

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PUC-SP

George Ricardo Stein

**Mediação Docente Diferenciada:
uma investigação sobre autoconhecimento docente e pedagogia
diferenciada a serviço da relação professor-aluno**

Doutorado em Educação: Currículo

Orientadora: Professora Doutora Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida

São Paulo – SP

2021

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

George Ricardo Stein

**Mediação Docente Diferenciada:
uma investigação sobre autoconhecimento docente e pedagogia
diferenciada a serviço da relação professor-aluno**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, na linha de pesquisa, Novas Tecnologias em Educação, como exigência para obtenção do título de DOUTOR em Educação: Currículo, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob orientação da Profa. Dra. Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida.

São Paulo – SP
2021

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Autorizo exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta Tese de Doutorado por processos de fotocopiadoras ou eletrônicos

Assinatura: _____

Data: _____

e-mail: _____

Sistemas de Bibliotecas da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo -
Ficha Catalográfica com dados fornecidos pelo autor

Stein, George Ricardo
Mediação Docente Diferenciada: uma investigação
sobre autoconhecimento docente e pedagogia
diferenciada a serviço da relação professor-aluno. /
George Ricardo Stein. -- São Paulo: [s.n.], 2021.
268p. il. ; 40 cm.

Orientadora: Maria Elizabeth Bianconcini de
Almeida.
Tese (Doutorado)-- Pontifícia Universidade Católica
de São Paulo, Programa de Estudos Pós-Graduados em
Educação: Currículo.

1. Formação de professores. 2. Relação professor
aluno. 3. Mediação. 4. Diferenciação. I. de Almeida,
Maria Elizabeth Bianconcini. II. Pontifícia
Universidade Católica de São Paulo, Programa de
Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo. III.
Título.

CDD

Nome: STEIN, George Ricardo

Título: *Mediação Docente Diferenciada: uma investigação sobre autoconhecimento docente e pedagogia diferenciada a serviço da relação professor-aluno*

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, na linha de pesquisa, Novas Tecnologias em Educação, como exigência para obtenção do título de DOUTOR em Educação: Currículo, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob orientação da Profa. Dra. Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida.

Aprovado em: ___/___/___

Banca Examinadora:

Em Atenção ao Artigo 3.º, § 4.º, do Ato n.º 7/2018, da Pró-Reitoria de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, e em consonância com a Portaria CAPES n.º 206, de 04/09/2018, fica registrado que o presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001, sob o número de processo 88887.191002/2018-00.

AGRADECIMENTOS

Ao meu pai, Bernardo Cláudio Stein (*in memorian*), que possibilitou o início dessa jornada e propiciou memórias, ensinamentos e amor que me acompanham para sempre.

À minha mãe, Yvonne Hesse Stein, que, desde o início dessa jornada, acompanha-me e incentiva com amor.

À minha irmã, Regina Stein Newman, que sempre foi alvo da minha admiração de irmão mais novo.

À minha esposa, Alessandra Liberman, cujo amor, companheirismo e compreensão foram essenciais para os momentos que fiquei menos presente no cotidiano da família.

À minha filha, Gabriela Liberman Stein, pela compreensão da redução do nosso tempo e por fazer minha vida melhor.

Aos apoiadores do Projeto EDIPA que, ao se juntarem à Rede EDIPA conforme os tipos de apoio a seguir, viabilizaram o projeto e os primeiros aprendizados formais, a primeira turma de docentes com os primeiros resultados positivos e a certeza do caminho a percorrer:

Agentes de Transformação: Carolina Aranha, Daniela Saraiva Santos, Fernanda Tavares Silva, João Gonçalves Monteiro Junior, Juliana Sayão, Luciana Mourão Fanti, Silvia de Castro Abreu.

Protagonistas da Rede: Andrea Freire Martins, Cristiano Leal Passos, Eliana Langer, Fernando Blay, Graziela Chierichetti, Karina Iguelka, Renato Abramovich, Ricardo Thomazinho da Cunha, Susana Leal, Tatiana Hotimsky Millner.

Membros da Rede: Deborah Diament, Fabio Borger, Fabio Zsigmond, Monica Lerro Dresbach, Neusa Maria Carone, Patricia Mascagni, Rodrigo Gazire, Sandra Kempenich, Tomas Rosenfeld, Yuri Haasz.

Aliados da Rede: Ana Lucia Münzner, Arnaldo Berger, Corina Oliveira, Duda Weitraub, Flavio Theodor Kunreuther, Izar Tarandach, Lucilene Danciguer, Marcelo Castilho, Ruth Yamada Lopes Trigo, Thaisa Borges Garcia.

À Ana Maria Diniz que, como Conselheira da Parceiros da Educação, viabilizou o contexto de realização do Projeto EDIPA em seis escolas públicas do Estado de São Paulo.

À Sara Hughes, pelo apoio pessoal e institucional da *FourC Bilingual Academy* ao Projeto EDIPA e ao desenvolvimento desta tese por meio do programa de formação.

À Juliana Storniolo, pela participação ativa e liderança escolar no desenho conjunto do programa de formação.

Às professoras, professores e gestoras da *FourC Bilingual Academy*, pela participação comprometida e significativa no programa de formação.

Ao Prof. Dr. Alípio Casali, pelo apoio e direcionamento como Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da PUC-SP.

Às professoras e professores do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da PUC-SP, pela imensa contribuição nesse percurso de desenvolvimento pessoal e acadêmico,

À Cida (Maria Aparecida da Silva Abi Rached), pela assistência, aconselhamento e paciência nas rotinas e processos no decorrer do doutorado.

À Cláudia de Carvalho Guarnieri, pela revisão do texto.

Ao Prof. Marcio P. Jorge, pela versão do resumo em língua inglesa.

À Profa. Dra. Ivani Catarina Arantes Fazenda, pelo acolhimento e orientações iniciais essenciais para o início desta pesquisa.

Ao Prof. Dr. José Armando Valente, cuja orientação assertiva e conversas inspiradoras propiciaram avanços fundamentais nesta tese.

À Profa. Dra. Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida, pelo apoio, pelo direcionamento e pelas contribuições valiosas e imprescindíveis na orientação da tese.

RESUMO

STEIN, George Ricardo. **Mediação Docente Diferenciada**: uma investigação sobre autoconhecimento docente e pedagogia diferenciada a serviço da relação professor-aluno. 2021. 268 f. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.

Esta pesquisa analisa como a adoção de práticas pedagógicas baseadas na pedagogia diferenciada e no autoconhecimento docente, por meio da utilização do indicador de tipos psicológicos MBTI® (*Myers and Briggs Type Indicator*), influencia a relação professor-aluno, sob a perspectiva dos professores. Adicionalmente, propõe elementos iniciais para uma mediação docente diferenciada delineando um constructo teórico. Assume um percurso de referencial teórico que integra os temas pedagogia diferenciada, mediação e autoconhecimento por tipos psicológicos. Essa integração é articulada por meio de referenciais de formação de professores e das teorias de currículo. Desenvolve-se uma pesquisa-ação integrada a um programa de formação continuada em diferenciação didática por tipos psicológicos para vinte e seis docentes do ensino fundamental de uma escola particular no estado de São Paulo. No decorrer do programa de formação, os participantes foram gradativamente aplicando a teoria na prática de suas salas de aula e coletando informações sobre as práticas adotadas. As informações obtidas foram avaliadas quanti e qualitativamente no ciclo da pesquisa-ação, de modo a manter o programa de formação e a investigação alinhados com os objetivos previamente definidos. Os resultados indicam que professores com autoconhecimento conseguem identificar e lidar melhor com a diversidade de comportamentos de alunos em sala de aula, assumindo uma intencionalidade pedagógica para planejar atividades didáticas e interagir com alunos, percebendo aspectos positivos relativos à atenção, à participação e à contribuição dos alunos em sala de aula. As análises trouxeram contribuições para futuras edições de programas de formação continuada, bem como de detalhamento de um constructo teórico de mediação docente diferenciada que viabilize ampliar para outros contextos os aspectos relevantes.

Palavras-chave: Formação de professores; Relação professor-aluno; Diferenciação; Mediação; Autoconhecimento.

ABSTRACT

STEIN, George Ricardo. **Differentiated teacher-student mediation:** self-knowledge and differentiated instruction at the service of the teacher-student relationship. 2021. 268 f. Thesis (Doctorate) – Pontifical Catholic University of São Paulo, São Paulo, 2021.

This research analyzes how the adoption of pedagogical practices based on differentiated instruction and teacher self-knowledge, through the use of the MBTI® (Myers and Briggs Type Indicator), influences the teacher-student relationship from the perspective of teachers. Additionally, it proposes initial elements for a differentiated teacher-student mediation outlining a theoretical construct. It adopts a theoretical framework that integrates the themes of differentiated instruction, mediation and self-knowledge by psychological types. This integration is articulated through teacher training references and curriculum theories. An action-research integrated with a continuing education program in didactic differentiation by psychological types was developed for twenty-six elementary school teachers in a private school in the state of São Paulo. During the training program, participants gradually applied theory in the classroom and collected information on the practices adopted. The information obtained was quantitatively and qualitatively evaluated in the action research cycle, so as to keep the training program and investigation in line with the previously defined objectives. The results indicate that self-aware teachers are able to identify and better deal with the diversity of behaviors of students in the classroom, thus assuming a pedagogical intention to plan teaching activities and interact with students, realizing positive aspects related to attention, participation and contribution of students in the classroom. The analyses brought contributions to future editions of continuing education programs, as well as the detailing of a theoretical construct of differentiated teacher-student mediation that would make it possible to extend the relevant aspects to other contexts.

Keywords: Teacher training; Teacher-student relationship; Differentiated Instruction; Mediation; Self-knowledge.

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNC-Formação	Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
COVID-19	<i>Coronavirus Disease 2019</i>
DDP	Didática Diferenciada por Personalidade
ERIC	<i>Education Resources Information Center</i>
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
MBTI®	<i>Myers and Briggs Type Indicator</i>
MMTIC®	<i>Murphy-Meisgeier Type Indicator for Children</i>
PNE	Plano Nacional de Educação
RCAAP	Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
UNDIME	União dos Dirigentes Municipais de Educação
WWO	<i>Way of Working</i>
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Docentes participantes da formação por Nível de Ensino	39
Quadro 2 – Estrutura da Pesquisa-Ação	42
Quadro 3 – Instrumentos de coleta e abordagens de análise – Fase de Planejamento	50
Quadro 4 – Objetivos do programa de formação e objetivos do projeto de pesquisa-ação	54
Quadro 5 – Estrutura de análise da Fase de Implementação	61
Quadro 6 – Personalização e diferenciação – características principais	71
Quadro 7 – Dimensões e competências da BNC-Formação.....	95
Quadro 8 – Competências e habilidades da BNC associadas à pedagogia diferenciada	96
Quadro 9 – Ações associadas às preferências dos tipos psicológicos	111
Quadro 10 – Ações docentes típicas em sala de aula, associadas às preferências dos tipos psicológicos	123
Quadro 11 – Atividades típicas direcionado às preferências dos tipos psicológicos dos alunos	131
Quadro 12 – Objetivos de avaliação e diferenciadores associados às atitudes	138
Quadro 13 – Abordagens e exemplos de questão por preferências de função mental ..	139
Quadro 14 – Resultados quantitativos das consultas às bases de dados (em número de documentos).....	142
Quadro 15 – Análise qualitativa das entrevistas.....	145
Quadro 16 – Classificação dos desafios docentes (“Como você avalia os desafios que você encontra para ser um(a) bom(a) professor(a)?”: número de docentes por classificação de desafio)	147
Quadro 17 – Dificuldade em lidar com comportamentos (“Como você avalia o nível de dificuldade em lidar com os seguintes comportamentos de alunos em sala de aula?”: número de docentes por classificação de nível de dificuldade)	149
Quadro 18 – Estrutura de análise da Fase de Implementação	151
Quadro 19 – Classificação do autoconhecimento dos professores na Oficina 1 (“Como você classificou o seu nível de autoconhecimento?” – número de professores por nível classificado; no início e no final da oficina).....	152

Quadro 20 – Concordância com as afirmativas referentes aos objetivos – Oficina 1 (Número de respondentes por grau de concordância para cada afirmativa).....	154
Quadro 21 – Concordância com as afirmativas referentes aos objetivos – Oficina 2 (Número de respondentes por grau de concordância para cada afirmativa).....	156
Quadro 22 – Classificação do nível de aplicação de autoconhecimento na sala de aula (Número de respondentes).....	156
Quadro 23 – Fatores que impedem de usar melhor o autoconhecimento em sala de aula (Número de respondentes)	157
Quadro 24 – Reações ou comportamentos observados nos alunos durante a atividade proposta	159
Quadro 25 – Concordância com as afirmativas referentes aos objetivos – Oficina 3 (Número de respondentes por grau de concordância para cada afirmativa).....	160
Quadro 26 – Respostas a “O que você obteve nesse encontro (aprendizados, insights, práticas etc.) que não teria obtido caso não fosse?”	161
Quadro 27 – Elementos de abordagens incluídos no Guia (número de respondentes que incluíram o elemento no guia)	164
Quadro 28 – Tipos de apreciação úteis em sala de aula?	166
Quadro 29 – Comentários sobre a afirmativa 1	181
Quadro 30 – Comentários sobre a afirmativa 2a	184
Quadro 31 – Comentários sobre a afirmativa 2b	187
Quadro 32 – Comentários sobre a afirmativa 2c	189
Quadro 33 – Comentários sobre a afirmativa 3a	192
Quadro 34 – Comentários sobre afirmativa 3.b.....	195
Quadro 35 – O que você apreciou no programa?	198
Quadro 36 – Quais alterações você acha pertinentes para eventuais próximas turmas desse curso?	200
Quadro 37 – Influência do autoconhecimento nas práticas docentes	201

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	– Ciclo de Pesquisa-Ação de Tripp.....	41
Figura 2	– Esquema do Projeto de Pesquisa-Ação	43
Figura 3	– Intersecção dos temas de pesquisa.....	44
Figura 4	– Professor com conexão parcial	47
Figura 5	– Professor com conexão total.....	48
Figura 6	– Elementos da Aprendizagem Personalizada	72
Figura 7	– Aspectos positivos observados nos alunos	168
Figura 8	– Práticas que propiciaram melhoria na relação professor-aluno.....	173
Figura 9	– Comportamento de alunos que foram percebidos com influência positiva propiciada pelo programa	174
Figura 10	– Percepção do nível de autoconhecimento – Oficina 7	175
Figura 11	– Percepção da capacidade de colocar o autoconhecimento em ação em sala de aula.....	176
Figura 12	– Consciência sobre o tipo psicológico	180
Figura 13	– Consciência da Diversidade de tipos psicológicos de alunos.....	183
Figura 14	– Planejamento de estratégias didáticas conforme os tipos psicológicos...	186
Figura 15	– Aplicação de estratégias didáticas conforme os tipos psicológicos	189
Figura 16	– Aspectos positivos decorrentes da utilização dos tipos psicológicos	192
Figura 17	– Relação entre autoconhecimento e aspectos positivos	194
Figura 18	– Recomendação do programa de formação.....	197
Figura 19	– Ressignificação da Mediação Docente Diferenciada.....	207

LISTA DE TABELA

Tabela 1 – Desafios típicos encontrados em sala de aula.....	130
--	-----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
a) O tema da pesquisa e a história pessoal.....	17
a.1) Nascente dos Acampamentos de Férias.....	18
a.2) Nascente da Engenharia de Produção.....	18
a.3) Nascente da responsabilidade social e do desenvolvimento sustentável...	19
a.4) Nascente da paternidade	20
a.5) Nascente da atuação docente em Educação Básica	20
b) Contextualização da tese.....	21
c) Estrutura da tese.....	28
1. ABORDAGEM METODOLÓGICA.....	30
1.1 O direcionamento inicial da pesquisa	30
1.2 O problema investigado	34
1.3 Objeto e objetivos da pesquisa	35
1.4 Local e os sujeitos da pesquisa	37
1.5 Desenho da metodologia desenvolvida	39
1.6 Fase de planejamento da pesquisa	43
1.6.1 Levantamento bibliográfico e análise subsequentes.....	44
1.6.2 Oficina de apresentação – Etapa de prática oficina de apresentação	45
1.6.3 Coleta de dados e caracterização da análise – Etapa de investigação ...	49
1.6.4 O desenho inicial do programa de formação	52
1.6.4.1 Objetivos do programa de formação	53
1.6.4.2 Caracterização geral das oficinas	55
1.7 Fase de Implementação da Pesquisa.....	58
1.7.1 Coleta de dados	58
1.7.2 Caracterização da análise dos dados	61
1.8 Fase de avaliação da pesquisa.....	62

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA – DA PEDAGOGIA DIFERENCIADA À MEDIAÇÃO DOCENTE DIFERENCIADA POR TIPO PSICOLÓGICO	63
2.1 Pedagogia diferenciada: um chamado para a ação	63
2.1.1 Por que precisamos da pedagogia diferenciada?	64
2.1.2 A pedagogia diferenciada como condição necessária para a aprendizagem personalizada	69
2.1.3 A pedagogia diferenciada como uma abordagem curricular	75
2.1.4 A pedagogia diferenciada e as competências docentes	85
2.2 Mediação e a importância do autoconhecimento docente	98
2.2.1 A mediação praticada pelo professor na pedagogia diferenciada	99
2.2.2 A influência do autoconhecimento para mediação na pedagogia diferenciada	102
2.3 Sobre tipos psicológicos	105
2.3.1 Origem e conceito geral dos tipos psicológicos e indicadores	106
2.3.2 Caracterização dos tipos psicológicos	109
2.3.3 O uso dos tipos psicológicos na educação de crianças	113
2.3.4 A Mediação Docente Diferenciada: uma proposta preliminar a ser investigada	116
3. CONTEXTO DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA DIFERENCIADA POR PERSONALIDADE DOCENTE	119
3.1 Propósito e objetivos específicos do programa	120
3.2 Participantes do programa	120
3.3 Estrutura do programa	121
3.3.1 Oficina 1: Comportamento e Autoconhecimento através dos Tipos Psicológicos	121
3.3.2 Oficina 2: Desafios em Sala de Aula e Estratégias/Práticas Didáticas de Diferenciação – Planejamento	125
3.3.3 Oficina 3: Desafios em Sala de Aula e Estratégias/Práticas Didáticas de Diferenciação – Atividades de planejamento	129
3.3.4 Oficina 4: Estratégias/Práticas Didáticas de Diferenciação – Interação em sala de aula	132

3.3.5 Oficina 5: Estratégias Didáticas de Diferenciação – Práticas didáticas de diferenciação de ensino	134
3.3.6 Oficina 6: Estratégias Didáticas de Diferenciação – Avaliação e influência das práticas didáticas de diferenciação de ensino	136
3.3.7 Oficina 7: Avaliação e Influência das Práticas Didáticas de Diferenciação de Ensino	139
 4. PERCURSO INVESTIGATIVO	142
4.1 Fase de Planejamento	144
4.1.1 Análise contextual das entrevistas	144
4.1.2 Análise dos formulários.....	146
4.1.3 Reflexões sobre Mediação Docente Diferenciada	150
4.2 Fase de Implementação	151
4.2.1 Análises da Oficina 1	152
4.2.2 Análises da Oficina 2	155
4.2.3 Análises da Oficina 3	160
4.2.4 Análises da Oficina 4.....	163
4.2.5 Análises da Oficina 5	167
4.2.6 Análises da Oficina 6.....	169
4.2.7 Reflexões sobre Mediação Docente Diferenciada	170
4.3 Fase de Avaliação.....	172
4.3.1 Mudança percebida na prática	172
4.3.2 Processo de Investigação	178
4.3.2.1 Análise do objetivo 1 – Identificar como a utilização do tipo psicológico na qualidade de instrumento de autoconhecimento docente é percebida pelos professores	179
4.3.2.2 Análise do objetivo 2 – Compreender se a identificação e a conscientização do tipo psicológico docente possibilitam a adoção de práticas diferenciadas tomando o tipo psicológico como base.....	182
4.3.2.3 Análise do objetivo 3 – Identificar e analisar como o professor, ao praticar uma mediação diferenciada de acordo com o tipo	

psicológico, percebe a influência dessa prática na relação professor-aluno.....	191
4.3.2.4 Análise do objetivo 4 – Propor um constructo teórico sobre Mediação Docente Diferenciada por meio do direcionamento de aspectos fundantes e ações para ampliar o desenvolvimento desse constructo para orientação da prática pedagógica	196
4.4 Aspectos fundantes da Mediação Docente Diferenciada	204
4.4.1 Conceito geral.....	205
4.4.2 Aspectos estruturantes	205
4.4.3 O ciclo de Mediação Docente Diferenciada por Tipos Psicológicos.....	206
4.4.4 Competências docentes para a Mediação Docente Diferenciada	208
CONSIDERAÇÕES FINAIS	210
Sobre os objetivos e aprendizados da pesquisa	211
Contribuições e limitações da pesquisa.....	214
Perspectivas futuras	216
REFERÊNCIAS	219

APÊNDICES

APÊNDICE A – Avaliação Encontro 1	228
APÊNDICE B – Avaliação Encontro 2	233
APÊNDICE C – Avaliação Encontro 3	240
APÊNDICE D – <i>Survey</i> Encontro 4	246
APÊNDICE E – <i>Survey</i> Pré-Encontro 5	249
APÊNDICE F – Lista de Verificação de Planejamento Diferenciado por Preferências de Aprendizagem	253
APÊNDICE G – Abordagem para Apreciação e Interação em Sala de Aula	256
APÊNDICE H – Oficina de Planejamento Didática Diferenciada por Personalidade	259
APÊNDICE I – Oficina de Apreciação Didática Diferenciada por Personalidade.....	264
APÊNDICE J – Dinâmica Avaliativa.....	266
APÊNDICE K – Jogo Bloom e Briggs.....	268

INTRODUÇÃO

Esta parte inicial oferece uma breve apresentação que inter-relaciona a história pessoal com a investigação proposta de modo a contextualizar as escolhas teóricas, metodológicas e o direcionamento do trabalho. Em seguida, apresenta-se uma contextualização da tese por meio da teoria e metodologia desenvolvida, que serão devidamente detalhadas nos respectivos capítulos subsequentes. Por fim, encontra-se a estrutura na qual a tese foi elaborada.

a) O tema da pesquisa e a história pessoal

A concretização deste estudo se deu quando a história de vida do pesquisador, com experiências, inspirações, aprendizados e inquietações, assumiu uma energia tal que a busca por respostas e demandas por transformações na Educação tornou-se inevitável e se materializou na forma de uma pesquisa-ação. A multiplicidade de fontes de conhecimento, experiências, inspirações e aprendizagens oriundas de minha atuação passada contribuiu de maneira singular para o marco zero, ou a concepção preliminar desta pesquisa.

Nos parágrafos seguintes, apresenta-se a origem pessoal desta investigação que se baseou neste problema: o autoconhecimento docente possibilita a escolha de práticas de pedagogia diferenciada que influenciem a relação professor-aluno, sob a ótica dos professores? Cabe destacar que a motivação inicial da pesquisa foi investigar a influência do autoconhecimento docente na aprendizagem dos alunos, porém, dada a complexidade do caminho investigativo para partir do autoconhecimento docente como fator de influência na aprendizagem dos alunos, optou-se por iniciar esse caminho pela relação professor-aluno sob a perspectiva do professor.

Este trabalho visa subsidiar práticas em formação docente que possam, em qualquer nível de ensino e disciplina lecionada, oportunizar uma influência nas relações entre professores e alunos, no sentido de tornar a relação mais dialógica. A questão-problema citada originou um objetivo de pesquisa com foco em identificar como a adoção de práticas pedagógicas baseadas na utilização do indicador de tipos psicológicos MBTI® (*Myers and Briggs Type Indicator*), como um instrumento de autoconhecimento docente, é percebida por docentes como uma abordagem de pedagogia diferenciada que influencia a relação professor-aluno.

A tese que se apresenta a seguir teve sua origem pessoal em diversos acontecimentos, períodos e fases de vida do autor, tendo surgido lentamente ao longo dos últimos 35 anos. É

possível remeter à analogia de um rio que nasce da conjunção de vários riachos, oriundos de nascentes vindas de diferentes lugares de uma região que gradativamente acrescentam ingredientes, volume e velocidade para um curso de água que segue seu caminho. As nascentes são as origens de cada um desses riachos que, uma vez juntos, compõem o curso principal desta pesquisa. Este projeto é a conscientização pessoal de estar imerso nesse rio que traz um volume de questões e inquietações em que escolho, agora, mergulhar e considerar.

Se, por um lado, essa perspectiva possibilita identificar influências e questões principais que me colocam neste ponto de minha vida olhando “rio acima”, por outro lado, olhando “rio abaixo”, percebo que esta pesquisa trará experiências, respostas e novas perguntas que mudarão ainda mais o curso desse rio. Heráclito, filósofo nascido no século VI a.C., já dizia que “Um homem não pode entrar no mesmo rio duas vezes”. Tenho certeza de que esse mergulho é somente mais uma das vezes que entrarei nesse mesmo rio que sempre é outro e que a cada mergulho enriquece e altera meus questionamentos e busca por um impacto mais significativo na Educação. Além de respostas e resultados, tenho certeza de que esse mergulho trará inquietações e questionamentos que farão esse rio influenciar o curso que segue.

Mantendo-me nessa analogia, reconheço a influência de cada um desses riachos por meio das principais abordagens e questões trazidas pelo fluxo até esse momento atual: a experiência infantil em férias e atividades extraescola; a experiência acadêmica profissional formal, desde a escolha pelo curso superior até o mestrado em Educação; e a experiência profissional como Engenheiro de Produção, Consultor e Professor e Profissional de Desenvolvimento Humano. A seguir, apresento essas nascentes que convergem para o foco da presente pesquisa.

a.1) Nascente dos Acampamentos de Férias

Desde cedo, divertia-me e alegrava-me no contato social: brincadeiras e encontros com grupos de amigos de escola, vizinhos, filhos de amigos de meus pais, sempre foram momentos felizes. Isso me levou a frequentar, quando possível, acampamentos de férias dos 10 aos 16 anos. A evolução natural foi me tornar monitor e posteriormente líder de acampamentos, onde cerca de 30 crianças passavam duas semanas sem as famílias, durante as férias. As atividades daquela época influenciaram muito meu perfil profissional como educador, gestor e pesquisador. A questão que trago dessa influência é: *Como pensar situações motivantes e enriquecedoras de experiências para crianças?*

a.2) Nascente da Engenharia de Produção

No início de 1986, meu pai faleceu; era janeiro do ano em que cursava o 3.º ano do Ensino Médio, período de definição da carreira profissional, por meio do vestibular. Abalado pela enorme perda, fui levado por um sentimento de responsabilidade muito maior do que o questionamento sobre a adequação de minha opção para uma carreira futura: decidi por Engenheiro de Produção, principalmente por ser, aos olhos de meu pai, uma “profissão promissora” nos idos de 1986 e por ter sido a escolha profissional dele, que era Engenheiro Industrial.

O esforço de estudo pré-vestibular para entrar em uma faculdade reconhecida e gratuita, a Escola Politécnica da USP, foi bem-sucedido e teve que ser mantido, e até intensificado na faculdade, por mais cinco anos, até minha formatura em 1991. Com o título de Engenheiro de Produção, comecei minha carreira em empresas na área de Logística e Planejamento Integrado, atuando posteriormente em consultorias com foco em estratégia e melhoria de processos organizacionais.

Ao longo dos anos, tendo realizado variados projetos em melhoria de processos organizacionais, nos mais diversos setores, do varejo, bens de consumo, bancos, até distribuidoras de energia elétrica, ficou evidente que não existe melhoria de processos nas organizações sem mudança evidente em comportamentos de pessoas. A melhoria organizacional efetiva se dá com a integração de pessoas, processos e recursos tecnológicos para se atingirem objetivos organizacionais, e o fator mais crítico para essa integração é a transformação necessária nos seres humanos envolvidos. A partir do momento que tomei consciência dessa criticidade, comecei a estudar, realizar projetos e desenvolver aulas com foco no desenvolvimento humano e no impacto das pessoas na melhoria de processos. As reflexões desse período foram: *Como aprimorar os processos organizacionais com foco nas pessoas? Como ter processos de transformação que considerem as pessoas desde sua concepção até a avaliação, passando pelo planejamento e implementação integrados ao contexto em que vivem?*

a.3) Nascente da responsabilidade social e do desenvolvimento sustentável

Ao longo do desenvolvimento de minha carreira, por influência e coerência de minha atuação prazerosa como monitor de acampamento, professor de natação infantil e guia de ecoturismo, sempre como atividades profissionais complementares, fui cada vez mais me envolvendo com melhorias organizacionais por meio das pessoas. Tornei-me um consultor

para assuntos de Desenvolvimento Organizacional e Humano, incluindo tanto projetos em corporações quanto atividades de Educação Corporativa, Treinamento e Desenvolvimento Profissional em empresas, aulas em pós-graduação e graduação em cursos de Administração (FIA, Insper, SENAC e PUC-SP).

A intensa atuação em Educação possibilitou perceber a necessidade premente de aprimorarmos nossa capacidade de transformar a sociedade por meio dela. Nesse sentido, escolhi assumir um papel de protagonista e iniciei meu mestrado em Educação. Por lecionar *Sustentabilidade como Estratégia* em cursos de pós-graduação em Administração, optei por pesquisar (STEIN, 2010) como inserir efetivamente a sustentabilidade de maneira interdisciplinar em cursos de Administração. Por trás dessa escolha encontravam-se uma indignação e uma inquietação. A indignação pode ser resumida na seguinte questão: *Como admitimos continuar ensinando profissionais a tomar decisões quanto ao futuro de suas organizações, sem considerar a base para qualquer futuro: as pessoas e a natureza?* Tal indignação direcionou a questão: *Como podemos inserir esses conceitos e habilidades em cursos de Administração?* No entanto, ao mesmo tempo que pesquisava os cursos de pós-graduação em Administração, com seus alunos já adultos, a inquietação migrava para a Educação Básica: mesmos se os impactos de minha pesquisa fossem bem-sucedidos para transformar os cursos de Administração, a Educação Básica ainda poderia criar situações para que crianças e jovens se desenvolvam com perspectivas de mundo que não considerassem os desafios socioambientais de maneira significativa na vida deles.

a.4) Nascente da paternidade

No primeiro semestre de 2010, quando recebi o título de Mestre em Educação: Currículo, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, nasceu minha filha. O acompanhamento diário do processo de desenvolvimento dela e os estudos em Educação começaram provocar em mim inquietações sadias, porém com um peso de responsabilidade que eu não podia desprezar. Desse processo surgiu um questionamento que direcionou o olhar para a importância da atuação docente: *Quem, além dos pais e das pessoas próximas, vai educar minha filha ao longo da vida dela? Quais os aspectos importantes da formação desses educadores para que estejam preparados para propiciar desenvolvimento a uma criança dos 3 aos 18 anos?*

a.5) Nascente da atuação docente em Educação Básica

A partir de 2010, comecei a estudar e me envolver com a Educação Básica de maneira gradativa. Profissionalmente, além de minha atuação no ambiente corporativo, passei a desempenhar funções de educador, formador e facilitador na Educação Básica. Em 2013, iniciei um trabalho de quase dois anos como educador voluntário na Escola do Projeto Âncora. Durante 2014 e 2015 atuei como Formador de Professores e Gestores em Técnicas Didáticas e Gestão para Aprendizagem pela Fundação Lemann.

Também com uma perspectiva para a Educação, estive, entre 2013 e 2017, envolvido como consultor e facilitador pelo Instituto Reos no projeto Cenários Transformadores para a Educação Básica no Brasil que, articulado por organizações como Ação Educativa, Campanha Nacional pelos Direitos da Educação, Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), Fundação Telefônica e Instituto Itaú Unibanco, desenhou quatro cenários de possíveis futuros para a Educação Básica brasileira em 2032 (INSTITUTO REOS *et al.*, 2014).

Ampliei minha abordagem como educador a partir de 2013, quando iniciei uma transformação, estudando e atuando com atendimentos individuais com o objetivo de construir um caminho conjunto e acompanhar pessoas na superação de desafios de desenvolvimento com um enfoque da teoria integral (WILBER, 2010), utilizando os tipos psicológicos de Carl Jung (JUNG, 1981), por meio da aplicação das pesquisas e metodologias consolidadas de suporte ao desenvolvimento humano. A partir de 2014, quando obtive a respectiva certificação, passei a estudar e utilizar o *Myers and Briggs Type Indicator* (MBTI®), um indicador de tipos psicológicos voltado para auxiliar no desenvolvimento do autoconhecimento, relacionamento e aprendizagem de adultos e jovens (MYERS, 1980; PAYNE; VANSANT, 2009), baseado na abordagem dos tipos psicológicos de Jung (1973, 1981). Adicionalmente, desde 2017, quando consegui tal certificação, tenho estudado e usado um indicador de tipos psicológicos para crianças desenvolvido nos Estados Unidos da América: instrumento *Murphy-Meisgeier Type Indicator for Children* (MMTIC®) (MURPHY, 1992). O MMTIC® parte da mesma fundamentação teórica do MBTI®, adotando um processo mais dialógico com crianças e jovens para identificar o potencial tipo psicológico que já se manifesta antes da idade adulta.

Dessa jornada de busca e autodesenvolvimento como educador trago algumas inquietações adicionais: *Quais competências essenciais um educador deve ter para prover condições de aprendizagem para um grupo diverso de alunos, independentemente da disciplina ou matéria lecionada? Reconhecendo que temos comportamentos, personalidades, hábitos e histórias de vida distintas, como a formação de professores pode dar conta dessas*

diferenças para que os professores se desenvolvam de maneira a fazer o mesmo com seus alunos?

Com essas inquietações e questões em mente, o caminho natural foi a busca de respostas, transformações, bem como mais perguntas para direcionar meu propósito pessoal de utilizar minha energia e recursos com foco em ser um protagonista da transformação necessária à educação nos tempos atuais.

b) Contextualização da tese

O desafio de melhoria da qualidade da educação pública brasileira não é segredo. Após o sucesso da promulgação de um Plano Nacional de Educação (PNE) em 2014, encontramos, como cidadãos, preocupados com o futuro da educação brasileira, com o desafio de tornar esse plano realidade. Setenta por cento das metas estabelecidas com o prazo máximo de 2024 e acompanhadas por meio de metas intermediárias para esse período do PNE já não estavam sendo atingidas (CHAVES, 2018). Especificamente com relação à aprendizagem, é possível analisar a Meta 7 – Aprendizado na idade correta. Tal meta é acompanhada por meio do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) criado em 2007 pelo governo federal como principal indicador de qualidade do aprendizado da Educação Básica do Brasil. O IDEB é calculado com base nos resultados dos exames padronizados realizados a cada dois anos de Língua Portuguesa e Matemática, aplicados em todas as escolas no Brasil. O indicador também considera a taxa de aprovação dos alunos, multiplicada pela média obtida nas provas, resultando em um número entre 0,0 e 10,00. A Meta 7, desde sua criação, está abaixo do valor previsto no âmbito nacional, porém há municípios em todas as regiões do Brasil com indicadores acima da meta, conforme Observatório do PNE (2019). A respectiva meta é direcionada para o ano de 2021 e prevê metas intermediárias para os anos de 2015, 2017 e 2019.

Estruturados em anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, os respectivos objetivos do IDEB para 2015 eram 5,2, 4,7 e 4,3. No IDEB de 2015, observou-se que apenas nos anos iniciais do Ensino Fundamental a meta foi atingida e superada: a meta era um IDEB de 5,2 e atingiu-se 5,5. Por sua vez, nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, ambos os indicadores foram inferiores à meta: 4,5 e 3,7, respectivamente. A situação se repetiu em 2017, quando apenas a meta dos anos iniciais do Ensino Fundamental foi atingida: o resultado alcançado foi de 5,8, perante uma meta de 5,5. Tanto o resultado dos anos finais do Ensino Fundamental quanto o do Ensino Médio, 4,7 e 3,8, respectivamente, encontram-se abaixo das metas de 5,0 e 4,7. Os resultados de 2019 recém-divulgados –

5,9; 4,9 e 4,2 (respectivamente para anos iniciais do Ensino Fundamental; Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio) – apontam uma melhoria, mas ainda se está abaixo das metas propostas (5,7; 5,2 e 5,0 respectivamente), com exceção dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Apesar de não se discutir aqui a qualidade do indicador como instrumento para aferir a qualidade da educação brasileira, é gritante o fato de, no Ensino Médio, ao final do período da Educação Básica, em uma escala de 0 a 10, termos no Brasil uma nota consolidada de 4,2.

A análise da efetividade do PNE, comparando as metas definidas com os resultados atingidos, indica a diferença entre o que foi planejado e o que de fato se alcançou, mas não evidencia a melhoria necessária na educação brasileira: é importante se atentar para o impacto desses indicadores na vida das pessoas, na realidade de cada escola e na sociedade brasileira.

Os resultados do IDEB de 2017 apontam para uma situação calamitosa (INEP, 2018): somente 29,1% dos estudantes brasileiros do Ensino Médio demonstram índices de aprendizagem considerados adequados em Língua Portuguesa. Em Matemática, tal indicador é ainda mais crítico: apenas 9,1% dos estudantes apresentam níveis adequados de Matemática ao final do Ensino Médio. No Ensino Fundamental, especificamente nos anos finais, tem-se que o percentual de alunos com aprendizado adequado é de 39,5% em Língua Portuguesa e em Matemática, de 21,5%.

Na prática, a Educação Básica deveria, depois dos 12 anos na escola, prover desenvolvimento para uma criança em diversos aspectos: a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tanto para o Ensino Médio (BRASIL, 2018) quanto para o Ensino Fundamental e Educação Infantil (BRASIL, 2017), traz aprendizagens essenciais que todo estudante deve desenvolver ao longo da vida escolar em diversas áreas do conhecimento. Tomando-se como base os conhecimentos e as habilidades somente em Língua Portuguesa e Matemática, aqueles medidos pelo IDEB até 2017, fica evidente a situação dramática ao final desse ciclo de 12 anos. Considerando-se um número de 100 alunos, somente 9 aprenderam o que se esperava em Matemática e 29 em Língua Portuguesa.

Algumas questões são perturbadoras ao se pensar no futuro desses jovens, pensando-se nesse número hipotético de 100 alunos: O que será daqueles 71 outros alunos, tomando-se o exemplo de Língua Portuguesa, que não têm um nível adequado de aprendizagem para comunicação na sua língua materna? Quão prontos estarão para desempenhar um papel atuante e transformador de sua realidade pessoal e da sociedade em que vivem? Em Matemática, de que valeram os estudos para 91 alunos? Como lidarão com situações do dia

a dia que demandarem um conhecimento matemático adequado? Qual o potencial humano desperdiçado em anos de estudo, sem aprendizagem adequada?

Deve-se considerar que Língua Portuguesa e Matemática são somente duas áreas do conhecimento, entre um conjunto maior definido para a Educação Básica. Uma criança deve se desenvolver em outras áreas como Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Educação Física, Artes, além das competências gerais de maneira articulada com os demais campos visando a construção de conhecimentos, o desenvolvimento de habilidades e a formação de atitudes e valores, nos termos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 9.394/1996 (BRASIL, 1996).

O cenário da educação brasileira nas demais áreas do conhecimento do currículo, além de Língua Portuguesa e Matemática, não tem sido avaliado de maneira sistemática nem apresenta indicadores, mas a situação em Língua Portuguesa e Matemática já é suficientemente alarmante para ações urgentes.

A habilidade da escola de propiciar aprendizagem dos alunos está associada a diversos fatores. Mello (1994), ao revisitar o tema de escolas eficazes, evidencia a mudança importante de abordagem que a pesquisa em Educação apresentou a partir da década de 1990, iniciando-se nos Estados Unidos e na Inglaterra e posteriormente impactando o Brasil. Passou-se do questionamento “A escola faz diferença?” para uma indagação mais propositiva: “Qual escola está fazendo diferença, isto é, está conseguindo ensinar bem a alunos de nível socioeconômico desfavorecido?” Abrucio (2016) evidencia o destaque que a pesquisa e a literatura especializada em educação têm dado à atuação docente como caminho para a melhoria da aprendizagem.

A complexa tarefa de investigar os fatores que mais influenciam a aprendizagem de alunos e a importância da atuação docente entre esses fatores envolvem análises quantitativas com uma série de variáveis inter-relacionadas, nem sempre de fácil disponibilidade e com certo grau de especificidade no contexto investigado, conforme Hanushek (2016). O autor, uma vez explicitadas as limitações de sua pesquisa realizada no contexto americano de 1992, aduz que, entre os diversos fatores que influenciam a aprendizagem dos alunos, a atuação docente é aquela que apresenta o maior efeito positivo entre as demais características do ambiente escolar. Professores avaliados pelos alunos como parte do grupo dos 15% melhores professores conseguem prover o equivalente a um ano adicional de aprendizagem para seus alunos, comparando-se com os professores avaliados como parte dos 15% piores professores. Na prática, um aluno que tivesse um ótimo professor durante um ano avançaria o equivalente a 1,5 ano, e, se o mesmo aluno tivesse um professor ruim avançaria, no mesmo período, somente 0,5 ano.

Moriconi (2012) traz uma pesquisa pioneira no Brasil sobre a influência da atuação docente na melhoria da aprendizagem, com resultados similares aos relatados por Hanushek (2016) em seus diversos estudos. A pesquisa confirma que, entre os fatores sobre a influência da escola, a atuação docente é aquela que mais influi na aprendizagem dos alunos. Nesse caso, também cabe a ressalva da limitação da generalização desses resultados para a realidade brasileira: a pesquisa foi realizada na rede municipal de São Paulo em 2010, especificamente na 4.^a série do Ensino Fundamental.

Entre os estudos brasileiros recentes, de amplitude nacional, acerca da realidade docente em sala de aula destaca-se a Pesquisa Conselho de Classe 2015 (FUNDAÇÃO LEMANN; INSTITUTO PAULO MONTENEGRO, 2015). Trata-se de uma pesquisa realizada em dois anos, com estudos qualitativos em três regiões do Brasil e estudos quantitativos com professores do Ensino Fundamental e Médio, em amostra representativa da realidade das escolas urbanas nacionais, obtendo-se alguns importantes resultados: os professores percebem como temas a serem tratados com mais urgência para melhoria da aprendizagem – falta de acompanhamento psicológico para os alunos que necessitam (23% dos professores) e indisciplina dos alunos (15% dos professores).

A dificuldade que o professor enfrenta para colocar em prática na sala de aula o currículo da escola e/ou da rede em que trabalha é um fato cotidiano que prejudica a aprendizagem. Dois aspectos são referidos como os mais relevantes para suprir essa dificuldade: a defasagem de aprendizagem dos alunos com relação à série em que estão e a dificuldade de fazer com que todos os alunos alcancem o nível esperado, sendo citados por 51% e 16% dos professores, respectivamente.

Outro ponto importante é a percepção, por parte dos professores, a Formação Continuada adequada para endereçar os problemas reais de sala de aula. Observa-se uma discrepância entre a necessidade real dos professores e as ofertas em cursos de formação continuada. Quando perguntados se o conteúdo dos cursos atendia à realidade da escola, somente 39% concordava totalmente. Praticamente um terço dos professores (30%) concordava total ou parcialmente que os cursos eram voltados para disciplinas não lecionadas por eles. Adicionalmente, 28% dos professores concordavam total ou parcialmente que os cursos não auxiliavam o professor na sala de aula.

