área rural do município de Portão. O material empírico analisado constitui-se de relatos realizados por uma das autoras desse artigo, que atuou como professora da referida turma, ao longo do primeiro semestre de 2019. Ao analisarmos tal experiência, apontamos limites e possibilidades do percurso metodológico descrito nessa revisão teórica.

3 DESENVOLVIMENTO DA EXPERIÊNCIA

Nessa seção, como descrito anteriormente, realizamos a análise do desenvolvimento de uma proposta pedagógica, baseada na metodologia de projetos de aprendizagem e ancorada nos pressupostos teóricos da pedagogia diferenciada. Interessamos mostrar como a articulação destas duas propostas teóricas e

metodológicas pode auxiliar tanto no envolvimento da turma em uma proposta pedagógica, bem como no desenvolvimento de aprendizagens em um grupo onde encontramos uma grande heterogeneidade relacionada aos níveis de aprendizagem.

O trabalho pedagógico foi organizado com base no trabalho por projetos, buscando articular, de forma interdisciplinar, os diferentes conteúdos curriculares que necessitavam ser estudados pela turma. Ainda, buscamos contemplar e valorizar a cultura dos estudantes. Assim, o trabalho foi organizado em três etapas distintas. A primeira envolveu a escolha do tema e a organização de um cronograma de trabalho. Na segunda etapa desenvolvemos trabalhos de pesquisa e pedagógicos envolvendo tanto a temática específica como os diferentes conhecimentos a serem estudados. Nessa etapa desenvolvemos a pesquisa na comunidade, sistematizamos e construímos gráficos com os resultados e organizamos produções textuais sobre o conteúdo estudado. Na terceira e última etapa realizamos a avaliação do projeto e a divulgação dos resultados para a comunidade escolar. A seguir descrevemos, de forma mais detalhada, algumas das atividades mais significativas que ocorreram no desenvolvimento do projeto.

Quadro 1 - Relato do 1º dia do Projeto

Hoje foi o primeiro dia de estágio. E iniciamos o trabalho com a construção de um quadro de dúvidas e certezas que nomeamos com as seguintes questões: 1- O que sabemos? 2- O que queremos saber? Durante o desenvolvimento da atividade os alunos participaram ativamente trazendo questões e decidindo democraticamente quais as questões que desejariam investigar mais a fundo. Fiquei surpresa com o envolvimento de todos os alunos neste processo. Na minha observação da turma, percebia que alguns alunos ficavam mais quietos e se envolviam menos nas discussões propostas pela professora. Mas, nesta atividade, todos os alunos sentiram-se convidados a participar e dar sua opinião sobre o que desejavam estudar.

Fonte: elaborado pelas autoras (6 de maio de 2019).

Destacamos este primeiro relato para evidenciar uma das primeiras etapas que devem ser desenvolvidas em um projeto de aprendizagem, que consiste na construção do quadro de certezas e dúvidas da turma. Para realizarmos essa atividade, colocamos um papel pardo no chão da sala de aula e, após uma escolha democrática sobre o que desejaríamos investigar, os alunos eram convidados para escrever no cartaz a certeza ou a dúvida da turma. Este momento de escrita coletiva foi bastante importante, pois os alunos, ao terem dúvidas sobre a escrita (ortográfica) de algumas palavras, ou até sobre a formulação de frases e perguntas, acabaram



trocando ideias entre si e com a professora, chegando à solução para o seu problema. Como afirma Perrenoud (2000, p. 9), diferenciar o ensino é fazer com que cada aprendiz vivencie, tão frequentemente quanto possível, situações fecundas de aprendizagem”. Nessa atividade inicial do projeto, foi possível observar que cada aluno da turma, durante a construção do quadro, pode vivenciar situações de aprendizagem dentro de suas necessidades. Enquanto alguns alunos precisaram de apoio para escrever palavras simples, outros questionavam sobre como organizar a frase da melhor forma possível. Ainda, de acordo com Perrenoud (2000, p. 9),

adaptar a ação pedagógica ao aprendiz não é, no entanto, nem renunciar a instruí-lo, nem abdicar dos objetivos essenciais. Diferenciar é, pois, lutar para que as desigualdades diante da escola atenuem-se e, simultaneamente, para que o nível de ensino se eleve.