A pesquisa demonstra de maneira contundente que a defasagem da aprendizagem é uma das causas da dificuldade de ensino e, portanto, de aprendizagem, e os cursos de formação continuada não atendem às reais necessidades de sala de aula. Pelo fato de não atingirem os objetivos de aprendizagem nas séries anteriores, os alunos continuam não aprendendo. Aspectos psicológicos e de indisciplina são desafios na profissão de professor.

Gatti (2010) evidencia que as necessidades e os desafios reais da sala de aula já não são adequadamente considerados desde a formação inicial. A autora reforça que uma profissão deve ser constituída de profissionalidade, ou seja, conjunto de características da profissão que compreende a racionalização dos conhecimentos e habilidades necessários para o exercício profissional.

A formação de professores profissionais para a educação básica tem que partir de seu campo de prática e agregar a este os conhecimentos necessários selecionados como valorosos, em seus fundamentos com as mediações didáticas necessárias, sobretudo por se tratar de formação para o trabalho educacional com crianças e adolescentes (GATTI, 2010, p. 1375).

Em sua pesquisa, Gatti (2010) analisa mais de 1.400 ementas de disciplinas e projetos político-pedagógicos de cursos de Pedagogia e Licenciatura em Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas. Considerando que os cursos de licenciatura são os responsáveis por formar os professores para atuarem a partir dos anos finais do Ensino Fundamental, Gatti (2010) expõe uma situação preocupante que antecipa e evidencia a realidade trazida pela Fundação Lemman e pelo Instituto Paulo Montenegro (2015): a formação inicial de professores possui uma deficiência na formação profissional para a docência demonstrada pela baixa porcentagem de horas-disciplinas relacionadas à formação específica para a docência (11% em Letras e 10% em Ciências Biológicas).

Percebe-se então um potencial ciclo vicioso no qual, ano após ano, aumenta-se a dificuldade de aprender de maneira efetiva aquilo que é necessário. Esse ciclo pode ser caracterizado pela defasagem da aprendizagem que tende a crescer, intensificando-se o desafio nos processos de ensino e de aprendizagem, com potencial agravamento de indisciplina e percepção de problemas comportamentais, os quais, pela falta de psicólogos ou profissionais especialistas, podem ser inclusive erroneamente classificados como problemas psicológicos.

Soma-se a isso uma formação continuada deficiente, conforme os próprios professores, na qual a necessidade real de formação não é atacada, seja por não endereçarem os desafios cotidianos dos professores, ou até ofertarem programas de formação que não são pertinentes às disciplinas lecionadas, como apontado na Pesquisa Conselho de Classe (FUNDAÇÃO LEMANN; INSTITUTO PAULO MONTENEGRO, 2015).

Conforme Almeida, Gatti e Silva (2016), a ação profissional do professor pode ser referenciada em três dimensões: Conhecimento Profissional, Prática Profissional e Engajamento Profissional. A dimensão de Conhecimento Profissional está ligada aos saberes que são os objetos de ensino; a dimensão de Prática Profissional compreende as

competências referentes a criar condições para a aprendizagem dos alunos, considerando-se a sua diversidade; e a dimensão Engajamento Profissional relaciona-se às atitudes e ao espírito de cooperação e de parceria, com consciência das responsabilidades individuais e coletivas da escola para com a aprendizagem e o desenvolvimento humano dos alunos.

A Pesquisa Conselho de Classe (FUNDACÃO LEMANN; INSTITUTO PAULO MONTENEGRO, 2015) supracitada, que elucida os desafios dos professores, não diferencia disciplinas e trata dos desafios com a aprendizagem, indicando uma oportunidade de atuação para melhoria na dimensão de Prática Profissional, conforme Almeida, Gatti e Silva (2016) explicitam.

A integração das questões de minha trajetória pessoal com o contexto atual da educação resultou em uma investigação direcionada para a formação docente, interdisciplinar, aplicada à prática, que pudesse indicar caminhos para propiciar o desenvolvimento de professores dos mais variados níveis de ensino e de diversas disciplinas para torná-los mais aptos a criarem condições para aprendizagem de diferentes perfis de alunos. Considerando-se a realidade atual de professores que já atuam na docência, optou-se por focar esforços na formação continuada com destaque para os desafios reais de sala de aula.

Nóvoa (2017) registra a necessidade de pensar a formação profissional de um professor por meio de um *continuum* profissional que vai desde a atração e recrutamento dos estudantes para os cursos de licenciatura, passando pela formação inicial em contato constante com a realidade escolar e continuando com uma dinâmica integrada de reflexão, diálogo e inovação na prática escolar em formação continuada com pares e atores externos à escola. Traz ainda que “tornar-se professor é transformar uma predisposição numa disposição pessoal” (NÓVOA, 2017, p. 1121) e que cada professor é único e deve conhecer e praticar o seu modo exclusivo de ser professor:

Não há dois professores iguais. Cada um tem de encontrar a sua maneira própria de ser professor, a sua composição pedagógica. Esse processo faz-se com os outros e valoriza o conhecimento profissional docente, a que alguns chamam tacto pedagógico ou acção sensata ou outros nomes (NÓVOA, 2017, p. 1125).

Espera-se que esta pesquisa produza elementos para a elaboração e transformação de iniciativas que tragam essa dinâmica de reflexão, diálogo e inovação para o ambiente escolar na formação continuada de docentes, com foco na possibilidade de aprimorar a relação professor-aluno por meio de práticas de diferenciação de ensino. O estudo das referências em diferenciação de ensino, considerando-se Perrenoud (2000), Tomlinson (2014) e outros, evidencia a relevância do protagonismo do professor em perceber e

endereçar as diferenças existentes entre os diversos alunos em uma sala de aula e fazer uso, ao lecionar, de abordagens diversas que propiciem aprendizagem a todos os estudantes. Por sua vez, Davydov (1995), analisando os trabalhos de Vygotsky, ressalta, seguido por Libâneo (2005) e outros, o papel crucial da mediação pedagógica do professor no processo de desenvolvimento da criança e a importância do autoconhecimento do professor para exercer essa mediação.

Desse modo, reconhecendo-se o quanto são essenciais a mediação docente e a diferenciação de ensino, esta pesquisa tem o objetivo de analisar práticas de mediação diversificada que tenham seu direcionamento inicial ancorado no autoconhecimento docente sobre as próprias diferenças e singularidades e favoreçam reconhecer as particularidades das ações docentes, identificar os caminhos escolhidos e as novas possibilidades de trajetória de acordo com as disparidades.

Com o intuito de propiciar condições para transformação, além de gerar conhecimento, optou-se por uma pesquisa-ação conforme detalhada no próximo capítulo. O local de pesquisa foi uma escola privada cujos gestores valorizam o desenvolvimento profissional do corpo docente, alocando tempo e recursos financeiros para a formação continuada de todos os profissionais atuantes na escola. Acredito que este estudo colaborará com reflexões, ações práticas, direcionamentos e questões de referência para práticas correlatas, cursos e formações, bem como com incentivos e avanços na produção de conhecimento futuro sobre o tema de mediação docente baseada em uma pedagogia diferenciada, apoiada no autoconhecimento docente, ainda incipiente em pesquisas no Brasil, conforme explicitado nas análises da literatura específica, apresentadas no Capítulo 2.

c) Estrutura da tese

A tese está organizada em seis partes pelas quais se apresenta o trabalho de pesquisa desenvolvido.

A *Introdução* traz a apresentação inicial da tese, sua origem, razões e reflexões para seu desenvolvimento, bem como o contexto de sua realização e sua estrutura.

O *Capítulo 1* trata da *Abordagem metodológica* direcionada à pesquisa, explicitando o problema abordado, os objetivos da pesquisa, a caracterização do local e dos sujeitos da pesquisa e a metodologia utilizada.

O *Capítulo 2* centra-se na *Fundamentação teórica* a respeito da *Pedagogia Diferenciada* e da *Mediação Docente Diferenciada*, demonstrando as bases teóricas a partir

das quais a pesquisa foi desenvolvida. Apresenta-se um percurso conceitual pelos temas de Diferenciação de Ensino, Currículo, Formação Docente, Autoconhecimento por Tipos Psicológicos, Mediação Pedagógica, convergindo-os para uma abordagem conceitual preliminar de Mediação Docente Diferenciada, referente ao Autoconhecimento Docente aplicado à Pedagogia Diferenciada a ser desenvolvida conforme o desdobramento da pesquisa.

O *Capítulo 3* aborda o *Programa de Formação em Pedagogia Diferenciada por Autoconhecimento Docente*, explicita o Programa de Formação realizado, caracterizando o contexto, bem como detalhando seus módulos de formação com os respectivos objetivos de aprendizagem, práticas essenciais direcionadas para mediação diferenciada e avaliações.

O *Capítulo 4* desenvolve as *análises* e os direcionamentos adotados de acordo com as avaliações formais dos módulos de formação, bem como da interação com os gestores e professores ao longo do programa.

As *Considerações Finais* trazem as conclusões sobre os resultados atingidos pelo programa e as oportunidades de desenvolvimento futuro de programas de formação que aumentem o potencial de contribuir com a relação professor-aluno por meio de práticas de autoconhecimento em inter-relação com a Pedagogia Diferenciada, e projetos de pesquisa que deem continuidade, aprofundem e ampliem a geração de conhecimento específico do tema em ambientes presenciais e virtuais.

Apresentam-se a seguir a origem, as razões e reflexões, as características gerais e o desenvolvimento da tese.

1 ABORDAGEM METODOLÓGICA

O direcionamento da abordagem metodológica é função da delimitação e das características do problema a ser investigado, bem como da opção pessoal de aprofundar o conhecimento do problema, visando transformar a realidade com os sujeitos pesquisados. Este capítulo apresenta o direcionamento da pesquisa que culminou na definição do problema, bem como o objeto e os respectivos objetivos da investigação. Por fim, apresenta-se a metodologia aplicada na investigação.

1.1 O direcionamento inicial da pesquisa

Esta pesquisa endereça o desafio de influenciar a prática profissional docente, conforme Almeida, Gatti e Silva (2016), Darling-Hammond (2019), Növoa (2017), Shulman (1986) Tardif e Lessard (2014), especificamente no sentido de tornar a relação entre professores e alunos mais dialógica, por meio da formação continuada docente.

O desafio de lidar com comportamentos não esperados em sala de aula é um dos fatores que mais dificulta a atuação efetiva dos docentes (FUNDAÇÃO LEMANN; INSTITUTO PAULO MONTENEGRO, 2015). A opinião dos professores indica que o desafio de relacionamento entre professor e aluno tem impacto na aprendizagem dos alunos, observado nos índices do IDEB abaixo das metas previstas no Plano Nacional de Educação, conforme explicitado no capítulo anterior (Observatório do PNE, 2019). Apesar de não se ter acesso a dados por aluno no IDEB, é fato que o aprendizado se dá de maneira específica com cada aluno, e a distância entre o aprendizado previsto e o aprendizado real tem potencial de se ampliar ainda mais à medida que o professor leciona suas aulas sem considerar práticas de diferenciação de ensino que levem em conta as diferenças de seus alunos ou sendo “indiferente às diferenças” na prática docente, conforme Perrenoud (2000).

Referências internacionais de destaque como Darling-Hammond (2019), Növoa (2017), Shulman (1986), Tardif e Lessard (2014), além da própria legislação brasileira sobre formação inicial de professores da Educação Básica (BRASIL, 2019), indicam que a habilidade necessária para lecionar quaisquer conteúdos tem componentes específicos relacionados a conhecer a diversidade de modos como os alunos aprendem e a lidar com essa diversidade para prover oportunidades de aprendizagem para todos.

Vygotsky (1991) caracteriza a aprendizagem como uma função psicológica superior em que ocorre a internalização do mundo exterior por meio de instrumentos que propiciam a

construção de significados internos para o aprendiz. Professores têm o papel de mediar esse processo de internalização, criando experiências externas de aprendizagem que proporcionem condições para que seus alunos atribuam significados e sentidos, necessários para a aprendizagem. Tendo Vygotsky (1991) como referência, fica evidente que a aprendizagem depende não somente das experiências externas viabilizadas pelos professores, mas também de como essas experiências se relacionam com as diferentes características internas e individuais de cada aluno, notadamente com suas estruturas mentais e conhecimentos prévios.

O professor, como mediador da aprendizagem, assume o papel também de um agente ativo do currículo, que, além de propor um currículo formal, deve continuamente ser capaz de identificar e ajustar o currículo experienciado pelos seus diversos alunos para atingir as expectativas de aprendizagem relacionadas ao currículo prescrito (GOODLAD, 1979; GIMENO SACRISTÁN, 2000b).

Reconhecendo-se a importância de todo e qualquer professor ser capaz de mediar o processo de aprendizagem, adotar práticas docentes que considerem as diferenças existentes em qualquer classe de estudantes e ser um aprendiz de seus estudantes (DARLING-HAMMOND, 2019; TOMLINSON, 2014) para estar apto a tomar decisões sobre o currículo na ação, esta pesquisa amplia o olhar dessas diferenças entre alunos para a esfera dos professores. O professor, no papel de aprendiz de estudantes e direcionador do currículo na ação, deve estar consciente de sua subjetividade (LEONTIEV, 1978) e de como suas diferentes experiências e estruturas mentais impactam sua atividade docente.

Por conseguinte, pensando em professores que assumem a responsabilidade de mediar o processo de internalização dos alunos, de maneira direcionada às demandas e diferenças específicas dos alunos, cabe questionar: a existência de diferenças e especificidades entre estruturas mentais e conhecimentos prévios dos professores não é uma razão para se ter um processo de mediação diferenciado de acordo com as características docentes? Ou ainda, de forma mais prática, em uma situação hipotética de uma classe de estudantes que deve alcançar uma série de objetivos de aprendizagem específicos: é razoável considerar que o processo de mediação pedagógica de dois professores diferentes seria o mesmo se cada um deles lecionasse com os mesmos objetivos de aprendizagem para essa classe? Ao analisar e integrar as referências em Pedagogia Diferenciada, Currículo, Formação de Professores e Mediação, explicita-se o fato de que o professor deve ser um aprendiz dos alunos para ser capaz de mediar a aprendizagem com equidade. Portanto, percebendo que parte da atuação docente coloca professores na posição de aprendizes, vale refletir sobre como a Pedagogia Diferenciada se aplica a essa posição.

Como se não bastasse esse questionamento, é fundamental pontuar que todo e qualquer professor passou, e idealmente deveria continuamente passar, por algum tipo de

formação. Portanto, refletindo-se sobre o desafio da formação de professores que possam assumir a responsabilidade de atuarem de maneira distinta para diferentes alunos, convém explorar o conceito de isomorfismo. Mialaret (1982) traz o conceito de isomorfismo como uma característica necessária no processo da formação de professores: a formação de professores deve ser efetivada de modo a exemplificar as práticas que deverão ser utilizadas com os futuros alunos. No próprio processo de formação inicial docente, os futuros professores devem experimentar um processo de aprendizagem que, além da teoria e da prática, seja “capaz de inspirar o professor a escolher o melhor método a utilizar na escola” (MIALARET, 1982, p. 147). Ao assumir a responsabilidade por mediar a aprendizagem do aluno, o professor deve ser capaz de reconhecer em si próprio as especificidades de estruturas mentais e conhecimentos prévios que justifiquem uma diferenciação para seus alunos. É importante que o professor conheça suas características, fortalezas e desafios para poder atuar de maneira distinta para diferentes alunos: ser um aprendiz de si próprio e dos alunos. Entretanto, de nada vale atingir esse autoconhecimento de suas especificidades, se não estiver apto para desempenhar uma mediação diferenciada de acordo com suas descobertas.

Esta pesquisa oferece elementos teóricos e metodológicos que podem ser referência para a concepção de programas de formação continuada que consigam endereçar o desafio real dos docentes em sala de aula, de interagir com os alunos de acordo com as especificidades de suas estruturas mentais, conhecimentos e experiências prévias ou outros aspectos que explicitem a unicidade de cada ser humano, considerando-se não só alunos, mas principalmente os próprios professores, por meio de atividades que propiciem a inter-relação prática do autoconhecimento na atividade docente.

Reconhecendo-se a complexidade de definir e explicitar essas especificidades de modo a possibilitar o direcionamento de práticas docentes de mediação, buscou-se um instrumento de autoconhecimento que servisse como referência para distinguir a diversidade existente em uma sala de aula. Para tal, tendo em vista o objetivo desta pesquisa e considerando-se a intenção pessoal de influenciar uma transformação na prática docente, estipularam-se três critérios a serem atendidos para a caracterização das diferentes especificidades, experiências, valores, desejos, interesses e tantos outros aspectos:

- a) Utilização possível tanto por professores quanto por alunos: o reconhecimento de que qualquer prática docente que reconheça a importância da diferenciação na educação não deve desprezar as diferenças existentes entre os próprios professores, os quais são os principais responsáveis por mediar o processo de internalização do conhecimento dos alunos.
- b) Reconhecimento acadêmico com o intuito de possibilitar a criação e o desenvolvimento de conhecimento validado, a ser colocado em ação na melhoria da educação.

- c) Aplicabilidade prática de modo a propiciar tanto a caracterização e explicitação dessas diferenças como a classificação das diferenças em agrupamentos que viabilizem um autoconhecimento por parte dos professores e a consequente adoção de diferentes práticas e abordagens docentes. Intenciona-se o uso imediato das práticas docentes na própria concepção do programa de formação a ser investigado, bem como o desenvolvimento futuro de novos programas.

A abordagem definida para caracterizar os diferentes aspectos a serem considerados e direcionar as práticas docentes foi a teoria dos tipos psicológicos de Carl Jung (JUNG, 1973), que identificou características de personalidade humana associadas a preferências de comportamento em aspectos específicos. Essa teoria serviu como base para a criação de dois indicadores de tipos psicológicos, um para adultos e um para crianças e jovens que vêm sendo utilizados globalmente por mais de 70 e 40 anos, respectivamente. Tal teoria e respectivos indicadores atendem aos critérios citados, conforme explicitado a seguir.

Tanto o indicador de tipos psicológicos para adultos MBTI®, conforme Dunning (2003), quanto o indicador para crianças e jovens MMTIC®, de acordo com Murphy e Meisgeier (2008), são instrumentos autoavaliativos que indicam as preferências comportamentais referentes a quatro aspectos específicos: o foco de energia para ação; a preferência com relação à percepção; a preferência no tocante à tomada de decisão; e o estilo de organização. Apesar de se tratar de dois instrumentos distintos, ambos estão fundamentados na teoria de tipos psicológicos (JUNG, 1973) e possibilitam uma base comum para utilização com alunos e professores, atendendo, portanto, ao critério “a” adotado nesta pesquisa e especificado na página anterior.

O segundo critério, referente ao reconhecimento acadêmico, foi atendido com base em Coffield *et al.* (2004). O pesquisador da Universidade de Londres e pesquisadores das Universidades de Newcastle e Exeter, conjuntamente, desenvolveram um estudo motivado pela percepção de uma ampla gama de instrumentos e modelos de métodos de ensino que faziam alusões ao termo “estilo de aprendizagem” sem os devidos esforços de conceituação e validação. O estudo investigou quatro principais questões: 1) Quais modelos de estilos de aprendizagem (COFFIELD *et al.*, 2004) são influentes e potencialmente influentes? 2) Quais as evidências empíricas que suportam esses modelos? 3) Quais as implicações desses modelos para a pedagogia? 4) Quais as evidências empíricas de estilos de aprendizagem têm impacto na aprendizagem de estudantes?

Considerando-se que “a teoria e a prática sobre estilos de aprendizagem têm gerado grande interesse e controvérsia nos últimos 50 anos” (COFFIELD *et al.*, 2004, p. 1 – tradução livre), a pesquisa de Coffield *et al.* apresenta um grande valor por explicitar e validar aquilo

que se conhece e oferecer orientações para o uso por professores e alunos. A pesquisa foi feita partindo-se de uma revisão de 3.800 referências gerais sobre estilos de aprendizagem que, após uma sequência de revisões para obtenção de textos com potencial de investigação acadêmica, resultou em 351 textos. Esses textos foram associados a 13 modelos principais de estilos de aprendizagem. Finalmente, de acordo com critérios de consistência, confiabilidade e validade, foram selecionados cinco modelos, estando o MBTI® entre eles.

Entre as recomendações finais da pesquisa de Coffield *et al.* (2004), fica evidente a consciência dos pesquisadores em ressaltar que a adoção de qualquer dos cinco modelos destacados não ocasionará qualquer tipo de melhoria significativa nos processos de ensino e de aprendizagem, se não forem utilizados concomitantemente com boas práticas pedagógicas, consoante Coffield *et al.* (2004). Em outras palavras, o emprego de instrumentos para diferenciação de ensino não será benéfico, se o ensino não for efetivo. Por fim, a recomendação de uso coerente dos modelos escolhidos, incluindo-se o MBTI®, está embasada justamente no desenvolvimento do autoconhecimento e da metacognição que os instrumentos possibilitam e que práticas pedagógicas usuais não exploram. Essa recomendação reforça o primeiro critério, como citado anteriormente, e atende ao terceiro critério, conforme a seguir.

Ao se optar pelo MBTI® como instrumento de suporte para propiciar o autoconhecimento visando uma mediação diferenciada, é possível identificar e validar o tipo psicológico de cada docente, explicitar e propiciar conscientização sobre a diversidade de tipos psicológicos dos alunos, conforme o MMTIC®, e, subsequentemente, oferecer um conjunto de referências sobre práticas que os professores possam escolher adotar e contextualizar de acordo com sua experiência docente, com o próprio tipo psicológico e com a diversidade de tipos psicológicos dos alunos. Payne e Vansant (2009) apresentam uma coletânea de sugestões de práticas com o intuito de compartilhar conhecimento e apontar alternativas que possam ser adaptadas e aplicadas de acordo com os tipos psicológicos para melhoria da aprendizagem na escola. As autoras assinalam a noção de que os tipos psicológicos direcionam preferências de comportamento em sala de aula que, ao serem exercidas na prática, resultam em comportamentos típicos em sala de aula. Assim sendo, torna-se possível a adoção de práticas de mediação diferenciadas sem a necessidade de aplicação do MMTIC® com os alunos.

1.2 O problema investigado

O problema investigado busca encontrar respostas para a seguinte pergunta:

O autoconhecimento docente, referenciado pelos tipos psicológicos por meio do MBTI®, possibilita a escolha de práticas pedagógicas diferenciadas que influenciem a relação professor-aluno, sob a ótica dos professores? Adicionalmente, considerando-se a investigação, na prática, de um campo teórico que integra os temas de autoconhecimento docente, pedagogia diferenciada e mediação pedagógica, apresenta-se uma proposta inicial de um constructo teórico de mediação docente diferenciada.

Práticas pedagógicas são atividades organizadas com a intenção de atender expectativas educacionais de dada comunidade social (FRANCO, 2020). A prática docente é uma prática pedagógica quando, conforme Franco (2020, p. 370), “se insere na intencionalidade prevista para sua ação” e, ao ter consciência do significado de sua ação, “dialoga com a necessidade do aluno; insiste na aprendizagem do aluno; acompanha o interesse do aluno; faz questão de produzir aquele aprendizado; acredita que este aprendizado será importante para o aluno”.

A prática pedagógica docente se faz na relação efetiva entre professor e alunos e engloba conteúdos, métodos, procedimentos e atividades (VALENTE; ALMEIDA, 2020), quando o currículo se concretiza na prática, baseada não somente em um conjunto de experiências e conteúdos planejados, mas nos resultados, muitas vezes imprevistos, da interação dessas experiências com a realidade dos alunos (GIMENO SACRISTÁN, 2000a).

Nesta tese, compreendem-se as práticas pedagógicas como um conjunto de práticas intencionais realizadas pelos professores desde planejar atividades a serem desenvolvidas com os alunos até interagir durante essas atividades, com o objetivo de propiciar aprendizagem a todos os alunos de acordo com os objetivos de aprendizagem previstos.

1.3 Objeto e objetivos da pesquisa

O objeto da pesquisa foi um programa de formação docente continuada em Didática Diferenciada por Personalidade Docente desenvolvido para vinte e seis docentes do Ensino Fundamental de uma escola particular. A pesquisa teve como objetivo geral:

Identificar como a adoção de práticas pedagógicas baseadas no autoconhecimento, por meio da utilização do indicador de tipos psicológicos MBTI®, é percebida por docentes como uma abordagem de mediação docente diferenciada que influencia a relação professor-aluno.

O objetivo geral se desdobra nos seguintes objetivos específicos da pesquisa:

- 1) Identificar como a utilização do tipo psicológico na qualidade de instrumento de autoconhecimento docente é percebida pelos professores.
- 2) Compreender se a identificação e a conscientização do tipo psicológico docente possibilitam a adoção de práticas diferenciadas tomando o tipo psicológico como base.

- 3) Identificar e analisar como o professor, ao praticar uma mediação diferenciada de acordo com o tipo psicológico, percebe a influência dessa prática na relação professor-aluno.
- 4) Propor um constructo teórico sobre Mediação Docente Diferenciada por meio do direcionamento de aspectos fundantes e ações para ampliar o desenvolvimento desse constructo para orientação da prática pedagógica.

O desenvolvimento do constructo teórico de Mediação Docente Diferenciada tem sua origem na intersecção dos temas Mediação, Pedagogia Diferenciada e Autoconhecimento por meio dos tipos psicológicos, investigados sob a perspectiva de tornar a relação professor-aluno mais dialógica, no sentido de diálogo trazido por Freire e Macedo (1995): um componente indispensável dos processos de aprendizagem que sempre são sociais, além de individuais. A influência na relação professor-aluno é investigada nesta tese buscando-se percepções dos professores sobre tornar essa relação mais dialógica. Optou-se por investigar a relação professor-aluno sob a ótica do professor, partindo-se dos desafios percebidos pelos professores em sala de aula. Ao ter a percepção de estar lidando melhor com os desafios de comportamento em sala de aula, o professor tem melhores condições de proporcionar o diálogo com seus alunos para exercer seu papel de mediador.

A perspectiva para a formação de professores foi baseada no papel do professor como um mediador provido de intencionalidade pedagógica a fim de propiciar aprendizagem a todos os alunos que, em um processo dialógico, reflexivo e construtivo, entrelaça conteúdos, tecnologias, linguagens, conhecimento, atividades e pessoas por meio de diversas representações e significados negociados (ALMEIDA, 2019).

Entendendo-se que toda e qualquer disciplina lecionada na escola e, consequentemente, todos os docentes enfrentam o desafio de mediar o conhecimento sistematizado e as necessidades do aluno com intencionalidade pedagógica, está-se diante de um desafio de atuação interdisciplinar de acordo com Lenoir (1998) e Fazenda (1998). A atuação interdisciplinar se dá considerando-se que, para cada classe, a competência mediadora dos respectivos docentes deve ser compatibilizada com o conhecimento sistematizado de cada disciplina e integrada com as necessidades do mesmo grupo de alunos.

Essa competência mediadora é conceituada por Lenoir (1998) como uma prática interdisciplinar no nível pedagógico. O autor traz a necessidade de considerar a interdisciplinaridade escolar em três níveis: interdisciplinaridade curricular, interdisciplinaridade didática e interdisciplinaridade pedagógica. O primeiro nível, da interdisciplinaridade curricular, diz respeito à integração orientada de programas de estudo, estrutura de conteúdos, convergência e complementaridade entre as diversas disciplinas escolares, de modo que se tenha

um currículo com uma estrutura interdisciplinar coerente. O segundo nível, da interdisciplinaridade didática, está focado no planejamento das atividades de ensino e de aprendizagem, conforme Vygotsky (1991), na definição de práticas didáticas de situações de aprendizagem que propiciem a articulação dos conhecimentos a serem ensinados. O alinhamento desses dois níveis de interdisciplinaridade garante um direcionamento que propicia a definição de situações de aprendizagem coerentes e integradas. Não obstante, é no terceiro nível, interdisciplinaridade pedagógica, que a interdisciplinaridade encontra o aluno de fato, na realidade da sala de aula, na interação mediadora do professor, demandando que situações e dimensões da prática docente, próprias das dinâmicas de ensino e de aprendizagem na sala de aula, sejam levadas em conta. Lenoir (1998) destaca que é nesse nível que se desenvolvem os processos de ensino e de aprendizagem, considerando-se como dois processos distintos, de acordo com Vygotsky (1991). O professor, conforme Lenoir (1998), exerce a responsabilidade de ser um mediador de “situações de conflito, tanto interno quanto externo à sala de aula, tendo, por exemplo, o estado psicológico dos alunos, suas concepções cognitivas e seus projetos pessoais, o estado psicológico do educador e suas próprias visões”. Fazenda (1979) traz que o exercício prático da interdisciplinaridade, especificamente na interação professor-aluno e consequentemente na prática mediadora, demanda também uma atitude ambígua por parte do professor, levando em conta o abandono das posições prepotentes, unidirecionais e restritivas. É, portanto, nesse nível de atuação docente, como mediador da interdisciplinaridade pedagógica, que esta pesquisa-ação propõe intervir.

Optou-se, então, por investigar elementos para uma formação que dê conta de ser valiosa não somente para os diversos perfis de escolas brasileiras, variadas disciplinas e matérias, mas principalmente para a diversidade dos perfis de cada aluno em sala de aula e para a diversidade dos perfis entre os professores. Direcionou-se o foco desta investigação para competências docentes interdisciplinares, considerando-se a mediação docente diferenciada como uma capacidade de ação eficaz que mobiliza diferentes atitudes, recursos e modos de ação diante de situações complexas (PERRENOUD, 1999), por vezes ambíguas no exercício da interação frequente e diversa com os alunos (FAZENDA, 1979).

1.4 Local e os sujeitos da pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma escola particular bilíngue, que funciona em período integral para crianças e adolescentes desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. A escola foi inaugurada em 2009 e fundamenta seu trabalho pedagógico em quatro pilares: pensamento crítico, colaboração, cultura e cidadania, sendo seu projeto político-pedagógico norteado pela missão de formar cidadãos interessados e aptos a aprender para sempre e ensinar o outro, conforme *website* da escola disponível em <http://hotsite.escolafourc.com.br/filosofia/>.

A Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental são organizados em classes multisseriadas nas quais os estudantes convivem com crianças de idades variadas. A Educação Infantil se divide em dois ciclos: Ciclo Infantil I e Ciclo Infantil II; para crianças de 1,5 a 2,5 anos e para crianças de 3 a 5 anos, respectivamente. Os primeiros anos do Ensino Fundamental são separados em dois ciclos: Ciclo Primário I e Ciclo Primário II; para crianças de 6, 7 e 8 anos e para crianças de 9 e 10 anos, respectivamente.

Os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio apresentam a estrutura usual seriada: 6.^º, 7.^º, 8.^º e 9.^º anos para o Ensino Fundamental e 1.^º, 2.^º e 3.^º anos para o Ensino Médio.

Parte da avaliação dos alunos é feita com base em projetos pelos quais se estimulam, desenvolvem e avaliam competências relacionadas a pesquisa, estudo, busca de respostas, análise e criação.

A escola apresenta os três níveis de interdisciplinaridade (LENOIR, 1998): interdisciplinaridade curricular, interdisciplinaridade didática e interdisciplinaridade pedagógica. A interdisciplinaridade curricular é estabelecida por meio do trabalho com base em projetos, estruturados em torno de temas trimestrais centrais pelos quais se articulam os objetivos de aprendizagem a serem apresentados no trimestre. A interdisciplinaridade didática é elaborada antes de cada trimestre com a participação de todos os professores de cada ciclo ou ano, que se reúnem para definir as atividades e as avaliações e como se dará a articulação dos respectivos conhecimentos nos projetos planejados, visando o atingimento dos objetivos de aprendizagem do período. A interdisciplinaridade pedagógica acontece no dia a dia, na interação professor-aluno, quando, seja pela existência de ciclos na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, seja pelas atividades de projetos e currículo interdisciplinar da escola, os professores são desafiados a lidar com situações de diferentes concepções cognitivas, projetos pessoais e visões, tanto dos alunos quanto próprias.

Os participantes do programa de formação foram 26 professores do Ensino Fundamental (anos iniciais e anos finais), o que inclui os professores especialistas nas áreas de Artes, Educação Física, Informática, Música, Teatro, bem como professores de Matemática, Língua Portuguesa, Ciências Naturais, História e Geografia. O programa compreendeu, além da coordenadora do Ensino Fundamental, os coordenadores de toda a escola (Educação Infantil, Ensino Médio, *High School*, Esportes), bem como a diretora pedagógica e a diretora-geral. Para efeito da pesquisa, consideraram-se somente os professores atuantes em aulas no Ensino Fundamental.

Os professores dos anos iniciais, Ciclos Primários I e II, são polivalentes, com uma carga horária semanal maior e atuam em períodos de dois e três anos, respectivamente. Assim sendo, eles têm a oportunidade de conviver, interagir e conhecer melhor cada criança. Os professores de Artes, Educação Física, Informática, Música e Teatro lecionam para os

anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e, apesar da carga horária semanal menor, têm uma maior interação com os estudantes ao longo dos anos. A alocação dos professores participantes da pesquisa, conforme a distribuição de aulas, está representada no Quadro 1.

Quadro 1 – Docentes participantes da formação por Nível de Ensino

Faixa de atuação do Ensino Fundamental	Número de professores
Anos iniciais	4
Anos iniciais e anos finais	11
Anos finais	11
Total Docentes	26

Fonte: Elaborado pelo autor

Todos os docentes do Ensino Fundamental participaram da formação, dos quais alguns lecionam também nos demais níveis de ensino (Educação Infantil e Ensino Médio). Docentes que atuam exclusivamente na Educação Infantil ou no Ensino Médio não participaram do programa de formação.

1.5 Desenho da metodologia desenvolvida

Considerando o propósito de uma pesquisa que propicie transformação na realidade da educação, inicialmente no contexto do projeto e potencialmente em um âmbito ampliado, optou-se por adotar uma investigação no formato de uma pesquisa-ação em que o pesquisador é agente ativo da construção do caminho investigativo, e o meio de alcançar o objetivo traçado vai se construindo à medida que o caminho investigativo é percorrido, conforme Chizzotti (2006). Thiolent (2011, p. 3) destaca a importância do envolvimento e da cooperação dos participantes da pesquisa:

Um tipo de pesquisa social com base empírica, concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo no qual os pesquisadores e os participantes, representativos da situação e/ou problema, estão envolvidos de forma cooperativa e participativa.

Franco (2005) adota a expressão investigação-ação caracterizando-a como um tipo de investigação durante a qual se percorre um ciclo de aprimoramento da pesquisa, oscilando-se entre o agir na prática e a investigação sobre ela. Também com a ideia de ciclo, Tripp (2005, p. 443) consolidou uma introdução metodológica acerca da pesquisa-ação, na qual constata que o termo se tornou recentemente “aplicado de maneira vaga a qualquer tipo de tentativa de melhoria ou de investigação da prática”. Com o intuito de qualificar a pesquisa e impedir que

tal expressão fosse aplicada de maneira genérica, para Tripp (2005, p. 447) a pesquisa-ação é como “uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática”. Especificamente tratando-se da área de educação, o autor define a pesquisa-ação educacional como “uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos”. De maneira similar, Elliot (1998) traz que o objetivo fundamental da pesquisa-ação é o aperfeiçoamento da prática para que se efetivem os ideais aos quais a prática se destina. No caso da prática docente, o propósito é o aprimoramento por meio do desenvolvimento profissional e envolve a consideração conjunta dos processos educacionais, com destaque para as práticas docentes, e os resultados de aprendizagem. Ao evidenciar essa imbricação entre a prática docente e resultados, Elliot (1991) reconhece e explicita a necessidade de se valorizarem as qualidades intrínsecas e a reflexão contínua da prática docente, o que levado em conta na consideração e investigação da percepção dos professores ao longo do programa de formação, bem como a respectiva reflexão entre os encontros de formação e ao final do programa.

Para o desenho da pesquisa ainda se adotaram dois direcionadores propostos por Tripp (2005, p. 452). O primeiro deles diz respeito a critérios para uma pesquisa-ação, baseados em dois questionamentos: 1) “O processo de mudança está sendo conduzido por meio da análise e interpretação de dados adequados, válidos e confiáveis?”; e 2) “O alvo principal da atividade é a criação de conhecimento teórico ou o aprimoramento da prática?”.

A pesquisa foi direcionada a fim de atender ambos os critérios. Com relação ao primeiro critério: foram considerados dados obtidos de maneira colaborativa com os participantes mediante atividades durante os encontros formativos e por formulários eletrônicos nos intervalos entre os encontros. Quanto ao objetivo da pesquisa, foram compreendidos ambos os alvos citados: ao mesmo tempo que se desenvolveu e aprimorou o programa de formação, criou-se conhecimento teórico com possibilidade de compor um referencial para um programa que possa ser adaptado para diferentes contextos e instituições de ensino.

O segundo direcionador citado pelo autor está relacionado ao ciclo da pesquisa-ação. O autor propõe uma abordagem diferenciada de um ciclo usual de quatro fases (nomeadas em itálico): 1) *Planejamento* de uma melhora na *prática*; 2) *Ação* para implantar a melhora desejada; 3) *Monitoramento* com descrição dos efeitos da ação; e 4) *Avaliação* dos resultados da ação.

O modelo de Ciclo da Pesquisa-Ação proposto por Tripp (2005) considera que, na pesquisa-ação, todas as próprias fases usuais de *Planejamento*, *Ação* e *Avaliação* passam por

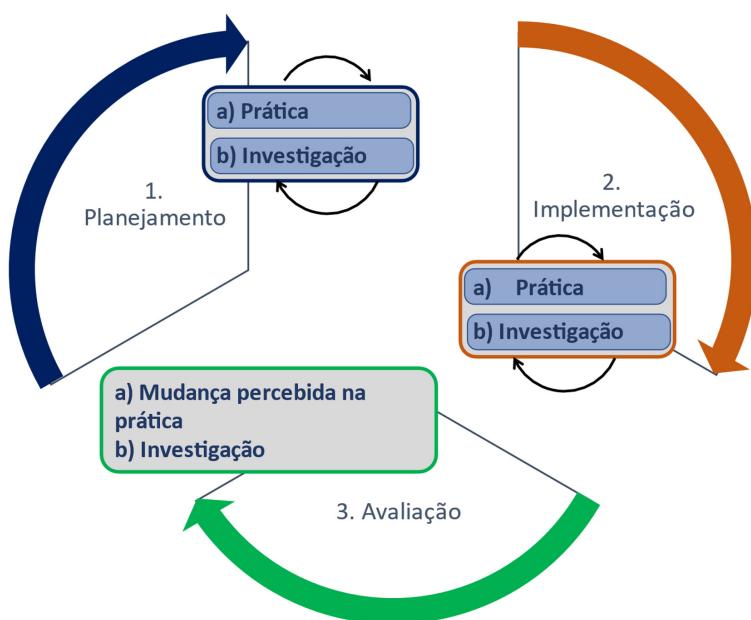
momentos de prática e *Monitoramento*. Além disso, para o autor, planejar, avaliar e monitorar são ações, e nomear uma das fases como *Ação* gera confusão. Propõe então substituir o nome *Ação* por *Implementação*. Logo, o ciclo de pesquisa-ação proposto compõe-se de três fases de ação, cada qual com duas etapas, com ciclos próprios, de prática e de investigação, com exceção da fase de avaliação, que é composta somente da fase de investigação. As três fases de ação são:

- 1) *Planejamento*: com Prática + Investigação;
- 2) *Implementação*: com Prática + Investigação;
- 3) *Avaliação*: Investigação.

Conforme a Figura 1, a pesquisa inicia-se com o *Planejamento*. O planejamento inicial é efetivado em duas etapas: a prática e a investigação. A intencionalidade dessas etapas na fase de *Planejamento* é envolver os participantes e direcionar a pesquisa antes da própria implementação, de modo que se tenham a cooperação, a participação e a validação almejadas, conforme Thiolent (2011) e Tripp (2005). A fase de *Implementação* acontece na sequência do ciclo proposto, sendo também composta por um ciclo de prática e investigação, conforme a Figura 1.

A fase de *Avaliação* complementa o ciclo exposto e é constituída por uma investigação que visa não somente apurar as mudanças percebidas na prática, considerando os objetivos da pesquisa, mas também analisar o todo próprio processo de investigação.

Figura 1 – Ciclo de Pesquisa-Ação de Tripp



Fonte: Elaborada pelo autor

O projeto da pesquisa foi estruturado seguindo o Ciclo de Pesquisa-Ação, estando as fases e etapas explicitadas no Quadro 2, em que se podem verificar as estruturas e os instrumentos utilizados para a prática e coleta de dados em cada uma das etapas.

Quadro 2 – Estrutura da Pesquisa-Ação

Fase	Etapa	Estruturas e Instrumentos
<i>Planejamento</i>	Prática	Oficina de Apresentação para escola
	Investigação	<i>Feedback</i> da Oficina Entrevistas semiestruturadas com dez participantes Formulário Eletrônico de Direcionamento
<i>Implementação</i>	Prática	Programa de Formação, ⁽¹⁾ com sete encontros presenciais
	Investigação	Atividades durante os encontros Formulários Eletrônicos entre encontros
<i>Avaliação</i>	Investigação	Atividades durante os encontros Formulários eletrônicos entre encontros

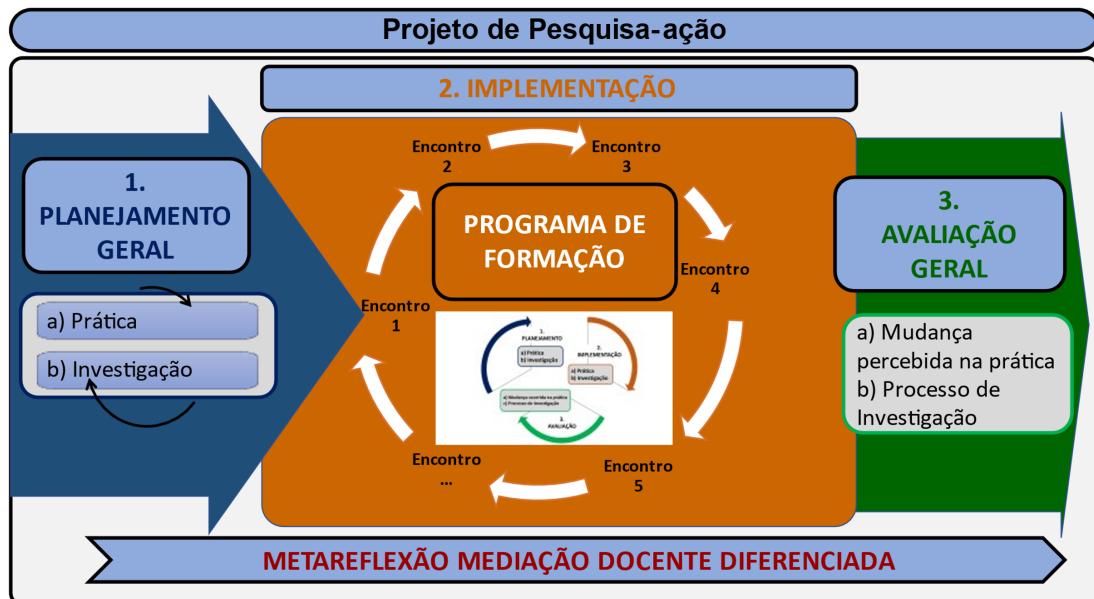
Fonte: Elaborado pelo autor

(1) Detalhado no Capítulo 3.

Optou-se, no desenho da pesquisa, por definir uma fase de planejamento inicial geral destinada para todo o projeto de pesquisa-ação. A fase de *Implementação* é composta pelo programa de formação, considerando-se os encontros presenciais e as atividades de investigação realizadas tanto nos próprios encontros quanto em atividades virtuais entre os encontros, e a fase de *Avaliação* se deu por meio de atividades durante os encontros e formulários eletrônicos entre encontros. Definiu-se então uma configuração mais específica do Ciclo de Tripp para este projeto de pesquisa-ação, explicitada conforme a Figura 2. O projeto tem uma fase inicial de planejamento geral com prática e investigação que resulta no programa de formação. O programa de formação é a própria fase de implementação, e cada um dos encontros realizados, bem como as atividades propostas entre os encontros, constituem um Ciclo de Tripp em menor escala. Essa sequência de ciclos ocorre da seguinte maneira: o primeiro encontro acontece conforme o planejamento geral e, após a respectiva investigação, caso identificada a necessidade, efetua-se um replanejamento de prática e investigação para o(s) encontro(s) seguinte(s). O sétimo encontro presencial marca o final do programa de formação e, consequentemente, da fase de implementação. Inicia-se então a fase de avaliação do projeto, considerando-se uma avaliação final, bem como os *inputs* das investigações realizadas na fase de implementação, conforme detalhado no Capítulo 3. Vale ressaltar o elemento gráfico na base da Figura 2 que explicita a realização, ao longo de toda a pesquisa, de uma metarreflexão para direcionar os aspectos fundantes de um constructo

teórico sobre Mediação Docente Diferenciada, conforme o objetivo específico de número 4, apresentado no tópico 1.3.

Figura 2 – Esquema do Projeto de Pesquisa-Ação



Fonte: Elaborada pelo autor

Apresentam-se a seguir as abordagens específicas das fases de Planejamento, Implementação e Avaliação.

1.6 Fase de planejamento da pesquisa

O planejamento da pesquisa teve início com um levantamento bibliográfico e desenvolveu-se por meio de uma abordagem empírica (etapa de prática), baseada na Oficina de Apresentação, posteriormente investigada visando o direcionamento da Fase de Implementação do Programa. A utilização de fontes documentais foi específica e pontual, focada na análise de um único documento da escola, Manual do Profissional FourC (FOURC BILINGUAL ACADEMY, 2017).

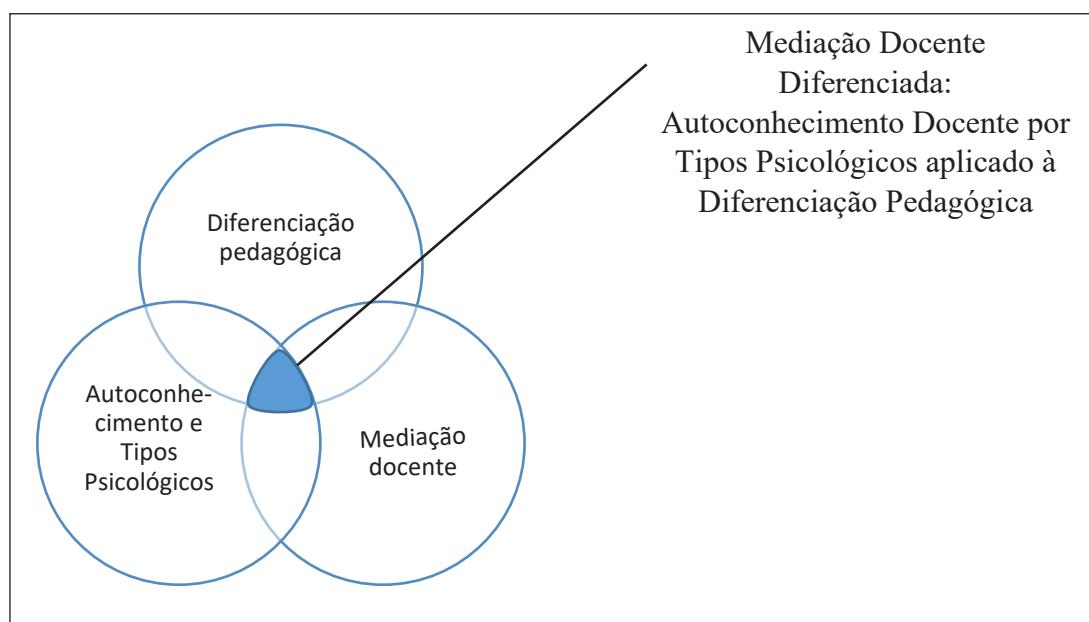
Os dados bibliográficos foram obtidos por meio de um levantamento específico para as áreas centrais da pesquisa: Diferenciação Pedagógica, Tipos Psicológicos e Mediação Docente. O levantamento foi realizado em acervos públicos, físicos e digitais e nas fontes de dados secundários, conforme detalhado a seguir. Os dados empíricos foram reunidos em um *continuum* ao longo do processo de investigação, conforme as etapas de investigação definidas no Quadro 2. Para efeito da Fase de Planejamento aqui detalhada, a seguir têm-se o levantamento bibliográfico; a oficina de apresentação, como etapa de prática; a coleta e

análise de dados referente à etapa de investigação; e o desenho do programa de formação como resultado do planejamento.

1.6.1 *Levantamento bibliográfico e análise subsequentes*

O levantamento bibliográfico foi realizado com dois objetivos principais. Inicialmente, a obtenção de uma base de referências bibliográficas para os principais temas da pesquisa – Diferenciação Pedagógica, Autoconhecimento e Tipos Psicológicos e Mediação Docente – e, principalmente, para identificar o inter-relacionamento de referências de pesquisas dentre estes temas principais. visando demarcar uma área de intersecção desses temas para compor a lente teórica da mediação docente diferenciada a ser investigada. Conforme Figura 3:

Figura 3 – Intersecção dos temas de pesquisa



Fonte: Elaborada pelo autor

A área de intersecção destacada na Figura 3 evidencia a intersecção dos temas principais que se relacionam e compõem a base teórica para a proposta do constructo de mediação docente diferenciada.

O levantamento bibliográfico considerou, além das consultas, as bases científicas de dados, referências reconhecidas no meio acadêmico para as áreas de currículo e formação docente que serviram como integração e encadeamento lógico das referências de diferenciação pedagógica e as referências recuperadas das duas certificações específicas das quais o autor participou e dois cursos relacionados aos temas tipos psicológicos e diferenciação pedagógica, respectivamente. As certificações relacionadas aos tipos psicológicos foram: MMTIC® e

MBTI®, obtidos ambos em 2015, pelo *Center for Applications of Psychological Types* e pela FELLIPELLI – Instrumentos de Diagnóstico e Desenvolvimento Organizacional, respectivamente. Os cursos relacionados à Diferenciação Pedagógica foram: *Differentiated Instruction Made Practical*, pela *Harvard Graduate School of Education*, em 2018, e *Esfera International Seminar: Differentiated Instruction*, pelo Grupo SEB, em 2017.

As consultas às bases de dados consideradas foram o Catálogo de Teses/Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o Portal de Periódicos da CAPES, o *Education Resources Information Center* (ERIC) e o Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP). Como argumentos de pesquisa foram utilizados os temas Diferenciação Pedagógica, Tipos Psicológicos e Mediação. A experiência e as pesquisas prévias no Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo evidenciaram a existência de termos semelhantes aos temas propostos que poderiam constar de maneira distinta nas respectivas bases de dados. Desse modo, ampliou-se a pesquisa utilizando-se os seguintes termos semelhantes para o tema Diferenciação Pedagógica: Diferenciação de Ensino e Pedagogia Diferenciada. Considerando-se que a base ERIC só considera textos em língua inglesa e a CAPES, língua portuguesa e língua inglesa, as consultas foram ampliadas para os vocábulos mais comumente usados em língua inglesa.

Tendo em vista o objetivo de identificar as referências que tratam mais de um tema de maneira conjunta, as consultas foram feitas utilizando-se o operador lógico booleano de intersecção (“AND”) com os respectivos argumentos de pesquisa, bem como o operador lógico booleano de união (“OR”) para consulta conjunta aos termos em português e inglês. Em um primeiro momento, visando localizar textos que trouxessem os três temas, optou-se por uma busca de assuntos em qualquer parte deles.

Os resultados quantitativos das consultas e as respectivas análises aplicadas aos objetivos desta investigação compuseram o referencial teórico desta pesquisa-ação, os quais são apresentados no capítulo seguinte.

1.6.2 *Oficina de apresentação – Etapa de prática oficina de apresentação*

Conforme Quadro 2, a etapa de prática da Fase de Planejamento (1.a.I no Quadro 2) foi realizada por meio de uma oficina de apresentação, oferecida a todos os docentes e coordenadores da escola, cujo objetivo foi propiciar reflexão sobre a importância de endereçar a diversidade de tipos psicológicos na sala de aula e direcionar potenciais ações para fazê-lo.

A oficina foi apresentada em formato presencial com oito horas de duração em janeiro de 2018. Na ocasião, foi agendada como um evento adicional para todos os professores e

gestores da escola, integrada na semana de formação docente do ano de 2018. Para atingir o objetivo proposto, estruturou-se a oficina em três partes principais: a) Reflexões iniciais sobre os desafios de ensinar alunos com diversos comportamentos em sala de aula; b) Teoria de diferenciação pedagógica e tipos psicológicos e algumas consequências no ambiente educacional; c) Algumas aplicações práticas. Não se detalhará aqui cada parte, mas são destacados a seguir alguns pontos principais de todas elas para explicitar a contribuição da oficina no planejamento do projeto.

- a) Reflexões iniciais sobre os desafios de ensinar alunos com diversos comportamentos em sala de aula

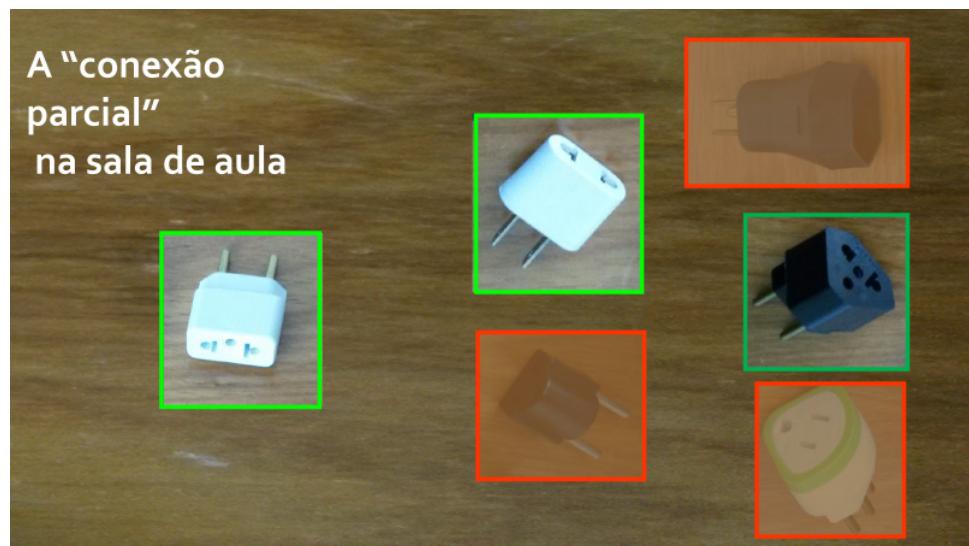
Inicialmente, foram apresentados dois questionamentos para reflexão e direcionamento da aprendizagem da oficina. Além das respostas às questões, sugeriu-se que os participantes tomassem nota de eventuais complementos, ideias e questionamentos relacionados às duas questões: “Será que nós, professores, identificamos diferenças de comportamento entre alunos (e entre nós também), que aumentem o desafio de prover oportunidades de aprendizagem para todos?”; e “Será possível melhorar a interação professor-aluno, caso se desenvolvam habilidades em planejar, ministrar aulas e avaliar com base nas diversas preferências de aprendizagem dos alunos?”.

Posteriormente, apresentaram-se como exemplo e subsídio para os questionamentos anteriores os resultados de um programa protótipo semelhante, realizado anteriormente com gestores e professores de seis escolas estaduais. Apesar de ter sido um programa de menor duração (20 horas presenciais), com seis escolas na mesma turma e não desenvolvido de forma a ser integrado a esse projeto de pesquisa, os resultados obtidos em uma avaliação final respondida pelos participantes foram positivos: 84% dos participantes já haviam se utilizado de alguma das práticas didáticas tratadas no programa e sentiram uma influência positiva ao lidar com comportamentos desafiadores dos alunos e 100% dos participantes recomendariam o programa para colegas da mesma escola.

Por fim, apresentou-se o desafio de oferecer condições de aprendizagem a um grupo diverso de alunos como uma metáfora visual de conectar com diferentes perfis de aluno. Para tal, adotaram-se duas imagens de conectores elétricos representando um professor e seus alunos. A primeira delas, na Figura 4, mostra o professor simbolizado pelo conector ao lado esquerdo, em uma moldura verde. No grupo de cinco alunos – conectores à direita da figura –, observam-se duas molduras verdes, uma igual à do professor e outra um pouco mais escura, além de três molduras vermelhas. Metaforicamente, significa que é natural, como seres humanos, termos diferentes características e isso faz com que nos “conectemos” de maneira distinta uns com os outros. A Figura 4 traz diferentes formatos e configurações

de pinos metálicos nos conectores, o que dificulta e por vezes até inviabiliza a conexão. Em uma sala de aula, é necessário que o professor se conecte de maneiras distintas com alunos, podendo estabelecer uma boa conexão com alguns (representados pelas molduras verdes) ou uma conexão dificultada com outros (representados pelas molduras vermelhas).

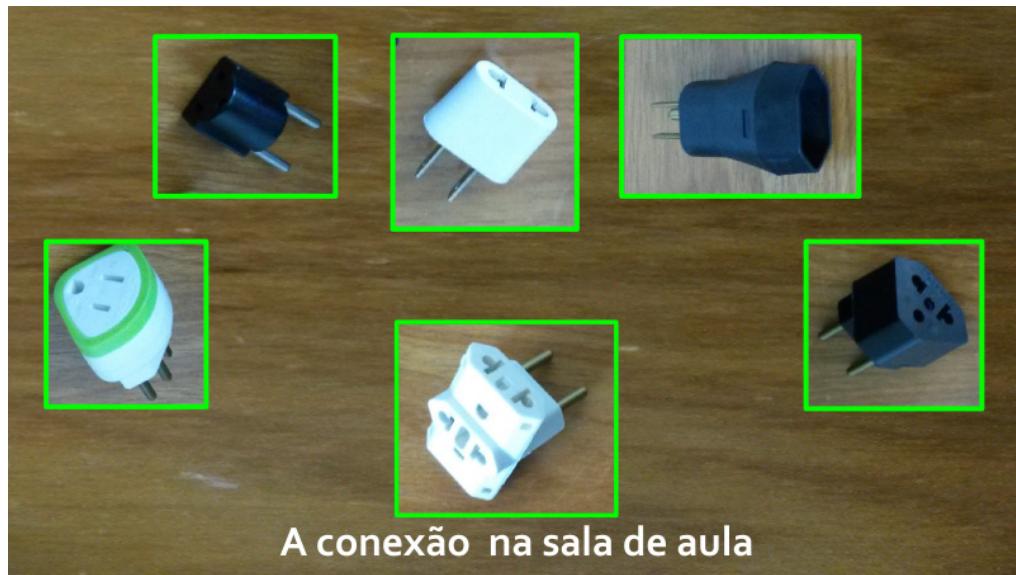
Figura 4 – Professor com conexão parcial



Fonte: Elaborada pelo autor

A segunda imagem, reproduzida na Figura 5, mantém a analogia dos conectores, mas traz o professor no centro, na parte inferior, como um conector de tipo universal, ou adaptador, que possibilita conexões diversas com variados tipos de conectores, independentemente dos formatos e configurações dos pinos metálicos. Na oficina, foi dialogado que se trata de uma simplificação, mas que a metáfora da habilidade de se conectar de maneiras distintas com diferentes alunos faz todo o sentido e cabe ao professor, ciente desses desafios, buscar uma conexão aprimorada com sua classe de alunos. Adotou-se então a imagem do professor consciente da importância e intenção de se desenvolver profissionalmente para ser capaz de oferecer melhores conexões na sala de aula.

Figura 5 – Professor com conexão total



Fonte: Elaborada pelo autor

- b) Teoria de diferenciação pedagógica e tipos psicológicos e algumas consequências no ambiente educacional

Nessa parte da oficina, foram oferecidas algumas noções gerais da Teoria de Diferenciação Pedagógica, baseada principalmente em Tomlinson (2014), como uma referência para as potenciais diferenças existentes entre os alunos. Adicionalmente, apresentou-se a teoria dos tipos psicológicos (JUNG, 1973; MURPHY, 1992; PAYNE; VANSANT, 2009) e os instrumentos MBTI® e MMTIC® como uma maneira de trazer para a realidade a metáfora do conector elétrico universal. A possibilidade de se considerar um mesmo critério, no caso os tipos psicológicos, para identificar semelhanças e diferenças entre professores e alunos viabiliza um caminho para que o professor possa distinguir suas características e escolher utilizar algumas práticas didáticas que tenham potencial de conexão com um maior número de alunos. Nessa parte, também foram feitos exercícios práticos que proporcionaram um reconhecimento das diferenças entre os próprios participantes, com a perspectiva das diferenças e traços mais usuais dos variados tipos psicológicos. Esses exercícios viabilizaram uma identificação pessoal de algumas características abordadas na teoria e, principalmente, uma reflexão sobre como estas influenciam a conexão com os alunos nas respectivas classes em que lecionam.

Vale ressaltar que a teoria dos tipos psicológicos e o instrumento MBTI® foram abordados parcialmente nessa oficina, com o intuito de viabilizar o entendimento geral e o reconhecimento de algumas características, bem como implicações no ambiente educacional.

Os participantes não tiveram a chance de identificar e validar o próprio tipo psicológico, o que ocorreu somente no programa de formação realizado no ano seguinte. O detalhamento das respectivas teorias utilizadas na oficina é apresentado no Capítulo 2.

c) Algumas aplicações práticas

Nessa parte, foram sugeridas duas abordagens para escolha de atividades práticas de acordo com características típicas de dois aspectos dos tipos psicológicos. Para cada indicação de abordagem foi proposta uma lista de atividades e os participantes foram convidados a identificar aquelas atividades que normalmente utilizam em sala de aula, bem como algumas que raramente adotam. Com base nas escolhas, dialogou-se a respeito das diferenças entre os docentes e os potenciais desafios e benefícios de experimentar algumas que daquelas atividades de que raramente faziam uso. Os diálogos ocorreram em grupos contemplando docentes com características distintas e diferentes escolhas de atividades mais usuais.

A etapa de prática da Fase de Planejamento e a Oficina de Apresentação encerram-se conjuntamente. Conforme o Ciclo de Tripp (na Figura 1) e o desenho do projeto de pesquisa apresentado na Figura 4, a Fase de Planejamento termina com a respectiva etapa de investigação, quando se dá a análise dos dados referentes à oficina. Optou-se por incluir na descrição dessa etapa os aspectos referentes à coleta dos dados e a caracterização da análise dos respectivos dados, e a análise propriamente dita da etapa de investigação da Fase de Planejamento apresentado é explicitada no tópico 4.1.

1.6.3 Coleta de dados e caracterização da análise – Etapa de investigação

Conforme apresentado no Quadro 2, a etapa de investigação (1.b no Quadro 2) envolveu pesquisas qualitativa e quantitativa executadas (1.b.I no Quadro 2) por meio de uma reunião de *feedback* da oficina realizada com a diretora-geral e a diretora pedagógica da escola, bem como por formulário eletrônico enviado para os futuros participantes do programa, definido com base em entrevistas semiestruturadas com dez participantes previamente indicados pela diretoria da escola, visando uma representatividade coerente e diversificada dos professores.

Os três instrumentos de investigação auxiliaram no refinamento dos objetivos do programa, bem como em aspectos específicos relacionados à forma (número, duração e frequência dos encontros) e conteúdo (relacionamento e alinhamento com o contexto da escola e com as atividades correntes em formação docente) da formação. Apresentam-se no Quadro 3 os instrumentos utilizados na coleta e o foco da análise dessa etapa. Nos parágrafos seguintes, encontra-se a caracterização das análises detalhadas em 4.1.

Quadro 3 – Instrumentos de coleta e abordagens de análise – Fase de Planejamento

Instrumentos de coleta	Foco das análises efetuadas
<ul style="list-style-type: none"> • Reunião de <i>feedback</i> da Oficina de Apresentação para escola • Entrevistas semiestruturadas com dez participantes • Formulário Eletrônico de Direcionamento 	<ul style="list-style-type: none"> • Diálogo e definição conjunta dos objetivos de aprendizagem gerais do programa de formação • Análise qualitativa contextual das entrevistas • Análise do Formulário

Fonte: Elaborado pelo autor

– ***Feedback* da oficina**

A oficina foi realizada com o objetivo de oportunizar o conhecimento e uma simulação simplificada de prática dos principais conceitos dos tipos psicológicos aplicados à diferenciação pedagógica. A ideia da oficina foi concebida coletivamente em conversas com a diretora-geral e a diretora pedagógica da escola, valorizando a importância de os professores e gestores estarem envolvidos na decisão da relevância do programa de formação para a realidade enfrentada na escola. Logo após a semana de formação de 2018, da qual a oficina de apresentação fez parte, gestores e professores que haviam participado da oficina decidiram, em processo de planejamento interno, que o tema e a abordagem propostos na oficina eram relevantes e que deveriam ser incluídos no planejamento para a formação continuada dos docentes no ano seguinte (2019).

Após a decisão de inserir a abordagem proposta na formação docente em 2019, definiu-se na reunião com a diretora-geral e diretora pedagógica que o programa seria oferecido aos professores do Ensino Fundamental e incluiria os coordenadores pedagógicos de todos os níveis da escola, bem como a diretora-geral e diretora pedagógica. A reunião teve um propósito de construção dialogada do objetivo e detalhes do programa, sem uma análise subsequente. Os objetivos do programa de formação foram assim estabelecidos, quando ao final do programa de formação os docentes participantes deveriam:

1. Estar conscientes dos próprios tipos psicológicos;
2. Reconhecer a diversidade de perfis de aprendizagem dos nossos alunos;
3. Escolher alguma(s) prática(s) pedagógica(s) para utilizar em suas aulas, entre um conjunto de práticas diferenciadas, tomando o próprio tipo psicológico como base, valorizando a diversidade dos tipos psicológicos dos alunos.

Em função dos horários da escola e de outras formações previamente agendadas, decidiu-se pelo formato do curso distribuído em sete encontros. O primeiro encontro a ser realizado em um sábado, com duração de oito horas, e os demais em dias de semana após as aulas, com duração de quatro horas, com intervalos aproximados de duas semanas entre eles.

– Entrevistas semiestruturadas com dez participantes

Após a oficina realizada no início do ano de 2018 e do direcionamento dos objetivos do programa de formação, foram agendadas e efetuadas entrevistas semiestruturadas com dez participantes do programa previamente indicados pela diretoria da escola a fim de obter uma perspectiva ampla da realidade da escola. As entrevistas foram direcionadas com o objetivo de entender e contextualizar na realidade da escola quatro aspectos em especial: os desafios cotidianos dos professores em sala de aula; o conhecimento prático e teórico em dispositivos de diferenciação de ensino; a percepção da necessidade e do valor de um programa de didática diferenciada; e eventuais sugestões. Os dez entrevistados haviam participado anteriormente da oficina de apresentação do programa para a escola e a entrevista explorou conceitos, percepções e reflexões nela baseados. Por indicação da diretoria, as entrevistas foram feitas com cinco professores, quatro coordenadores e a própria diretora pedagógica.

As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas, seguindo um roteiro semiestruturado composto por três blocos de perguntas com os propósitos explicitados na sequência. O primeiro bloco – Introdução e Contextualização – objetivava contextualizar a entrevista e o projeto, bem como resgatar a história, as intenções e as inspirações da atuação do entrevistado na educação. O segundo, e mais longo, bloco – Desafio e Diferenciação – explorava os objetivos principais da entrevista, buscando obter a contribuição dos entrevistados quanto aos desafios percebidos em sala de aula, o conhecimento e utilização de práticas de diferenciação e a percepção da importância de um programa de diferenciação com base em tipos psicológicos. O terceiro bloco – Considerações Finais e Até breve – explorava sugestões, questionamentos e ideias que pudessem contribuir para um melhor entendimento e desenvolvimento do programa, além de informar os próximos acontecimentos do projeto e colocar o pesquisador à disposição para dúvidas e ideias futuras.

A análise das entrevistas foi feita com a utilização do *software* NVivo 12 Plus, que facilita a organização de materiais em diversos formatos e oferece condições para análises com ferramentas de busca, consulta, categorização, visualização e inter-relação de categorias temáticas. As entrevistas foram transcritas em documentos eletrônicos identificados pelos nomes dos entrevistados. Uma primeira leitura foi feita com o intuito de classificar os extratos dos textos que se relacionavam a quatro categorias predefinidas: os desafios cotidianos dos professores em sala de aula; o conhecimento prático e teórico em dispositivos de diferenciação de ensino; a percepção da necessidade e do valor de um programa de didática diferenciada; e eventuais sugestões. O *software* permite a definição de categorias, internamente denominadas “nós”, e, uma vez criados os “nós”, foi possível classificar e visualizar os extratos relevantes de cada transcrição. O *software* possibilita ainda a criação

de matrizes de codificação nas quais, por meio da disposição de diferentes nós em linhas e colunas, pode-se cruzar e visualizar as informações arroladas aos nós.

Após a criação, categorização e visualização dos extratos, pôde-se realizar uma segunda análise dos textos pela qual foram criados novos nós de acordo com termos e temas que apareciam com frequência representativa nas diversas entrevistas. Nesse caso, consideraram-se como aspectos relevantes para o direcionamento do programa aqueles temas presentes em três ou mais entrevistas.

– Formulário eletrônico de direcionamento

O formulário foi enviado por correio eletrônico para os participantes do futuro programa e preenchido eletronicamente por 21 deles na plataforma de Formulários Google. O objetivo principal do formulário foi obter um entendimento aprofundado e mais representativo dos participantes a respeito de alguns dos desafios de sala de aula identificados nas entrevistas realizadas, com a intenção de utilizá-los de maneira contextualizada como casos e exemplos durante o programa de formação.

O entendimento dos desafios se deu por meio de duas questões nas quais se utilizou escala social de graduação conforme Gil (2008), questionando-se o grau de desafio e dificuldade em desafios e comportamentos específicos da realidade em sala de aula. Ao final, indagou-se aos respondentes sobre quais os outros desafios importantes que encontram para desempenhar suas responsabilidades nas respectivas salas de aula.

1.6.4 *O desenho inicial do programa de formação*

É importante esclarecer que o programa de formação foi planejado como parte da pesquisa-ação, endereçando-se um desafio coletivo no qual gestores e professores estiveram envolvidos não somente como participantes da formação, mas como representantes participativos e cooperativos no enfrentamento do desafio comum, conforme Thiolent (2011). Se, por um lado, o planejamento considerou os objetivos do projeto de pesquisa-ação, por outro, levou em conta e integrou no desenho do projeto as percepções, as necessidades e as restrições da escola investigada. Após a oficina de apresentação, das reuniões com a diretoria da escola e da análise dos formulários, concebeu-se o desenho inicial do programa, tendo em mente que, durante a fase de implementação do projeto, que correspondeu à realização do programa de formação, poderia haver modificações conforme as investigações efetuadas ao longo do programa. O Programa de Formação em Pedagogia Diferenciada por Tipo Psicológico foi idealizado com foco na investigação de como a adoção de práticas pedagógicas baseadas no autoconhecimento, apoiadas pelo indicador de tipos psicológicos

MBTI®, é percebida por docentes como uma abordagem de diferenciação pedagógica que influencia a relação professor-aluno. Por direcionamento da diretoria da escola, visando uma comunicação mais alinhada com as expressões usadas com frequência internamente, decidiu-se trocar o termo “pedagogia” por “didática” e utilizar o vocábulo “personalidade”, em vez de tipo psicológico. Desse modo, o programa foi nomeado na escola como “Programa Didática Diferenciada por Personalidade”. Além dos docentes do Ensino Fundamental, o programa foi oferecido aos coordenadores pedagógicos de todos os níveis da escola, bem como à diretora-geral e à pedagógica. Apresenta-se a seguir o desenho inicial do programa de formação, ressaltando-se o objetivo geral e objetivos específicos do programa, bem como cada um dos módulos com os respectivos objetivos e ementa e a caracterização dos instrumentos de coleta.

1.6.4.1 Objetivos do programa de formação

Os objetivos do programa de formação foram definidos com a diretoria da escola, conforme a percepção e as necessidades da gestão e do corpo docente na ocasião. Assim, ao final do programa de formação os docentes participantes deveriam:

1. Estar conscientes dos próprios tipos psicológicos;
2. Reconhecer a diversidade de perfis de aprendizagem de nossos alunos;
3. Escolher alguma(s) prática(s) pedagógica(s) para utilizar em suas aulas entre um conjunto de práticas diferenciadas, com base no próprio tipo psicológico, valorizando a diversidade dos tipos psicológicos dos alunos.

A definição dos objetivos do programa de formação permitiu acomodar especialmente os direcionamentos da escola em propiciar um conjunto de práticas pedagógicas que pudessem ser incorporadas pelos professores às demais formações e metodologias que a escola utiliza, sem acrescentar complexidade para o planejamento de aulas. Os objetivos foram traçados como forma de proporcionar teorias e práticas simples que o professor, consciente de seu tipo psicológico e da diversidade de tipos psicológicos em sala de aula, pudesse escolher adotar no dia a dia.

É importante pontuar as diferenças e ressaltar o alinhamento entre os dois distintos grupos de objetivos: os objetivos da pesquisa-ação e os objetivos do programa de formação. Como pesquisador e mediador do programa de formação, coube a mim dialogar com gestores e professores ao longo do processo de planejamento para assegurar o alinhamento entre os dois grupos de objetivos em questão, sem prejudicar qualquer um deles. Denominei-

me “pesquisador-mediador”, considerando esse duplo papel na pesquisa e no programa de formação. O Quadro 4 explicita as diferenças entre os respectivos objetivos.

Quadro 4 – Objetivos do programa de formação e objetivos do projeto de pesquisa-ação

Objetivos do programa de formação	Objetivos do projeto de pesquisa-ação
I. Estar conscientes dos próprios tipos psicológicos.	1) Identificar como a utilização do tipo psicológico na qualidade de instrumento de autoconhecimento docente é percebida pelos professores.
II. Reconhecer a diversidade de perfis de aprendizagem de nossos alunos.	2) Compreender se a identificação e a conscientização do tipo psicológico docente possibilitam a adoção de práticas diferenciadas tomando o tipo psicológico como base;
III. Escolher alguma(s) prática(s) pedagógica(s) para utilizar em suas aulas entre um conjunto de práticas diferenciadas, com base no próprio tipo psicológico, valorizando a diversidade dos tipos psicológicos dos alunos.	3) Identificar e analisar como o professor, ao praticar uma mediação diferenciada de acordo com o tipo psicológico, percebe a influência dessa prática na relação professor-aluno;
	4) Propor um constructo teórico sobre Mediação Docente Diferenciada por meio do direcionamento de aspectos fundantes e ações para ampliar o desenvolvimento desse constructo para orientação da prática pedagógica.

Fonte: Elaborado pelo autor

O alinhamento entre os dois grupos de objetivos foi desenhado com o intuito de ter os objetivos do programa de formação como condições necessárias para alcançar os objetivos do projeto de pesquisa-ação.

O objetivo I do programa de formação viabiliza o objetivo 1 do projeto de pesquisa-ação: à medida que os professores reconhecem e validam os próprios tipos psicológicos, têm condição de se posicionar sobre a percepção da utilização do tipo psicológico como instrumento de autoconhecimento docente. Os objetivos II e III do programa de formação são condicionantes para o objetivo 2 do projeto de pesquisa-ação, pois, ao reconhecerem a diversidade dos tipos psicológicos em sala de aula e serem capazes de escolher alguma prática didática baseada nessa diversidade e no próprio tipo psicológico, os professores adquirem repertório pessoal e experiência prática para emitirem alguma opinião acerca da adoção de práticas de diferenciação pautada pelo tipo psicológico. O objetivo III do programa de formação é crucial também para a completude dos objetivos 3 e 4 do projeto de pesquisa-ação. À medida que os professores participantes escolhem, utilizam em suas respectivas salas de aula e refletem a respeito da prática de alguma das atividades propostas na formação, é possível analisar a percepção na influência da relação professor-aluno e investigar possibilidades de aprofundamentos teóricos e futuras melhorias em programas de formação subsequentes.

A característica essencial do projeto de pesquisa-ação, no qual a oscilação sistemática entre a prática e a investigação a respeito dela (FRANCO, 2005) orienta o aprimoramento da prática, direcionou os processos de investigação do programa de formação de modo a monitorar, ao longo dos encontros, se os objetivos previamente traçados estavam sendo atingidos. Apresentam-se a seguir a estrutura e os conteúdos principais desse marco inicial.

O programa foi oferecido para 35 profissionais da escola, sendo 26 docentes do Ensino Fundamental, 7 coordenadores pedagógicos e 2 diretoras.

O programa foi dividido em três módulos. O Módulo 1, Comportamento e Autoconhecimento através dos tipos psicológicos, foi composto por um encontro de oito horas. O Módulo 2, Desafios em Sala de Aula e Estratégias/Práticas Didáticas de Diferenciação, constituiu-se de quatro encontros de quatro horas cada. O Módulo 3, Avaliação da influência da Didática Diferenciada por Personalidade, consistiu em dois encontros de quatro horas cada.

Cada um dos encontros, denominados internamente de “Oficinas”, apresentava objetivos específicos próprios e foi desenvolvido presencialmente com atividades virtuais posteriores aos encontros, as quais propiciavam orientações para prática, avaliação e/ou redirecionamento dos encontros seguintes. Como parte do programa, previamente ao primeiro encontro presencial, todos os participantes receberam *links* pessoais para acesso ao questionário eletrônico do MBTI®. O questionário é formado por 93 questões de múltipla escolha e, uma vez preenchido, gera automaticamente para mim, como consultor certificado responsável, um relatório individual que indica o tipo psicológico do respondente com textos explicativos referentes a cada característica do tipo psicológico. A entrega dos relatórios, com a respectiva explicação da teoria e primeiros exercícios para prática, foi objeto da oficina do Módulo 1.

O detalhe do programa será exposto no Capítulo 3, porém, a seguir, apresenta-se a caracterização geral das oficinas definida no planejamento da pesquisa, por meio da respectiva estrutura e objetivos específicos.

1.6.4.2 Caracterização geral das oficinas

Oficina 1 – Comportamento e Autoconhecimento através dos Tipos Psicológicos

Encontro presencial de 8 horas

Objetivos

- Contextualizar o programa de formação (os objetivos, as atividades principais e os resultados esperados do curso).

- Explicitar a teoria dos tipos psicológicos.
- Conscientizar-se do próprio tipo psicológico.
- Descrever os desafios de interagir com outros tipos psicológicos.
- Explicar o desenvolvimento dos tipos psicológicos nas crianças.
- Identificar os limites e os desafios de reconhecer os tipos psicológicos e preferências de aprendizagem em crianças.
- Cocriar e validar: Instrumento 1 – Desafios dos Professores na Sala de Aula: Observação e Autoavaliação dos Desafios para lidar com engajamento e motivação em sala de aula.

Oficina 2: Desafios em Sala de Aula e Estratégias/Práticas Didáticas de Diferenciação

Planejamento

Encontro presencial de 4 horas

Objetivos

- Evoluir em atingir os objetivos do 1.º Encontro.
- Aplicar uma abordagem geral para direcionar atividades e práticas adequadas aos diversos tipos psicológicos.
- Incluir, no planejamento, atividades específicas adequadas aos desafios encontrados em sala de aula e a diversidade de tipos psicológicos.

Oficina 3: Desafios em Sala de Aula e Estratégias/Práticas Didáticas de Diferenciação

Atividades de Planejamento

Encontro presencial de 4 horas

Objetivos

- Refletir sobre uma abordagem geral para direcionar atividades e práticas adequadas aos diversos tipos psicológicos.
- Planejar atividades específicas adequadas aos desafios encontrados em sala de aula e a diversidade de tipos psicológicos.

Oficina 4: Estratégias/Práticas Didáticas de Diferenciação

Interação em Sala de Aula

Encontro presencial de 4 horas

Objetivos

- Compartilhar e analisar o impacto das abordagens gerais utilizadas entre os encontros.

- Criar uma primeira versão de guia de referência rápida para utilizar no planejamento de aulas, considerando uma abordagem geral de planejamento.
- Explicitar situações típicas de interação em sala de aula que podem ser influenciadas pelos tipos psicológicos.
- Validar e aplicar estratégias de interação que possibilitem considerar os diversos tipos psicológicos.

Oficina 5: Estratégias Didáticas de Diferenciação/Práticas Didáticas de Diferenciação de Ensino

Encontro presencial de 4 horas

Objetivos

- Desenvolver um Guia Pessoal de Planejamento de Atividades e Interação.
- Esclarecer as dúvidas sobre tipos psicológicos.
- Exercitar situações práticas de apreciação.
- Exercitar situações práticas de planejamento.

Oficina 6: Estratégias Didáticas de Diferenciação/Avaliação e Impactos das Práticas Didáticas de Diferenciação de Ensino

Encontro presencial de 4 horas

Objetivos

- Discutir os desafios de se ter um olhar para avaliação baseado nos tipos psicológicos.
- Demonstrar a relação entre escolhas da Taxonomia de Bloom e Didática Diferenciada por Personalidade.
- Avaliar e incrementar o Guia de Referência Rápida para Planejamento Didática Diferenciada por Personalidade com aspectos de avaliação.

Oficina 7: Avaliação e Impactos das Práticas Didáticas de Diferenciação de Ensino

Encontro presencial de 4 horas

Objetivos

- Compartilhar, identificar e avaliar os impactos já observados na relação professor-aluno em sala de aula.
- Avaliar a importância e influência do autoconhecimento na prática de sala de aula.

- Consolidar práticas simples de planejamento para implementação da Didática Diferenciada por Personalidade.
- Direcionar a incorporação das práticas no dia a dia.

1.7 Fase de Implementação da Pesquisa

A Fase de Planejamento teve como resultados a definição de premissas, da estrutura e dos objetivos específicos de cada uma das oficinas do Programa de Formação, fundamentais para a implementação da pesquisa. A Fase de Implementação foi constituída pelo próprio Programa de Formação, caracterizado no tópico 1.6.4, a ser detalhado no Capítulo 3, e as oficinas compuseram ciclos de prática e investigação pelos quais se acompanhava a evolução do programa de formação quanto ao atingimento dos objetivos traçados.

Neste tópico referente à abordagem metodológica da Fase de Implementação da Pesquisa, tal como no tópico 1.6 – Fase de Planejamento da Pesquisa, indicam-se os instrumentos de coleta e caracterizam-se as análises detalhadas no Capítulo 4.

1.7.1 Coleta de dados

O desenho da pesquisa-ação prevê que as oficinas de formação sejam parte fundamental da coleta de dados para investigação dos objetivos do programa e, consequentemente, dos objetivos da pesquisa. As etapas de investigação da Fase de Implementação foram realizadas no decorrer do período dos encontros presenciais e optou-se por direcionar as investigações conforme um conjunto de objetivos a serem atingidos nos encontros, para que fosse possível averiguar se a implementação estava transcorrendo de acordo com o plano previsto, com os respectivos objetivos parciais do programa de formação sendo atingidos ao longo do programa.

Portanto, o ciclo de prática e investigação da Fase de Implementação foi realizado ao final dos encontros, visando responder a questões do tipo “Nossas ações estão ocorrendo conforme previsto no planejamento?”.

Um primeiro nível de planejamento foi definido pelos próprios objetivos do programa de formação:

1. Estar consciente dos próprios tipos psicológicos.
2. Reconhecer a diversidade de perfis de aprendizagem dos nossos alunos.
3. Escolher alguma(s) prática(s) pedagógica(s), entre um conjunto de práticas diferenciadas, com base no próprio tipo psicológico, para aplicar em suas aulas, valorizando a diversidade dos tipos psicológicos dos alunos.

Entretanto, é importante ter em mente que os objetivos da pesquisa são:

- 1) Identificar como a utilização do tipo psicológico na qualidade de instrumento de autoconhecimento docente é percebida pelos professores.
- 2) Compreender se a identificação e a conscientização do tipo psicológico docente possibilitam a adoção de práticas diferenciadas tomando o tipo psicológico como base.
- 3) Identificar e analisar como o professor, ao praticar uma mediação diferenciada de acordo com o tipo psicológico, percebe a influência dessa prática na relação professor-aluno.
- 4) Propor um constructo teórico sobre Mediação Docente Diferenciada por meio do direcionamento de aspectos fundantes e ações para ampliar o desenvolvimento desse constructo para orientação da prática pedagógica.

Nesse contexto, o primeiro módulo, com sua oficina única, tem um papel essencial no direcionamento do programa: foi nessa oficina que os participantes tiveram o primeiro contato mais aprofundado com a teoria dos tipos psicológicos, bem como com os resultados pessoais do indicador MBTI®. A oficina foi a primeira atividade da etapa de prática do Ciclo de Tripp e a investigação realizada posteriormente foi crucial para o direcionamento das demais oficinas.

A investigação dessa oficina e consequente direcionamento do programa voltaram-se à verificação dos objetivos inicialmente propostos. Entre os objetivos traçados, “Conscientizar-se do próprio Tipo Psicológico” é o propósito estruturante para essa oficina e para a continuidade do programa. Por conseguinte, foram elaboradas atividades específicas de reflexão sobre autoconhecimento, bem como questões a serem respondidas no formulário eletrônico preenchido depois do encontro.

Durante o encontro, em sua parte inicial, antes de tomarem conhecimento da teoria e dos relatórios dos tipos psicológicos e após uma exposição dialogada sobre autoconhecimento, propôs-se uma atividade em que os participantes eram convidados a responder como classificavam seu atual nível de autoconhecimento. As alternativas de respostas eram: 1 – praticamente não tenho autoconhecimento; 2 – tenho pouco autoconhecimento; 3 – tenho um autoconhecimento razoável; 4 – tenho um bom autoconhecimento; e 5 – tenho um ótimo nível de autoconhecimento. Ao final do encontro, quando os participantes já haviam estabelecido contato com a teoria dos tipos psicológicos, os respectivos relatórios e atividades específicas, realizou-se a mesma pergunta novamente.

Adicionalmente, com o intuito de identificar especificamente o objetivo referente à conscientização sobre o próprio tipo psicológico, incluiu-se no formulário a afirmativa “Sei meu Tipo Psicológico e reconheço algumas características do mesmo”.

As respostas à questão aberta “O que mais você gostaria de comentar para ajudar a atingir os objetivos do programa?” foram analisadas com base nos principais temas que nelas surgiram, por meio do *software* NVivo 12 Plus.