Uma segunda situação que gostaríamos de analisar refere-se à importância de o professor estimular o apoio entre colegas na execução de atividades, para que ambos possam avançar com relação a suas aprendizagens. Destacamos uma atividade realizada no quinto dia de estágio, em que os alunos precisavam desenvolver uma breve pesquisa na sala de aula e apresentar os resultados em forma de um gráfico. Foram disponibilizados materiais como folha de desenho, tesoura, cola e E.V.A para que os alunos pudessem realizar a atividade. Descrevemos a cena no relato a seguir:

Quadro 2 - Relato do 5º dia do Projeto

Enquanto alguns alunos, com mais autonomia, foram realizando a atividade a professora sentou ao lado de um, que ainda está em processo de alfabetização, que, segundo a professora titular, não realiza nenhuma atividade proposta. Em um segundo momento, a professora circulou para auxiliar os demais colegas e, então, um aluno, que já havia finalizado a tarefa perguntou se poderia seguir auxiliando o colega que estava com dificuldade. Foi interessante observar que, com o apoio do colega, ele sentiu-se motivado para concluir a atividade.

Fonte: elaborado pelas autoras (10 de maio de 2019).

Com relação a tal experiência, importa destacar que o trabalho de pedagogia diferenciada pressupõe um trabalho dentro de um grupo, como afirma Perrenoud (2000, p. 97) ao indicar que “individualizar os percursos de formação não consiste em isolar os estudantes, nem os separar uns dos outros. Cada um pode seguir sua trajetória trabalhando em um grupo”. Como buscamos evidenciar no relato anterior, é dentro de uma proposta de trabalho coletivo que buscamos proporcionar a

individualização necessária para que todos os alunos possam avançar. Cada um dentro de suas possibilidades.

Quadro 3 - Relato do 20º dia do Projeto

Hoje realizamos uma atividade bastante significativa para a turma. Dentro do desenvolvimento do projeto sobre a importância das plantas para o meio-ambiente realizamos o plantio de três árvores nativas no arroio próximo da escola. Nessa atividade toda a turma pode participar, ativamente, e experimentar, de forma efetiva, o contato com a natureza. Em um segundo momento, quando retornamos para a escola os alunos realizaram um relatório sobre a atividade. O relatório estava dividido em tarefas. Os alunos precisavam desenhar cada uma das etapas do plantio e, após, registrar, de forma escrita, cada uma destas etapas. Foi interessante observar que nesta atividade cada um sentiu-se desafiado a ampliar seus conhecimentos tanto sobre as plantas (Ciências) como sobre a construção de frases e ortografia (Português). Várias questões foram surgindo, ao longo da atividade, como se determinada palavra era escrita com s ou c, se era com um ou dois r, se era junto ou separado. Se utilizava ponto ou vírgula. Algumas dúvidas eram discutidas pelos alunos e resolvidas entre eles com consulta ao dicionário e outras a professora realizou explicações coletivas mobilizando conhecimentos estudados ao longo do ano letivo.

Fonte: elaborado pelas autoras (7 de junho de 2019).

Como explicam Hernández e Ventura (2017, p. 10), os projetos não podem ser aplicados de uma forma generalizada, buscando uma inovação a qualquer custo. Para os pesquisadores, trabalhar com projetos exige “uma vontade de mudança na maneira de fazer do professorado e assumir o risco que implica adotar uma inovação que traz consigo, sobretudo, uma mudança de atitude profissional”. Assim, queremos chamar a atenção, na atividade descrita anteriormente, que, dentro de uma proposta de trabalho por projetos, torna-se necessária uma mudança da postura do professor, tanto com relação ao lugar dos conhecimentos, como em relação aos processos de ensino e aprendizagem na sala de aula. Tornar a atividade significativa, a partir de uma prática, como sair com os alunos para experimentar o plantio de árvores, é bastante produtivo. Entretanto, isso não é o suficiente, é necessária uma postura docente que questione, estimule e, após, auxilie os alunos a sistematizarem os conhecimentos vivenciados naquela proposta. Outro destaque relacionado à atividade descrita, anteriormente, refere-se à exigência da qualidade de produção dos alunos, que os convoca a esforçarem-se para realizar uma atividade de forma mais qualificada possível. Neste sentido, o professor precisa orientá-los para alguns critérios que devem ser levados em consideração na organização do trabalho.