As análises das questões abertas em formulários foram feitas por meio da categorização de extratos dos textos das respostas, após três leituras. A primeira leitura de todas as respostas teve o objetivo de identificar palavras e unidades de significado semelhantes para a criação de categorias (ou nós, como é denominado no *software*). A segunda leitura foi realizada com a visualização dos extratos categorizados para confirmação e eventuais readequações das categorias. Por fim, a terceira leitura foi efetuada (graças à funcionalidade do *software*) por categoria, sendo possível aprofundar o entendimento e compreender a relevância dos temas tratados.

Feitas as referidas análises, apresentadas em detalhe no Capítulo 4, e considerando-se esse ciclo de prática e investigação referente à Oficina 1 do programa de formação como um marco inicial para o direcionamento da investigação dos demais módulos, adotaram-se, na perspectiva de pesquisador-mediador, premissas para o atingimento dos objetivos do programa e do projeto de pesquisa-ação que direcionam o desenho das próximas oficinas do programa, bem como das respectivas investigações.

Como primeira premissa, estipulou-se que a conscientização a respeito do próprio tipo psicológico, bem como a possibilidade de utilização dele em situações práticas do cotidiano de cada professor em suas salas, seriam trabalhadas em todas as oficinas. Já era esperado que não se tivesse na primeira oficina uma quantidade representativa de práticas contextualizadas na realidade dos professores, mas os comentários reforçaram a necessidade de uma constante exemplificação e contextualização das práticas a serem trazidas nos encontros do programa de formação.

A segunda premissa foi a de que os objetivos dos respectivos encontros seriam avaliados, compartilhados coletivamente nos encontros seguintes e utilizados como direcionadores das atividades consecutivas. A investigação a respeito dos objetivos deveria ser de conhecimento dos participantes, bem como as ações direcionadas para o atingimento deles.

A terceira premissa foi a de que o programa de formação deveria proporcionar experiências e instrumentos de autoconhecimento não somente baseados no MBTI®, mas também em interações com outros participantes como um mecanismo de troca e aprendizagem relacionados a desafios comuns, bem como avaliações formativas nas quais fosse possível

avaliar o conhecimento teórico e as escolhas práticas relacionadas aos desafios reais de sala de aula de maneira interativa, com diálogo, reflexão e consolidação do aprendizado.

Tendo essas premissas como direcionamento, a coleta de dados das oficinas seguintes foi pautada pelas atividades práticas com diálogo e reflexão durante os encontros, bem como em formulários eletrônicos entre os encontros com questões baseadas na escala social de graduação, conforme Gil (2008), em que se indagava o grau de concordância com afirmativas relativas aos objetivos do programa. Os formulários também traziam questões abertas, analisadas de diferentes maneiras, conforme tópico referente à caracterização da análise, a seguir.

1.7.2 *Caracterização da análise dos dados*

As análises da Fase de Implementação foram focadas em obter subsídios para avaliar as oficinas já realizadas e direcionar as futuras oficinas, tendo em vista os objetivos do programa de formação. O Quadro 5 explicita os instrumentos, as análises e os resultados esperados.

Quadro 5 – Estrutura de análise da Fase de Implementação

Estruturas e Instrumentos de Investigação	Análises efetuadas	Resultados Esperados
I. Atividades durante os encontros II. Formulários eletrônicos entre encontros	I. Análise quantitativa dos formulários II. Análise qualitativa das sugestões	• Realinhamento das próximas oficinas do programa de formação visando seus objetivos

Fonte: Elaborado pelo autor

Após cada oficina, foram enviados formulários com três intenções principais: avaliar o atingimento dos objetivos específicos da oficina, obter informações sobre as práticas implementadas entre as oficinas e opiniões e coletar sugestões para direcionamento do programa.

Além das intenções principais, conforme o objetivo de cada oficina, e da percepção qualitativa do andamento da oficina, elaboraram-se questões focadas para confirmar a percepção e direcionar ações adequadas para tratar das situações e dúvidas que emergiam em cada oficina.

As análises qualitativas das questões abertas foram realizadas com o *software* NVivo 12 Plus, pelo qual se fez um estudo de unidades temáticas presentes nas respostas, conforme trazido no tópico 1.7.1. As análises quantitativas dos formulários foram efetuadas com base nos valores obtidos com as respostas às perguntas formuladas de acordo com uma escala

social de graduação (GIL, 2008), na qual as alternativas de resposta de múltipla escolha apresentam um contínuo de atitudes possíveis com relação a determinada questão. O detalhe das análises é apresentado no Capítulo 4.

1.8 Fase de avaliação da pesquisa

A Fase de Avaliação teve como objetivo principal investigar os objetivos específicos da pesquisa. Para tal, além das análises específicas, consolidaram-se as análises realizadas durante os ciclos de investigação das fases anteriores de planejamento e implementação.

A caracterização dessa fase, bem como o detalhamento das análises, são apresentados no Capítulo 4.

O capítulo a seguir traz a fundamentação teórica e as respectivas referências sob as quais foi desenvolvida a investigação.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA – DA PEDAGOGIA DIFERENCIADA À MEDIAÇÃO DOCENTE DIFERENCIADA POR TIPO PSICOLÓGICO

Este capítulo contém os fundamentos teóricos a partir dos quais a pesquisa foi elaborada. Para tal, apresenta-se a seguir um percurso conceitual pelos temas de Pedagogia Diferenciada, Mediação e Tipos Psicológicos visando não somente integrar as abordagens citadas, mas, principalmente, justificar a combinação desses temas para o problema investigado, convergindo-se para uma abordagem conceitual preliminar de Mediação Docente Diferenciada a ser desenvolvida conforme o desdobramento da pesquisa. Os temas são expostos na respectiva sequência, finalizando com a abordagem conceitual preliminar de Mediação Docente Diferenciada.

2.1 Pedagogia diferenciada: um chamado para a ação

Nos próximos tópicos, serão explorados conceitos, experiências e referências da literatura que fundamentam as razões, as abordagens e as implicações práticas para a atividade docente perante o “chamado” da pedagogia diferenciada.

Inicia-se com as razões pelas quais a pedagogia diferenciada tem sua presença marcada na literatura científica em educação, explicitando o sentido de se conscientizar, refletir e atuar de maneira a não mais se compactuar com a atitude de ser “indiferente às diferenças”, conforme Perrenoud (2000). Em seguida, com base em Tomlinson (2003, 2014), Perrenoud (2000), Esteves (2009), Bondie e Zusho (2018), Bray e McClaskey (2016), Rubin e Sanford (2018), Silva e Scherer (2019), apresentam-se algumas das distintas abordagens teóricas e práticas do conceito, analisando e relacionando tais abordagens com referências de currículo e formação docente, marcando-se algumas das especificidades encontradas conforme autores. Por fim, tendo em mente o percurso a ser percorrido até a proposta da mediação docente diferenciada, pontua-se a escolha da pedagogia diferenciada como caminho para a aprendizagem personalizada, explicitando-a como uma abordagem de currículo que demanda o desenvolvimento de um grupo de competências docentes, apresentando-se as potenciais sinergias com conceitos de mediação pedagógica expostos na sequência.

Os termos Pedagogia Diferenciada, Diferenciação de Ensino e Diferenciação Pedagógica são as variantes com maior destaque na literatura científica em língua portuguesa, todas utilizadas com propósitos semelhantes, conforme citado no Capítulo 1.

Além das diferenças de denominação, que se observam também na língua inglesa com os termos *Differentiated Instruction*, *Differentiated Pedagogy* e *Pedagogical Differentiation*, identificam-se na literatura variadas abordagens teóricas e direcionamentos práticos. Antes de pontuar tais abordagens, trazendo clareza para as particularidades de autores, é importante endereçar o questionamento: “Por que precisamos da pedagogia diferenciada?”

2.1.1 *Por que precisamos da pedagogia diferenciada?*

Se fosse possível consolidar uma resposta, direta e unânime na literatura, que permeia de forma geral as definições e as abordagens conceituais, ela seria: porque estamos falhando ao lecionar de maneira uniforme para uma classe ou grupo de estudantes que demonstram diferenças nos modos de ser, fazer e aprender. No entanto, a generalidade de uma resposta ampla e única nos faz perder a riqueza do conhecimento gerado pelos principais autores, conforme trazido a seguir. Em vez de buscar uma resposta, expõem-se as perspectivas e as razões para a pedagogia diferenciada. Inicia-se com uma perspectiva baseada em experiências americanas, oriundas de professores que perceberam no cotidiano a necessidade de um fazer pedagógico distinto. Na sequência, apresentam-se conceitos e reflexões oriundos de pensadores e praticantes americanos e europeus e, por fim, uma visão integrada.

A perspectiva baseada em experiências americanas é principalmente fundamentada em Carol Ann Tomlinson, educadora, pesquisadora e gestora da Faculdade de Educação da Universidade de Virginia. Tomlinson é quem se destaca na busca pelos termos nas bases de dados científicos consultados, apresentando 26 referências na base de periódico da CAPES. Com a experiência de mais de 20 anos em Educação Básica em escolas americanas e mais de 15 anos de pesquisa, traz uma perspectiva prática de Diferenciação de Ensino (tradução usual de *Differentiated Instruction* que é o termo comumente utilizado por ela), cujo um dos marcos é seu livro *The Differentiated Classroom: responding to the needs of all learners* (2014 – A Sala de Aula Diferenciada: respondendo às necessidades de todos os estudantes, sem tradução para o português, com primeira edição em 1999).

Tomlinson (2014, prefácio) traz a necessidade de diferenciação como um imperativo de justiça para com os alunos:

Apesar de toda a tecnologia, de novas metodologias e novos modelos de escola, ainda temos a tendência de ensinar nossos alunos como se fossem essencialmente semelhantes. Ainda avaliamos, classificamos e agrupamos estudantes como se tivéssemos perdido a noção da humanidade essencial de cada um. [...] Como uma classe pode ser justa se todos os alunos recebem os mesmos materiais, lições, tempo...?

Tomlinson *et al.* (2003) aduzem que continuamos acreditando no mito da classe homogênea por faixa etária, como se a semelhança de idade fosse suficiente para garantir que todos são iguais e aprendem de maneira análoga, justificando uma aula tipo “tamanho único” para todos os estudantes.

Em artigo que traz uma revisão de literatura com foco na realidade americana, Tomlinson *et al.* (2003) elencam a diversidade típica de características de alunos de uma sala de aula: alunos com dificuldades de aprendizagem, com altas habilidades, oriundos de culturas diversas, com situações econômicas variadas, motivados, desmotivados, ou ainda que se enquadram em várias dessas características e apresentam uma ampla gama de interesses e maneiras de aprender. Desse modo, não se pode mais ignorar essa diversidade em sala, e, se o objetivo do professor é fazer o possível para que todo aluno aprenda de forma efetiva e significativa, não se pode desprezar a necessidade de práticas de diferenciação de ensino para endereçar esse aspecto.

Professores que não ignoram essa diversidade em sala de aula têm noção clara de dois aspectos: existem expectativas evidentes de aprendizagem para todos os alunos e há estudantes com diferentes habilidades de aprender (TOMLINSON *et al.*, 2003). Portanto, se o programa de um curso é planejado de maneira homogênea, como se fosse direcionado para um aluno com características “médias” da turma, é provável que esse curso não esteja adequado a nenhum aluno, pois esse “aluno médio” não existe (BONDIE; ZUSHO, 2018).

Na essência, tendo essa perspectiva prática oriunda da experiência de sala de aula (TOMLINSON, 1999; 2003; 2014; BONDIE; ZUSHO, 2018), a razão principal para a diferenciação de ensino é garantir que todos os estudantes tenham equidade de acesso às experiências de aprendizagem de alta qualidade, adequadas às diferenças existentes entre os alunos.

Entre os pensadores europeus, Perrenoud (2000, p. 17), em especial, traz que

[...] as pedagogias diferenciadas se enraízam em instituições muito antigas, desenvolvidas pelos primeiros movimentos de educação nova. Edouard Claparède, Célestin Freinet, Robert Dottrens e alguns outros precursores retomaram essa caminhada. A ideia, portanto, não é nova. Contudo, ela não se destaca nas teses e nas práticas de alguns pedagogos excepcionais senão no decorrer dos anos 70.

Perrenoud (2000) teve como campo de observação e referência principal autores, modelos e práticas europeias do século XX. Seu trabalho e pesquisa no tema estão consolidados no livro *Pedagogia diferenciada: das intenções a ação*, que apresenta, além do termo escolhido no título, duas abordagens essenciais para o desenvolvimento desta pesquisa: o

alerta e a necessidade de deixarmos de ser “indiferentes às diferenças” existentes em sala de aula e o conceito e a necessidade de atuação consciente para lidar com a “diferenciação selvagem”. Ambos os termos estão aprofundados nos próximos parágrafos ao se detalharem as abordagens, após as perspectivas e razões para a pedagogia diferenciada.

Perrenoud (2000, p. 9) amplia a perspectiva da justificativa da pedagogia diferenciada do âmbito pedagógico para o âmbito social:

A preocupação de ajustar o ensino às características individuais não surge somente do respeito às pessoas e do bom senso pedagógico. Ela faz parte de uma exigência de igualdade: a indiferença às diferenças transforma as desigualdades iniciais, diante da cultura, em desigualdades de aprendizagem e, posteriormente, de êxito escolar.

O autor posiciona o surgimento das pedagogias diferenciadas como uma ação para combater o fracasso escolar e as desigualdades. Não é aceitável que o fracasso escolar seja resultado de dificuldades de aprendizagem e que isso seja naturalizado como um fato corriqueiro, ainda mais considerando que a definição das fronteiras que separam o êxito do fracasso está sob responsabilidade das mesmas instituições e pessoas que aceitam passivamente que existe uma parcela de alunos que vão fracassar.

Não se pode deixar que o fracasso em dispor de recursos e resultados exigidos em dada disciplina, de uma dada série, convença os estudantes de que são incapazes de aprender, de que seu fracasso é sinal de sua insuficiência pessoal mais do que da inadequação da escola (PERRENOUD, 2000, p. 9).

A razão principal da pedagogia diferenciada abordada por Perrenoud (2000) está apoiada na justiça social: ao reconhecer as diferenças na capacidade de aprender dos alunos e se manter indiferente a elas, a escola acaba por impetrar uma noção de fracasso e inadequação pessoal, quando na realidade é a escola que está inadequada. A relação entre o fracasso escolar, o contexto social e a singularidade dos estudantes também é trazida por Charlot (1996) que, apesar de não tratar explicitamente o tema da pedagogia diferenciada, aponta que a relação com o saber, o sentido que se atribui ao aprendizado e a consequente aprendizagem são singulares ao indivíduo. Charlot (1996, p. 62) não deixa de assinalar e valorizar a importância do contexto e das relações sociais na relação com o saber, mas evidencia a criticidade dos aspectos pessoais: “as relações sociais estruturam a relação com o saber e com a escola, mas não a determinam”. Perrenoud (2000) indica a criticidade de reverter esse quadro no qual as singularidades dos estudantes não são adequadamente consideradas, chamando atenção para o fato de que já existe uma pedagogia diferenciada

presente nas escolas, de forma natural, inconsciente e por vezes de maneira a agravar as diferenças existentes, sendo ainda mais injusta.

Um olhar cuidadoso e sincero para uma sala de aula escolar provavelmente evidencia que, se, por um lado, existe a necessidade de uma pedagogia diferenciada planejada e efetiva, por outro, tem-se que ela ocorre de maneira natural e subjetiva de acordo com a atuação de cada professor.

A indiferença às diferenças jamais é absoluta. Nenhum professor trata seus alunos como iguais em direitos e deveres. Ele pratica, voluntariamente ou não, uma forma de diferenciação de ensino [...] Em uma aula, uma parte das interações didáticas estabelece-se entre o professor e um aluno, ou um pequeno grupo, e elas são inevitavelmente diferenciadas, em seu tom, em seu conteúdo, em sua duração, em sua intenção e em seus efeitos (PERRENOUD, 2000, p. 26).

Ao reconhecer que a indiferença às diferenças em sala de aula não é absoluta, identifica-se uma diferenciação pedagógica intencional, a qual pode ser desmembrada em discriminações pontuais conforme dadas situações. Perrenoud (2000) estabelece discriminações positivas e negativas. Discriminações positivas são situações explícitas, conscientes e formais quando o professor dedica esforço específico para um apoio ou reforço a um estudante em situação desfavorecida. Esse tipo de discriminação é mais confortavelmente explicitado e assumido por ser muitas vezes um mecanismo formal e rotineiro da prática pedagógica em questão.

As discriminações negativas, por sua vez, são na maioria inconscientes e, quando assumidas pelo professor, são feitas com um nível de conforto menor. Perrenoud (2000, p. 26) traz a ideia de uma “diferenciação selvagem” como um fenômeno que está por trás das discriminações negativas:

Em cada classe, existe uma parcela significativa de diferenciação selvagem, da qual os professores têm uma vaga consciência e a qual não dominam. Ela nasce da pressão da situação, da urgência, das solicitações, das personalidades e das culturas em jogo, do fato em que em nenhuma interação social, pode-se tratar os interlocutores exatamente da mesma maneira. Na vida, não se pode funcionar sem diferenciar, mas essa diferenciação escapa-nos amplamente; ocorre, em parte, em nível inconsciente, através de automatismos, ao sabor das circunstâncias: há em muitas intervenções pedagógicas, uma parcela de eventualidade. A ação do professor está longe de ser programada. Na escola das diferenças, a pedagogia continua balbuciante.

As causas da diferenciação selvagem e a consequente discriminação negativa em situações específicas estão associadas não somente aos fatores externos (pressão da situação,

prazos, solicitações etc.), mas também às personalidades de professores e alunos. O papel dos automatismos e dos hábitos de comportamento de professores é evidente e a ação docente programada nem sempre prevalece sobre a diversidade e imprevisibilidade das circunstâncias que a sala de aula apresenta.

De forma contraintuitiva, a diferenciação selvagem pode também ocasionar uma discriminação positiva. Os alunos que ajudam o professor a percorrer o caminho planejado de atividades e interações para a situação em questão acabam se favorecendo de uma atenção inconsciente maior.

Por vezes, espontânea e intuitivamente, o professor interessa-se pelos alunos que mais precisam dele, mesmo que não solicitem ajuda. Outras vezes, a diferenciação selvagem tende a aumentar as variações. Assim, em aula, quando faz uma atividade coletiva, o professor trabalha, de preferência, com os alunos que fazem perguntas, que se manifestam, que o ajudam a construir uma “boa aula”, pois, com aqueles que nada dizem, é difícil criar uma dinâmica, um diálogo socrático, um clima de curiosidade, fazer funcionar a rede oficial de comunicação. Além disso, nas interações mais individualizadas, o professor é levado a reagir positivamente aos alunos mais polidos, mais bonitos, mais comportados (PERRENOUD, 2000, p. 27).

Nesses casos, a diferenciação selvagem só aumenta as diferenças em sala de aula. Inconscientemente, por um lado, há um grupo de alunos que recebe atenção e tempo do professor, favorecendo-se com isso, e, por outro, um grupo menos favorecido, com menos atenção e interação com o professor.

Voltando à resposta única generalizada apresentada no início desta seção: precisamos da pedagogia diferenciada porque estamos falhando ao lecionar de maneira uniforme para uma classe ou grupo de estudantes que apresentam diferenças nas maneiras como aprendem. A perspectiva apoiada em Tomlinson (2003; 2014) aponta como “falha” a incapacidade de exercer a responsabilidade de propiciar uma aprendizagem de qualidade e significativa para todos os alunos. Por sua vez, Perrenoud (2000) traz uma perspectiva de que a falha está em assumirmos e aceitarmos a noção de fracasso escolar como parte de um processo institucional que reconhece a falta de habilidades de alunos, aceita e evidencia o fracasso destes e acaba por impactar a noção de insuficiência pessoal e a autoestima. Como se não bastasse essa falha, ainda se pratica uma “diferenciação selvagem”, em que os professores, de maneira inconsciente, privilegiam a interação, e consequente aprendizado, com os alunos com os quais mais se identificam e/ou adotam comportamentos que são valorizados pelos professores, acarretando uma ampliação da diferença entre os alunos e decorrente agravamento das razões para se diferenciar.

Uma vez justificada a importância da pedagogia diferenciada, cabe esclarecer o motivo da adoção do conceito nesta pesquisa, em vez de outros conceitos que poderiam ser considerados pela semelhança da justificativa: notadamente, a aprendizagem personalizada, ou personalização do ensino, como termo mais recentemente adotado em produções brasileiras. No tópico a seguir, apresenta-se tal esclarecimento.

2.1.2 A pedagogia diferenciada como condição necessária para a aprendizagem personalizada

A responsabilidade por propiciar aprendizagem efetiva e significativa, de modo que, partindo-se de diferentes características dos alunos, seja possível atingir os objetivos de aprendizagem almejados, pode ser exercida de maneiras variadas. Um dos termos que começou a despontar recentemente em publicações brasileiras é a “personalização do ensino”. Como indicativo desse crescente surgimento, apurou-se em pesquisa do significado da expressão no Google Acadêmico 96 resultados de referências até o ano de 2009, 113 resultados entre os anos de 2010 e 2014, 550 entre os anos de 2015 e 2019 e 186 resultados somente no ano de 2020. Na ausência de uma definição amplamente aceita, bem como uma relação clara entre os termos pedagogia diferenciada e personalização do ensino, trilhou-se um percurso de significação e escolha da relação entre eles, bem como da utilização nesta pesquisa. Nos próximos parágrafos, apresenta-se esse percurso que encerra este tópico com a conclusão da essencialidade da pedagogia diferenciada como um elemento constituinte e condição necessária para a aprendizagem personalizada. As diferentes abordagens e definições já se evidenciam nas diversificadas denominações encontradas. Aqui, optou-se por usar a tradução direta do termo em inglês *personalized learning*, aprendizagem personalizada.

A aprendizagem personalizada, mais do que um termo educacional em destaque, tem aparecido desde o início deste século com frequência em esforços de fundações de atuação mundial destacada na Educação Básica, redes de ensino e organizações de terceiro setor nos Estados Unidos da América (CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2013.). Se, por um lado, observa-se uma grande diversidade de definições e abordagens, conforme Horn e Staker (2015), verificam-se também alguns pontos convergentes nessa diversidade. Uma das convergências observadas é justamente a semelhança com a pedagogia diferenciada no que diz respeito a seu propósito.

A personalização da aprendizagem, tal qual a pedagogia diferenciada, não é um fim em si: é um meio necessário para se atingir o propósito de possibilitar a aprendizagem para todos os alunos. Sua provável origem documentada data do final do século XIX, tendo seu marco inicial atribuído a Preston Search, um superintendente educacional no estado de Colorado nos Estados Unidos da América que, em 1889, introduziu um plano educacional para possibilitar estudantes evoluírem no próprio ritmo na aprendizagem (RUBIN; SANFORD, 2018). No Brasil, o termo ganhou destaque recente com Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015), que reconhecem a necessidade de endereçar de maneiras variadas as distintas necessidades, características, habilidades e ritmos dos alunos. Assim como a pedagogia diferenciada, a personalização da aprendizagem justifica-se principalmente por reconhecer a singularidade e as diferenças de cada estudante e a inadequação de processos de ensino e de aprendizagem que desconsideram tais diferenças.

A semelhança entre os termos pedagogia diferenciada e aprendizagem personalizada está essencialmente no propósito, mas as abordagens têm características distintas. Vale uma nota de que as referências em língua inglesa que tratam diretamente dessas diferenças nomeiam os conceitos como *differentiation* e *personalization*, ou em português diferenciação e personalização (BRAY; MCCLASKEY, 2016; RUBIN; SANFORD, 2018). No Brasil, a personalização, internacionalmente nomeada como *personalized learning* (HORN; STAKER, 2015; RUBIN; SANFORD, 2018), que literalmente significa aprendizagem personalizada, foi traduzida como personalização do ensino (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015). Tal tradução desloca a ação de personalização do processo de aprendizagem para o processo de ensino, provocando uma perspectiva distinta sobre aquela que é a principal diferença entre a personalização e a diferenciação: o agente principal do processo em questão. Bray e McClaskey (2018), baseados no plano nacional de tecnologia educacional dos Estados Unidos de 2010, propõem definições distintas sistematizadas em um quadro comparativo em que a coluna referente à personalização traz ações somente dos estudantes e a coluna correspondente à diferenciação apresenta apenas ações acerca dos professores. No Quadro 6, estão evidenciadas as diferenças entre os dois termos personalização e diferenciação. A coluna “Características consideradas” foi elaborada mediante análise, consolidação e nomeação das características contidas no quadro original, o qual também inclui definições e características do termo individualização (*individualization*), o qual não foi considerado por estar voltado para a relação de um professor para um aluno, que não é o foco desta pesquisa.

Quadro 6 – Personalização e diferenciação – características principais

Características consideradas	Caracterização dos Termos	
	Personalização	Diferenciação
1. Agente principal	<ul style="list-style-type: none"> • Estudante 	<ul style="list-style-type: none"> • Professor
2. Ação do agente principal	<ul style="list-style-type: none"> • Direciona seu próprio aprendizado 	<ul style="list-style-type: none"> • Proporciona aprendizagem para grupos de estudantes
3. Planejamento da aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> • Participa ativamente no planejamento 	<ul style="list-style-type: none"> • Planeja com base nos interesses e perfis dos grupos de estudantes
4. Seleção de processos e recursos para aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> • Torna-se competente para selecionar os recursos necessários para sua aprendizagem 	<ul style="list-style-type: none"> • Seleciona recursos e processos para suportar as diferentes necessidades, perfis e interesses dos estudantes
5. Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • Monitora seu progresso e reflete sobre sua aprendizagem 	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliza instrumentos avaliativos para monitorar a aprendizagem e direcionar ações futuras

Fonte: Elaborado pelo autor, com base no quadro *PDI Chart – v3* de Bray e McClaskey (2018)

É evidente a importância destacada do estudante na personalização de aprendizagem: a personalização depende de o estudante ser capaz de participar do processo de ensino fazendo escolhas sobre o que e como aprender, além de monitorar e refletir sobre sua própria aprendizagem. Estudantes devem ser capazes de “direcionar e monitorar a sua aprendizagem, dependendo cada vez menos do direcionamento e controle de outras pessoas”, em um *continuum* de desenvolvimento da capacidade de autorregulação para a aprendizagem (BRAY; MCCLASKEY, 2016, p. 35). Entretanto, esse *continuum* em direção ao protagonismo do processo educativo, por parte do estudante, começa com o professor sendo o agente principal dos processos de ensino e de aprendizagem, tal qual na diferenciação, conforme Quadro 6. Apesar de Bray e McClaskey (2018) tratarem dessas duas abordagens de maneira segmentada, ao fazerem um esforço para distingui-las conceitualmente; e ao trazerem o *continuum* de desenvolvimento do estudante, e sendo o professor o responsável por criar condições para que o estudante assuma o protagonismo, percebe-se que a diferenciação é parte do caminho para se chegar à personalização.

Uma maneira complementar de distinguir e relacionar personalização e diferenciação pode ser assumir que a diferenciação é um componente da personalização. Rubin e Sanford (2018) adotam o conceito de aprendizagem personalizada (*personalized learning*), sendo composto por três elementos essenciais: diferenciação, ritmo e agência, conforme Figura 6. Os autores propõem esses elementos como uma maneira de organizar e inter-relacionar conceitos estruturantes da personalização. A personalização pode se dar parcialmente com cada um dos elementos e ocorrer de maneira completa com a integração deles.

Figura 6 – Elementos da Aprendizagem Personalizada



Fonte: Elaborada pelo autor, com base em Rubin e Sanford (2018)

A diferenciação, nesse modelo, aparece como um esforço de adequar práticas pedagógicas, conteúdo, suporte em sala de aula e oportunidades com base nos níveis de proficiência, habilidades e perfis dos estudantes. O ritmo (tradução do inglês *pacing*), apesar ser possível considerá-lo um subelemento da diferenciação, merece um destaque no modelo por propiciar diferentes tempos de avanço dos alunos na aprendizagem, com foco não no tempo ou na finalização de tarefas, mas no atingimento de objetivos de aprendizagem propostos, seja internamente ou externamente à escola. Agência é a tradução literal do termo em inglês: *agency*, que não tem tradução com sentido correspondente em português. O termo se refere à “agência do estudante” (*student agency*), relacionado a práticas que possibilitam os estudantes serem agentes de sua aprendizagem, assumindo um papel ativo na decisão de o que, onde e como aprender. Esse elemento está baseado em engajar-se e desenvolver os estudantes para que seus propósitos, identidades, forças e fraquezas sejam conhecidos e levados em conta nos processos pessoais de aprendizagem.

Rubin e Sanford (2018), além de caracterizarem a diferenciação como um elemento da personalização, reconhecem a complexidade e o desafio de rumar de processos de ensino centrados no professor para uma aprendizagem personalizada, e, assim como Bray e McClaskey (2018), explicitam tratar-se de um esforço de mudança cultural na maneira de pensar e fazer a escola. Rubin e Sanford (2018), por serem pesquisadores e praticantes com foco na transformação, propõem que o caminho para a personalização é uma progressão que percorre cinco abordagens de ensino e aprendizagem, sugerindo mudanças-chave no caminho da personalização: instrução tradicional, macrodiferenciação, microdiferenciação, maestria individual e personalização completa. Não se tem aqui o objetivo de detalhar a progressão dessas cinco abordagens, e sim explicitar a coerência de conceber a diferenciação

como uma abordagem necessária a caminho da personalização. Desse modo, é importante caracterizar os extremos da progressão e as abordagens de diferenciação.

A instrução tradicional é caracterizada por uma maioria de aulas essencialmente centradas na instrução por parte do docente, sem qualquer tipo de variação de oferta de atividades didáticas de acordo com a diversidade de perfis e conhecimento dos alunos, sem variação de ritmo e com pouca ou nenhuma utilização de dados para planejamento das aulas. O principal agente do processo de ensino é o professor e os estudantes não têm qualquer tipo de influência no ensino.

A personalização completa é uma abordagem na qual grande parte de fatores estruturantes da escola, como é concebida tradicionalmente, não está presente. Divisão de turmas por idades, tempos fixos de aulas, disciplinas de tópicos isolados, período de provas e notas não pertencem à realidade escolar. A utilização de tecnologias de informação e comunicação dá acesso não somente a conteúdos escolares e do cotidiano, mas possibilita aos estudantes traçarem seus próprios planos de aprendizagem de acordo com os objetivos de aprendizagem definidos, seus interesses, forças e necessidades de desenvolvimento. Os estudantes, como protagonistas de sua própria aprendizagem, conseguem incorporar a avaliação, a reflexão e os devidos registros como parte do processo, também apoiados em sistemas digitais que dão estrutura e visibilidade para os processos de aprendizagem. Os professores têm o papel de direcionar, apoiar e suprir as deficiências, quando necessário, nesse processo de autorregulação da aprendizagem dos estudantes.

A progressão para a aprendizagem personalizada foi concebida e proposta por Rubin e Sanford (2018) como uma maneira de propiciar a líderes escolares uma visão dos marcos e mudanças essenciais de um trajeto de transformação a caminho da personalização, sem o intuito de propor algo linear, ou ainda que toda a escola atinja o estágio de personalização completa. Ao explicitar os dois extremos da progressão da aprendizagem personalizada, instrução tradicional e personalização completa, é notório que há realidades muito distantes.

Trazendo o foco para a atuação específica de professores e estudantes, tal qual a contribuição propiciada por Bray e McClaskey (2016), é possível perceber o esforço de desenvolvimento necessário para passar de um professor típico da abordagem de instrução tradicional para um professor que consiga exercer seu papel na personalização completa. Nessa progressão, os professores teriam que aprender e praticar as novas estruturas e processos do cotidiano escolar com horários, turmas por faixa etária, espaços, tempos e avaliações distintas. Com maior criticidade ainda, os próprios professores seriam os responsáveis por desenvolver os estudantes no caminho de se tornarem protagonistas da própria aprendizagem.

Os estágios intermediários de diferenciação presentes na progressão (macrodiferenciação e microdiferenciação) constituem marcos essenciais do ponto de vista da ação docente. São nesses estágios que professores começam a identificar, considerar e agir sobre as diferenças existentes entre os alunos que justifiquem uma ação didática variada para prover condições de aprendizagem para todos. Os dois estágios são essencialmente semelhantes, e a distinção entre os níveis macro e micro é basicamente a disponibilidade de informações, processos escolares e sistemas que viabilizam uma atuação docente específica para um número maior de grupos de alunos. Na macrodiferenciação, propõem-se atividades diversificadas para até três grupos de alunos, reunidos de acordo com critérios que os distinguem como nível de proficiência, interesses, identidade ou aspectos culturais. No estágio da microdiferenciação basicamente se mantêm os critérios diferenciadores, mas é possível obter informações e direcionar ações para uma individualização que possibilita divisão da classe em um número maior de grupos, endereçando as diferenças de maneira mais específica.

É na progressão para os estágios de diferenciação, principalmente na macrodiferenciação, que tanto professores quanto alunos começam a transformar os processos de ensino e de aprendizagem na direção de reconhecer que as diferenças existentes em sala de aula são importantes e devem ser endereçadas para prover experiências que oportunizem aprendizagem para todos. Nesse estágio, embora a escola seja fundamentada em um modelo fortemente influenciado pela instrução tradicional, é possível iniciar uma transformação na atuação docente e na relação com estudantes que trilhe um caminho de maior protagonismo da aprendizagem.

Rubin e Sanford (2018) propõem os três elementos essenciais para a aprendizagem personalizada, conforme Figura 6 e recomendam que, quando se têm déficit de aprendizagem e a consciência da inadequação de um processo de ensino que seja indiferente às diferenças, a diferenciação é o melhor início para uma progressão na direção da aprendizagem personalizada. Os autores ainda ressaltam que os estágios de personalização completa e maestria individual somente são viáveis com uma integração de sistemas de informação especialmente concebidos para dar suporte integral aos processos de ensino e de aprendizagem.

A aprendizagem personalizada, mais do que um estágio final desejado na evolução da maneira de conceber escolas, é uma evolução dos processos de ensino e de aprendizagem para desenvolver estudantes cada vez mais protagonistas de sua aprendizagem (BRAY; MCCLASKEY, 2018; RUBIN; SANFORD, 2018), bem como professores ainda mais protagonistas dos processos de ensino e de aprendizagem, usando suas habilidades docentes para cocriar com os estudantes situações de aprendizagem significativa no cotidiano escolar. A pedagogia diferenciada é um elemento essencial para a aprendizagem personalizada

que não somente compõe a tríade proposta por Rubin e Sanford (2018) – diferenciação, ritmo e agência –, mas também constitui um estágio de desenvolvimento a caminho do propósito de possibilitar a aprendizagem para todos os alunos. Portanto, optou-se por manter a pedagogia diferenciada como elemento central desta pesquisa, apresentando-se a seguir como se considerou a integração entre abordagens de pedagogia diferenciada e os conceitos de currículo.

2.1.3 A pedagogia diferenciada como uma abordagem curricular

A pedagogia diferenciada vai ao encontro da noção de uma pedagogia libertadora que contrapõe a denominada “educação bancária”, conforme Freire (1996), em que o educador é como depositante e os educandos como depositários, colecionadores ou ainda arquivadores: sem criatividade, sem transformação e consequentemente sem que esteja envolvido um saber legítimo. Nesse modelo de educação, o saber é considerado o conhecimento “doados” pelo reputado sábio aos julgados como “que nada sabem”. A atuação pedagógica que identifica as diferenças existentes entre os estudantes e adota práticas diferenciadas assume que o processo de ensino não deve ser um ato de disponibilização de conteúdo padronizado de maneira única: “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua produção ou construção” (FREIRE, 1996, p. 22). A intencionalidade pedagógica de criar possibilidades para a construção do conhecimento levando-se em conta as diferenças existentes entre os estudantes demanda algumas especificidades de atitudes e práticas na concepção do currículo.

A pedagogia diferenciada pressupõe uma abordagem curricular que viabilize e potencialize a oferta diferenciada de atividades didáticas conforme a necessidade dos estudantes. Apresentam-se a seguir as escolhas de referenciais para a temática de currículo, elementos estruturantes das abordagens de diferenciação e pilares propostos para a pedagogia diferenciada como uma abordagem curricular.

É importante ressaltar que a área de currículo, como foco de pesquisa e campo de práxis na educação, é relativamente nova e teve sua origem em um momento histórico quando a sociedade demandava uma ampliação quantitativa da atuação da escola, visando uma “escola para todos” (CHIZZOTTI; PONCE, 2012, p. 27). No entanto, a efetivação da prática do currículo mostrou-se um tanto enviesada:

Se, de um lado, o currículo – embrião da escola para todos – revelou uma preocupação com a extensão quantitativa da educação escolar, de outro lado, contraditoriamente, ele: 1) na prática escolar, na sua origem, foi um processo que pressupôs vigilância, controle e poder de uns sobre outros; e

2) como área de conhecimento não cultivou, inicialmente, estudos acerca da compreensão do papel da escola, preocupando-se apenas em buscar racionalmente formas de atender demandas econômicas imediatas e produzir um pensamento único homogêneo pretensamente neutro.

A área de currículo evoluiu para um pensamento crítico, que o desvendou nessas intencionalidades e o compreendeu em suas possibilidades de busca da igualdade (social, política e humana) e de luta pelo direito à educação e à diversidade cultural. Mais do que disciplinas, ao se definir o currículo, estão-se elucidando práticas a serem adotadas. Alguns autores que se debruçam sobre a temática do currículo, mesmo sem a menção direta ao termo pedagogia diferenciada ou similar, trazem elementos estruturantes que se conectam com as abordagens de pedagogia diferenciada. Goodlad (1979), Goodson (1995), Gimeno Sacristán (2000b) são alguns apresentados nos próximos parágrafos.

A noção geral de currículo remete a uma “grade de disciplinas”, ou seja, a uma organização de disciplinas e conteúdos a serem ministrados, distribuídos cronologicamente dentro do escopo planejado de um curso. No entanto, Freire (1991) não reduz a compreensão de currículo a uma pura relação de conteúdos programáticos, e sim à vida abarcada na escola, a força da ideologia e sua representação não só como ideia, mas também como prática concreta.

Cabe resgatar a noção de currículo, conforme Goodson (1995), como uma construção permanente de práticas que possuem um significado marcadamente cultural, social, histórico e interativo, caracterizando-se como uma prática social pedagógica complexa. Todas as organizações e indivíduos que lidam com o conhecimento (instituições de ensino, educadores, professores etc.) processam também as pessoas que se conectam a esses conhecimentos. Diferentes currículos produzem diferentes pessoas. O currículo expressa ou representa o reflexo de interesses sociais determinados, bem como produz identidades e subjetividades sociais determinadas (GOODSON, 1995). Além da escolha e construção das práticas, o currículo apresenta diferentes instâncias com base em quem percebe e quem o integra. Goodlad (1979) propôs que, simultaneamente, há quatro currículos acontecendo:

1. Currículo Formal – que foi prescrito como desejável.
2. Currículo Operacional – o que de fato ocorre na sala de aula, do ponto de vista de um observador da realidade em sala de aula, com exceção dos professores e alunos.
3. Currículo Percebido – o que o professor diz que está fazendo.

4. Currículo Experienciado – o que os alunos percebem e como reagem ao que está sendo feito.

Além dessas instâncias, Apple (2006) define uma instância adicional: o currículo oculto – o que não é explicitado, mas acontece. Com base em Goodlad (1979) e Apple (2006), fica evidente que o currículo formal, como o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que são prescritos e formalizados para serem ofertados, tornar-se-ão uma realidade de aprendizagem somente na instância do currículo experienciado, na percepção que o aluno tem da experiência de aprendizagem que lhe foi oferecida. É importante ressaltar que, ao se considerar a existência de um currículo oculto como algo que não é explicitado, mas é percebido, cria-se a possibilidade de “currículos ocultos” diversos conforme a pessoa que percebe o currículo. Notadamente, as instâncias de currículo operacional, currículo percebido e currículo experienciado têm diferentes pessoas que percebem o currículo: o observador externo, o professor e o aluno, respectivamente. Assim sendo, ao se denominar o currículo oculto, é fundamental explicitar para quem o currículo está oculto.

Apple (2006) apresenta uma visão crítica de currículo, colocando que se deve tratar de problemas reais de escolas reais, de comunidades reais, e traz algumas questões fundamentais para as reflexões a que este texto se propõe: Quem se beneficia com esse currículo? A quem ele beneficia? Como se beneficiam? É justo?

A pedagogia diferenciada, conforme Perrenoud (2000), tem a justiça social como sua razão principal. Portanto, o currículo e suas diversas instâncias (GOODLAD, 1979; APPLE, 2006) devem ter como beneficiários finais os estudantes. Se diferentes currículos produzem diferentes pessoas (GOODSON, 1995), diferentes pessoas têm o direito de receber diferentes currículos e a pedagogia diferenciada tem a responsabilidade de oferecer esses diferentes currículos, atuando na instância do currículo experienciado pelos alunos.

Conforme apresentado no tópico 2.1.2, a aprendizagem personalizada, ou a personalização do ensino, está baseado na oferta de um currículo para cada pessoa, no sentido de ter um conjunto personalizado de experiências de aprendizagem para cada indivíduo, fortemente apoiado em um protagonismo de aprendizagem de cada estudante. Entretanto, ficou evidente o percurso necessário para a transformação do modelo da escola em direção à aprendizagem personalizada e quanto a pedagogia diferenciada é um elemento essencial nesse percurso.

A seguir, apresentam-se as referências utilizadas para a pedagogia diferenciada, explicitando-se as definições e as referências de currículo trazidas nos parágrafos anteriores. Ao considerar o currículo como uma oferta de experiências de aprendizagem

que merecem uma diferenciação, é importante reconhecer que o real valor do currículo se concretiza na ação.

O valor de qualquer currículo, de toda a proposta de mudança para a prática educativa, se comprova na realidade na qual se realiza, na forma como se concretiza em situações reais. O currículo na ação é a última expressão de seu valor, pois, enfim, é na prática que todo projeto, toda ideia, toda intenção, se faz realidade de uma forma ou outra; se manifesta, adquire significação e valor, independentemente de declarações de propósito e partida (GIMENO SACRISTÁN, 2000b, p. 201).

O currículo que adquire significado e valor na ação é aquele que se materializa nas ações de professores e alunos, como uma ponte entre intenções e realidade, estando enraizado nas intenções do professor (GIMENO SACRISTÁN, 2000b). Mantendo-se esse valor do currículo na ação, optou-se por apresentar referências e abordagens de autores que têm foco em trazer a pedagogia diferenciada para a realidade da sala de aula, ressaltando-se as instâncias de currículo percebido e experienciado. Tomlinson (2003; 2014) e Bondie e Zusho (2018) são exemplos que se destacam não somente pela maioria de referências nas bases de periódicos da CAPES, mas principalmente pela ação prática em seminários e programas de formação nos últimos cinco anos no Brasil: tanto Bondie quanto Tomlinson estiveram em um Seminário Internacional Esfera – de Diferenciação de Ensino no Brasil em 2017, em São José dos Campos, e Bondie tem vindo anualmente para formações continuadas de professores.

A pedagogia diferenciada é um termo mais facilmente aceito do que praticado: quando professores de fato tentam praticar alguma diferenciação, percebe-se que as ações são, de modo geral, mais improvisadas e reativas do que planejadas proativamente, conforme Tomlinson *et al.* (2003). Independentemente da efetividade do planejamento curricular ou do nível de improviso da pedagogia diferenciada, observam-se sempre três aspectos na definição de um currículo com uma intencionalidade para a pedagogia diferenciada: a consciência de que estudantes têm diferentes habilidades para aprender; a definição de expectativas de aprendizagem; e de conteúdos essenciais a serem abordados (TOMLINSON, 2014). Partindo da consciência de que estudantes têm diferentes habilidades para aprender, é possível especificar uma perspectiva mais prática e detalhada sobre essas diferenças.

Tomlinson (2014) aborda essas diferenças nas habilidades de acordo com três aspectos: prontidão, interesses e perfil de aprendizagem. Prontidão diz respeito ao estágio de conhecimento do aluno em relação a dado conhecimento ou habilidade: o quanto o aluno já conhece e/ou está pronto para agir, considerando a atividade e os conteúdos que o professor planejou. Interesses são caracterizados pela afinidade, curiosidade ou até paixão que o aluno

tem por um tópico ou habilidade em especial. Perfil de aprendizagem está relacionado às maneiras pelas quais um aprendiz aprende e pode ser conformado por preferências relacionadas a aspectos culturais, tipos de interação, gênero ou estilo de aprendizagem.

Tomando um exemplo hipotético para tornar mais concretos esses aspectos: uma aula de Geografia cujo objetivo seja caracterizar o relevo de serras litorâneas e compreender a formação de neblina. Considere-se uma aluna, Paula, como a que teve a chance de viajar com a família para o litoral, ficou parada na estrada no trecho de serra, devido à forte neblina, e saiu do carro com o irmão dois anos mais velho que, já tendo estudado o assunto, foi lhe mostrar como a neblina é molhada e explicar o que ocorre. Paula terá um nível de prontidão mais alto do que esperado por já ter experimentado, sentido e ouvido alguma explicação sobre a neblina. Quanto ao interesse, talvez o fato de ter experimentado o fenômeno possa fazer com que a aula em si seja menos interessante do que contar sobre o que aconteceu. Ou ainda pode ser que seu interesse seja ainda maior por querer entender mais do fenômeno e compartilhar de maneira colaborativa sua experiência. Essa potencial diferença entre o interesse a ser demonstrado pode, por exemplo, estar associada ao perfil de aprendizagem de Paula: se for uma aluna mais introvertida, com pouca tendência a compartilhar sua realidade, sua experiência será menos relevante para contribuir com a aprendizagem da turma e o professor terá uma chance menor tanto de conhecer o interesse de Paula quanto de trazê-la como um exemplo prático para a turma.

Fica evidente que a realidade de Paula é muito diferente de uma criança hipotética, Michel, por exemplo, que mora na cidade, nunca viajou por serras litorâneas, experienciou neblina e teve qualquer contato com o assunto. Uma classe de alunos é formada por diversas “Paulas” e “Michels” com diferentes níveis de prontidão, interesses e perfis de aprendizagem conforme cada aula.

Pensar um currículo na ação que não considere essas diferenças é algo como um professor preparar um ano letivo, planejando atividades, avaliações e conteúdos para cumprir os objetivos de aprendizagem previstos e, nos primeiros dias do ano, ao receber sua turma de alunos, ter a sensação de que houve algum erro no direcionamento das crianças para suas aulas, pois nenhuma delas está “adequada” às atividades planejadas. O currículo formal programado pelo professor, ao não considerar a realidade dos alunos, sem ter a intencionalidade de pedagogia diferenciada, apresenta-se como uma instância de currículo totalmente desvinculada da realidade da sala de aula e, portanto, certamente distante da instância de currículo que será experienciada pelos alunos.

Tomlinson (2014), ao reconhecer a importância de planejar proativamente considerando diferentes níveis de prontidão, interesse e perfis de aprendizagem, reforça que não é

suficiente planejar um currículo prescrito e não se atentar para a realidade de uma turma de alunos e as interações práticas que o cotidiano apresenta na ação. Portanto, é no cotidiano que a diferenciação deve ser posta em prática por meio da modificação de quatro elementos constituintes da prática docente: conteúdo, processo, produtos e ambiente. A autora caracteriza assim os elementos: conteúdo é o conjunto de informações, ideias, conceitos e habilidades que compõem as expectativas de aprendizagem dos professores para com os alunos em uma dada unidade; processo é a maneira pela qual os alunos se apropriam do conteúdo: são as atividades planejadas para que os estudantes usem habilidades-chave para fazer sentido, aplicar e transferir conhecimento e compreensão essenciais; produto é o conjunto de meios e instrumentos pelos quais os estudantes demonstram e ampliam o que aprenderam; e ambiente de aprendizagem concerne ao meio físico, ao clima de acolhimento e ao respeito da sala de aula.

Tomlinson (2014, p. 25) reconhece que não existe uma fórmula pronta para a diferenciação, mas propõe que uma diferenciação efetiva está baseada em três pilares. O primeiro pilar é uma filosofia de diferenciação que reconhece e valoriza a diversidade, enxerga o potencial de aprendizagem de todo estudante, aceita a responsabilidade por maximizar o progresso de cada aluno e identifica e remove as barreiras que impedem a equidade de acesso à aprendizagem. O segundo pilar é composto por cinco princípios: criar ambientes catalisadores para aprendizagem, estar pautado por um currículo prescrito de qualidade, usar a avaliação como direcionador dos processos de ensino e de aprendizagem, adequar o processo de ensino com base em necessidades identificadas dos estudantes e propiciar e liderar um ambiente de aprendizagem flexível. O terceiro pilar é composto de direcionadores para as práticas de diferenciação: planejar proativamente considerando prontidão, interesse e perfil de aprendizagem, definir as práticas de ensino com fundamento nas necessidades dos estudantes e na natureza do conteúdo, propor tarefas que respeitem as diferenças, usar agrupamentos flexíveis de estudantes e ensinar para desafios cada vez maiores.

A extensa experiência docente, a capacidade de definir um modelo estruturante da prática de diferenciação e a produção bibliográfica fazem de Tomlinson uma referência fundamental em pedagogia diferenciada, dando origem a publicações e propostas de práticas ainda mais específicas para se caracterizar um currículo na ação.

Bondie e Zusho (2018) adotam Tomlinson como referência, reconhecem as diferenças entre os estudantes e o dever de propiciar condições de aprendizagem para todos como motivação para a diferenciação e propõem práticas mais específicas com foco em uma metodologia de planejamento de aula que estipula a necessidade de o professor estar apto a decidir como fará a diferenciação da aula, especialmente no decorrer dela. As autoras oferecem uma abordagem ainda mais prática do que Tomlinson (2014), trazendo a

diferenciação como o resultado de um processo contínuo de tomada de decisão para ajustar o processo de ensino no qual os professores investigam a diversidade na habilidade de aprendizagem dos estudantes que possa impedir ou melhorar a aprendizagem, visando a aprendizagem efetiva de todos os estudantes. Tomlinson (2014, p. 4) reforça a criticidade da percepção dos professores em relação a seus estudantes:

Professores não forçam seus alunos em um molde padrão. Esses professores são estudantes de seus estudantes. Eles são diagnosticadores, prescrevendo a melhor instrução possível baseado tanto no conhecimento do conteúdo quanto no entendimento criado sobre o progresso dos estudantes em atingir os conteúdos críticos.

Bondie e Zusho (2018) vão além, propondo perspectivas e práticas específicas para criar rotinas de instrução adaptáveis para utilização imediata no cotidiano de acordo com as diferenças identificadas no grupo de estudantes. De maneira geral, a proposta das autoras está baseada em rotinas que devem ser planejadas em uma aula para possibilitar aprendizagem para todos por meio de diferentes ofertas de atividades. Essas rotinas estão divididas em um percurso de quatro etapas: identificar e atuar sobre as partes de uma atividade que podem ser adaptadas; implementar atividades de sala de aula que possibilitem o professor investigar as diferenças de aprendizagem dos estudantes; checar a aprendizagem dos alunos; e ajustar os processos de ensino de acordo com as diferenças. Para cada uma dessas etapas as autoras definem uma série de rotinas e atividades que são detalhadas na obra. Para efeito dessa análise de pedagogia diferenciada como uma abordagem de currículo, caracterizam-se a seguir os principais conceitos com alguns exemplos, e os termos utilizados foram traduzidos livremente e os exemplos não são necessariamente os trazidos pelas autoras.

As partes das atividades que podem ser adaptadas são objetivos, posição inicial, critérios, padrão de ação e reflexões. Os objetivos são aqueles próprios da aula ou da atividade e podem ser desmembrados de modo a possibilitar que, se desejável, os estudantes tenham objetivos ajustados a seus níveis de desafio. A posição inicial é o nível de conhecimento ou de habilidade relacionado ao objetivo da aula que os estudantes têm antes de iniciar. No exemplo citado anteriormente sobre a aula de Geografia, a posição inicial da aluna Paula era bem diferente da do aluno Michel. Conforme as diferenças identificadas, o professor pode decidir ajustar as atividades para obter uma posição inicial mais homogênea. Os critérios são definições práticas do nível de qualidade que se deseja verificar na produção dos alunos. Tipicamente, são características observáveis que o professor estabelece para o produto requisitado aos alunos em alguma atividade: as autoras determinam dois níveis de critérios. O primeiro nível é o “Necessário”: a produção requisitada para os alunos precisa

atender a esses critérios. Por exemplo, em uma atividade de interpretação de texto, a resposta à pergunta feita deve citar os termos da pergunta, trazer o trecho do texto que indica a justificativa da resposta fornecida e apresentar uma opinião pessoal do aluno. O segundo nível é o “Indo além”: trata-se de um nível de qualidade que denota superação. No exemplo de interpretação de texto, “Indo além” poderia ser um exemplo de uma situação cotidiana que corrobore a opinião do aluno.

O padrão de ação é um conjunto de rotinas de atividades que o professor implementa na sala de aula como forma de minimizar o tempo de preparação e propiciar diferentes tipos de interação para os alunos. Pode-se ter, por exemplo, uma rotina individual de “Leitura e Reflexão”, na qual o professor sempre disponibiliza um texto com duas questões ao final e define o tempo para leitura, para respostas e os critérios; ou ainda uma rotina em grupo de “Reflexão, Pares e Compartilhamento”, na qual o professor lança uma pergunta, os alunos refletem e escrevem um parágrafo em cinco minutos, dialogam em pares durante quatro minutos para compartilhar respostas e expandir a percepção e, depois, faz-se um compartilhamento coletivo. Reflexões são rotinas específicas que levam os alunos a relembrar a posição inicial e comparar com o entendimento atual depois de ter realizado a atividade proposta. As reflexões também podem demandar dos alunos algum tipo de análise sobre como atingiram os critérios e como foi a atuação no padrão de ação proposto.

Cabe assinalar que, se a intenção neste tópico é caracterizar a pedagogia diferenciada como uma abordagem de currículo e explicitar os elementos de currículo presentes nas referências utilizadas, é importante atentar à parte do currículo que é planejada *a priori* e àquela que diz respeito ao ajuste do processo de ensino no decorrer da aula.

O planejamento das aulas na abordagem proposta por Bondie e Zusho (2018) pressupõe que objetivos, posição inicial, critérios, padrão de ação e reflexões sejam definidos *a priori*. O professor inicia a aula com uma intenção inicial de ação. Adicionalmente, o professor deve também planejar a possibilidade de identificar as diferenças de aprendizagem entre os estudantes para tomar decisão sobre “se e como” ajustar suas atividades anteriormente planejadas. A possibilidade de um professor fazer esse diagnóstico está relacionada a dois elementos que devem ser programados: indicativos do processo de aprendizagem dos alunos e rotinas onde seja possível verificar esses indicativos. Existem indicativos que são observáveis no próprio percurso dos alunos: o envolvimento dos alunos na realização da tarefa, a autonomia de os alunos desempenharem uma rotina conhecida sem depender do professor, a capacidade de todos completarem a tarefa prevista, entre outros. As autoras trazem uma metáfora simplificadora, mas interessante, para pensar no ajuste da aprendizagem. Pode-se considerar o percurso de aprendizagem em uma dada atividade como um carro em uma estrada, indo de um ponto a outro; é necessário ter na sala de aula, tal qual no carro, um painel

com luzes indicativas que acendam em caso de um potencial problema no percurso. Adicionalmente, é fundamental um “acostamento” nessa estrada em caso de necessidade de uma parada para verificação do carro e eventuais ajustes necessários. O plano de aula deve prever rotinas que propiciem tempo e indicativos para que o professor reconheça a necessidade de ajustes.

Rotinas que possibilitem a identificação de diferenças de aprendizagem entre os diferentes alunos estão direcionadas para verificar se são necessários ajustes ao planejamento prévio, com foco em quatro aspectos específicos: clareza, acesso, rigor e relevância. A clareza diz respeito à facilidade de entendimento do conceito e da atividade por parte do aluno. O acesso está vinculado ao grau de conhecimento e habilidade mínima para desempenhar a atividade, ou ainda alternativas para os alunos demonstrarem seu aprendizado. Um aluno que faltou algumas aulas, por exemplo, pode chegar na aula seguinte com uma defasagem importante que limita seu acesso. Outro exemplo seria um aluno com deficiência motora, a qual prejudica a habilidade de escrever, poder ter acesso à tecnologia para responder questões por áudio. O rigor “está relacionado ao grau de desafio da atividade e o nível de exigência de justificativa dos argumentos que se têm com os alunos”. Pesquisas recentes indicam que o grau de desafio das atividades propostas está fortemente associado a ganhos de aprendizagem (BONDIE; ZUSHO, 2018, p. 73). A relevância, por sua vez, está diretamente ligada ao interesse e ao sentido pessoal que a atividade tem para o aluno. Ao identificar diferenças em clareza, acesso, rigor e relevância, o professor deve decidir “se e como” ajustar sua proposta de atividade para prover oportunidades de aprendizagem para todos.

Os ajustes sugeridos pelas autoras ocorrem em três níveis: estruturas, suporte e opções. Estruturas são categorias de rotinas utilizadas com finalidades específicas, principalmente com foco em variar o engajamento, a autonomia, o nível de suporte do professor e a interação com o grupo. As categorias indicadas são: instrução explícita, diálogo na mesa, rotinas individuais, rotinas em grupo. Os ajustes de estrutura podem ser feitos para a turma completa de alunos ou para uma parte desta. Existem padrões de rotinas individuais e em grupo propostos *a priori* como padrões de ação, mas, conforme a checagem de aprendizagem dos alunos na atividade, é interessante realizar um ajuste. Um exemplo típico é, uma vez identificado que um grupo de alunos não teve clareza adequada dos conceitos, propor uma instrução explícita para estes criando-se uma miniaula para uma parte da turma, enquanto a outra parte da turma segue uma rotina em grupo.

Suporte diz respeito ao tipo de auxílio disponível para os alunos. Pode ser um suporte geral à disposição de todos os alunos que acessarão os recursos de acordo com a necessidade: recursos na parede ou em ambiente digital (gráficos, listas, *posters* e similares),

documentos impressos ou eletrônicos (rubricas, formulários, fichas etc.), livros, textos, equipamentos (calculadoras, *tablets*, ferramentas etc.) e ainda pessoas (professor, colegas ou especialistas). Conforme o caso, pode ser necessário um suporte específico para um grupo ou ainda individualizado. Voltando à análise do currículo em ação, é importante notar que o suporte geral pode, e deve, ser planejado *a priori*, definindo-se quais alternativas podem ser utilizadas e de que forma. Suportes específicos para grupo ou individuais podem ter sua disponibilidade prevista, mas a decisão de usá-los ou não é tomada no processo de ensino.

Opções estão relacionadas à liberdade de escolha dos alunos para desenvolver as atividades propostas. Estão agrupadas em três níveis, em um *continuum*: da total liberdade de escolha do aluno até a definição pelo professor, passando pela escolha do aluno estruturada pelo professor. Tomando como exemplo uma tarefa de leitura de um texto: o professor pode permitir que o aluno se decida por qualquer texto, pode predefinir alguns textos, entre os quais o aluno poderá escolher ou deixar a escolha livre para o aluno.

Ao considerar Tomlinson (2014) e Bondie e Zusho (2018) como referências de abordagens práticas em pedagogia diferenciada, é possível pontuar características que levam a afirmar que esta é uma abordagem de currículo e a explicitar especificidades curriculares a serem consideradas ao se tratar dessa abordagem pedagógica.

As abordagens de pedagogia diferenciada são abordagens de currículo, ou ainda fenômenos curriculares, inicialmente por proporem práticas de planejamento, adoção e monitoramento de atividades docentes com foco na aprendizagem dos alunos:

Os fenômenos curriculares incluem todas as atividades e iniciativas através das quais o currículo é planejado, criado, adotado, apresentado, experimentado, criticado, atacado, defendido e avaliado, assim como todos aqueles objetos materiais que o configuram, como são os livro-textos, os aparelhos e equipamentos, os planos e guias do professor etc. (WALKER, 1973 *apud* GIMENO SACRISTÁN, 2000b, p. 21).

Ao explicitar que os conteúdos de aprendizagem devem obedecer aos mínimos curriculares (GIMENO SACRISTÁN, 2000b), alinhados com as diretrizes próprias de sistemas de ensino, e sugerir práticas de diferenciação no planejamento prévio das aulas, Tomlinson (2014) e Bondie e Zusho (2018) propõem um planejamento da diferenciação que considere objetivos de aprendizagem, conteúdos e práticas no currículo prescrito.

As práticas de diferenciação direcionadas pela filosofia e princípios de Tomlinson (2014), e propostas com mais detalhe nas rotinas apresentadas em Bondie e Zusho (2018), explicitam uma filosofia curricular que, além de indicarem “o que lecionar”, apontam também “o como lecionar”, com o propósito de prover oportunidades de aprendizagem para todos os alunos.

Vale ressaltar que as abordagens de pedagogia diferenciada, analisadas sob a ótica das instâncias curriculares de Goodlad (1979), pressupõem uma abordagem curricular em que o professor deve não somente planejar o currículo formal, mas também prever atividades e situações em sala de aula nas quais ele tem a oportunidade de avaliar o processo e os resultados de aprendizagem do currículo praticado e tomar decisões de e como ajustar esse currículo, de acordo com a realidade em que a prática se desenvolve. Gimeno Sacristán (2000b, p. 166), sem citar a pedagogia diferenciada, já nomeia o professor como um agente ativo no desenvolvimento curricular:

O professor como um agente ativo no desenvolvimento curricular, um modelador dos conteúdos que se distribuem e dos códigos que estruturam esses conteúdos, condicionando, com isso, toda a gama de aprendizagem dos alunos.

Tomlinson (2014) e Bondie e Zusho (2018), com enfoque da pedagogia diferenciada, pontuam de maneira mais específica alguns dos papéis dos professores como agentes ativos: professores são estudantes de seus estudantes e tomadores de decisão para ajustar o ensino visando a aprendizagem de todos os alunos, o currículo formal prescrito é um ponto inicial de um currículo na ação caracterizado por um processo de investigação e ajuste do currículo experienciado pelos alunos.

A pedagogia diferenciada pode então ser caracterizada como uma abordagem de currículo na ação na qual as instâncias do currículo são continuamente investigadas na prática de sala de aula de modo a propiciar um alinhamento entre o que foi planejado, oferecido, percebido e experienciado com o propósito final de viabilizar aprendizagem a todos os alunos. Fica evidente o papel ainda mais central do professor como responsável pela concretização prática do processo pedagógico do currículo na pedagogia diferenciada. Além de definir o currículo prescrito em um formato de ação, especificando quais conteúdos, atividades, interações e avaliações serão realizados, o professor deve definir quais investigações serão feitas para proporcionar aprendizagem a todos os alunos e, no decorrer da prática, obter indicativos da necessidade de ajuste de suas práticas e realizá-los, se for o caso.

No próximo tópico, apresenta-se a pedagogia diferenciada sob a ótica das competências docentes.

2.1.4 *A pedagogia diferenciada e as competências docentes*

Conforme o tópico anterior, a pedagogia diferenciada é uma abordagem de currículo que coloca uma centralidade ainda maior na atuação do professor. Ao se reconhecer que

parte importante da diferenciação se dá na adequação contínua que deve ocorrer na sala de aula entre o currículo prescrito e o currículo experienciado, automaticamente cria-se uma perspectiva de análise para as responsabilidades docentes. Este tópico aborda como a pedagogia diferenciada requer a mobilização específica de um grupo de competências docentes.

Estudos sobre a prática docente têm sido realizados com enfoques distintos nas últimas três décadas. Alguns autores focam definir e detalhar o que é necessário para uma boa prática docente, denominando de diferentes maneiras como disposições, conhecimentos, saberes e competências (LOUZANO; MORICONI, 2015). O conceito de “competência” apresenta múltiplas definições na área de educação, a ponto de um grupo de autores sugerir que, dada a confusão causada por tal multiplicidade, o termo não deveria ser utilizado, conforme Esteves (2016). Ao contrário desses autores, uma vez identificado que a pedagogia diferenciada requer ações específicas por parte dos docentes para se efetivar uma abordagem que dê conta de considerar as individualidades e diferentes perfis de alunos, adotou-se uma acepção que está a serviço dessa intenção. Perrenoud e Thurler (2009, p. 19) apresentam competências como uma aptidão para lidar com situações por meio da mobilização de variados recursos que representam bem a gama de desafios de professores em sala de aula:

Atualmente define-se uma competência como a aptidão para enfrentar uma família de situações análogas, mobilizando de uma forma correta, rápida, pertinente e criativa, múltiplos recursos: saberes, capacidades, microcompetências, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio.

Apesar de a definição incluir “microcompetências” como um dos recursos a serem mobilizados, em vez de invalidá-la pela falta de clareza com essa referência circular que conceitua um termo fazendo uso dele próprio com o prefixo micro, decidiu-se considerá-la com essa ressalva, entendendo-se que o “micro” refere-se a um conjunto mais elementar dos que os demais recursos citados.

A atuação docente no desenvolvimento curricular na ação expõe o professor a situações práticas cotidianas nas quais ele deve ser capaz, conforme Tardif e Lessard (2014), de adequar as variações que existem entre o tempo escolar e o tempo de aprendizagem, o tempo da instituição e o tempo dos indivíduos e o tempo do coletivo e o tempo pessoal de aprendizagem. Mais do que um agente ativo na oferta da gama de aprendizagem dos alunos, conforme Gimeno Sacristán (2000b), o professor deve ser ativo na gama de aprendizagem de todos os alunos. Para tal, conforme Perrenoud (2000, p. 73), é essencial orientar a ação docente com foco na relação com cada aluno:

Praticar uma pedagogia diferenciada é fazer com que, quando necessário, cada aluno seja recolocado ou reorientado para uma atividade fecunda para ele. Para fazer isso, deve-se compreender o que passa em sua mente, ou seja, entrar em relação, instaurar um diálogo sobre o saber e aprendizagem.

Professores que possuem a intenção de praticar a pedagogia diferenciada têm a crença e se desenvolvem para estarem prontos a fim de engajar estudantes por meio de diferentes abordagens para a aprendizagem. As práticas de sala de aula devem permitir uma previsibilidade norteada por objetivos de aprendizagem claros, prescritos em planos de atividades que considerem as diferenças dos estudantes *a priori*, mas também propiciar uma flexibilidade para ajustes no processo de ensino com o propósito de prover oportunidades de aprendizagem para todos os alunos (TOMLINSON, 2014). Pode-se dizer que o desafio do professor como agente ativo de um currículo com abordagem de pedagogia diferenciada, conforme as instâncias de currículo de Goodlad (1979), é ter habilidades para planejar o currículo formal, praticar o currículo operacional, monitorar o currículo percebido e avaliar o currículo experienciado para identificar necessidades de ajuste e replanejamento curricular.

O professor é o responsável por estipular o currículo formal que estará definido *a priori* e provavelmente registrado em algum meio físico e/ou digital de modo a possibilitar consulta. Com base nesse currículo prescrito, o professor deve ser capaz de incluir na prática as atividades planejadas para que, se observado por um agente externo, seja possível identificar o currículo na ação e estabelecer uma relação com o que foi prescrito. Ao trazer o currículo para a ação, o professor tem o desafio de perceber-se e perceber a realidade da classe com o intuito de monitorar como o plano está adequado à realidade da classe naquele momento. Por exemplo, se houve alguma restrição de tempo fora do controle, se algum recurso não está disponível, se os alunos estão em um contexto diferente do usual em razão de uma ocorrência importante que trouxe distúrbio para a classe, entre outros. Nesse caso, a experiência do professor já poderia oferecer elementos indicativos da necessidade de ajuste do currículo na ação. Entretanto, conforme mencionado anteriormente, é na avaliação do currículo experienciado pelos alunos que a pedagogia diferenciada apresenta desafios mais específicos para a atuação docente. Professores devem ser capazes de identificar diferenças entre o que foi planejado e o que está sendo experienciado pelos alunos, o que pode se dar em diferentes aspectos. Tardif e Lessard (2014, p. 222), mesmo sem o foco específico na pedagogia diferenciada, ao analisarem a atuação docente, indicam a necessidade de ajustes do currículo na ação com exemplos de uma adequação coletiva para a classe e por reconhecer a individualidade dos alunos:

Em suma, os programas impõem um tempo real que não existe; por isso, os professores são constantemente convocados a arranjar esse tempo em função dos indivíduos, dos tempos reais de aprendizagem, da agilidade dos grupos, dos recursos disponíveis etc. A transformação dos programas e a necessidade de improvisar dependem também do fato de que quem aprende são os indivíduos e não a coletividade. É por isso que os professores precisam diversificar os programas e individualizá-los de acordo com os alunos com quem trabalham.

Especificamente com relação às singularidades dos alunos, Bondie e Zusho (2018) propõem, conforme detalhado no tópico anterior, aspectos mais específicos da realidade das atividades didáticas como clareza, acesso, rigor e relevância. Tomlinson (2014) coloca destaque no planejamento prévio, mas propõe rotinas de verificação ao longo das aulas com base em prontidão, interesse e perfil de aprendizagem.

É importante atentar para que, independentemente do aspecto observado, os professores devem ser capazes de identificar diferenças nos resultados, nas atitudes, nos interesses ou, de maneira geral, no processo de aprendizagem dos alunos. Esse processo contínuo de ensinar, observar, identificar, investigar, ajustar e aprender para ensinar faz da pedagogia diferenciada uma abordagem em que os processos de ensino e de aprendizagem interagem continuamente e alunos e professores assumem e revezam os papéis de sujeitos ativos desses processos, com diferentes atribuições e objetivos de aprendizagem. O professor, que é o agente, ou sujeito, do processo de ensino de um objetivo de aprendizagem escolar, deverá assumir a função de aprendiz da experiência e do processo de aprendizagem de seus alunos para estar apto a decidir se e como ajustar o ensino. Se ensinar é “trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos e para seres humanos” (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 150), é importante referenciar como ocorre esse trabalho.

Tardif e Lessard (2014), ao analisarem a realidade docente, postulam que ensinar é um trabalho interativo e propõem a interatividade como principal objeto do trabalho docente. Nóvoa (2017) reforça que a atividade docente é lidar com o conhecimento em situações de relação humana e sugere que respondamos uma questão desafiadora para que se possa valorizar a profissão docente: “Como é que uma pessoa aprende a ser, sentir, a agir, a conhecer e a intervir como professor?” (NÓVOA, 2017, p. 1113). A importância da interatividade e do diálogo também é ressaltada por Darling-Hammond e Bransford (2019, p. 210), que indicam que um modelo interativo e colaborativo de atuação é fundamental para construir significado a partir do conteúdo:

O modelo interativo e colaborativo sugere que o currículo e as práticas pedagógicas estejam conectados de maneira direta e intencional a vida das crianças. Para esse resultado, os docentes precisam saber como gerar e

manter um diálogo genuíno com os alunos, para que eles possam aproveitar o que os alunos sabem e se preocupar e monitorar seu engajamento e sucesso.

Ao considerar competência como a aptidão para mobilizar recursos para enfrentar uma família de situações análogas, conforme Perrenoud e Thurler (2009), a pedagogia diferenciada requer um conjunto de situações bem definido. Analisando a atividade docente como uma atividade interativa, “com, sobre e para seres humanos”, na qual o professor deve estar apto a aprender a ser, sentir, agir, conhecer e intervir, por meio de um diálogo genuíno com os alunos (DARLING-HAMMOND; BRANSFORD, 2019; NÓVOA, 2017; TARDIF; LESSARD, 2014), fica patente um grupo de situações que estão diretamente ligadas à aptidão de o professor se relacionar com os alunos.

Shulman (1986, 2016) é uma referência mundial seminal na análise da prática docente, tendo a ele recorrido para reformas educativas em diversos países, incluindo o Brasil, conforme citado nos parágrafos seguintes. É interessante analisar as competências demandadas pela pedagogia diferenciada pela perspectiva desse autor e relacioná-las com a legislação brasileira atual para formação docente, como apresentado a seguir. Shulman (1986) sugere a organização de saberes docentes em três categorias, como decorrência de uma análise histórica das pesquisas sobre habilidades requeridas de professores. Tais categorias são o resultado da conclusão de que na formação de professores deve-se dar a mesma importância a um processo que integre os conteúdos a serem ensinados com o processo de ensino em si. Assim sendo, ele propôs três categorias de conhecimento, *subject matter content knowledge*, *pedagogical content knowledge* e *curricular knowledge*, respectivamente: conhecimento do conteúdo a ser ensinado na matéria, conhecimento pedagógico da matéria e conhecimento curricular. O conhecimento do conteúdo diz respeito a “o que” será ensinado. O conhecimento pedagógico da matéria está associado ao “como se ensina o conteúdo específico”. Por fim, o conhecimento curricular é apontado como a compreensão sobre possibilidades e alternativas para planejar e efetivar o currículo na ação. O autor aduz que o professor deve ser capaz de conceber o currículo na ação, entendendo e considerando o conteúdo de sua disciplina, tendo claro também o “porque de ensinar” cada conteúdo. Quanto ao conhecimento pedagógico da matéria, não basta saber como ensinar, é necessário apreender como diferentes alunos têm habilidades distintas para diversificadas partes do conteúdo e prever práticas de ensino que considerem essas diferenças. A categoria do conhecimento curricular se refere a um entendimento mais amplo, um repertório de práticas adequadas para os conteúdos lecionados, um domínio da respectiva matéria lecionada em anos anteriores e posteriores, as diversas

fontes de informação e meios disponíveis para atividades didáticas, bem como a relação do conteúdo com os fatos cotidianos e a realidade dos alunos.

Claramente, as competências referentes ao relacionamento entre professor e alunos não estão na primeira categoria de conhecimento de Shulman (1986), conhecimento do conteúdo da matéria. As categorias concernentes ao conhecimento pedagógico da matéria e ao conhecimento curricular, apesar de se apresentarem como cognição necessária aos professores, a escolha de atividades, meios e a percepção das diferentes habilidades que os alunos têm para aprender não trazem de maneira específica os aspectos que dizem respeito à relação professor-aluno.

Shulman (2016) aborda os saberes docentes de maneira mais prática ao trazer o que os professores devem saber e ser capazes de fazer como uma referência para o Conselho Nacional de Padrões de Ensino Profissional dos Estados Unidos da América. O autor organiza suas diretrizes em cinco proposições elementares:

- 1) Professores são comprometidos com seus alunos e a aprendizagem deles.
- 2) Professores conhecem os conteúdos que lecionam e como lecionar para seus alunos.
- 3) Professores são responsáveis por monitorar e direcionar a aprendizagem de seus alunos.
- 4) Professores pensam sistematicamente sobre sua prática e aprendem pela experiência.
- 5) Professores são membros de comunidades de aprendizagem.

A pedagogia diferenciada aparece em Shulman (2016) com evidência. Logo nas linhas iniciais da primeira proposição, o autor já reforça que professores devem basear suas práticas na crença de que todos os alunos são capazes de aprender e corresponder a altas expectativas. Professores devem ainda reconhecer as diferenças individuais e ajustar suas práticas de acordo com elas, dedicando-se a construir relações significativas com seus estudantes para que avancem na aprendizagem. O comprometimento requerido dos professores traz de maneira explícita as diferenças relativas às personalidades dos alunos: reconhece a criticidade de se considerar esses aspectos díspares na interação com os estudantes, no planejamento de aulas, nas atividades e nas avaliações. Por exemplo, um aluno introspectivo não deveria ser avaliado em uma exposição oral da mesma maneira que um aluno extrovertido.

Professores habilidosos compreendem que a aprendizagem dos estudantes é influenciada pela personalidade – se um aluno é tímido ou mais expansivo, impulsivo ou reflexivo, teimoso ou fácil de agradar. Por exemplo, um

estudante tímido pode não ter uma boa performance em apresentações orais. De maneira similar, um estudante impulsivo que preenche as respostas apressadamente pode obter resultados de testes padronizados de múltipla escolha que não refletem seu conhecimento real. Professores habilidosos consideram aspectos de personalidade quando interagem com os alunos, planejam as aulas e interpretam as avaliações. Esse tipo de compreensão específica é fundamental para ser usado com frequência para adaptar o ensino para os indivíduos em sala de aula (SHULMAN, 2016, p. 13 – Tradução livre).¹

O autor faz referência a situações e aptidões típicas de interação para tomada de decisão docente. Reforça a importância de os professores serem estudantes de seus estudantes, tal qual Tomlinson (2014) e Bondie e Zusho (2018), de interagirem, ouvirem, observarem as ações e as crenças, bem como o comportamento geral no ambiente de aprendizagem.

Professores habilidosos adquirem conhecimento sobre seus estudantes estudando-os cuidadosamente e buscando informações adicionais de diversas fontes. Eles aprendem com a experiência de ouvi-los, observá-los interagir com seus pares, observá-los trabalhando em diferentes contextos, lendo seus pensamentos e reflexões e, ou ainda, examinando suas ações e comportamento no ambiente de aprendizagem (SHULMAN, 2016, p. 14 – Tradução livre).²

Ao discorrer sobre a relevância de professores saberem como lecionar a respectiva matéria na segunda proposição, Shulman (2016) considera os professores como agentes aptos a familiarizarem seus alunos com a realidade social, cultural, ética e física do mundo contemporâneo por meio dos conteúdos que lecionam. O professor deve não somente transmitir o conhecimento, mas explorar os significados e fazer as conexões com a realidade de cada estudante, explorando de maneira hábil a dinâmica que existe entre as necessidades dos estudantes e a demanda das expectativas de aprendizagem a serem cumpridas.

A responsabilidade por monitorar e direcionar a aprendizagem dos alunos, incluída na terceira proposição, também compreende elementos específicos de pedagogia diferenciada.

-
- 1 “Accomplished teachers further understand that student learning is influenced by personality – whether a student is shy or outgoing, impulsive or reflective, stubborn or eager to please. For example, a shy student might not perform well on an oral presentation. Similarly, an impulsive student who fills in answers hastily may receive standardized test results that do not truly reflect his or her knowledge. Accomplished educators take personality traits such as those into consideration when interacting with students, planning for instruction, and interpreting assessments. That kind of specific understanding is critical, for teachers use it constantly to tailor instruction for the individuals within their classrooms.”
 - 2 “Accomplished teachers gain knowledge about their students by studying them carefully and seeking additional information from various sources. They learn from experience by listening to students, watching them interact with peers, observing them work in different contexts, reading their thoughts and reflections, and otherwise examining their actions and behavior in the learning environment.”

Professores devem alterar suas atividades e o ambiente de sala de aula para cumprir as expectativas de aprendizagem baseadas nos diferentes estilos e condições de aprendizagem observados nos alunos. Para tanto, professores devem ser capazes de observar as interações dos alunos e avaliar os processos de aprendizagem e os aspectos do desenvolvimento dos alunos, além dos resultados da aprendizagem. Professores aptos dedicam esforços para desenvolver estratégias que promovam os interesses e monitorem o engajamento dos alunos (SHULMAN, 2016).

Analisando as obras de Shulman (1986; 2016), fica evidente uma preocupação em passar de um campo de saberes docentes para um campo de responsabilidades por ação (o “saber fazer”). Especificamente com relação à pedagogia diferenciada, notam-se uma inclusão e um detalhamento maior de saberes e competências docentes relacionadas à responsabilidade em prover oportunidades de aprendizagem para todos os alunos, sendo capaz de identificar e atuar pedagogicamente sobre as diferenças na aprendizagem dos alunos.

Além das referências citadas anteriormente, a legislação brasileira na área de formação de professores estabelece diretrizes recentes que endereçam competências relacionadas à pedagogia diferenciada. Apresentam-se a seguir uma caracterização e um posicionamento com base na Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) (BRASIL, 2019).

A BNC-Formação faz parte das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e traz o conceito de competência como a expressão de capacidades de mobilizar, articular e integrar conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, conforme definido na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017). As diretrizes em questão definem que a formação docente deve ser tal que possibilite o desenvolvimento de dois grupos de competências: competências gerais e competências específicas. As competências gerais são aquelas previstas pela BNCC para os estudantes da Educação Básica, requerendo-se do licenciado para a docência o mesmo grupo de competências. As competências específicas dizem respeito à atividade docente propriamente dita e se divide em três dimensões interdependentes que se integram na prática docente: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional.

Antes mesmo de identificar as competências e seu relacionamento com a pedagogia diferenciada, vale destacar que as diretrizes em questão explicitam fundamentos pedagógicos

que, entre outros, estão comprometidos com a valorização da diversidade e a tomada de decisões pedagógicas com base em evidências, além de prever “processos formativos de melhoria das relações interpessoais para o aperfeiçoamento integral de todos os envolvidos no trabalho escolar” (BRASIL 2019, p. 7).

Reconhece-se, entretanto, que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica apresentam deficiências importantes a serem resolvidas de modo a possibilitar uma adequação da formação à realidade encontrada pelos professores em sala de aula. Se, por um lado, utiliza-se a BNC-Formação como referência da legislação vigente no contexto desta pesquisa, por outro lado, não se pode abster de salientar que existe um distanciamento importante entre as diretrizes propostas e a viabilidade de se concretizarem na realidade das escolas brasileiras. Não se tem a intenção de fazer uma análise aprofundada dos desafios de uma BNC-Formação mais aderente à realidade brasileira, mas sim apontar dois aspectos relevantes, relacionados à formulação e aos conteúdos que, por si sós, já são merecedores de atenção.

Do ponto de vista da formulação das diretrizes, observa-se que o processo de definição foi pouco participativo e, portanto, representativo dos desafios presentes na diversidade de realidades escolares pelo Brasil. O envolvimento da sociedade civil e do público ligado à Educação Básica nas consultas e revisões do texto foi significativamente menor do que ocorreu no processo de formulação da BNCC. Adicionalmente, observa-se uma equipe de autores com trajetórias profissionais recentes ligadas à administração, educação a distância, setor empresarial e setor educacional privado, indicando uma baixa representatividade de experiências com os desafios recentes da Educação Pública (ZANCAN RODRIGUES *et al.*, 2020).

Sob a ótica do conteúdo, fica evidente, por exemplo, uma deficiência importante no que diz respeito às competências de professores para lidar com as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC). Existe uma fraca integração da BNC-Formação com a cultura digital (ALMEIDA, 2019), evidenciada por um tratamento das TDIC inferior ao que se observa na BNCC, trazido por Almeida (2020, p. 6):

É interessante notar que as competências gerais das Diretrizes Curriculares da Formação de Professores enfatizam o conhecimento profissional, a prática profissional e o engajamento profissional, e no conjunto das competências específicas atinentes a cada competência geral não há menção às tecnologias digitais, ou seja, as competências específicas estão desvinculadas das tecnologias.

Apesar dos aspectos apresentados e de outros aspectos apontados por Zancan Rodrigues *et al.* (2020), a BCN – Formação é a referência legal atualmente prevista, na qual as aptidões para a pedagogia diferenciada devem estar representadas. Assim, considera-se procedente manter tais análises comparativas a seguir, uma vez feitas as ressalvas nos parágrafos anteriores.

Salienta-se que a pedagogia diferenciada requer uma aptidão do professor em tomar decisão sobre o ajuste de sua atividade didática, baseado na diversidade evidenciada em sala de aula e sustentado pela habilidade interpessoal no relacionamento com os alunos, quando se obtém um indicativo de alinhamento dessas diretrizes.

Ao se verificarem aspectos da pedagogia diferenciada evidenciados nas competências, observam-se, em duas das dez competências gerais previstas, aptidões específicas relacionadas a diversidade, emoções, diálogo, acolhimento e relacionamento.

Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas, desenvolver o autoconhecimento e o autocuidado nos estudantes.

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza, para promover ambiente colaborativo nos locais de aprendizagem (BRASIL, 2019, p. 13).

No que tange às três dimensões das competências específicas, a dimensão de conhecimento profissional agrupa competências relativas ao conhecimento necessário para a prática docente, considerando a matéria lecionada e como lecionar, os estudantes, seus contextos e como aprendem e a organização dos sistemas educacionais. A dimensão de prática profissional engloba competências diretamente relacionadas à efetivação das práticas de planejamento, condução e avaliação das atividades docentes. Por fim, a dimensão de engajamento profissional traz as competências relacionadas aos compromissos com o próprio desenvolvimento profissional e com a crença de que todos são capazes de aprender e que serão utilizadas práticas para tal, bem como ao engajamento com o projeto pedagógico da escola, valores democráticos e a comunidade escolar. O Quadro 7 apresenta as competências específicas de cada uma das dimensões.

Quadro 7 – Dimensões e competências da BNC-Formação

Dimensão	Competências Consideradas
1. Conhecimento Profissional	1.1. I – dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los; 1.2. II – demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem; 1.3. III – reconhecer os contextos de vida dos estudantes; e 1.4. IV – conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais.
2. Prática Profissional	1.1. I – planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens; 1.2. II – criar e saber gerir os ambientes de aprendizagem; 1.3. III – avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino; e 1.4. IV – conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, as competências e as habilidades.
3. Engajamento Profissional	1.1. I – comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional; 1.2. II – comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender; 1.3. III – participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos; e 1.4. IV – engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade, visando melhorar o ambiente escolar.

Fonte: Brasil (2019, art. 4.º, p. 2)

A BNC-Formação, apresentada como anexo às diretrizes (BRASIL, 2019), traz um nível adicional de detalhe das competências em que é possível identificar e associar mais diretamente à pedagogia diferenciada o que se denominam habilidades. O Quadro 8, apresentado *infra*, foi elaborado com base em uma análise da BNC e apresenta uma seleção das dimensões, competências e habilidades diretamente vinculadas à pedagogia diferenciada (a numeração das competências e habilidades não está sequencial pois foi mantida o formato original para efeito de referência).

Nota-se que nas três dimensões de competências específicas existem competências e habilidades diretamente relacionadas à pedagogia diferenciada. Na dimensão do conhecimento profissional, destaca-se o conhecimento relativo aos estudantes e como eles aprendem (competência 1.2), com habilidades para aplicar estratégia de ensino diferenciadas (habilidade 1.2.5), considerando-se estratégias que contextualizem o processo de aprendizagem de acordo com as identidades dos estudantes (habilidade 1.2.4).