Outro destaque que desejamos realizar em nossas análises refere-se à importância da organização de trabalhos em pequenos grupos no desenvolvimento do projeto. Foi possível observar que, ao privilegiar tal organização pedagógica ao

longo da experiência desenvolvida, os alunos, além de mostrarem-se mais mobilizados ao longo da proposta, desenvolveram mais empatia e cooperação, ajudando e apoiando colegas que apresentavam mais dificuldades para realizar algumas tarefas. Para tanto, torna-se necessário realizar uma opção de trabalhar com grupos heterogêneos e não os dividir em grupos que poderiam ser nomeados entre alunos que apresentam dificuldades na aprendizagem e alunos que apresentam facilidade na aprendizagem. A seguir, apresentamos um relato de uma das atividades realizadas em pequenos grupos na sala de aula.

Quadro 4 - Relato do 19º dia do Projeto

A proposta pedagógica realizada no dia de hoje teve como foco a produção de um pequeno texto organizada em grupos. A turma não estava acostumada a trabalhar em grupos, então, as primeiras atividades, nesta proposta, produziram alguns conflitos entre eles. Foi necessário também intervir na organização dos grupos, pois se eu deixasse que eles se agrupassem de acordo com a afinidade, meu objetivo pedagógico, de organizar grupos heterogêneos com relação às aprendizagens, não seria atingido. Sendo assim, propus que os alunos desenvolvessem uma pesquisa dentro do projeto das plantas, mas que investigassem dentro deste tema algo que eles tivessem curiosidade. Os alunos realizaram a pesquisa em casa com apoio das famílias e trouxeram materiais para utilizarem na aula. Foi possível observar uma motivação bastante positiva de alguns alunos com relação a esta tarefa e, também, uma troca bastante positiva entre eles com relação a dúvidas que foram surgindo ao longo do trabalho.

Fonte: elaborado pelas autoras (6 de junho de 2019).

Com relação à prática pedagógica descrita, queremos destacar a importância de trabalhos em grupos dentro da organização escolar. De acordo com Piaget (1998), podemos indicar três questões centrais relacionadas à operacionalização de trabalhos em grupos. A primeira refere-se à própria compreensão da criança/adolescente como sujeito na sua interação com o outro. De acordo com Piaget (1998, p. 142), foi através do “atrito incessante com outrem, pela oposição das vontades e das opiniões, pela troca e pela discussão, pelos conflitos e pela compreensão mútua que todos nós aprendemos a nos conhecer”. Dessa forma, será a formação da personalidade o primeiro efeito a ser observado da cooperação. O segundo aspecto, relativo à cooperação e a sua operacionalização pedagógica por meio dos trabalhos em grupos, refere-se à condução dos indivíduos à objetividade. Nas palavras de Piaget (1998, p. 143), “a objetividade supõe a coordenação de perspectivas e essa implica a cooperação”. O terceiro e último aspecto desatacado corresponde à compreensão de que a “cooperação é essencialmente uma fonte de regras para o pensamento”



(PIAGET, 1998, p. 143). Essa cooperação acontece quando deixamos de pensar apenas em nós mesmos e conseguimos pensar em função da coletividade.

Como destaca Piaget (1998) e observamos na experiência analisada, a opção metodológica de trabalhos em pequenos grupos é importante, pois auxilia os alunos na construção de aprendizagens mais significativas e mais do que isso, contribui na sua própria constituição como sujeitos e na construção do pensamento abstrato. Como argumenta Piaget (1998, p. 150-151),

os frutos específicos do método são, pois, o espírito experimental, por um lado, e, por outro, a objetividade e o progresso do raciocínio. Sobre esses pontos, as respostas fornecidas por nossos correspondentes concordam de forma notável com os resultados da análise psicológica. Quando o grupo funciona normalmente, ou seja, quando não há abusos de poder do líder, ou preguiça e automatismos em alguns dos 'liderados', as relações sociais que definem o trabalho em comum consistem essencialmente em trocas e discussões: ou seja, a atividade pessoal se desenvolve livremente, numa atmosfera de controle mútuo e de reciprocidade. Invenção e verificação, tais são, portanto, os dois polos dessa atividade.

Como nos mostra Piaget (1998), a formação da inteligência precisa de ambas as premissas: invenção e verificação, pois a invenção, própria da experimentação e da dedução, só se torna racional a partir de processos de regulação e verificação. Neste sentido, a condução dos trabalhos em grupo precisa buscar um equilíbrio entre trabalho pessoal e controle mútuo objetivando tanto o desenvolvimento do espírito experimental como do desenvolvimento da objetividade.

Nesse momento, desejamos enfatizar que, na observação realizada, foi possível observar que a proposta metodológica de trabalho de projetos, articulada com os princípios da pedagogia diferenciada, pode ser favorecida com a organização de trabalhos em grupos, pois, nessas atividades tanto é possível fomentar a cooperação dos alunos no desenvolvimento dos saberes experimentais quanto auxiliar todos e cada um a avançarem no sentido do desenvolvimento do raciocínio, através de processos de objetivação desses saberes.