Como era de esperar, é na dimensão da prática profissional que se observa um número maior de habilidades. Na competência de planejar atividades que propiciem aprendizagens efetivas (2.1), a pedagogia diferenciada aparece na habilidade para adotar um repertório diversificado de estratégias de acordo com a heterogeneidade dos alunos (habilidade 2.1.3) e identificar os recursos pedagógicos adequados para que todos os alunos desenvolvam os objetivos de aprendizagem. A competência 2.2, que estabelece habilidades para criar e saber gerir ambientes de aprendizagem, explicita a aptidão para otimizar a relação entre tempo, espaço e objetos de conhecimento considerando as características dos estudantes e o contexto docente (habilidade 2.2.1). Existe um direcionamento específico também para o favorecimento do respeito e fortalecimento de laços de confiança, por meio da criação de ambientes seguros e organizados para apoiar o desenvolvimento integral de todos os estudantes (habilidade 2.2.2). Especialmente acerca da competência relativa à avaliação do desenvolvimento do educando, da aprendizagem e do ensino (2.3), observa-se a habilidade de aplicar diferentes meios de avaliação da aprendizagem, de maneira justa e comparável, considerando-se a heterogeneidade dos estudantes (2.3.2). No que diz respeito à condução propriamente das práticas pedagógicas (Competência 2.4), as habilidades trazidas explicitam não somente a utilização de diferentes recursos e estratégias para as demandas específicas de aprendizagem de todos (2.4.2), como reforçam a aptidão para o ajuste do planejamento com base nos progressos e nas diferentes necessidades de aprendizagem identificadas nos estudantes (2.4.3).

Quadro 8 – Competências e habilidades da BNC associadas à pedagogia diferenciada

Dimensões	Competências	Habilidades
1. Conhecimento Profissional	1.2 Demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem.	1.2.3 Conhecer os contextos de vida dos estudantes, reconhecer suas identidades e elaborar estratégias para contextualizar o processo de aprendizagem. 1.2.5 Aplicar estratégias de ensino diferenciadas que promovam a aprendizagem dos estudantes com diferentes necessidades e deficiências, levando em conta seus diversos contextos culturais, socioeconômicos e linguísticos.
2. Prática Profissional	2.1 Planejar ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens.	2.1.3 Adotar um repertório diversificado de estratégias didático-pedagógicas considerando a heterogeneidade dos estudantes (contexto, características e conhecimentos prévios). 2.1.4 Identificar os recursos pedagógicos (material didático, ferramentas e outros artefatos para a aula) e sua adequação para o desenvolvimento dos objetivos educacionais previstos, de modo que atendam às necessidades, aos ritmos de aprendizagem e às características identitárias dos estudantes.

Dimensões	Competências	Habilidades
	2.2 Criar e saber gerir ambientes de aprendizagem.	<p>2.2.1 Organizar o ensino e a aprendizagem de modo que se otimize a relação entre tempo, espaço e objetos do conhecimento, considerando as características dos estudantes e os contextos de atuação docente.</p> <p>2.2.2 Criar ambientes seguros e organizados que favoreçam o respeito, fortaleçam os laços de confiança e apoiem o desenvolvimento integral de todos os estudantes.</p>
	2.3 Avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino.	<p>2.3.2 Aplicar os diferentes instrumentos e estratégias de avaliação da aprendizagem, de maneira justa e comparável, devendo ser considerada a heterogeneidade dos estudantes.</p>
	2.4 Conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, das competências e habilidades.	<p>2.4.2 Utilizar as diferentes estratégias e recursos para as necessidades específicas de aprendizagem (deficiências, altas habilidades, estudantes de menor rendimento etc.) que engajem intelectualmente e que favoreçam o desenvolvimento do currículo com consistência.</p> <p>2.4.3 Ajustar o planejamento com base no progresso e nas necessidades de aprendizagem e desenvolvimento integral dos estudantes.</p>
3. Engajamento Profissional	3.2 Comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender.	<p>3.2.2 Comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender.</p> <p>3.2.3 Conhecer, entender e dar valor positivo às diferentes identidades e necessidades dos estudantes, bem como ser capaz de utilizar os recursos tecnológicos como recurso pedagógico para garantir a inclusão, o desenvolvimento das competências da BNCC e as aprendizagens dos objetos de conhecimento para todos os estudantes.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Brasil (2019)

É importante evidenciar que a dimensão do engajamento profissional traz como primeira competência a aptidão em comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional (3.1). Apesar de não estar diretamente relacionada com a pedagogia diferenciada e, portanto, não incluída no Quadro 8 apresentado, oferece uma série de habilidades essenciais para o desenvolvimento integral do professor de modo que viabilize o desenvolvimento daquelas demais habilidades diretamente relacionadas à pedagogia diferenciada. A BNC-Formação estabelece a competência 3.2 que está focada justamente no comprometimento dos professores com a aprendizagem de todos os estudantes, partindo do princípio de que todos são capazes de aprender, especificamente na habilidade 3.2.2. A habilidade 3.2.3 contém aspectos mais detalhados ao especificar que docentes devem

conhecer, entender e dar valor positivo às diferentes identidades e necessidades dos estudantes, bem como ser capaz de utilizar os recursos tecnológicos como recurso pedagógico para garantir a inclusão, o desenvolvimento das competências da BNCC e as aprendizagens dos objetos de conhecimento para todos os estudantes (BRASIL, 2019, p. 19).

Vale notar que essa habilidade específica vincula a utilização de recursos tecnológicos como recursos pedagógicos para a pedagogia diferenciada.

Shulman (2016), outrossim, traz em sua proposição de número 4 (“Professores pensam sistematicamente sobre sua prática e aprendem pela experiência”) a importância da atitude de professores como eternos aprendizes e descreve professores bem-sucedidos como sábios aprendizes das próprias práticas. Esse reconhecimento da importância do autodesenvolvimento por parte dos professores é fundamental para uma prática docente que esteja continuamente adequada à realidade dos contextos de todos os alunos e, portanto, para que se desenvolvam as habilidades para pedagogia diferenciada.

Percorrido um caminho conceitual de referências e conexões da pedagogia diferenciada com alusão às áreas de currículo e formação docente, vale destacar que a pedagogia diferenciada implica uma abordagem curricular que demanda algumas competências docentes com foco na relação com os alunos, visando decisões curriculares na ação para propiciar aprendizagem a todos os alunos

O professor, uma vez colocada em prática uma atividade curricular planejada, deve ser capaz de perceber como diferentes identidades, necessidades, aptidões e situações observadas no grupo de alunos interferem na aprendizagem de todos os alunos. O professor requer não somente de habilidades para conhecer os alunos e entender como aprendem levando em conta as diferenças entre eles de modo a planejar atividades que consideram a diversidade encontrada na sala de aula, mas principalmente habilidades para apreender a realidade dos alunos, o currículo experienciado por eles e tomar decisões sobre a necessidade e a maneira de alterar as atividades previstas, o currículo formal e o currículo percebido (GOODLAD, 1979).

As habilidades que se fazem necessárias aos professores que assumem a responsabilidade por praticar uma pedagogia diferenciada são concretizadas na ação mediante os alunos, no papel de mediador da aprendizagem. A seguir explora-se o conceito de mediação e a importância do autoconhecimento para a pedagogia diferenciada.

2.2 Mediação e a importância do autoconhecimento docente

Bondie e Zusho (2018), Perrenoud (2000) e Tomlinson (2014) apresentam fundamentos, princípios e práticas que indicam caminhos para planejar e estruturar atividades

de modo a possibilitar a efetivação da Pedagogia Diferenciada. Entretanto, como trazido em parágrafos anteriores, seja qual for a idade, o conteúdo ou a situação em questão, existe um conjunto de competências essenciais para a pedagogia diferenciada que diz respeito à maneira pela qual o professor se relaciona com os alunos para perceber as diferenças antes, durante e após a realização de atividades didáticas que se pretende diferenciar. Espera-se que professores sejam capazes de diferenciar conteúdos, processos e produtos e tomar decisões sobre os resultados práticos da diferenciação no decurso da ação. O relacionamento com alunos, com a intenção de prover oportunidades de aprendizagem para todos, pressupõe uma mediação ativa entre os objetos de aprendizagem e o aluno, em que o autoconhecimento docente é um elemento crucial. Nos próximos subtópicos, explicita-se a fundamentação utilizada para a mediação, para o autoconhecimento e a relação entre elas.

2.2.1 A mediação praticada pelo professor na pedagogia diferenciada

Qualquer grupo de alunos é caracterizado por diferenças que podem ser suficientes para justificar a pedagogia diferenciada. O fato de essa afirmação ser mais facilmente entendida do que realizada justifica-se pela complexidade da prática. Tomem-se os dois alunos citados no tópico 2.1, no exemplo da aula de Geografia sobre serras litorâneas e formação de neblina, Paula e Michel. Observa-se um caso específico no qual os dois alunos têm diferenças relevantes sobre a prontidão e o interesse acerca do assunto tratado. Paula teve contato conceitual e prático com a neblina em uma experiência real de viagem, quando assurgiu a chance de ela experimentar sensações, explicações e a realidade da neblina em serras litorâneas e seus impactos. Michel, ao contrário, nunca teve qualquer contato com o tema. Entretanto, considerando-se outros assuntos na aula de Geografia, ou ainda outras disciplinas, como História, pode acontecer que Michel tenha três gerações de ascendentes familiares que participaram ativamente do ciclo do café no estado de São Paulo e, ao ter objetivos de aprendizagem relacionados à matéria, apresente um nível de prontidão e interesse muito maior que Paula, que nesse caso não teve qualquer referência, emoção ou história com esse objeto. Esse exemplo simplificado expõe que os esforços de pedagogia diferenciada não podem depender de uma especificidade vinculada a cada objetivo de aprendizagem, sob o risco de se tornarem inviáveis. Adicionalmente, reforça a criticidade da ação do professor como um sujeito ativo que continuamente monitora a aprendizagem na relação entre o conhecimento e seus alunos, por meio de suas atividades, independentemente do tema em questão.

Vygotsky argumentou que escolher tarefas que atendam a necessidade das crianças no estágio em que se encontram – e que aumentam gradativamente

seu desempenho – estimula o desenvolvimento cognitivo, bem como a aprendizagem (DARLING-HAMMOND; BRANSFORD, 2019, p. 89).

Darling-Hammond e Bransford (2019) referenciam Vygotsky (1991) que propôs conceitos cruciais para esta investigação. Vygotsky (1991) traz a aprendizagem como um processo no qual a realidade exterior ao ser humano transforma-se em conhecimento interno por meio de instrumentos e signos. O autor caracteriza a aprendizagem como uma função psicológica superior em que ocorre a internalização do mundo exterior. Instrumentos propiciam a caracterização de aspectos externos ao aprendiz e signos, a construção de significados internos. Faça-se uma analogia de uma circunstância de aprendizagem em sala de aula com uma situação de trabalho em que o homem emprega instrumentos para transformar a natureza. Um homem que corta lenha faz uso do instrumento machado para transformar uma árvore em lenha. Um professor, que é responsável por viabilizar aprendizagem para um grupo de alunos, utiliza-se de instrumentos como canetas, quadro, computador, mas principalmente a linguagem, escrita, sinais matemáticos etc., para que, internamente aos alunos, mediante conhecimentos prévios, ocorra a construção do significado.

Ao assumir a internalização como a reconstrução interna de uma operação exterior, Vygotsky (1991) reconhece que um processo interpessoal é transformado em um processo intrapessoal. Portanto, o desenvolvimento da criança é caracterizado por funções que acontecem sempre duas vezes: a primeira no nível social, entre pessoas e externamente à criança; e a segunda, no interior da criança. Ressalta-se o papel das experiências externas do aprendiz que, ao interagir com os conhecimentos prévios e estruturas mentais existentes, realiza uma reconstrução interna e propicia o desenvolvimento intelectual. A aprendizagem se dá na relação dialética com o social, inicia-se no meio e realiza-se no individual. Instrumentos e signos são partes importantes desse processo: instrumentos, conforme Vygotsky (1991), são objetos, processos, pessoas, externos à criança, que ajudam a caracterizar a realidade do mundo exterior que a criança deseja aprender. Os signos são as estruturas internas à mente da criança que são capazes de dar sentido ao mundo exterior que se apresenta. Professores têm a responsabilidade de mediar esse processo de internalização, criando experiências externas de aprendizagem que proporcionem condições para que seus alunos atribuam significados e sentidos, necessários para a aprendizagem. “A transmissão racional, intencional de experiências e de pensamentos a outrem exige um sistema mediador” (VYGOTSKY, 2008, p. 12).

Tendo Vygotsky (1991) como referência, fica evidente que a aprendizagem depende não somente das experiências externas propiciadas pelos professores, mas também de como essas experiências se relacionam com as variadas características internas e individuais de

cada aluno, notadamente com suas estruturas mentais e conhecimentos prévios. Vygotsky (1991), de maneira mais pontual, apresenta a necessidade de considerar os diferentes níveis de desenvolvimento mental dos alunos e o potencial de aprendizagem, quando define o conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP). O conceito está relacionado à diferença que existe entre as atividades que uma criança consegue realizar sozinha e aquelas de que necessita auxílio externo. Crianças com o mesmo nível de desenvolvimento no âmbito dos problemas que conseguem resolver de maneira independente, que Vygotsky (1991) define como zona de desenvolvimento real, podem ter diversificados potenciais de aprendizagem por apresentar diferenças entre os problemas que elas são capazes de solucionar somente com assistência. A ZDP é caracterizada por esse conjunto de situações que a criança lida apenas com assistência. Desse modo, cabe ao professor o desafio de viabilizar instrumentos e experiências externas de aprendizagem que estejam coerentes com as estruturas mentais e conhecimentos prévios de seus alunos, considerando a ZDP como um espectro de práticas docentes que estejam adequadas ao nível de desenvolvimento de seus alunos.

Um professor que leciona fora da ZDP de um aluno em um domínio específico promove poucos novos aprendizados, ou porque a lição proporciona muito pouco desafio, ou porque é tão complexa para criança que está totalmente fora de alcance (DARLING-HAMMOND; BRANSFORD, 2019, p. 89).

Portanto, a expectativa é a de que um professor que pratica a pedagogia diferenciada seja capaz de ser parte ativa do sistema mediador (VYGOTSKY, 2008) que dê conta de prover linguagem, símbolos culturais, ferramentas em atividades que possibilitem a todos os alunos estabelecer conexões com seus signos internos considerando diferentes níveis de prontidão, interesses, perfis (TOMLINSON, 2014), clareza, acesso, relevância e rigor (BONDIE; ZUSHO, 2018).

Voltando ao exemplo hipotético da aula de Geografia, ao saber previamente de um potencial desnível com relação à prontidão dos alunos no tema “neblina em serras litorâneas”, o professor, sabendo ser ele mesmo um instrumento ativo de mediação, poderia planejar diferentes maneiras de apresentar o conceito com diversos instrumentos, considerando que diferentes alunos terão diferentes signos e, portanto, significados, conforme Vygotsky (2008). A mediação, para Vygotsky (1991, p. 15), também inclui a ação de modificar um estímulo como resultado de uma resposta obtida à situação estimuladora prévia:

Nas formas superiores do comportamento humano, o indivíduo modifica ativamente a situação estimuladora como uma parte do processo de resposta a ela. Foi a totalidade da estrutura dessa atividade produtora do comportamento que Vygotsky tentou descrever com o termo “mediação”.

Portanto, a ação mediadora do professor se dá tanto na proposta de atividades didáticas para seus alunos quanto, ao ser estudante dos estudantes (TOMLINSON, 2014), ao verificar as reações mediante suas atividades didáticas propostas e decidir pelo ajuste do currículo. É na reação observada nos estudantes que o professor consegue distinguir as diferenças existentes na ZDP e perceber quais estudantes precisam de assistência e decidir, por exemplo, de acordo com Bondie e Zusho (2018), qual tipo de suporte se faz necessário.

Ao considerar a necessidade de o professor ser um agente ativo do currículo, mediador da aprendizagem com a responsabilidade de continuamente aprender sobre seus alunos para oferecer um currículo experienciado que propicie aprendizagem para todos, fica evidente que os signos dos professores impactam a mediação: ao se colocar como aprendiz dos estudantes, que analisa e aprende com as reações deles, o professor está sujeito aos processos de aprendizagem mediada propostos por Vygotsky (1991), em que instrumentos e signos têm papel fundamental na maneira pela qual o professor dá significado à realidade identificada nos estudantes e decide pela diferenciação. O professor, assim como os estudantes, ao aprender sobre o tema da aula, consequentemente, vai aprender sobre seus alunos por meio de processos interpessoais, que ocorrem ao observá-los, e intrapessoais, que acontecem quando ele dá significado interno ao que observa.

Por conseguinte, surge então um conjunto de características que impactam a pedagogia diferenciada e estão diretamente ligadas à individualidade e ao autoconhecimento do professor. O próximo tópico explora essas características com as respectivas referências.

2.2.2 A influência do autoconhecimento para mediação na pedagogia diferenciada

Ao considerar que professores devem ser estudantes de seus estudantes e tomar decisões sobre como adequar suas ações de acordo com as observações da realidade em sala de aula, acrescenta-se um nível de complexidade na atuação do professor como mediador: conhecer como seus próprios signos interferem na maneira de perceber os alunos.

Em um primeiro olhar mais intuitivo, volte-se ao exemplo da aula sobre neblina em serras litorâneas, mas agora com dois professores hipotéticos. Paulo e Michele, que conhecem o tema, planejaram as mesmas atividades e têm habilidades de mediadores do currículo em ação fazendo uso de diferenciação. Paulo, tal qual a aluna Paula, teve experiências reais sensoriais e significativas com neblina na serra. Michele, tal qual o aluno Michel, nunca teve qualquer contato físico ou experiência real com o tema.

Ao identificar as diferenças de prontidão com relação ao tema neblina na serra entre os alunos Paula e Michel, o professor Paulo teria não somente o repertório conceitual e suas

atividades planejadas do currículo formal para perceber, dialogar, dar significado e decidir como agir, mas todo um conjunto de memórias, significados e exemplos da experiência prática que podem estar a serviço de uma melhor decisão sobre como agir diante das diferenças identificadas entre Paula e Michel, caso se verificasse que Michel não apresentou um nível adequado de resposta à atividade inicialmente proposta. A professora Michele, por sua vez, por não ter vivido a experiência prática da neblina, não teria um conjunto similar de recursos internos, diga-se assim, para tomar sua decisão.

Isso não significa necessariamente que a decisão de Paulo seria melhor: poder-se-ia ter uma situação em que Paulo, ao fazer uso de seus conhecimentos prévios e estruturas mentais existentes, tentasse propiciar a Michel uma nova atividade para prover uma assistência à sua aprendizagem que estivesse baseada em sua própria experiência como professor com a neblina e, por isso mesmo, não seria adequada para ajudar Michel, que não possuía, como aluno, qualquer referência prática ou recurso interno semelhante àqueles trazidos pelo professor Paulo.

O exemplo das diferenças entre os professores Paulo e Michele, mais do que relacionado às experiências e aos recursos internos dos professores com os diversos temas que lecionam, evidencia o impacto que essas diferenças podem exercer na pedagogia diferenciada e a importância de os professores estarem conscientes das diferenças de seus recursos internos, ou, ainda, de sua subjetividade. Leontiev (1978), além de ter sido um dos parceiros de Vygotsky em experimentos, traz referências importantes sobre como relacionar o mundo exterior dos fatos e objetos observados com o mundo interior dos significados e aprendizagem individual. A relevância da consciência dos professores sobre sua subjetividade está referenciada em Leontiev (1978).

Leontiev (1978) traz a consciência “não como uma manifestação de uma capacidade mística do cérebro humano que gera uma iluminação”, mas como o resultado das relações das pessoas com situações vividas, as quais são percebidas por meio dos órgãos sensoriais e do cérebro. Portanto, estar consciente é enxergar o resultado gerado pelas interações que temos com o mundo das coisas, fatos e objetos e criar imagens subjetivas sobre o mundo objetivo: “os processos evocados por essas relações também levam à aceitação de objetos na forma das suas imagens subjetivas na cabeça do homem, em forma de consciência” (LEONTIEV, 1978, p. 19).

O autor, ao evidenciar a subjetividade como aspectos internos psicológicos do sujeito como necessidade, emoções, motivos e predisposições que influenciam as representações internas das relações com o mundo objetivo e, portanto, a consciência, reconhece que existe um ciclo em que a imagem formada na mente, ou subjetiva, é tanto um elemento que

propicia a aceitação de objetos e formação de significado quanto um produto ou resultado das relações do sujeito com o mundo: “A imagem psíquica é o produto do viver, das práticas e das relações do sujeito com o mundo objetivo” (LEONTIEV, 1978, p. 32).

De volta à importância da consciência da subjetividade docente e ao exemplo dos professores Paulo e Michele, salienta-se que este foi utilizado para pontuar uma situação, mas, assim como as práticas de pedagogia diferenciada não podem ser apoiadas no fato de ter conhecimento prévio dos diferentes níveis de prontidão dos alunos em todos os temas tratados, não se espera que o professor perceba as diferenças entre suas experiências e as experiências dos alunos para todos os assuntos. Entretanto, o professor que reconhecer que suas experiências impactam suas estruturas mentais e, de maneira cíclica, a forma como internalizam novas experiências estará mais apto para mediar a aprendizagem de todos os alunos: ao tornar-se consciente de sua subjetividade para a pedagogia diferenciada, adquire conhecimento mais amplo de suas representações mentais e como influenciam a percepção da realidade em sala de aula e, consequentemente, a habilidade de prover oportunidades de aprendizagem para todos os alunos.

Cabe retomar aqui um aspecto específico de competências docentes da pedagogia diferenciada citado, mas não descrito, no tópico 2.1.4, conforme mencionado na análise efetuada. A BNC-Formação (BRASIL, 2019), na dimensão do engajamento profissional, traz como primeira competência (3.1) a aptidão em comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional. Apesar de não incluída na análise do tópico referido por não estar diretamente relacionada à pedagogia diferenciada no desenvolvimento teórico realizado até tal tópico, observa-se que traz habilidades fundamentais ao se considerar a pedagogia diferenciada sob a perspectiva da mediação. Tanto a habilidade 3.1.1 quanto a habilidade 3.1.2 contêm aspectos concernentes à subjetividade do professor e sua habilidade de se relacionar, com foco no autodesenvolvimento profissional. A habilidade 3.1.1 evidencia a necessidade de planejar o desenvolvimento profissional baseado no autoconhecimento de potenciais interesses e necessidades e a habilidade 3.1.2 reforça a importância do desenvolvimento de habilidades pessoais, interpessoais e intrapessoais.

3.1.1 Construir um planejamento profissional utilizando diferentes recursos, baseado em autoavaliação, no qual se possa identificar os potenciais, os interesses, as necessidades, as estratégias, as metas para alcançar seus próprios objetivos e atingir sua realização como profissional da educação.

3.1.2 Engajar-se em práticas e processos de desenvolvimento de competências pessoais, interpessoais e intrapessoais necessárias para se autodesenvolver e propor efetivamente o desenvolvimento de competências e educação integral dos estudantes (BRASIL, 2019, p. 19).

A importância do autoconhecimento explicitada na BNC-Formação também aparece em Shulman (2016), que reforça que a responsabilidade social de ser professor envolve o compromisso de se tornar um ser humano mais consciente e empático. Darling-Hammond e Bransford (2019, p. 216) aduzem que educadores com autoconhecimento são capazes de propiciar uma consciência maior para seus alunos:

Os educadores estão mais conscientes de como eles interagem com seus alunos – e de quais são suas escolhas – quando desenvolvem autoconhecimento, em particular uma consciência de si mesmos como seres culturais, bem como uma consciência das formas como sua cultura molda suas visões. Os educadores que desenvolvem essa consciência não apenas estão cientes de que existem várias perspectivas, mas também podem criar oportunidades para os alunos articularem suas visões e descobrir maneiras como suas experiências e cultura popular moldam essas visões.

O papel do autoconhecimento docente na pedagogia diferenciada influencia desde o planejamento de uma atividade didática no currículo formal até a tomada de decisão para ajuste do currículo experienciado. O professor, ao planejar uma atividade, deve estar consciente da influência de sua subjetividade na interação que terá com seus alunos com base no que já sabe deles. Adicionalmente, deve prever que sua subjetividade influirá na maneira pela qual ele aprende sobre seus alunos e consequentemente decide pelo ajuste do currículo experienciado.

O autoconhecimento citado no trecho *supra* de Darling-Hammond e Bransford (2019) pontua, de maneira alinhada com Vygotsky (1991), a consciência de si mesmos como seres culturais e a influência da cultura em suas visões. O caminho de investigação desta pesquisa pautou-se pelo autoconhecimento baseado nos tipos psicológicos (JUNG, 1973), conforme referido no Capítulo 1 – Abordagem metodológica, e será caracterizado no tópico a seguir.

2.3 Sobre tipos psicológicos

A escolha dos tipos psicológicos como uma abordagem para prover autoconhecimento docente de modo a propiciar uma mediação baseada na pedagogia diferenciada se deu por atender três critérios estipulados no direcionamento inicial da pesquisa no tópico 1.1: ter possibilidade de utilização tanto por professores quanto por alunos; ter reconhecimento acadêmico como uma abordagem válida para uso na educação; e ter possibilidade de ser aplicada de maneira prática no planejamento de um currículo em ação, em atividades didáticas.

O primeiro critério mostra-se fundamental para que o professor, ao adotar práticas diferenciadoras tanto no planejamento prévio quanto no ajuste do currículo em ação, tenha as mesmas referências de aspectos subjetivos próprios e dos alunos. O professor, além da mesma referência e da mesma linguagem dos tipos psicológicos para planejar as atividades considerando a diversidade de tipos encontrada na sala de aula, terá conhecimento dos próprios signos e de como estes interferem na interpretação da situação observada nos alunos, na qualidade de aprendiz dos alunos, para mediar situações na ação da sala de aula. O segundo critério, conforme apresentado no tópico 1.1, diz respeito à validade de sua utilização como referência para pesquisa, o qual foi atendido com base na pesquisa e nos resultados apresentados por Coffield (2004). O terceiro critério tem sua justificativa pela intencionalidade de potencial aplicação desta pesquisa à prática docente. Esse critério foi cumprido fundamentado em Payne e Vansant (2009), que já apresentam uma série de sugestões de práticas direcionadas de acordo com os tipos psicológicos, mas principalmente pela existência de dois instrumentos de autoavaliação de tipos psicológicos MBTI® e MMTIC®, respectivamente para adultos maiores de 18 anos e para jovens entre 9 e 18 anos (aproximadamente). Payne e Vansant (2009) fazem alusão ao MBTI®, o qual vem sendo usado por mais de 70 anos globalmente e é o indicador citado nos trabalhos de Coffield (2004).

Apresentam-se a seguir a origem e o conceito geral da teoria dos tipos psicológicos (JUNG, 1973), bem como a caracterização dos tipos psicológicos de acordo com os indicadores MBTI® e MMTIC®, e a utilização destes na educação como forma de conceber gradualmente uma abordagem de mediação docente diferenciada que tenha influência positiva no sentido de ter uma relação professor-aluno mais dialógica.

2.3.1 *Origem e conceito geral dos tipos psicológicos e indicadores*

Há mais de 100 anos, Carl Gustav Jung, um psicoterapeuta e psiquiatra suíço, investigou durante aproximadamente uma década acerca das diferenças de comportamento entre as pessoas e concluiu que tais diferenças têm um padrão (JUNG, 1973). Seus estudos em sua prática de medicina psiquiátrica e psicologia partiram da observação de que pessoas são diferentes, mas têm certas semelhanças de comportamento que foram agrupadas e nomeadas de tipos psicológicos. Em seu consultório, pesquisou, descobriu e formalizou que há tipos psicológicos específicos definidos por preferências inatas com relação a alguns aspectos de comportamento. Trata-se de uma parte do trabalho de Jung, o qual é mundialmente referenciado por suas contribuições à psicologia e reconhecido como fundador da linha de psicologia analítica. O objetivo aqui não é aprofundar o conhecimento sobre Jung, mas

caracterizar sua contribuição, importância e direcionamento para os indicadores que usaram sua teoria.

Conforme Jung (1973), a teoria dos tipos psicológicos sugere que nossas semelhanças e diferenças se manifestam por meio de uma disposição geral que temos quanto a preferências de comportamento. Um modo prático de entender o conceito é considerar o tipo psicológico de uma pessoa como um perfil específico de sua maneira preferida de se comportar. A teoria não tem a finalidade de estabelecer categorias ou padrões para classificar as pessoas, mas servir como um instrumento de observação crítica dos conteúdos mentais e da influência no comportamento. O fato de uma pessoa ter um tipo psicológico atribuído a ela não quer dizer que se comportará na totalidade do tempo de acordo com as preferências daquele tipo, mas sim que terá uma disposição maior a agir conforme com o tipo psicológico. Jung caracterizou o tipo psicológico consoante atitudes e funções mentais. Cada tipo psicológico, pela teoria dos tipos psicológicos, é definido por uma preferência associada a uma atitude e a duas funções mentais, uma vez que se têm duas atitudes possíveis e quatro funções mentais, estas divididas em dois grupos. Apresenta-se a seguir uma caracterização geral das atitudes e funções mentais, porém no próximo tópico será apresentado um detalhamento maior de cada tipo.

Atitudes são características naturais do ser humano e dizem respeito a como direcionamos preferencialmente nosso foco de atenção ou, como propôs Jung (1973), nossa energia psíquica. As duas atitudes possíveis em um tipo são extroversão e introversão. As funções mentais estão divididas em dois grupos: um grupo associado à maneira pela qual se obtêm as informações do mundo exterior e outro grupo ligado ao modo pelo qual se julgam e se tomam decisões. A função associada à obtenção de informações tem duas preferências: sensação e intuição, e a função vinculada ao julgamento e tomada de decisão pode assumir as preferências de pensamento ou sentimento.

Alguns anos após, antes mesmo de saberem da existência da teoria de Jung, duas americanas começaram a desenvolver um indicador que pudesse auxiliar em um melhor direcionamento de adultos para atividades de trabalho, de acordo com características comportamentais. Depois de conhecerem a recém-criada teoria dos tipos psicológicos e baseando-se nela, Isabel Myers e sua mãe, Katherine Cook Briggs, elaboraram, na década de 1940, um instrumento de autorrelato e identificação do tipo psicológico (PAYNE; VANSANT, 2009), o *Myers and Briggs Type Indicator* (MBTI®), construído para identificar as diferentes preferências relacionadas ao tipo psicológico de adultos que não apresentam desafios físicos ou mentais.

As autoras do MBTI® ressaltam que, ao se utilizar o indicador, é fundamental considerar:

1 – A teoria dos tipos psicológicos não deve ser usada para prever comportamentos. Ela é baseada nas preferências que temos com relação a certas atitudes e comportamentos, mas isso não significa que vamos nos comportar sempre de acordo com nossas preferências. Por exemplo, se prefiro sorvete de chocolate a sorvete de morango, não quer dizer que sempre tomarei sorvete de chocolate.

2 – Não existem preferências melhores e preferências piores. Trata-se somente de maneiras diferentes de “funcionarmos”, e todas são boas.

3 – Nascemos com a predisposição a ter um perfil de preferências e, à medida que vamos nos desenvolvendo e exercendo-as, criamos um reforço, de modo que, quando agimos de acordo com esse perfil, as tarefas parecem mais fáceis e mais naturais. Isso não quer dizer que se deve buscar agir sempre conforme as preferências: o desenvolvimento integral de um ser humano maduro pressupõe que se desenvolva também nos aspectos opostos a elas.

Ao criar um indicador confiável para os tipos psicológicos, foi possível começar a praticar e pesquisar o impacto do conhecimento e do autoconhecimento dos tipos psicológicos nas relações e no desenvolvimento humano. No entanto, o MBTI® fora elaborado com base no desenvolvimento de adultos e não era adequado para crianças e jovens. Essa dificuldade foi contornada com a criação do Indicador *Murphy-Meisgeier de Tipo Psicológico para Crianças* (MMTIC® – *Murphy-Meisgeier Type Indicator for Children*).

A inspiração para a criação do MMTIC® surgiu após a publicação do artigo de Myers (1980), “Taking type into account in education” (“Levando em conta o tipo psicológico na educação”), sem tradução para o português, tendo sido originalmente divulgado em 1971. A autora, mesmo sem estar inserida no ambiente escolar, aproximadamente 30 anos após a criação e prática do MBTI®, indicou reflexões e direções fundamentais para uma diferenciação de ensino baseada nos tipos psicológicos.

Ao escrever e passar a apontar o caminho para os tipos psicológicos na educação, Myers teve influência crucial no desenvolvimento do MMTIC®, um indicador de tipos psicológicos para crianças de 8 a 17 anos: o estudo das obras de Myers, aliado à experiência de Elizabeth Murphy como consultora em MBTI®, como mãe, professora e gestora de escola, além de sua percepção da importância de se considerarem as diferenças entre as crianças para prover uma educação igualitária, fez com que ela e Charles Meisgeier criassem em 1987 o indicador em questão. O objetivo principal era ajudar crianças e jovens a identificarem seus pontos fortes e suas necessidades de esforço para aprender, relacionar-se e organizar seu

tempo para tarefas e para diversão. Desde seu surgimento, o MMTIC® passou por estudos de validade e confiabilidade com alunos do segundo ano do Ensino Fundamental ao terceiro ano do Ensino Médio e foi revisado, com nova edição em 2008 (MURPHY; MEISGEIER, 2008).

É importante ressaltar que a teoria dos tipos psicológicos (1973) tanto serviu de referência quanto teve a oportunidade de ser validada por meio do MBTI®. O MBTI®, ao longo dos anos, passou por atualizações e novas versões que mantiveram o direcionamento inicial. Atualmente, o MBTI possui três versões que variam conforme o nível de detalhe de aspectos comportamentais a serem identificados: StepI™, StepII™ e StepIII™. A versão usada como referência para o MMTIC® e avaliada por Coffield (2004) é a do StepI™, a qual foi utilizada na pesquisa e está detalhada a seguir.

2.3.2 *Caracterização dos tipos psicológicos*

Jung (1973), conforme mencionado anteriormente, ao estudar a diversidade dos comportamentos humanos, postulou uma teoria que organiza essa diversidade de acordo com três aspectos: o direcionamento da energia psíquica, a maneira pela qual percebemos o mundo e o modo pelo qual tomamos decisões. O primeiro aspecto foi denominado atitude; o segundo aspecto, uma função mental de percepção; e o terceiro aspecto, uma função mental de julgamento. Conforme a teoria, em todo momento que estamos mentalmente ativos, temos as duas funções mentais atuando obtendo informações do mundo exterior e tomando decisões sobre elas. Para cada um desses três aspectos, Jung definiu dois polos que caracterizam a preferência de comportamento. O tipo psicológico, de acordo com a teoria de Jung, é definido pelo conjunto de três preferências em cada um dos aspectos.

Isabel Myers e Katherine Cook Briggs desenvolveram o MBTI®, fundamentadas na teoria de Jung, com o intuito de tornar a teoria mais acessível e com um potencial de auxiliar a vida cotidiana das pessoas. Portanto, nomearam as preferências formalmente, estipularam que os aspectos relacionados a atitudes e funções mentais são dicotomias nas quais se tem a definição de dois polos opostos de preferências e criaram uma quarta dicotomia relacionada à maneira pela qual se lida com o mundo exterior. A criação dessa quarta dicotomia se deu ao analisar os escritos de Jung e inferir que existe um aspecto associado aos processos de percepção e julgamento e a forma pela qual a pessoa enfrenta o mundo exterior, conforme Payne e Vansant (2009). A seguir, apresenta-se a caracterização dos tipos psicológicos conforme as dicotomias direção e fonte de energia mental, percepção, julgamento e orientação para o mundo exterior (MYERS, 1980; MURPHY, 1992; PAYNE; VANSANT, 2009).

Direção e fonte de energia mental: essa dicotomia pode ser caracterizada pelas preferências de Extroversão e Introversão, explicitadas pelas letras E e I.

Extroversão (E): essa é a preferência por direcionar a energia para o mundo exterior. Pessoas com essa preferência geralmente se energizam com a interação com outras pessoas. O foco da motivação vem da energia ao se relacionar com pessoas, atividades e coisas.

Introversão (I): essa é a preferência por direcionar a energia para o mundo interior. Pessoas com essa preferência geralmente se energizam com a interação consigo mesmas. O foco da motivação vem da energia obtida ao lidar com as próprias ideias, emoções e sentimentos.

Percepção (P): essa função mental está relacionada à maneira pela qual percebemos o mundo externo e é caracterizada pela dicotomia das preferências de Sensação e Intuição, explicitadas pelas letras S e N.

Sensação (S): essa é a preferência por obter informação por meio dos cinco sentidos, de fatos e dados. Usam o que é real e tangível para entender o que está acontecendo de maneira prática.

Intuição (N): essa é a preferência por obter informações por meio de um “sexto sentido” e de possibilidades pensadas. Usam relações e conexões entre os fatos para imaginar padrões e encontrar novas possibilidades de entendimento e ação.

Julgamento (J): essa função mental está relacionada a maneira pela qual tomamos decisões e é caracterizada pela dicotomia das preferências de Pensamento e Sentimento, explicitadas pelas letras T e F.

Pensamento (T): essa é a preferência por tomar decisões baseadas nas regras e de maneira objetiva. A decisão é tomada distanciando-se mentalmente da situação e considerando as consequências lógicas.

Sentimento (F): essa é a preferência por tomar decisões baseadas no impacto causado às pessoas envolvidas e em seus valores pessoais. A decisão é tomada incluindo-se mentalmente na situação e se identificando com as pessoas impactadas.

Orientação para o mundo exterior: essa atitude está relacionada à função mental que aparece para o mundo exterior e é caracterizada pelas preferências Julgamento e Percepção, explicitadas pelas letras J e P.

Julgamento (J): essa é a preferência por uma orientação planejada e organizada. Viver é um processo mais metódico, com horários e planejamento. Atividades são planejadas e cumpridas conforme tal.

Percepção (P): essa é a preferência por uma orientação espontânea e flexível. Experimentação e criatividade são mais importantes que controle e planejamento. Atividades são flexíveis e muitas vezes resolvidas na última hora.

O tipo psicológico é definido pela preferência que temos em cada uma das quatro dicotomias, em cada qual temos uma preferência (em duas possíveis): o tipo é definido pela combinação das respectivas preferências. Assim sendo, temos as quatro dicotomias com duas preferências: Fonte da Energia: **E** ou **I**; Percepção: **S** ou **N**; Julgamento: **T** ou **F**; Orientação: **J** ou **P**.

Uma forma de caracterizar essas preferências e explicitar as diferenças entre duas delas de uma mesma dicotomia é descrever ações típicas conforme a utilização de cada preferência, conforme apresentado pelo Quadro 9. É importante destacar que, seja no Quadro 9, que não é exaustivo nem serve como instrumento para definição do tipo psicológico, seja no questionário do indicador MBTI®, composto por 93 questões e testado quanto a sua validade e confiabilidade, é possível que uma pessoa se identifique com ações ou respostas relativas a preferências opostas. Isso é normal e esperado: conforme o conceito de preferência, temos modos preferenciais de agir, o que não significa que agimos de uma maneira somente ou que temos que ter uma aderência total aos comportamentos esperados em nossa tipologia.

Quadro 9 – Ações associadas às preferências dos tipos psicológicos

Preferência	Ação associada
Atitude Extroversão (E)	Procurar estímulos no ambiente Estar ativo Concentrar-se nas pessoas e coisas Estar confiante em agir por “tentativa e erro” Orientar-se para o mundo exterior
Atitude Introversão (I)	Procurar estímulos interiormente Refletir Concentrar-se em ideias, pensamentos, conceitos Considerar calmamente antes de agir Orientar-se para o mundo interior
Percepção Sensação (S)	Observar detalhes práticos e concretos Perceber com os cinco sentidos Prestar atenção no que está sendo feito e dito Observar uma experiência passo a passo Deixar que os “olhos informe a mente”

Preferência	Ação associada
Percepção Intuição (I)	Imaginar, ler nas “entrelinhas” Perceber com a memória e associações Projetar possibilidades para o futuro Procurar por uma perspectiva mais ampla Deixar que “a mente informe os olhos”
Julgamento Pensamento (T)	Usar uma análise lógica Usar critérios impersonais e objetivos Delinear relações de causa e efeito Apreciar a ordem lógica Ser cético
Julgamento Sentimento (F)	Declarar prioridades pessoais Avaliar valores e motivações humanas (pessoais e alheias) Valorizar a cordialidade das relações Apreciar a harmonia Acreditar sem necessitar de evidências
Atitude Julgamento (J)	Expor ações das preferências de pensamento ou sentimento Decidir e planejar Organizar Controlar Orientado para a finalização de atividades
Atitude Percepção (P)	Expor ações das preferências de sensação ou intuição Absorver informações e estar de mente aberta Adaptar e modificar Exercer a curiosidade Resistir à conclusão de atividades para obter mais dados

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Fellielli (2015)

O MBTI®, de maneira coerente com a teoria de Jung (1973), ressalta, no material e no processo de certificação (FELLIPELLI, 2015), tratar-se de um instrumento criado para estar a serviço do indivíduo: é aplicado para trazer um nível de autoconhecimento que auxilie o respondente a reconhecer quais situações e interações podem ser mais fáceis e prazerosas para seu desenvolvimento ou aquelas que demandem mais esforço e energia para serem efetivadas. O fato de ser autorrespondido e ter uma devolutiva com um conjunto de hipóteses a respeito de comportamentos preferidos a serem avaliadas e validadas com o respondente por um profissional certificado demanda um ponto de atenção: “o indivíduo conhece a si próprio melhor do que qualquer conjunto de perguntas” (FELLIPELLI, 2015, p. 89). O instrumento deve ser aplicado e entendido como uma oportunidade de se reconhecer em um tipo psicológico e fazer uso desse conhecimento no cotidiano de maneira benéfica. O relatório obtido ao se processarem as respostas do questionário somente se torna válido mediante o reconhecimento do respondente na devolutiva.

O tipo psicológico é caracterizado por quatro preferências, portanto existem dezesseis tipos psicológicos possíveis, oriundos das combinações das quatro dicotomias,

que são indicadores das preferências que temos em atitudes e processos mentais e definem características importantes da personalidade de cada indivíduo. De acordo com a teoria dos tipos psicológicos, cada indivíduo tem uma dessas combinações possíveis, cujas siglas seguem a denominação definida pela combinação das respectivas preferências. Assim sendo, temos as quatro dicotomias representadas nas quatro letras com duas preferências possíveis para cada uma, conforme detalhes trazidos no Quadro 9: a primeira letra representando a fonte da Energia: **E** ou **I**; a segunda letra representando a função mental Percepção: **S** ou **N**; a terceira letra representando a função mental Julgamento: **T** ou **F**; e a quarta letra representando a Orientação: **J** ou **P**.

A combinação das preferências em cada um dos tipos psicológicos gera um perfil de comportamento que, conforme mencionado, não é um preditor de comportamentos futuros, mas um indicativo dos comportamentos preferenciais dos indivíduos. Optou-se aqui por detalhar os tipos psicológicos já contextualizados no escopo desta pesquisa. Para tal, no próximo tópico apresenta-se o uso dos tipos psicológicos na educação de crianças e na mediação, com exemplos dos tipos aplicados ao ambiente escolar.

2.3.3 *O uso dos tipos psicológicos na educação de crianças*

A utilização dos tipos psicológicos na educação tornou-se possível após a criação e posterior validação e melhorias do MBTI® por Isabel Myers e Katharine Briggs, seguidas de reflexões e publicações relacionadas à área de educação, especificamente Myers (1980) conforme citado no tópico 2.3.1.

Myers (1980) sinaliza a demanda que as escolas sofriam na década de 1970, em razão de serem responsáveis por educar cada criança. Crianças de diferentes tipos psicológicos apresentam variadas combinações das funções mentais de percepção e julgamento que impactam diversificadas habilidades, necessidades e motivações, que, quando não endereçadas pela escola, resultam em diferentes graus de sucesso escolar.

A autora evidencia a importância das preferências relativas à função mental percepção para lidar com o dia a dia na escola:

A preferência que tem as consequências mais visíveis na educação de uma criança é a escolha entre os dois tipos de percepção, a escolha entre Sensação (S) e Intuição (N). A preferência S (Sensação) foca o interesse e a atenção na realidade concreta daquilo que é evidente para os cinco sentidos. Crianças com a preferência S (Sensação) são mais interessadas em fazer alguma coisa, quase qualquer coisa, com quase qualquer objeto tangível, do que em ouvir o que alguém está dizendo, a menos que tenha a ver com ação ou adiciona algo definitivo à sua imagem do mundo físico.

Em contraste, a preferência N (Intuição) concentra interesse e atenção nos resultados finais dos próprios processos inconscientes, que incluem a tradução de símbolos e metáforas em significado e significado em palavras. Crianças intuitivas, portanto, tendem a ter um interesse em idioma, falado ou escrito, e adquirir uma facilidade que é conveniente em aula, e em testes de habilidade verbal, e também permite que eles indiquem de forma clara e útil para si mesmos os relacionamentos e possibilidades sugeridos por sua intuição.

Por conseguinte, é compreensível que, considerando o modelo de funcionamento da maioria das escolas, crianças com preferência por S (Sensação) percebam menos utilidade na escola (e muitas vezes não percebem nenhuma) do que crianças com preferência por N (Intuição), chegando inclusive a ter impacto em testes de inteligência (mas sem chegar a impactar nas notas da escola) (MYERS, 1980, p. 4).

O interesse e a facilidade em lidar com situações típicas e rotineiras em sala de aula têm impacto na motivação e na crença do potencial de aprendizado do estudante: “Se um estudante começa a acreditar que não dá conta de fazer coisas novas, a única defesa contra a humilhação de ser tachado de ‘bobo’, é decidir que essas coisas não merecem ser feitas” (MYERS, 1980, p. 5).

Segundo Myers (1980), as preferências relativas ao tipo psicológico têm um papel fundamental no aprendizado efetivo e duradouro pois é por meio delas que o estudante consegue, num grau maior ou menor, estabelecer sentido e se interessar pela atividade e pelo conteúdo em questão:

Nada ficará na mente da criança o tempo suficiente para ter algum benefício, a menos que seja interessante, e aqui as preferências relacionadas ao tipo psicológico têm um papel fundamental. A combinação das preferências de percepção e julgamento de uma criança tende a fazer com que o interesse dela tenha um direcionamento específico. As preferências relativas ao foco de energia e ao estilo de vida influenciam o tipo de atividade que a criança irá preferir fazer com esses direcionamentos. Desse modo, o conhecimento que pode ser relevante, e até mesmo esclarecedor, para uma pessoa com um dado conjunto de preferências pode ser extremamente monótono e irrelevante para uma pessoa com o conjunto oposto (MYERS, 1980, p. 5).

Elizabeth Murphy e Charles Meisgeier desenvolveram, em 1987, o MMTIC®, o qual foi crucial para se estenderem os estudos e potenciais benefícios da utilização da teoria dos tipos psicológicos na educação. A tipologia usada no MMTIC® é a mesma do MBTI®, e a diferença essencial entre os dois é o processo de resposta. O MBTI® tem um questionário autorrespondido de 93 questões e uma devolutiva de alinhamento da resposta da tipologia gerada por um sistema que compila a resposta do questionário. A devolutiva tem um caráter de alinhamento e validação da resposta gerada e é feita por um consultor certificado. O

MMTIC também possui um questionário, menor, de 42 questões, que é compilado pelo sistema para produzir uma tipologia. A principal diferença é existência de uma etapa adicional de interação entre o consultor certificado e a criança. Complementando a tipologia fornecida pelo sistema, existe um diálogo semiestruturado, embasado em um material prescrito de acordo com a faixa etária da criança, no qual o consultor tem a chance de investigar o possível tipo psicológico da criança com base no diálogo e originar uma nova resposta para uma provável tipologia. Existe ainda uma atividade adicional, na qual, conforme a resposta fornecida pelo sistema e a resposta obtida com o diálogo, o consultor dialoga sobre uma tipologia mais provável com a criança. Fica evidente o cuidado maior em interagir e dar a chance de a criança participar do processo de entendimento e validação da tipologia antes de uma resposta final. Deve-se ainda considerar que o MMTIC® reforça que o tipo psicológico da criança é um tipo potencial fundamentado na teoria dos tipos psicológicos (JUNG, 1973), assim como o MBTI® reconhece que o tipo psicológico se desenvolve e consolida com a maturidade do ser humano e a criança ainda está no processo de amadurecimento.

Murphy (1992) constata que uma criança que age sistematicamente de modo diferente de sua maneira preferida pode gerar frustração e estresse, os quais podem ser canalizados para situações e comportamentos distintos e apresentar sintomas diversos e não claramente relacionáveis à prática de ensino. Uma criança ainda não tem seu tipo psicológico definido. Entretanto, quando se têm as preferências devidamente avaliadas e consideradas, consegue-se um indicativo do potencial tipo psicológico da criança, o que possibilita escolher práticas que tenham o potencial de reduzir o nível de frustração e estresse e de modo a influenciar positivamente a maneira de se relacionar, aprender e se organizar com as tarefas da escola e do cotidiano.

É importante lembrar que as funções em uma criança se desenvolvem pela prática. Apesar de crianças já começarem a experimentar e a sedimentar seu modo preferido de se relacionar com o mundo, é fundamental que se encontrem oportunidades de desenvolver as funções não preferidas, segundo Murphy (1992). Como as funções mentais da criança estão em desenvolvimento, o fato de uma criança se comportar de uma maneira que pode estar associada a uma preferência específica não significa que essa é a preferência dela. Myers (1980) enfatiza que o principal responsável por considerar o tipo psicológico na educação é o professor, o qual, ao ter consciência da teoria e do próprio tipo psicológico, pode desenvolver habilidade de adequar a prática docente aos potenciais tipos psicológicos das crianças, conseguindo oferecer situações que tragam desafio e acolhimento para os diversos tipos, ajudando a criança a aprender e a se desenvolver melhor.

O autoconhecimento acerca dos tipos psicológicos assume então um papel duplo na atuação do professor. Primeiramente, conforme apresentado no tópico anterior, o autoconhecimento está a serviço de uma melhor mediação e proposta de atividades diferenciadas por meio da identificação das próprias estruturas internas necessárias à mediação, tanto na proposta de atividades didáticas quanto ao observar e aprender sobre os alunos para ajustar o currículo. Adicionalmente e de maneira integrada à mediação, considerando-se Myers (1980) e Murphy (1992), ao conhecer a teoria e sua tipologia, o professor tem condições de propor atividades diferenciadas que levem em conta os diversos tipos psicológicos provendo desafio e acolhimento.

No próximo tópico, apresenta-se uma consolidação desse percurso de fundamentação teórica sobre pedagogia diferenciada, currículo, formação de professores, mediação e tipos psicológicos.

2.3.4 A Mediação Docente Diferenciada: uma proposta preliminar a ser investigada

Nos tópicos anteriores deste capítulo, desenvolveu-se um caminho de fundamentação teórica que trilhou um “chamado” para uma pedagogia diferenciada (PERRENOUD, 2000; TOMLINSON, 2014; BRAY; MCCLASKEY, 2016; BONDIE; ZUSHO, 2018; RUBIN; SANFORD, 2018), que auxilie professores a serem agentes ativos de um currículo na ação (GIMENO SACRISTÁN, 2000b), o qual, desde sua primeira instância (GOODLAD, 1977) como currículo formal até sua instância mais significativa como currículo experienciado pelos alunos, seja intencionalmente planejado e ajustado para prover oportunidades de aprendizagem para todos os alunos. O papel do professor em planejar e mediar situações externas para propiciar a construção de significados internos (VYGOTSKY, 1991) é necessário tanto nas situações planejadas quanto nas situações que naturalmente surgem da interação com alunos diversos em sala de aula. O autoconhecimento docente viabiliza um conhecimento acerca dos próprios meios, conhecimentos e estruturas mentais internas para perceber e aprender sobre seus alunos (DARLING-HAMMOND, 2019), de modo a ajustar o currículo em ação e prover uma pedagogia diferenciada intencional, em contrapartida a uma “pedagogia diferenciada selvagem” (PERRENOUD, 2000).

O planejamento é parte essencial da ação docente, mas é imprescindível se planejar para as diferenças e principalmente para aprender com o currículo que acontece fora do planejado, na diversidade da sala de aula, na imprevisibilidade do cotidiano escolar. Conforme Shulman (2016) e Tardif e Lessard (2014), professores devem não somente saber como lecionar para seus alunos, mas também como monitorar e direcionar a aprendizagem deles, lidando com

restrições e alterações imprevistas que ocorrem em situações escolares, mas principalmente aprendendo continuamente sobre seus alunos e as diferentes maneiras com que todos eles conseguem aprender o que é esperado (BONDIE; ZUSHO, 2018; TOMLINSON, 2014).

O conhecimento de seus alunos é fundamental para uma mediação na qual o professor possa conhecer melhor as potenciais diferentes maneiras pelas quais seus alunos percebem as atividades que estão sendo propostas, a realidade na qual elas estão inseridas e o significado delas, bem como podem se decidir se e como se envolver na aprendizagem e experienciar o currículo.

O autoconhecimento docente propicia uma habilidade para que o professor se perceba ao lidar com situações e comportamentos usuais de alunos que possam gerar percepções e decisões que estejam sendo tomadas de maneira menos consciente e provoquem uma diferenciação selvagem (PERRENOUD, 2000), na qual o professor, por simpatia ou facilidade, e de maneira não intencional, privilegie a atenção e a relação com alunos que estejam mais alinhados com suas expectativas e prejudique aqueles que não estão.

Ao integrar essas abordagens e referências nesse percurso conceitual, direcionou-se um programa de formação continuada para proporcionar a um grupo de professores um nível de autoconhecimento baseado nos tipos psicológicos, visando investigar se o tipo de autoconhecimento era percebido como valioso para a atividade docente e como um instrumento que propiciasse práticas que pudessem gerar uma percepção de melhoria na relação professor-aluno.

Apesar das eventuais diferenças em abordagens relativas a pedagogia diferenciada (PERRENOUD, 2000), sala de aula diferenciada (TOMLINSON, 2014), diferenciação de ensino (BONDIE; ZUSHO, 2018; BRAY; MCCLASKEY, 2016) e personalização de ensino (BRAY; MCCLASKEY, 2016; RUBIN; SANFORD, 2018), existe unanimidade com relação à criticidade da atuação do professor como protagonista de práticas pedagógicas que consiga endereçar as diferenças naturais dos estudantes e prover oportunidades de aprendizagem para todos.

É o professor, como um mediador entre o conhecimento sistematizado e as necessidades do aluno (FELDMANN, 2005), com intencionalidade pedagógica para entrelaçar conteúdos, atividades, pessoas, tecnologias, linguagens e conhecimentos (ALMEIDA, 2019), que de fato coloca em ação os dispositivos de diferenciação na interação direta com as diferenças existentes entre seus estudantes. Nessa interação direta é que surge a diferenciação selvagem (PERRENOUD, 2000), causada principalmente por situações externas ao controle do professor. Contudo, esse tipo de diferenciação involuntária pode ser minimizado ou até

evitado. Para tanto, é necessário propiciar consciência e competência para que o professor consiga lidar melhor com as diferenças entre a personalidades sua e a de seus alunos, bem como com as pressões de situações imprevistas.

O tipo psicológico, como conjunto de preferências comportamentais no que diz respeito ao foco de energia, a percepção, a tomada de decisão e o estilo de organização (PAYNE; VANSANT, 2009) constituem um denominador comum para que um professor possa se tornar consciente tanto de seus automatismos em sala de aula quanto da diferença entre seu tipo e os tipos dos alunos.

Reconhecendo-se o papel fundamental da atuação docente na aprendizagem em idade escolar, conduziu-se esta investigação como uma proposta inicial de uma abordagem pedagógica que, além de integrar o autoconhecimento à atividade de mediação, cria um caminho de pedagogia diferenciada que considera de maneira integrada as diferenças existentes de alunos e professores nos processos de ensino e de aprendizagem.

Essa proposta foi materializada por meio do programa de formação denominado Programa de Pedagogia Diferenciada por Personalidade Docente, concebido para propiciar aos docentes a consciência de seus próprios tipos psicológicos e a competência em lidar com preferências comportamentais diferentes das suas. O respectivo programa de formação, suas análises e considerações estão apresentados nos capítulos a seguir.

3 CONTEXTO DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA DIFERENCIADA POR PERSONALIDADE DOCENTE

Neste capítulo, apresenta-se o programa de formação docente que serviu como instrumento principal da pesquisa-ação desenvolvida. Conforme mencionado anteriormente, o programa de formação foi planejado como parte da pesquisa-ação, no qual se endereçou um desafio coletivo em que gestores e professores estiveram envolvidos não somente como participantes da formação, mas como representantes participativos e cooperativos no enfrentamento do desafio comum, conforme Thiollent (2011). Optou-se por denominar este capítulo como contexto do programa de formação por entender-se tratar de um contexto de aprendizagem, conforme Figueiredo (2016, p. 813), caracterizado por um “conjunto coerente de fatos, circunstâncias e pessoas que acompanham e concretizam uma situação de aprendizagem”. Vale ressaltar que as especificidades da escola, por exemplo, o fato de ser particular, bilíngue e de ciclo multisseriado, aliado ao planejamento conjunto de um programa de formação como base de uma pesquisa-ação que propõe abordagens não existentes em programas usuais de formação, caracteriza um contexto de aprendizagem não trivial, conforme a seguir.

O planejamento do programa considerou os objetivos do projeto de pesquisa-ação e, conforme detalhado no tópico 1.6, integrou no desenho do projeto as percepções, as necessidades e as restrições da escola investigada por meio de uma oficina de apresentação geral da teoria e de práticas para a escola, reuniões de feedback da oficina e alinhamento dos próximos passos com a diretoria da escola, entrevistas semiestruturadas com dez participantes e um formulário eletrônico de direcionamento para detalhamento do programa.

O programa foi apresentado à escola com a denominação Programa de Formação em Pedagogia Diferenciada por Tipo Psicológico e, em razão das necessidades e direcionamento da escola, foi nomeado internamente como “Programa Didática Diferenciada por Personalidade”. Não obstante ter sido concebido com foco na investigação de como a adoção de práticas pedagógicas baseadas no autoconhecimento, apoiadas pelo indicador de tipos psicológicos MBTI®, é percebida por docentes como uma abordagem de diferenciação pedagógica que influencia a relação professor-aluno, também foi oferecido para a diretoria e para os coordenadores pedagógicos de todos os níveis de ensino da escola.

Foi definido, com a gestão da escola, que seriam consideradas como aspectos positivos ou influências positivas do programa de formação as percepções dos professores relacionadas a uma melhoria do diálogo com alunos, bem como a melhor aptidão para lidar com desafios de comportamento em sala de aula.

Apresenta-se a seguir o desenho inicial do programa de formação, destacando-se o objetivo geral e os objetivos específicos do programa, bem como cada um dos módulos com os respectivos objetivos e uma ementa dos módulos e caracterização dos instrumentos de coleta.

3.1 Propósito e objetivos específicos do programa

Como um orientador geral das primeiras conversas com a escola e do início do planejamento conjunto do programa, definiu-se como o propósito do programa: propiciar uma influência positiva na relação professor-aluno, no sentido de “gerar e manter um diálogo genuíno com os alunos”, conforme Darling-Hammond e Bransford (2019, p. 210) por meio de práticas didáticas escolhidas pelos professores de acordo com o autoconhecimento proporcionado pelo reconhecimento do próprio tipo psicológico.

Em face desse propósito, durante a fase de planejamento, foram definidos juntamente com a escola os objetivos específicos do programa de formação. Ao final do programa, os docentes deveriam:

1. Estar conscientes dos próprios tipos psicológicos.
2. Reconhecer a diversidade de perfis de aprendizagem de nossos alunos.
3. Escolher alguma(s) prática(s) pedagógica(s) para utilizar em suas aulas entre um conjunto de práticas diferenciadas, com base no próprio tipo psicológico, valorizando a diversidade dos tipos psicológicos dos alunos.

3.2 Participantes do programa

O programa foi oferecido para 35 educadores, sendo 26 docentes do Ensino Fundamental, 7 coordenadores pedagógicos e 2 diretoras.

Como parte do programa, previamente ao primeiro encontro presencial todos os participantes preencheram as questões referentes ao MBTI®, bem como um instrumento de coleta de informações por meio de formulário eletrônico enviado por *e-mail*.

3.3 Estrutura do programa

O programa foi dividido em três módulos. O Módulo 1, Comportamento e Autoconhecimento através dos Tipos Psicológicos, foi composto por um encontro de oito horas. O Módulo 2, Desafios em Sala de Aula e Estratégias/Práticas Didáticas de Diferenciação, constituiu-se em quatro encontros de quatro horas cada. O Módulo 3, Avaliação da Influência da Didática Diferenciada por Personalidade, consistiu em dois encontros de quatro horas cada.

Cada um dos encontros, denominados internamente de “Oficinas”, apresentava objetivos específicos próprios e foi desenvolvido presencialmente com atividades virtuais posteriores aos encontros que propiciavam orientações para prática, avaliação e/ou redirecionamento dos encontros seguintes. Os respectivos módulos e oficinas estão apresentados a seguir. Este capítulo não tem o objetivo de retratar o programa de formação em detalhes, mas de explicitar para cada oficina quais os objetivos específicos, detalhes de aspectos conceituais contextualizados aos objetivos da oficina e as investigações realizadas para, considerando o modelo de pesquisa-ação, direcionar tanto os objetivos do programa em si quanto os objetivos da pesquisa-ação. As respectivas análises estão apresentadas no Capítulo 4 e os formulários utilizados estão nos Apêndices A a E.

3.3.1 Oficina 1: Comportamento e Autoconhecimento através dos Tipos Psicológicos

Objetivos Específicos

- a. Explicitar os objetivos, as atividades e os resultados esperados do curso.
- b. Explicitar a teoria dos tipos psicológicos.
- c. Conscientizar-se do próprio tipo psicológico.
- d. Descrever os desafios de interagir com outros tipos psicológicos.
- e. Explicar o desenvolvimento da personalidade nas crianças.
- f. Reconhecer os limites e os desafios de reconhecer os tipos psicológicos e preferências de aprendizagem em crianças.

Esse primeiro módulo, com sua oficina única, teve um papel essencial no direcionamento do programa por ser o momento no qual os participantes conhecem todo o plano do programa, bem como têm o primeiro contato com a devolutiva de seu próprio tipo psicológico, o que representa um insumo fundamental para o desenvolvimento das oficinas

seguintes. Além disso, explicitam-se situações desafiadoras relativamente a comportamentos em sala de aula, contextualizando a potencial relação com o tipo psicológico das crianças e reforçando que este está em desenvolvimento, que não é adequado inferir e atribuir um tipo psicológico às crianças e que o foco do programa é que cada professor, ao reconhecer seu tipo psicológico, tenha a chance de percebê-lo e o repertório para oferecer alternativas de conduta para lidar de maneira diferente com desafios observados na sala de aula.

– Aspectos conceituais trazidos na Oficina 1

Tratando-se da oficina na qual foram apresentados os conceitos de diferenciação pedagógica, autoconhecimento e tipos psicológicos, é importante notar que foram feitas escolhas sobre alguns referenciais específicos trazidos no capítulo de fundamentação teórica. A escolha foi feita considerando-se os objetivos do programa e da oficina, as definições conceituais foram explicitadas de maneira mais direta e as referências bibliográficas foram compartilhadas com os participantes para possibilitar o aprofundamento conforme o interesse. Os aspectos conceituais específicos da oficina foram:

- Pedagogia diferenciada: adotou-se Tomlinson (2003; 2014) como principal referência e optou-se por uma tradução livre do termo *differentiated instruction*, utilizado pela autora, como didática diferenciada, sendo caracterizada como a prática de planejar e executar variadas estratégias de ação de acordo com as diferenças entre os alunos em três aspectos distintos: prontidão, interesse e perfil de aprendizagem, conforme detalhado no capítulo 2.
- Autoconhecimento: reconhecendo a amplitude e profundidade do tema, consideraram-se Payne e Vansant (2009) como uma referência que já direciona o autoconhecimento para a ação docente como a capacidade de reconhecer e compreender seus estados internos, emoções, bem como seus efeitos sobre as outras pessoas. Ressaltou-se ainda o benefício de conhecer a si mesmo como uma oportunidade de desenvolver atitudes e comportamentos direcionados para um melhor exercício da profissão docente, por ter mais clareza de nossas fortalezas e pontos de melhoria e se apoderar de nossas escolhas pessoais tanto no ambiente profissional como fora dele.
- Tipos psicológicos: além das definições de Jung (1973; 1981), foram destacadas as definições utilizadas no MBTI® e no MMTIC®, conforme Fellipelli (2015), Dunning (2003), Murphy e Meisgeier (2008), Payne e Vansant (2009). Especificamente quanto aos tipos psicológicos, com a intenção de um diálogo e de uma conscientização sobre as preferências de cada uma das dicotomias, foi

desenvolvido um modelo de referência de comportamentos e atitudes docentes típicos de cada uma das preferências definidoras dos tipos psicológicos, apresentadas no Quadro 10.

Quadro 10 – Ações docentes típicas em sala de aula, associadas às preferências dos tipos psicológicos

Preferência	Ação docente típica associada à preferência
Atitude Extroversão (E)	<ul style="list-style-type: none"> • Valorizar turmas ativas/agitadas • Esperar pouco tempo entre pergunta e resposta • Julgar a classe por participação e comportamentos explicitados • Engajar os estudantes por meio de perguntas, oferecendo sugestões de ação
Atitude Introversão (I)	<ul style="list-style-type: none"> • Valorizar turmas quietas • Tender a oferecer mais atividades individuais/independentes • Esperar algum tempo entre pergunta e resposta • Ter menor vontade de socializar ao final das aulas
Percepção Sensação (S)	<ul style="list-style-type: none"> • Usar muitos exemplos/pedir muitos exercícios para demonstrar conceitos/aprendizagem • Avaliar com foco em detalhes e memorização • Explicar exercícios com direcionamento detalhado • Trazer novos conceitos em pequenas “doses” para prover tempo para processar antes de seguir adiante
Percepção Intuição (I)	<ul style="list-style-type: none"> • Valorizar metáforas, histórias e conexões simbólicas • Expandir e conectar ideias para desenvolver uma discussão • Usar unidades temáticas de duração mais longa • Avaliar com base em situações/projetos criativos • Usar discussões, <i>brainstorming</i> de temas e discussões abertas para inspirar alunos
Julgamento Pensamento (T)	<ul style="list-style-type: none"> • Valorizar mais o resultado • Privilegiar ser justo (a regra é para todos) • Manter um padrão de comportamento e aprendizagem na sala • Usar mais <i>feedback</i> corretivo
Julgamento Sentimento (F)	<ul style="list-style-type: none"> • Valorizar mais o esforço • Endereçar as necessidades e os valores pessoais • Usar mais reforço positivo • Usar mais trabalho cooperativo
Atitude Julgamento (J)	<ul style="list-style-type: none"> • Planejar com antecedência e querer seguir o plano • Tomar decisões e resolver desafios o quanto antes • Valorizar a preparação • Separar atividades de trabalho de atividades de diversão e a diversão vem depois de terminar o trabalho
Atitude Percepção (P)	<ul style="list-style-type: none"> • Valorizar a flexibilidade e nem sempre planejar tudo que farei • Começar muitos projetos e não terminar todos • Envolver muito na aula e perder o controle do tempo • Valorizar atividades que unem trabalho e diversão

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Fellipelli (2015), Dunning (2003), Murphy e Meisgeier (2008), Payne e Vansant (2009)

Ao apresentar esse modelo de referência nas atividades de devolutiva dos tipos psicológicos, ressaltou-se tratar de uma referência limitada a respeito da complexidade da atividade docente, direcionada como um indicativo para diálogo e referência. Assinalou-se ainda que a preferência se refere a uma ação mais frequente, habitual e com menor dispêndio de esforço, mas não significa que o professor só tenha ações alinhadas com suas preferências. Adicionalmente, propiciaram-se momentos coletivos de diálogo e momentos individuais de validação e dúvidas, pois o modelo de referência não é o próprio indicador e diz respeito a uma quantidade ínfima das atividades docentes cotidianas, ou seja, as ações típicas destacadas podem não estar completamente aderentes à percepção do professor e a seu resultado pessoal do MBTI®.

Durante a oficina, foi desenvolvida uma série de atividades de interação e de diálogo visando a experimentação e a reflexão acerca dos conceitos apontados. Como já citado, a investigação a respeito dos objetivos da oficina e do direcionamento geral da pesquisação foi realizada por meio de um formulário eletrônico, enviado após a oficina. A seguir, apresenta-se a caracterização dessa investigação.

– Investigações referentes à Oficina 1

A investigação dessa oficina e consequente direcionamento do programa centraram-se na verificação dos objetivos inicialmente propostos. Entre os objetivos traçados, “Conscientizar-se do próprio Tipo Psicológico” é o objetivo estruturante para essa oficina e para a continuidade do programa. Por conseguinte, foram elaboradas atividades específicas de reflexão sobre autoconhecimento, bem como questões a serem respondidas no formulário eletrônico preenchido depois do encontro.

Durante o encontro, em sua parte inicial antes de tomarem conhecimento da teoria e dos relatórios dos tipos psicológicos e após uma exposição dialogada sobre autoconhecimento, propôs-se uma atividade em que os participantes eram convidados a responder como classificavam seu atual nível de autoconhecimento. As alternativas de respostas eram: 1 – praticamente não tenho autoconhecimento; 2 – tenho pouco autoconhecimento; 3 – tenho um autoconhecimento razoável; 4 – tenho um bom autoconhecimento; e 5 – tenho um ótimo nível de autoconhecimento. Ao final do encontro, quando os participantes já haviam estabelecido contato com a teoria dos tipos psicológicos, os respectivos relatórios e atividades específicas, realizou-se a mesma pergunta novamente. Para efeito do direcionamento do projeto de pesquisa, foram consideradas somente as respostas dos 20 professores que preencheram o formulário, apesar da presença de 26 professores na primeira oficina.

O formulário enviado entre as Oficinas 1 e 2 trouxe as duas questões sobre o nível de autoconhecimento realizadas durante e ao final do encontro, bem como uma série de questões específicas, nas quais utilizou-se de escala social de graduação conforme Gil (2008), em que se questionava o grau de concordância dos participantes com relação a aspectos específicos dos objetivos traçados, os quais eram apresentados no enunciado da questão e os participantes deveriam optar por uma das quatro alternativas a seguir:

- Concordo plenamente
- Concordo em parte
- Discordo em parte
- Discordo plenamente
- Não tenho como avaliar

Ao final do formulário, postou-se a questão aberta – “O que mais você gostaria de comentar para ajudar a atingir os objetivos do programa?” – para coletar percepções e sugestões dos participantes com relação aos objetivos.

Com o intuito de identificar especificamente o objetivo referente à conscientização sobre o próprio tipo psicológico, incluiu-se no formulário a afirmativa “Sei meu Tipo Psicológico e reconheço algumas características do mesmo”.

Com base na análise do formulário enviado após a Oficina 1, foram definidos os objetivos e o planejamento geral do Módulo 2 e da Oficina 2 conforme detalhado a seguir.

3.3.2 *Oficina 2: Desafios em Sala de Aula e Estratégias/Práticas Didáticas de Diferenciação – Planejamento*

Objetivos específicos

- a. Evoluir em atingir os objetivos do 1.º Encontro.
- b. Aplicar uma abordagem geral para direcionar atividades e práticas adequadas aos diversos tipos psicológicos.
- c. Incluir, no planejamento, atividades específicas adequadas aos desafios encontrados em sala de aula e a diversidade de tipos psicológicos.

Essa oficina é a primeira das quatro constantes do Módulo 2, cuja essência é apresentar e praticar estratégias didáticas baseadas nos tipos psicológicos que pudessem ser utilizadas para endereçar os principais desafios encontrados em sala de aula, seguindo-se as premissas para o desenvolvimento do programa. A oficina teve duração de quatro horas e foi planejada

para propiciar uma revisão dos tópicos referentes aos objetivos da oficina anterior, os quais foram parcialmente atingidos, bem como a identificação e o direcionamento de ações para lidar com os desafios típicos de sala de aula. Na oficina, foi exposta uma abordagem geral, na qual o professor, conhecendo o próprio tipo psicológico, pode atentar para os comportamentos observados em sala de aula e planejar atividades que considerem a diversidade de tipos psicológicos presentes. Para tal, desenvolveu-se um instrumento próprio para auxiliá-lo, a Lista de Verificação de Planejamento Diferenciado por Preferências, conforme detalhada a seguir.

– Aspectos conceituais trazidos na Oficina 2

Em virtude da análise dos formulários referentes à Oficina 1, identificou-se a necessidade de reforçar os conceitos de tipos psicológicos e de contextualizar a teoria com aspectos mais práticos para a utilização em sala de aula. Logo, foi feita uma revisão contextualizada da teoria dos tipos psicológicos, do MBTI® e do MMTIC®, com foco na sala de aula. Essa revisão foi pautada por três reflexões: O que é visível e invisível? Qual o impacto de se considerarem os tipos psicológicos nos alunos? Como isso pode impactar em nossos principais desafios?

Destacou-se que as atitudes referentes ao foco de energia (preferências Extroversão ou Introversão) e à orientação para o mundo exterior (preferências Percepção ou Julgamento) são as mais facilmente observáveis. As funções mentais de Percepção e Julgamento (preferências Intuição e Sensação, Sentimento e Pensamento, respectivamente) são visíveis somente quando são extrovertidas. Ressaltou-se que fatos e eventos pontuais nem sempre indicam a preferência, que deve ser identificável por observações mais duradouras e pelo indicador próprio. Portanto, alguns dos desafios frequentes em sala de aula citados pelos professores, como indisciplina e falta de atenção, não caracterizam o tipo psicológico, mas podem ser sintomas de alunos atuando sistematicamente fora das preferências. Conforme Meisgeier e Murphy (2008), crianças que raramente têm oportunidade de agir de maneira alinhada com suas preferências podem experimentar frustração e estresse, os quais podem ser canalizados para situações e comportamentos percebidos como desafiadores para os professores que não estejam claramente relacionáveis à prática de ensino.

Ao trazer os desafios encontrados em sala de aula como um aspecto a ser observado e que, potencialmente, a criança terá mais interesse, motivação e prazer ao agir de acordo com suas preferências, tomou-se o cuidado de, mais uma vez, reforçar aspectos teóricos e éticos cruciais para se incorporarem na abordagem por tipos psicológicos na Educação Básica conforme Meisgeier e Murphy (2008). Do ponto de vista da teoria e da prática do MMTIC®: o tipo psicológico se desenvolve ao longo da vida; a criança não tem a

personalidade definitiva; as atitudes EJ, EP, IJ e IP parecem ser mais estáveis e presentes desde uma idade bem nova, e as funções SF, ST, NF e NT se desenvolvem durante a vida. Da perspectiva ética e da abordagem escolar: a criança desenvolve continuamente suas preferências e deve estar exposta a diversas situações que propiciem isso. É preciso ter em mente que as preferências e a frequência maior de uso de algumas atitudes e funções mentais podem indicar um potencial tipo psicológico e que a pressão social ou a rara oportunidade de exercer suas preferências pode gerar frustração.

A abordagem prática do programa, explicitada nessa oficina, está baseada em três pontos: 1) desenvolver nos professores a consciência para lidar com as funções não preferidas de seu próprio tipo psicológico; 2) não “rotular” as crianças com seus prováveis tipos psicológicos e explicitar o risco de fazê-lo; e 3) prover uma abordagem de ensino com uma gama de atividades que propiciem um equilíbrio entre interesse e desenvolvimento para as crianças, visando auxiliar o professor a lidar com desafios de comportamento em sala de aula por meio da consideração da diversidade de tipos psicológicos.

Especificamente relacionado ao último ponto, apresentou-se nessa oficina uma abordagem geral para oferecer diversidade de atividades alinhadas com a diversidade de tipos psicológicos, a qual está calcada em duas frentes: opção e variedade. Opção diz respeito a oferecer atividades em que o aluno possa exercer uma escolha, entre alternativas preestabelecidas, da maneira preferida de realizar a atividade. Variedade está ligada a propiciar diversas atividades nas quais o aluno não tenha escolha, mas que estejam associadas a diferentes preferências.

Por fim, foi apresentado um instrumento desenvolvido para o programa com o objetivo de dar suporte ao planejamento diferenciado, baseado na abordagem geral citada anteriormente: Lista de Verificação de Planejamento Diferenciado por Preferências de Aprendizagem (no Apêndice F). Trata-se de uma referência para que o professor, por meio de questões endereçadas a cada preferência, verifique se planejou atividades que abordem as diferentes preferências dos tipos psicológicos para suas aulas. De posse de seu próprio tipo psicológico, o professor tem a chance de atentar para as preferências que são opostas a suas e planejar atividades que propiciem opção ou variedade para seus alunos.

– Investigações referentes à Oficina 2

Posteriormente à análise feita da Oficina 1, decidiu-se manter a questão referente aos objetivos do programa de formação, na qual se investigava o grau de concordância dos participantes relativamente a cada um dos objetivos, bem como a questão concernente ao nível de autoconhecimento, após a Oficina 2.

Como forma de investigar a percepção sobre a utilização prática do autoconhecimento na sala de aula, foram incluídas duas questões. A primeira, uma questão de múltipla escolha em que os participantes deveriam responder como classificam seu nível de aplicação de autoconhecimento na sala de aula, para se relacionar e proporcionar aprendizagem a todos os alunos. Para a resposta foi utilizada uma escala social de graduação (GIL, 2008) com as seguintes alternativas: 5 – consigo usar meu autoconhecimento de maneira frequente e efetiva; 4 – consigo usar meu autoconhecimento de maneira frequente e por vezes efetiva; 3 – consigo usar meu autoconhecimento ocasionalmente; 2 – consigo usar meu conhecimento raramente; e 1 – não utilizo meu autoconhecimento. A segunda das questões pedia uma identificação dos possíveis fatores que impedem o professor de usar melhor o autoconhecimento em sala de aula, com as seguintes alternativas de resposta, sendo possível escolher mais de uma alternativa: não sei como aplicar o autoconhecimento em sala de aula; não tenho segurança para aplicar o autoconhecimento em sala de aula; não tenho um nível adequado de autoconhecimento para usar em sala de aula; não percebo como sendo vantajoso; e uma alternativa outros, com possibilidade de complemento com fatores adicionais.

Em uma seção específica, investigou-se a aplicação prática no planejamento diferenciado de uma aula, com a utilização da lista de verificação. As duas primeiras perguntas eram de resposta tipo “Sim ou Não”:

- Você conseguiu planejar uma atividade que utilizasse a abordagem geral (oferecer opção ou variedade)?
- Você conseguiu aplicar uma atividade que utilizasse a abordagem geral (oferecer opção ou variedade)?

As perguntas seguintes exploram: a) o tipo de abordagem utilizada (opções, variedade ou ambas); b) como o tipo psicológico foi usado para planejar e implementar a atividade; e c) que tipo de reações ou comportamentos diferentes do usual foi observado nos alunos; sendo estas duas últimas questões respondidas de forma aberta.

A última questão teve o intuito de investigar os desafios encontrados para planejar e/ou implementar uma atividade que utilizasse a abordagem geral (oferecer opção ou variedade) e foi formulada de maneira a ter uma resposta aberta.

A Oficina 3, a exemplo do que se fez para a Oficina 2, teve seu direcionamento apoiado na análise das respostas obtidas nos formulários e é apresentada a seguir.

3.3.3 *Oficina 3: Desafios em Sala de Aula e Estratégias/Práticas Didáticas de Diferenciação – Atividades de planejamento*

Objetivos

- a. Refletir sobre uma abordagem geral para direcionar atividades e práticas adequadas aos diversos tipos psicológicos.
- b. Planejar atividades específicas adequadas aos desafios encontrados em sala de aula e a diversidade de tipos psicológicos.

A Oficina 3 foi planejada para compartilhar os exemplos, os desafios e as reflexões sobre como aplicar uma atividade utilizando a abordagem geral no planejamento diferenciado, conforme apresentada na Oficina 2. Adicionalmente, começou-se a trabalhar o planejamento de atividades específicas adequadas aos desafios encontrados em sala de aula, de acordo com o tipo psicológico do professor e a diversidade dos tipos psicológicos dos alunos.

Como meio de consolidar a teoria e os objetivos do programa e dessa oficina, foi realizada uma atividade de revisão e adiantamento de parte da teoria por meio de uma autoavaliação em duas etapas. A primeira etapa foi uma lista de exercícios de múltipla escolha a ser resolvida individualmente no início do encontro com consulta livre a todos os materiais. A segunda etapa foi desenvolvida ao longo do encontro e consistia na oportunidade de marcar mais de uma resposta em cada questão, confirmando ou alterando a resposta inicial, conforme a teoria e as atividades trouxessem informações adicionais para uma nova resposta. Algumas das questões já haviam sido tratadas diretamente nos encontros anteriores e outras demandavam certo grau de abstração e transferência de conhecimento adquirido para novas situações. Todas as questões que se enquadram no segundo tipo foram diretamente endereçadas na abordagem conceitual da Oficina 3, conforme o tópico a seguir. Ao final da oficina, houve um momento para se tratar das dúvidas ainda presentes no tocante às questões.

– Aspectos conceituais trazidos na Oficina 3

A revisão realizada ao longo da oficina, destacada nos parágrafos anteriores, teve o foco em identificar e/ou lidar com situações e atividades diversas conforme se reconhecessem as respectivas preferências às quais estavam relacionadas. A intenção com tais questões era abordar a teoria dos tipos psicológicos já aplicada em situações típicas de sala de aula. No que diz respeito à respectiva teoria, de modo geral, não houve acréscimos nessa oficina, entretanto, do ponto de vista da utilização da teoria na prática, com foco nos desafios em sala de aula, consolidaram-se os seguintes desafios típicos encontrados em sala de aula, de acordo

com informação e validação dos próprios docentes em atividades anteriores, apresentados na Tabela 1.

Tabela 1 – Desafios típicos encontrados em sala de aula

a.	Não realização das atividades em sala
b.	Conversa paralela
c.	Não cumprimento de combinados
d.	Não entendimento das instruções
e.	Dificuldade de se colocar no lugar do outro
f.	Não falar inglês entre si (orientação em certas aulas por ser escola bilíngue)
g.	Aluno querendo chamar a atenção
h.	Falta de envolvimento
i.	Desrespeito entre aluno
j.	Desrespeito com professor

Fonte: Elaborada pelo autor

Em razão dos desafios elencados e considerando que a abordagem do programa é investigar a percepção dos professores com relação a seus alunos em face dos desafios observados, retomou-se o conceito de engajamento trazido por Tomlinson (2014) como um comportamento do aluno em sala de aula que é caracterizado por atenção, curiosidade, interesse, otimismo e/ou paixão. Para efeito de observação nas atividades em sala de aula, foi validado no grupo que se daria prioridade para manifestações de atenção, interesse e curiosidade que pudessem reduzir os desafios identificados e ser atribuídas à realização das atividades e combinados propostos entre professor e aluno. Como contraexemplo citou-se o caso hipotético de um aluno que não causa distúrbio e aparenta prestar atenção com olhar fixo e balançar de cabeça, mas que está “mentalmente em qualquer lugar, menos na escola”.

Tendo em vista os desafios e a noção de engajamento acordada, foi trazida a abordagem específica para a didática diferenciada, apoiada em três tipos de ações: 1) Planejamento da aula; 2) Instrução da atividade; e 3) Apreciação e comentários.

Como forma de dar suporte às ações específicas referentes ao planejamento diferenciado, foram consolidadas e adaptadas atividades típicas direcionadas a cada uma das preferências para serem incluídas em planos de aula, de acordo com Murphy e Meisgeier (2008), Payne e Vansant (2009). As atividades típicas estão apresentadas no Quadro 11.

Quadro 11 – Atividades típicas direcionado às preferências dos tipos psicológicos dos alunos

Preferência	Atividades típicas direcionadas às preferências
Atitude Extroversão (E)	<ul style="list-style-type: none"> • Atividades em grupo • Demandar interação entre alunos/professor de maneira frequente • Fazer de maneira espontânea • Fazer produções coletivas
Atitude Introversão (I)	<ul style="list-style-type: none"> • Atividades individuais • Demandar esforço concentrado com pouca ou nenhuma interação • Refletir e analisar • Fazer produções individuais
Percepção Sensação (S)	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicação prática de conceitos • Obter, examinar, descrever detalhes • Trazer exemplos reais • Usar conceitos e habilidades já apresentados
Percepção Intuição (N)	<ul style="list-style-type: none"> • Criação de novas ideias, aplicações • Descobrir possibilidades, alternativas • Imaginar outros usos e relações dos que foram apresentados • Usar habilidades e conceitos de maneira diferenciada
Julgamento Pensamento (T)	<ul style="list-style-type: none"> • Decisão e ação baseada em critérios objetivos • Analisar logicamente • Pesquisar • Buscar a resposta
Julgamento Sentimento (F)	<ul style="list-style-type: none"> • Decisão e ação baseadas em critérios que valorizem as pessoas • Analisar a harmonia • Entender o impacto nas pessoas • Entender as motivações
Atitude Julgamento (J)	<ul style="list-style-type: none"> • Planejamento detalhado (instruções de ação, além de objetivos e prazos) • Sequenciar atividades no tempo • Predefinir a atividade • Planejar para todo o tempo da aula
Atitude Percepção (P)	<ul style="list-style-type: none"> • Planejamento geral (Objetivos e prazos) • Deixar atividades sem ordem definida • Oferecer opção de atividade • Prever um tempo para tratar “o que surgir”

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Murphy e Meisgeier (2008), Payne e Vansant (2009)

Importante assinalar que a intenção, ao se direcionarem atividades típicas por preferências, tem um componente duplo, ressaltado em todas as oficinas. O primeiro componente diz respeito ao autoconhecimento docente: em todos os formulários e instrumentos apresentados, a primeira pergunta é sobre qual o tipo psicológico do respondente, visando não somente o reforço, mas principalmente a conscientização por parte do respondente sobre suas características associadas ao tipo. O segundo componente concerne ao efeito que o tipo psicológico e as atitudes e ações habituais que o professor percebe estarem alinhadas a seu tipo podem causar nos alunos. Quanto ao planejamento de ações específicas, a primeira

incitação de reflexão foi a frequência com que eles oferecem quais tipos de atividades e como isso pode estar associado ao tipo psicológico próprio e aos desafios encontrados em sala de aula.