As atividades analisadas nesse capítulo mostram a potencialidade dos trabalhos por projetos de aprendizagem, buscando romper com uma organização disciplinarizada e estanque, para uma visão mais global do conhecimento. Foi possível observar que os alunos, ao serem estimulados a construir os conhecimentos dessa forma, conseguiram criar e estabelecer relações mais significativas sobre o tema estudado. A seguir, apresentamos nossas conclusões acerca deste estudo e



desenvolvemos a defesa por organizações pedagógicas mais inclusivas e democráticas.

4 SOBRE AULAS E ESCOLAS DEMOCRÁTICAS: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na experiência descrita nesse artigo, foi possível observar como o trabalho pedagógico proposto, articulando a metodologia de projetos de aprendizagem com os pressupostos teóricos da pedagogia diferenciada, foram frutíferos na construção de práticas docentes menos centralizadoras, o que favoreceu o protagonismo dos estudantes, bem como auxiliou que alunos com diferentes níveis de aprendizagem avançassem de acordo com suas possibilidades.

Longe do sonho moderno da “Maquinaria Escolar” (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992, p. x) de receber uma turma heterogênea e, ao final, buscar a homogeneidade, esta proposta pedagógica nos convoca, como professores, a aceitar e trabalhar com base nos diferentes pontos de partida, considerando, assim, diferentes pontos de chegada. Importa ressaltar que tal atitude docente não resultaria em um não-diretívismo pedagógico e uma falta de responsabilização docente. Pelo contrário, tal proposta pedagógica exige uma atitude docente bastante rigorosa que, além de proporcionar um maior interesse da turma a partir da construção e operacionalização dos projetos, apresenta sensibilidade para incentivar que os alunos, em seus diferentes percursos, possam avançar com relação às suas aprendizagens nas diferentes áreas do saber.

Desta forma, a título de conclusão, gostaríamos de chamar a atenção para um elemento que emergiu das análises. Ao longo do desenvolvimento desta experiência, relacionado a como tal forma de conduzir nossa prática pedagógica pode estar ancorada com um fazer docente mais democrático, mesmo este não tendo sido o foco da presente investigação, deriva-se a necessidade de encaminharmos tais conclusões apontando caminhos para estudos futuros, entrelaçando a construção de práticas escolares democráticas com os fundamentos da pedagogia diferenciada e do trabalho por projetos de aprendizagem, reconhecendo suas distâncias epistemológicas.



De acordo com Michael Apple (2017), uma ação educativa democrática pressupõe que, como ponto de partida para nossas propostas pedagógicas, possamos interrogar sobre quem somos *nós*. Para o pesquisador, tal atitude exige “um conjunto de responsabilidades éticas, políticas e também educacionais” (APPLE, 2017, p. 901). Acreditamos que a ação pedagógica, de organizar uma proposta que parta dos interesses dos alunos e lhes ofereça condições de serem protagonistas neste processo, busca ir ao encontro da educação como uma ação democrática, como nos propõe Apple (2017).

Outro pesquisador que tem se posicionado em defesa do ensino em prol da democracia é James Beane (2017), que defende que, numa sala de aula democrática, a questão chave é: quem tomará a decisão sobre quais assuntos serão estudados? O professor? O aluno? Ou o professor e os alunos? Para Beane (2017, p. 1.059),

ensinar de modo democrático significa envolver jovens na tomada de decisões sempre que for possível, e à medida que for possível. Não importa o quanto o professor se sente restringido por diferentes exigências; dar voz aos alunos é um passo na direção democrática.

Certamente, a importância do exercício de escuta, ao longo do desenvolvimento desta organização pedagógica com os alunos, possibilitou uma nova dimensão para o desenvolvimento do trabalho. Dar voz aos alunos, como nos provoca Beane (2017), mais do que organizar momentos de participação, significa, efetivamente, considerar os apontamentos dos nossos alunos na organização de nossas propostas. Ao longo do trabalho desenvolvido com a turma em análise, foi possível observar tanto uma mudança na postura docente quanto uma mudança na postura dos alunos.

Se no início das atividades, em que era proposto e solicitado que os alunos participassem e escolhessem de forma democrática os temas a serem estudados, percebia-se um silêncio na sala, e, inclusive, um olhar de desconfiança de suas partes sobre aquele questionamento, pois os alunos não estavam habituados com essa participação. Afinal, quem decide o que deve ser estudado é a professora. Aos poucos, o lugar do silêncio foi sendo ocupado por vozes que sentiam-se seguras para poder opinar com relação ao seu percurso formativo. Dar espaço para os estudantes discutirem e decidirem sobre o tema a ser estudado e as questões dentro deste tema

que serão investigadas permite, como afirmamos anteriormente, um novo lugar a ser ocupado por cada um dos personagens da organização pedagógica.

Sobre essa questão, Beane (2017) nos lembra que a maior parte dos estudantes nunca foi convidada para participar no planejamento da sala de aula, podendo sentir-se tão inseguros quanto o professor, nesta situação. Uma das respostas mais comuns é o silêncio ou a lembrança dos jovens, de que quem deve decidir tal questão é o professor. Mas, como orienta Beane (2017, p. 1.061), “ao longo do tempo podemos ajudá-los a achar o caminho, como nós também achamos o nosso. Essa busca, por si só, é uma parte importante da abordagem democrática”.

Pensar uma organização curricular democrática também implica um fazer docente que conduz os alunos na escolha de conteúdos significativos para a comunidade onde aquela escola e aqueles alunos encontram-se inseridos. O deslocamento do fazer democrático é que, muitas vezes, o conteúdo desenvolvido em tais projetos é descrito como algo complementar ao currículo escolar, mas como nos alerta Beane (2017, p. 1.065), “para muitos professores esses projetos são o currículo, uma vez que problemas sociais são, afinal o conteúdo do trabalho democrático”.

Outro aspecto importante de ser mencionado e que foi possível observar no desenvolvimento do trabalho aqui proposto é a necessidade de repensarmos a forma como os conteúdos curriculares são organizados nos espaços escolares. O trabalho, dentro de uma proposta pedagógica de projetos de aprendizagem, implica romper com uma lógica disciplinar e hierarquizada dos conteúdos, buscando uma visão mais globalizada acerca das diferentes áreas do saber. De acordo com Beane (2017, p. 1.065), tal postura coaduna com uma prática escolar democrática, pois “ensinar de modo democrático envolve, em algum momento, um movimento além da abordagem curricular das disciplinas separadas, rumo a abordagens que integram o conhecimento que se ganha por meio da resolução de problemas”.

O último aspecto que gostaríamos de destacar em nossas conclusões, derivadas do presente estudo, refere-se à organização da sala de aula de um modo democrático. Como explica Beane (2017, p. 1.068), “salas de aulas democráticas valorizam discussões informadas e debates, bem como apresentações orais e artísticas”. Uma das principais características de um fazer democrático constitui-se na



importância dada no planejamento a atividades que fomentem que “alunos trabalhem juntos para realizar projetos e outras atividades” (BEANE, 2017, p. 1.070).

Entendemos que a proposta pedagógica analisada em nosso estudo produziu condições para a construção de uma prática pedagógica mais inclusiva e democrática. Importa demarcar que tal experiência ao trabalhar com um estudo de caso em uma turma e em uma escola específica possui as limitações do escopo investigativo demarcando também a situação específica das análises aqui realizadas.

Destacamos como principais elementos desta construção três importantes princípios orientadores. O primeiro, refere-se à importância de observarmos e estimularmos uma organização pedagógica que considere os interesses dos alunos. Sendo assim, a proposta pedagógica de organizar o quadro de dúvidas e certezas, no início das atividades, pode ser um importante ponto de partida para tal organização. O segundo princípio, refere-se à construção de oportunidades fecundas de aprendizagens para todos os alunos. Este princípio exige a necessidade de um olhar atento para os alunos e um planejamento que considere as necessidades de todos e cada um. Lembramos que tal postura não implica no isolamento dos alunos, na realização de atividades adaptadas para o nível cada um, mas, uma organização pedagógica que estimule o trabalho em pequenos grupos, permitindo que todos e cada um possam avançar juntos. O terceiro e último pressuposto refere-se a uma reorganização da prática pedagógica e das posições ocupadas por professores e alunos. Um fazer democrático precisa conferir um protagonismo para o aluno do seu processo pedagógico, bem como incentivar sua ação sobre os objetos, incentivando a construção de aprendizagens significativas. Tal organização pressupõe uma pedagogia relacional, em que o professor ocupa um lugar importante, organizando condições para que os alunos aprendam. Esta nova organização precisa estar pautada em um pressuposto epistemológico construtivista, conferindo uma teorização significativa para sustentar tal proposta.

Concluimos este estudo, defendendo junto com Beane (2017), que ensinar de modo democrático exige trabalhar com altas expectativas e, igualmente, experiências didáticas rigorosas. Também implica a necessidade de diferenciações nos processos de instrução, a estimulação de diferentes estilos de aprendizagem e a consideração da diversidade. “Nesse sentido, levar em consideração a busca pela variedade dentro



de um grupo heterogêneo, antes de separar grupos os diferentes conteúdos curriculares para diferentes alunos” (BEANE, 2017, p. 1.075).

Com isso, diferentemente dos atuais direcionamentos pedagógicos que apregoam modelos de personalização, reconhecemos que, em sociedades democráticas, a formação do indivíduo pode se dar por meio de uma pauta formativa compartilhada. A reflexão, bem como inspiração para trabalhos futuros, é de que possamos, como professores e professoras, repensar nossas práticas pedagógicas todos os dias e buscar a construção de espaços escolares mais democráticos e inclusivos.

RENATA PORCHER SCHERER

Doutora e mestra em Educação, especialista em Educação Especial e graduada em Educação Física pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense. Integra o Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Docências, Pedagogias e Diferenças.

MARIANGELA KRAEMER LENZ ZEIDE

Doutora em Educação. Professora adjunta da área de Aprendizagem em Ambientes Digitais Departamento de Estudos Básicos- Faculdade de Educação - FACED /UFRGS. Professora no Programa de Pós-Graduação em Ensino na Saúde - Mestrado Profissional (PPGENSAU) na disciplina Ateliê de Pesquisa I - Metodologias de Pesquisa.

REFERÊNCIAS

APPLE, M. A luta pela democracia na educação crítica. *Revista e-curriculum*, São Paulo, v. 15, n. 4, p. 894-926, out./dez. 2017.

BEANE, J. Ensinar em prol da democracia. *Revista e-curriculum*, São Paulo, v. 15, n. 4, p. 1.050-1.080, out./dez. 2017.

BECKER, F. *Educação e construção do conhecimento*. Porto Alegre: Penso, 2012.

BECKER, F. *A epistemologia do professor*. Petrópolis: Vozes, 1993.

CHARLOT, B. A escola e o trabalho dos alunos. *Sísifo - Revista de Ciências da Educação*, [s.l.], n. 10, p. 89-96, set./dez., 2009.

CLAPARÈDE, E. *A escola sob medida*. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1973.

DIMENSTEIN, G. *Aprendiz do futuro*. Porto Alegre: Ática, 2001.

FAGUNDES *et al.* Projetos de aprendizagem: uma experiência mediada por ambientes telemáticos. *Revista Brasileira de Informática na Educação*, Porto Alegre, v. 14, n. 1, 2006.

HERNÁNDEZ, F.,; VENTURA, M. *A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio*. Porto Alegre: Penso, 2017.

MORGADO, J. Política educativa, educação inclusiva e diferenciação ou «Como posso fazer pedagogia diferenciada se tenho vinte e oito alunos e quatro são diferentes dos outros?». *Aná. Psicológica*, Lisboa, v. 17, n. 1, p. 121-126, mar. 1999.

PERRENOUD, P. *Pedagogia diferenciada: das intenções à ação*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERRENOUD, P. *A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PIAGET, J. *Sobre pedagogia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

ROJAS TRUJILLO, G. Interculturalidad y pedagogía diferenciada: senderos compartidos. *Polis*, Santiago, v. 11, n. 31, p. 435-447, abr. 2012.

SOUZA, H. *Professores, alunos, escola, saber-relações atravessadas pela contradição: entrevista com Bernard Charlot*. *Cadernos de Educação*, Pelotas, v. 39, p. 15-35, maio/ago. 2011.

SILVA, R. R. D.; SCHERER, R. P. Por que precisamos da diferenciação pedagógica? Ensaio sobre a individualização e seus paradoxos. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 24, p. 1-15. 2019.

VARELA, J.; ALVAREZ-URIA, F. *A maquinaria escolar*. Teoria e Educação, Porto Alegre, Pannonica, n. 6, p. 68-96, 1992.

ZAMBRANO LEAL, A. Un modelo de formación de docentes en la obra y pensamiento pedagógico de Philippe Meirieu. *Educere – la Revista Venezolana de Educación*, Venezuela, v. 9, n. 29, p. 145-158, abr./jun. 2005.

Recebido em: 29 de julho de 2019

Aceito em: 21 de maio de 2020