A seguir, apresentam-se as investigações realizadas nessa Oficina,

– Investigações referentes à Oficina 3

Além do acompanhamento dos objetivos específicos, como feito nos formulários anteriores, a investigação dessa oficina teve o foco em identificar sua contribuição específica para a aprendizagem dos alunos, bem como conhecer como foi o processo de planejamento da atividade diferenciada para endereçar o desafio escolhido. Para tal, foram feitas as seguintes perguntas:

- O que você obteve nesse encontro (aprendizados, *insights*, práticas etc.) que não teria alcançado caso não fosse?
- Qual foi o desafio em sala de aula que você escolheu endereçar com sua atividade?
- Quais tipos psicológicos você intencionou abordar prioritariamente com sua atividade?
- Qual atividade você planejou?
- Quais aspectos específicos da atividade endereçam os desafios (e potenciais tipos psicológicos) para os quais você planejou a atividade?
- O que você planejou para verificar se sua atividade foi efetiva para endereçar os desafios escolhidos?

3.3.4 Oficina 4: Estratégias/Práticas Didáticas de Diferenciação – Interação em sala de aula

Objetivos

- a. Compartilhar e analisar o impacto das abordagens gerais utilizadas entre os encontros.
- b. Criar uma primeira versão de guia de referência rápida para utilizar no planejamento de aulas, considerando uma abordagem geral de planejamento.
- c. Explicitar situações típicas de interação em sala de aula que podem ser influenciadas pelos tipos psicológicos.
- d. Validar e aplicar estratégias de interação que possibilitem considerar os diversos tipos psicológicos.

A Oficina 4 foi planejada considerando-se principalmente as respostas ao formulário preenchido após a Oficina 3: ficou claro que havia bons exemplos e aprendizados a serem compartilhados, assim como desafios de aplicação dos conceitos que poderiam ser reduzidos com o diálogo e reflexão entre os participantes. Adicionalmente, pela própria diversidade de tipos psicológicos e contextos entre os participantes, foi proposta uma atividade, inicialmente individual e depois em grupo, para a criação de um guia de referência rápida para planejamento diferenciado com base em uma abordagem geral. Do ponto de vista conceitual, foi trazida a abordagem específica de diferenciação relacionada à interação com os alunos, a qual foi objeto de atividades próprias para validação e experimentação, e os professores deveriam fazer um experimento real com uma ou mais situações de interação e apreciação em suas salas de aula, após a Oficina 4. Os aspectos conceituais referentes à diferenciação na interação com os alunos são apresentados a seguir.

– Aspectos conceituais trazidos na Oficina 4

As oficinas anteriores, com interação frequente com os docentes, somadas às respostas dos formulários, trouxeram, de maneira clara, alguns desafios em situações não necessariamente previstas no currículo planejado e que devem ser consideradas para ajustar o currículo em ação. Essas situações pressupõem uma interação com alunos que, muito mais do que serem levados de volta ao comportamento esperado, devem ser compreendidos e acolhidos para poderem assumir atitudes que propiciem aprendizado para eles próprios e para todos os alunos, conforme Payne e Vansant (2009). Nessa oficina, foram identificados aspectos específicos da interação entre professor e aluno com foco em uma comunicação que explicita o comportamento não desejado, aprecia e reconhece o valor desse comportamento em outras situações e direciona um comportamento esperado, com base nas potenciais preferências de tipos psicológicos associadas aos comportamentos. Essa abordagem foi desenvolvida com base em Payne e Vansant (2009), adequada à realidade brasileira quanto à linguagem e customizada para os desafios típicos da escola.

A essência da abordagem de interação que contextualiza, valoriza e redireciona os comportamentos desafiadores está diretamente baseada na diversidade de tipos psicológicos presentes em sala de aula. Sabe-se que as crianças ainda não têm suas preferências de aprendizagem plenamente estabelecidas: o tipo psicológico se desenvolve ao longo da vida da pessoa. A personalidade de uma criança não tem a complexidade da personalidade de um adulto, porém as preferências inatas começam a se manifestar de maneira cada vez mais clara. Além de não ser viável um professor criar atividades diferentes para os dezesseis tipos psicológicos, é desejável que se tenha uma diversidade de atividades de modo a possibilitar que as crianças experimentem não somente o conforto de um alinhamento com as preferências

usuais, mas também o desafio de exercitarem comportamentos que não correspondem a suas preferências.

Apreciar a preferência de aprendizagem de uma criança é respeitar e valorizar o comportamento inerente à personalidade dela e mostrar para o restante da classe o aspecto positivo. Isso deve ser feito quando o comportamento estiver adequado às atividades em questão, bem como quando não o estiver. Nesse caso, é necessário explicitar que o comportamento é positivo e adequado para outra situação, mas no momento ele não ajuda a própria criança e os colegas a atingirem o objetivo da atividade.

O detalhe e os exemplos a serem praticados foram apresentados durante a oficina em uma atividade lúdica, na forma de uma gincana entre grupos, que deveriam reagir a situações hipotéticas desafiadora, de acordo com um material de leitura prévia na íntegra - Abordagem para Apreciação e Interação em Sala de Aula- que se encontra no Apêndice G.

– **Investigações referentes à Oficina 4**

As investigações realizadas nessa oficina foram específicas a respeito do guia de referência rápida para planejamento diferenciado, bem como acerca das atividades de interação exercitadas, as quais são apresentadas a seguir.

O formulário contém duas questões referentes ao guia, com dois objetivos: servir como um levantamento das atividades incluídas no guia, por meio da resposta de múltipla escolha à questão “Assinale quais dos elementos abaixo foram incluídos no seu Guia”; e oferecer uma oportunidade de reflexão sobre o guia depois de ter lido a lista dos elementos e responder à questão aberta “Após responder a questão anterior, você tem algum comentário sobre o seu Guia?”.

Quanto à atividade prática, foram investigadas quais das situações típicas de interação foram consideradas entre as opções: explicação de conteúdo; instrução de atividade; correção de atividade; pedido de atenção geral; pedido de atenção específico para aluno; diálogo; recordação de regras e apreciação; além de uma opção de outros. No tocante à apreciação, perguntou-se: “Qual apreciação você acredita ser útil nas suas aulas?”, pedindo-se para justificar a escolha.

3.3.5 Oficina 5: Estratégias Didáticas de Diferenciação – Práticas didáticas de diferenciação de ensino

Objetivos

- a. Desenvolver um guia pessoal de planejamento de atividades e interação.
- b. Esclarecer as dúvidas sobre tipos psicológicos.

- c. Exercitar situações práticas de apreciação.
- d. Exercitar situações práticas de planejamento.

A Oficina 5 teve um caráter preponderantemente prático e de revisão, tendo sido dividida em quatro momentos principais: Introdução, Rodízio em Estações, Desenvolvimento do Guia e Fechamento. Na Introdução, foi realizada uma rápida investigação, detalhada a seguir, apresentada a dinâmica da oficina e explicado como seriam os quatro momentos. No momento Rodízio de Estações, a classe foi dividida em três grupos, que passariam trinta minutos em cada uma das três estações: uma miniaula para esclarecimento de dúvidas e revisão teórica; uma minioficina para prática de planejamento diferenciado, guiada por um instrumento com orientações; e uma minioficina, também guiada por um instrumento de orientação, mas com foco em interação e apreciação (ambos os instrumentos de orientação estão nos Apêndices H e I). O momento de Desenvolvimento do Guia era destinado ao trabalho individual para produção de um guia pessoal que servisse como dica e revisão da teoria até então. O último momento foi a oportunidade de reunir o grupo novamente para orientações e eventuais comentários e esclarecimentos das atividades seguintes.

Essa oficina não teve novos aspectos conceituais tratados e a investigação foi realizada durante a própria oficina, conforme a seguir.

– **Investigações referentes à Oficina 5**

Nessa oficina, planejou-se uma investigação realizada por meio de formulário eletrônico com visualização coletiva das respostas de modo a explicitar a influência que as práticas adotadas estavam exercendo na escola e suscitar dúvidas e reflexões a serem esclarecidas na sequência da própria oficina. Especificamente quanto à influência das práticas nas realidades de sala de aula, foram apresentadas as seguintes questões abertas:

- Você escolheu seu experimento com base em seu tipo psicológico (no oposto a ele)?
- Você percebeu alguma influência positiva ao considerar seu tipo psicológico no experimento com os alunos?
- Você percebeu alguma influência positiva de seu experimento na atitude dos alunos?
- Qual a influência positiva você percebeu (escreva uma frase curta)?

Com o intuito de trazer consciência para a potencial influência positiva que, como grupo, poder-se-ia gerar na escola, foram feitas duas perguntas para estimar, *grosso modo*,

o número de alunos que poderiam se beneficiar. As perguntas elaboradas e as respectivas respostas foram também compartilhadas com todos os professores participantes.

- Para quantos alunos, aproximadamente, você está lecionando nesse semestre?
- Desse total de alunos da questão anterior, quantos alunos você estima que têm um potencial de melhorar o engajamento nas atividades? (Considere que a influência positiva pode ser em qualquer um desses aspectos: atenção às instruções, participação ativa nas atividades propostas, apresentação de resultados e tarefas conforme previsto, manifestação de curiosidade/interesse ou questionamentos sobre a matéria.)

3.3.6 *Oficina 6: Estratégias Didáticas de Diferenciação – Avaliação e influência das práticas didáticas de diferenciação de ensino*

Objetivos

- a. Discutir os desafios de se ter um olhar para avaliação baseado nos tipos psicológicos.
- b. Demonstrar a relação entre escolhas da Taxonomia de Bloom e práticas didáticas de diferenciação de ensino.
- c. Avaliar e incrementar o Guia de Referência Rápida para Planejamento com práticas de diferenciação com aspectos de avaliação.

O propósito da Oficina 6 foi trazer e exercitar conceitos de diferenciação com foco na avaliação, principalmente no que diz respeito ao alinhamento entre a definição de objetivos de aprendizagem e alternativas de formulação de atividades para avaliação conforme os tipos psicológicos. Portanto, nessa oficina, foram resgatados e integrados à abordagem de diferenciação os conceitos da Taxonomia de Bloom que já são utilizados rotineiramente pelos professores no planejamento das aulas. Por fim, a oficina propiciou diálogo e exemplos para que os participantes incrementassem os respectivos guias com as práticas referentes à avaliação.

– Aspectos conceituais trazidos na Oficina 6

Após uma breve introdução, a oficina realizou, primeiramente, uma atividade avaliativa na qual os docentes tiveram a oportunidade de experienciar uma pergunta avaliativa que exemplificasse uma alternativa de escolha de resposta, bem como uma reflexão sobre como o tipo psicológico pode interferir na escolha da resposta (vide Apêndice J – Dinâmica

Avaliativa). A intenção foi propiciar, conforme o conceito de isomorfismo (MIALARET, 1982), um exemplo de prática de avaliação que pudesse inspirar ou ser diretamente adaptada para utilização nas respectivas salas de aula dos professores.

Ao refletir e dialogar acerca dessa atividade, foi trazida a importância de considerar que os objetivos de aprendizagem definidos pelo planejamento do professor devem ser soberanos: a pedagogia diferenciada deve possibilitar que os objetivos definidos sejam alcançados por todos os alunos. Ressaltou-se também que determinados objetivos podem privilegiar algumas preferências de tipos psicológicos, o que, além de normal, é desejável: crianças precisam desenvolver habilidades que não estão relacionadas a suas preferências. Visando exemplificar e praticar a definição de objetivos associados a certas preferências de tipos psicológicos, foi resgatado o conceito da Taxonomia de Bloom, já utilizado no processo de planejamento da escola.

A Taxonomia de Bloom, conforme Armstrong (2016), foi desenvolvida por Benjamin Bloom em 1956 e atualizada em 2001. A taxonomia é uma hierarquia que define níveis de complexidade de objetivos de aprendizagem, de um estágio mais básico até a um mais complexo. Os níveis são memorizar, entender, aplicar, analisar, avaliar e criar, e em cada qual são sugeridos verbos típicos a serem utilizados para avaliação dos respectivos objetivos de aprendizagem. Na oficina, integrou-se a Taxonomia de Bloom à pedagogia diferenciada por meio de uma atividade prática de relacionar verbos de atividades avaliativas com potenciais preferências de tipos psicológicos (vide Apêndice K – Jogo Bloom e Briggs). A reflexão após a atividade foi conduzida conforme uma abordagem que liga as preferências dos tipos psicológicos a certos objetivos de aprendizagem, desenvolvida com base em Armstrong (2016), Murphy e Meisgeier (2008), Payne e Vasant (2009). A reflexão foi estruturada separando-se as preferências associadas às atitudes e às funções mentais.

As preferências relativas às atitudes, que se referem às primeira e quarta letras do tipo psicológico – preferências Extroversão (E) ou Introversão (I), Julgamento (J) ou Percepção (P) –, são aparentes e estão muito relacionadas ao tipo de atividade avaliativa e à preparação necessária para ela, e, por essa razão, merecem ser analisadas ao se escolher o formato de avaliação. Por exemplo, em uma avaliação baseada na resposta verbal via participação espontânea de alunos em sala de aula, os alunos de preferência Extroversão (E) terão maior facilidade do que aqueles de preferência Introversão (I). É importante se atentar ao fato de que alguns objetivos usuais na Educação Básica ou ainda expectativas de aprendizagem listadas na BNCC são mais fortemente associadas a determinadas preferências das atitudes. Por exemplo: objetivos com aspectos associados a planejamento

de atividades e gestão do tempo estão fortemente vinculados à atitude de orientação externa e privilegiam aqueles de preferência J. Os conceitos abordados nessa reflexão estão no Quadro 12, em que estão explicitados alguns diferenciadores a serem considerados entre as preferências das atitudes e os objetivos mais fortemente relacionados à atitude, comumente ligados às preferências.

Quadro 12 – Objetivos de avaliação e diferenciadores associados às atitudes

Atitudes	Objetivos de avaliação com forte relação	Diferenciadores entre as preferências
Foco de Energia (Preferências E ou I)	Colaboração Interação Autocontrole Participação oral	Interação social Disposição espontânea para participar Participação ativa em grupos maiores Conforto em atividades introspectivas Capacidade de autocontrole
Orientação exterior (Preferências J ou P)	Gestão do tempo Adaptabilidade	Planejamento prévio Organização do tempo Espontaneidade Flexibilidade

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Armstrong (2016), Murphy e Meisgeier (2008), Payne e Vansant (2009)

O Quadro 12 foi utilizado como um referencial não exaustivo para explicitar dois pontos de atenção ao planejar avaliações: 1) alguns formatos de avaliação privilegiam certas preferências de atitude e, portanto, demandam atenção do professor no sentido de verificar como sua preferência influencia a frequência de uso desses formatos; e 2) alguns objetivos privilegiam certas preferências de atitude e, por conseguinte, exigem atenção para observar como certos alunos, que eventualmente possam ter preferências opostas, podem ser auxiliados de maneira diferenciada para alcançarem os objetivos.

As preferências relacionadas às funções mentais, que se referem às segunda e terceira letras do tipo psicológico – preferências Sensação (S) ou Intuição (N), Pensamento (T) ou Sentimento (F) –, não são aparentes e estão ligadas aos processos mentais dos alunos ao perceberem a realidade exterior e tomar decisões. Em avaliações, essas preferências estão associadas à maneira pela qual os alunos percebem e respondem as questões. Determinados tipos de questão privilegiam certas preferências de tipos psicológicos. As reflexões e as práticas realizadas na Oficina 6 foram versadas em um referencial não exaustivo de abordagens sugeridas e tipos de questão por preferências das funções mentais, conforme o Quadro 13.

Quadro 13 – Abordagens e exemplos de questão por preferências de função mental

Função Mental	Preferência	Abordagem para questões	Exemplos de questão
Percepção	Sensação (S)	Aplicação prática (O que é, Como?) Detalhes, passo a passo Fatos e dados	Quais fatos comprovam essa afirmação? Escolha três características desse conceito e explique. Explique a relação entre os dois principais componentes desse sistema
	Intuição (N)	Possibilidades e teorias (O que pode ser?) Aspecto geral Hipóteses e imaginação	Crie uma situação similar e caracterize as semelhanças Em qual outro contexto esse conceito pode ser aplicado? O que pode acontecer para anular a relação dos dois principais componentes desse sistema?
Julgamento	Pensamento (T)	Argumentos lógicos Conclusões embasadas Precisão e concisão	Justifique sua resposta com base nos conceitos Quais regras e critérios são aplicáveis nesse caso? Quais as consequências lógicas desses acontecimentos?
	Sentimento (F)	Impactos sobre pessoas Valor para o indivíduo Exclusividade pessoal	Justifique sua resposta com base na sua experiência Quais valores influenciaram a situação? Como esses fatos impactam a vida das pessoas envolvidas?

Fonte: Elaborado pelo autor

– Investigações referentes à Oficina 6

As investigações realizadas após a Oficina 6 tiveram o propósito de avaliação geral do programa, efetuada no início da Oficina 7, a fim de possibilitar tanto a interação prévia quanto o compartilhamento e diálogo sobre as respostas entre os participantes.

Apresentam-se maiores detalhes acerca das respectivas análises no próximo tópico referente à Oficina 7.

3.3.7 Oficina 7: Avaliação e Influência das Práticas Didáticas de Diferenciação de Ensino

Objetivos

- Compartilhar, identificar e avaliar a influência da didática diferenciada já observada na relação professor-aluno em sala de aula.
- Avaliar a importância e a influência do autoconhecimento na prática de sala de aula.

- c. Consolidar práticas simples de planejamento para implementação da Didática Diferenciada por Personalidade.
- d. Direcionar a incorporação das práticas no dia a dia.

Conforme mencionado na descrição da Oficina 6, essa última oficina teve um caráter de avaliação e compartilhamento da percepção da influência da didática diferenciada na relação professor-aluno, bem como de consolidação de práticas e direcionamento para incorporação delas no dia a dia da escola. No início do encontro, foi realizado o preenchimento do formulário com as questões detalhadas nos próximos parágrafos e foram feitas diversas atividades de reflexão individual e em grupos para compartilhar perspectivas e experiências, bem como consolidar práticas de diferenciação didática por tipos psicológicos e formas de incorporá-las no dia a dia da escola. Essa oficina não trouxe novos aspectos conceituais e, além da investigação inicial mencionada, no final apresentou-se um formulário eletrônico, o qual foi a base para a investigação final do programa. A seguir, estão detalhadas as questões que compuseram o formulário inicial na oficina.

– Investigações referentes à Oficina 7

No início da oficina, os participantes receberam as seguintes perguntas via formulário eletrônico, com o objetivo de propiciar a cada um a oportunidade de refletir e compartilhar os efeitos já observados nas respectivas práticas adotadas em sala de aula.

- a. Em quantas aulas, aproximadamente, você estima ter aplicado alguma prática/abordagem de diferenciação didática por personalidade?
- b. Desse total de aulas da questão anterior, quantos alunos você estima ter impactado positivamente nas atividades citadas?
- c. O programa propiciou aprendizagem para você melhorar a sua relação com os alunos de acordo com as práticas citadas? (respostas do tipo “Sim ou Não” em cada uma das práticas)
 - Definição de diferentes objetivos de aprendizagem
 - Planejamento de atividades específicas
 - Planejamento de instruções específicas (diferentes instruções para mesma atividade)
 - Planejamento de avaliações específicas
 - Uso de diferentes formas de interação (questões, apreciação)

- d. O programa propiciou melhoria na sua relação com os seguintes comportamentos de alunos listados em cada questão? (respostas do tipo “Sim ou Não” em cada um dos comportamentos)
- Aluno quieto com pouca participação
 - Aluno quieto que não participa
 - Aluno falante, com contribuições sensatas
 - Aluno falante, fora do contexto da aula
 - Aluno agitado que não consegue focar
 - Aluno que desafia o professor
 - Aluno que transgride as regras da escola
- e. Como você classifica o seu nível de autoconhecimento atual (escala gradual de 5 até 1, onde 5 equivale a “tenho um alto nível de autoconhecimento” e 1 equivale a “praticamente não tenho autoconhecimento”)?
- f. Como você classifica o seu nível de aplicação de Autoconhecimento na sala de aula, para se relacionar e proporcionar aprendizagem para todos os alunos (escala gradual de 5 até 1, onde 5 equivale a “consigo usar meu autoconhecimento de maneira frequente e efetiva” e 1 equivale a “não utilizo meu autoconhecimento”)?

A Oficina 7 marca o final da Fase de Implementação de acordo com a Figura 1 – Ciclo de Pesquisa-Ação de Tripp, no Capítulo 1. A análise das respostas do formulário preenchido durante a Oficina 7, bem como o formulário enviado após a Oficina 7, serviu de subsídios para a Fase de Avaliação do projeto de pesquisa-ação. A Fase de Avaliação está detalhada no próximo capítulo.

4 PERCURSO INVESTIGATIVO

As análises dos dados desta pesquisa foram efetuadas com fundamento no problema de pesquisa e nos respectivos objetivos geral e específicos definidos. Entretanto, conforme trazido no Capítulo 1 e detalhado no Quadro 4, ao optar por uma pesquisa-ação baseada em um programa de formação docente, cujos objetivos foram definidos com a gestão da escola, trabalhou-se com dois grupos de objetivos de maneira integrada: os objetivos da pesquisa-ação e os objetivos do programa de formação. Adicionalmente, de acordo com a Figura 1, no Capítulo 1, a pesquisa-ação foi estruturada em três fases (planejamento, implementação e avaliação): as duas primeiras fases contêm etapas específicas de investigação, em que se realizaram as respectivas análises, e a fase de avaliação é essencialmente a análise final dos dados da pesquisa.

Antes das análises de cada uma das fases, cabe apontar um resultado da consulta às bases teóricas. Além de ampliar e aprofundar as referências dos principais autores escolhidos para os três temas centrais da pesquisa, diferenciação pedagógica, mediação e tipos psicológicos, buscou-se identificar, por meio da revisão de literatura, a existência de referências que apresentassem os três temas centrais relacionados entre si na mesma publicação, podendo evidenciar trabalhos nos quais a essência da mediação docente diferenciada já estivesse considerada. Conforme apresentado com detalhe no tópico 1.6.1 na Abordagem Metodológica, as consultas foram realizadas nas bases de dados do Catálogo de Teses/Dissertações da CAPES, do Portal de Periódicos da CAPES, do ERIC e do RCAAP. Os resultados quantitativos das consultas estão expostos no Quadro 14 em que consta a quantidade de referências encontradas de acordo com os argumentos de busca em cada base.

**Quadro 14 – Resultados quantitativos das consultas às bases de dados
(em número de documentos)**

Argumento de busca	Bases			
	CAPES Periódicos	CAPES-Teses	ERIC	RCAAP
Diferenciação pedagógica	4.272	30	977	1.671
Tipos psicológicos	1.626	71	169	1.214
Mediação	15.825	10.630	4.634	1.018
Diferenciação pedagógica e tipos psicológicos	79	18	0	141
Diferenciação pedagógica e mediação	124	0	16	191
Diferenciação pedagógica e tipos psicológicos e mediação	0	0	0	40

Fonte: Elaborado pelo autor, com dados até setembro de 2020

O quadro evidencia a inexistência de teses na base CAPES que abordem os temas diferenciação pedagógica e mediação, logo, não se encontraram teses acerca dos três temas simultaneamente, acrescentando-se tipos psicológicos. Observa-se também que, com exceção do RCAAP, com os descritores utilizados, não foram identificadas publicações científicas nas bases consultadas que integrem os três temas. Salienta-se que a verificação foi intencionalmente ampla, colocando-se como local de busca o texto completo, com o intuito de identificar referências que trataram dos três termos de maneira conjunta. A análise das 40 referências localizadas na base do RCAAP foi realizada inicialmente por meio da leitura dos respectivos resumos que já evidenciaram o fato de somente 20 textos estarem relacionados à área educacional. Esses textos foram examinados na íntegra, mediante busca eletrônica das palavras referentes à “diferenciação pedagógica”, constatando-se que, apesar de presentes, os três temas componentes da pesquisa não apareceram relacionados entre si em quaisquer dos textos.

Apresentam-se a seguir as análises realizadas em cada fase do projeto de pesquisa, considerando-se tanto os objetivos geral e específicos da pesquisa-ação quanto os objetivos do programa de formação e destinando-se para cada fase um enfoque específico, conforme o Ciclo de Pesquisa-Ação de Tripp (ano). Ao final das análises das fases de Planejamento e Implementação, apresenta-se uma reflexão a respeito das contribuições da respectiva fase geradora do constructo teórico de Mediação Docente Diferenciada. As análises da etapa de investigação da Fase de Planejamento voltaram-se para o desenho detalhado do programa de formação. A Fase de Implementação, composta pelos encontros presenciais e pelas atividades realizadas pelos professores entre os encontros, tanto de modo presencial nas respectivas salas de aula quanto *on-line* por meio de formulários eletrônicos, destinou-se a monitorar o percurso para se alcançarem os objetivos do programa de formação e da pesquisa-ação, bem como propiciar um contínuo alinhamento e ajuste de ambos. Por fim, a análise da Fase de Avaliação foi dedicada ao atingimento dos objetivos da pesquisa-ação, bem como ao processo de investigação desenvolvido nessa fase.

As reflexões referentes às análises da Fase de Avaliação foram consolidadas no último tópico deste capítulo, que consolida os aspectos fundantes do constructo teórico de Mediação Docente Diferenciada à luz das teorias elencadas e das análises efetuadas.

4.1 Fase de Planejamento

A Fase de Planejamento teve sua etapa de investigação programada com três instrumentos de coleta: reunião de *feedback* da Oficina de Apresentação para escola, entrevistas semiestruturadas com dez participantes e formulário eletrônico de direcionamento, conforme explicitado no Capítulo 1, Quadro 3. A reunião de *feedback* proporcionou diálogo e subsidiou encaminhamento para os objetivos do programa de formação, bem como o formato e a duração dos encontros, conforme previamente descritos no tópico 1.6.3. A seguir, apresentam-se as análises das entrevistas e do formulário eletrônico de direcionamento.

4.1.1 Análise contextual das entrevistas

Antes de definir os formulários a serem enviados para todos os participantes do programa Didática Diferenciada por Personalidade (nome adotado pela escola), foram agendadas e realizadas entrevistas semiestruturadas com dez participantes do programa previamente indicados pela diretoria da escola visando uma representatividade coerente dos professores, considerando-se como critérios: a carga horária semanal de trabalho, as disciplinas lecionadas e o tempo de trabalho na escola. As entrevistas foram direcionadas com o objetivo de compreender especialmente quatro aspectos: os desafios cotidianos dos professores em sala de aula; o conhecimento prático e teórico em dispositivos de diferenciação de ensino; a percepção da necessidade e do valor de um programa de didática diferenciada; e eventuais sugestões. Os dez entrevistados haviam participado previamente da oficina de apresentação do programa para a escola e a entrevista explorou conceitos, percepções e reflexões dela resultantes. Para efeito de identificação, nessa fase anterior ao programa de formação, denominaram-se os entrevistados como pessoas entrevistadas (PE) com uma numeração de 1 a 10.

As entrevistas foram gravadas e transcritas e a análise foi feita com a utilização do *software* NVivo 12 Plus, pelo qual se fez uma categorização de extratos em cada uma das transcrições das entrevistas e posterior análise de unidades temáticas ou termos e temas que ocorriam com frequência representativa nas diversas entrevistas, conforme trazido no tópico 1.6.3. Essas unidades temáticas foram categorizadas e agrupadas em aspectos relevantes para o direcionamento do programa. O Quadro 15 apresenta essa análise, estabelecendo uma relação entre os objetivos das entrevistas, os aspectos relevantes identificados e o direcionamento para o desenho do programa de formação.

Quadro 15 – Análise qualitativa das entrevistas

Objetivo das entrevistas	Aspectos relevantes identificados	Direcionamento para o programa
Identificar os desafios cotidianos dos docentes	<ul style="list-style-type: none"> Pouco tempo para planejar atividades que considerem toda a gama de metodologias disponíveis na escola e realizar as tarefas administrativas. Muitos alunos por docente para se conhecerem melhor as diferenças e lecionar com base nessa identificação. Comportamentos desrespeitosos e indisciplina de alunos. 	<p>a. Trazer uma abordagem que possa ser integrada às metodologias já utilizadas e que ajude a conhecer os alunos e lidar com a indisciplina.</p>
Qualificar o conhecimento prático e teórico em diferenciação	<ul style="list-style-type: none"> Tem noção da diversidade e importância. Professores dos ciclos multisseriados adotam rotineiramente práticas baseadas no nível de desenvolvimento dos alunos. Diferentes docentes aplicam diferentes abordagens nem sempre com os mesmos critérios e acompanhamento da gestão. 	<p>b. Apresentar a diferenciação por tipo psicológico como uma abordagem complementar e não corrente àquelas utilizadas.</p>
Obter a percepção sobre a importância do programa de formação	<ul style="list-style-type: none"> Identificam a importância e gostariam de melhorar a habilidade em lidar com diferentes comportamentos desafiadores e alunos. Apresentam algumas estratégias pessoais distintas para lidar com os comportamentos, Citam a própria subjetividade como geradora de práticas pedagógicas diferentes, mas não com foco na pedagogia diferenciada. 	<p>c. Enfatizar a importância do autoconhecimento via tipos psicológicos como um ponto inicial de diferenciação.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor

A análise qualitativa das entrevistas *supra* possibilitou uma estruturação mais efetiva dos formulários enviados previamente a todos os participantes com o objetivo de mapear de maneira coletiva os desafios encontrados para ser um bom professor, a dificuldade de lidar com comportamentos específicos em sala de aula, conforme o próximo tópico.

Especificamente com relação à importância do programa de formação, com foco no autoconhecimento docente e na própria personalidade como fator de influência na pedagogia diferenciada, é possível observar que nas poucas falas, nas quais os entrevistados reconhecem agir de maneira pessoal em sala de aula, não aparecem menções à intencionalidade de uma pedagogia diferenciada que se inicie na diversidade docente. As pessoas entrevistadas consideram que suas ações são resultantes de sua individualidade, mas não relacionam como a individualidade pode influenciar a pedagogia diferenciada.

A pessoa entrevistada (PE) identificada como PE1 é a pessoa que mais se aproxima dessa intencionalidade de pedagogia diferenciada baseada na personalidade. PE1 traz a consciência de realizar uma prática pessoal de registro do aluno, com uma intenção de compreender a diversidade dos alunos, porém sem associar sua ação à pedagogia diferenciada:

É, não tem o formato assim, mas, por exemplo, eu estou avaliando um aluno, eu tenho um registro, eu tenho uma folha por aluno que eu vou escrevendo algumas coisas que eu observo...eu vou registrando, mas é uma coisa bem pessoal, assim, sabe... eu registro o que eu penso ser importante.

A PE4, por sua vez, explicita em uma fala não somente seu jeito pessoal de lidar com os desafios de sala de aula, mas também sua intencionalidade de explorar maneiras para se conectar com os alunos, mas sem associação com a pedagogia diferenciada.

E, como que isso é gritante, assim, nas aulas! Não são muitos, né, porque... vou tentando, de um jeitinho ou de outro, explorar potencialidades deles... então, “O que que, naquele momento, eu posso fazer para que o meu aluno acredite em mim?!”.

A PE10, apesar de evidenciar os aspectos de diferentes personalidades dos alunos,

Daí você tem crianças diferentes... de personalidades mesmo...desde aquele que é extremamente tímido, quanto aquele que chega mandando e tem o controle da situação...

e explicitar as diferentes percepções que diferentes professores têm do mesmo aluno,

Ah, ontem, no Conselho, a gente tava falando de uma aluna e um dos professores falou “ah, me preocupa... porque é uma das melhores alunas... tirava a melhor nota... vai receber certificado por isso, mas... ela não se envolve, ela fica na dela...”, aí eu falei “gente, engraçado, porque... eu não vejo isso... ela se envolve nos projetos...”, aí a coordenadora falou “eu também não vejo... o que eu peço pra ela, ela vai, se envolve...”, ela só não só se destaca como líder pra isso. Então, assim, se nós não conhecêssemos bem o aluno para trazer: “gente, mas será que é isso mesmo?”.

não traz em qualquer trecho a interação entre diferentes personalidades docentes e distintas personalidades de alunos.

4.1.2 *Análise dos formulários*

A análise dos formulários possibilitou a confirmação dos aspectos levantados durante as entrevistas, a escolha de conteúdos e as reflexões para a Oficina 1 a fim de compartilhar e refletir coletivamente com a equipe de professores acerca de algumas das análises.

O formulário foi enviado por correio eletrônico para as pessoas participantes do futuro programa e preenchido eletronicamente por 20 pessoas na plataforma de Formulários Google. O objetivo principal do formulário foi obter um entendimento aprofundado e mais representativo a respeito de alguns dos desafios de sala de aula identificados nas entrevistas realizadas, com a intenção de utilizá-los de maneira contextualizada como casos e exemplos durante o programa de formação. Além dos docentes, havia cinco coordenadores entre os respondentes, logo, em razão do objetivo do formulário, somente as respostas dos 16 docentes foram consideradas.

O entendimento dos desafios se deu por meio de duas questões que empregaram a escala social de graduação conforme Gil (2008), em que se questionava o grau de desafio e de dificuldade em desafios e comportamentos específicos da realidade em sala de aula. Ao final, foi indagado aos respondentes sobre quais os outros desafios importantes que encontram para desempenhar suas responsabilidades nas respectivas salas de aula.

A primeira questão foi “Como você avalia os desafios que você encontra para ser um(a) bom(a) professor(a)?”, apresentando cinco desafios para serem classificados de acordo com a escala: desafio principal, desafio secundário, desafio menor, não é um desafio. Os desafios listados foram aqueles que despontaram nas entrevistas prévias realizadas. O Quadro 16 traz o número de respondentes para cada uma das classificações de cada desafio.

Quadro 16 – Classificação dos desafios docentes
(“Como você avalia os desafios que você encontra para ser um(a) bom(a) professor(a)?”:
número de docentes por classificação de desafio)

Desafios	Desafio Principal	Desafio Secundário	Desafio Menor	Não é Desafio
1. Propiciar aprendizagem para todos os alunos	14	2	-	-
2. Avaliar a aprendizagem dos alunos	6	6	4	-
3. Manter a atenção dos alunos	3	5	5	3
4. Cumprir as tarefas administrativas	1	6	5	4
5. Ministrar toda a matéria	-	1	8	7

Fonte: Elaborado pelo autor

Para uma análise mais geral, optou-se, no Quadro 16, por ordenar de maneira decrescente a coluna dos desafios de acordo com o número de respostas classificadas como “Desafio Principal”, bem como definir a importância percebida de cada desafio como o somatório das respostas classificadas como “Desafio Principal” e “Desafio Secundário”. Assim, os dois primeiros desafios apresentaram uma relevância maior, com destaque

para o desafio “propiciar aprendizagem para todos os alunos”, apontado como um desafio principal por catorze respondentes, e os demais respondentes (dois) classificaram como desafio secundário. A avaliação da aprendizagem também se revelou como um desafio importante, sendo classificado como principal e secundário para doze respondentes (seis e seis respondentes respectivamente). O desafio de manter a atenção dos alunos, por sua vez, mostrou uma importância relativa equilibrada, tendo sido classificado como desafio menor por cinco participantes e como não relevante por três participantes, e relevante para oito participantes. O desafio de cumprir as tarefas administrativas teve uma baixa quantidade de respostas, apresentando uma relevância igual a sete e não considerado um desafio por quatro docentes e classificado como desafio menor por cinco docentes. Por fim, o desafio de ministrar toda a matéria foi reputado pouco relevante por quinze respondentes, tendo sido classificado oito vezes como desafio menor e sete vezes como não desafio. Fica evidente que aqueles desafios relacionados diretamente aos alunos apresentam uma percepção de importância maior, por parte dos professores, do que os desafios associados a questões administrativas ou a conteúdos.

A segunda questão foi “Como você avalia o nível de dificuldade em lidar com os seguintes comportamentos de alunos em sala de aula?”, incluindo sete comportamentos específicos de alunos em sala de aula para serem classificados de acordo com a escala: muita dificuldade, alguma dificuldade, pouca dificuldade, nenhuma dificuldade. O Quadro 17 traz o número de respondentes para todas as classificações de cada comportamento. Os comportamentos listados foram escolhidos com base em dois critérios: as entrevistas prévias realizadas e os comportamentos típicos facilmente observáveis em sala de aula que possam ter conexão com o tipo psicológico e a atuação dos professores. As entrevistas prévias trouxeram o desrespeito ao professor e às regras da escola como um desafio importante. Por conseguinte, foram apontados três comportamentos típicos para se obter uma visão da representatividade desses desafios com os demais professores: 1. aluno que transgride as regras da escola; 2. aluno que desafia o professor; e 3. aluno agitado que não consegue focar a atividade proposta. Os demais comportamentos foram escolhidos a partir de um comportamento típico facilmente observável em sala de aula: a participação oral espontânea dos alunos e o tipo de contribuição trazida ao contexto da aula. Nesses casos, objetivou-se identificar quais comportamentos apresentam maior dificuldade para os docentes de maneira geral, para posteriormente utilizá-los de forma específica em atividades do programa de formação com foco nas diferenças entre as dificuldades encontradas de acordo com os diferentes tipos psicológicos docentes. Os demais comportamentos listados foram: 4. aluno quieto que não participa; 5. aluno falante, fora do contexto da aula; 6. aluno quieto, com pouca participação; e 7. aluno falante, com contribuições sensatas.

Quadro 17 – Dificuldade em lidar com comportamentos
 (“Como você avalia o nível de dificuldade em lidar com os seguintes comportamentos de alunos em sala de aula?”: número de docentes por classificação de nível de dificuldade)

Comportamentos	Muita dificuldade	Alguma dificuldade	Pouca dificuldade	Nenhuma dificuldade
1. Aluno que transgride as regras da escola	9	6	1	-
2. Aluno que desafia o professor	7	7	2	0
3. Aluno agitado que não consegue focar	4	6	5	1
4. Aluno quieto que não participa	3	5	7	1
5. Aluno falante, fora do contexto da aula	3	5	6	2
6. Aluno quieto, com pouca participação	-	6	6	4
7. Aluno falante, com contribuições sensatas	-	1	6	9

Fonte: Elaborado pelo autor

A análise geral dos resultados evidencia que os três primeiros comportamentos – 1. aluno que transgride as regras da escola; 2. aluno que desafia o professor; e 3. aluno agitado que não consegue focar – são classificados maioritariamente como de muita ou alguma dificuldade (somatório das respostas respectivamente catorze, catorze e dez) e se destacam como dificuldade e corroboram a análise realizada nas entrevistas. Os dois comportamentos na sequência – 4. Aluno quieto que não participa, 5. Aluno falante, fora do contexto da aula – apresentam uma dificuldade equilibrada na percepção geral, evidenciada por um número de respostas equivalentes ao se comparar um grupo que soma as classificações de muita ou alguma dificuldade com um grupo das classificações de pouca ou nenhuma dificuldade (oito classificações em cada grupo). Por fim, evidencia-se que os dois últimos comportamentos – 6. Aluno quieto, com pouca participação e 7. Aluno falante, com contribuições sensatas – revelam a maioria das classificações como de pouca ou nenhuma dificuldade. A identificação desses diferentes níveis de percepção de dificuldades ao lidar com comportamentos em sala de aula é especialmente positiva para demonstrar dois aspectos relevantes relacionados à pedagogia diferenciada.

O primeiro aspecto está relacionado a uma diferenciação que professores praticam sem intencionalidade. A pressão do tempo e o desafio de lidar com diferentes alunos, também evidenciados nessa etapa de investigação, acarretam uma “diferenciação selvagem” (PERRENOUD, 2000) por parte do professor que pode, tanto direcionar a atenção e intenção pedagógica à aprendizagem dos alunos e seus respectivos comportamentos que apresentem uma dificuldade menor no dia a dia, quanto perceber os comportamentos desafiadores

como distúrbios merecedores mais de atitudes corretivas disciplinadoras do que de uma intencionalidade pedagógica para diferenciação, visando a aprendizagem de todos.

O segundo aspecto está associado à possibilidade de os comportamentos percebidos como mais desafiadores serem gerados pela inexistência de atividades em sala de aula que possibilitem a certos alunos situações alinhadas com suas preferências de tipos psicológicos. Conforme Murphy (1992), a criança que, de maneira prolongada, não tem oportunidades de experienciar circunstâncias relacionadas às suas preferências de tipos psicológicos pode sofrer frustração e estresse que vão gerar comportamentos indesejáveis e desafiadores.

A evidência desses diferentes níveis de dificuldade indica o valor de um instrumento adicional para o autoconhecimento docente. A percepção e a conscientização desses desafios, somados a instrumentos de autoconhecimento específicos que possam ser utilizados para uma prática intencional de diferenciação, com o intuito de prover oportunidades de aprendizagem para mais alunos, foi o foco do programa de formação desenvolvido e analisado a seguir na Fase de Implementação.

4.1.3 Reflexões sobre Mediação Docente Diferenciada

A fase de Planejamento traz algumas contribuições iniciais para o constructo de Mediação Docente Diferenciada que são integradas às reflexões das próximas fases. Ao observarem-se os desafios evidenciados pelos professores, explicitados no Quadro 15, percebe-se que existem desafios relacionados ao planejamento e à realidade em sala de aula. Ao considerar a mediação como uma atividade produtora de comportamento em que o professor modificaativamente a situação estimulante como forma respondê-la (VIGOTSKY, 1991) para atingir os objetivos educacionais, é notório que o professor deve planejar atividades e estar preparado para ajustá-las.

Evidenciaram-se como desafios mais significativos “propiciar aprendizagem para todos os alunos” e “avaliar a aprendizagem dos alunos”, além de lidar com a indisciplina de forma geral. Ao trazerem que a indisciplina e os comportamentos desrespeitosos são desafios importantes que merecem atenção no dia a dia, que gostariam de estar mais aptos a lidar com esses desafios e que a quantidade e a diversidade dos alunos são dificultadores para a diferenciação, os professores indicam que uma mediação docente diferenciada pode oferecer modos de propiciar elementos de planejamento que já considerem os desafios enfrentados e prevejam interações específicas para tal.

Os professores também evidenciam ter noção da diversidade de tipos psicológicos nas respectivas salas e, conforme já atuantes em ciclos multisseriados, implementar em sala de

aula atividades diferenciadas, não necessariamente com os mesmos critérios. Entretanto, ao se observar que o autoconhecimento é pouco citado como fator de influência na diferenciação, obtém-se um indicativo de que a mediação docente diferenciada tem potencial de trazer a percepção dos professores quanto a sua aptidão para diferenciação segundo uma perspectiva subjetiva, em que o autoconhecimento possibilite uma diferenciação que se inicie na intencionalidade da mediação, sendo diferente conforme as características dos professores.

As próximas fases trazem um aprofundamento da realidade e percepção dos professores à medida que se desenvolve o autoconhecimento baseado nos tipos psicológicos e práticas pedagógicas para subsidiarem a mediação docente diferenciada.

4.2 Fase de Implementação

Conforme o Quadro 18, as análises da Fase de Implementação foram voltadas para obter subsídios para avaliar as oficinas já realizadas e direcionar as futuras. Vale notar que o desenho metodológico da pesquisa-ação baseado no Ciclo de Tripp (2005) com as análises da Fase de Implementação efetuadas ao final de cada encontro para encaminhamento das oficinas subsequentes expõe que o papel do pesquisador-mediador em um programa de formação constitui-se também como agente principal de um currículo em ação experienciado pelos participantes do curso. Ao investigar o alinhamento do desenho do programa de formação e o atingimento dos objetivos previstos, propiciam-se tanto uma investigação coerente da pesquisa quanto um contínuo ajuste do currículo formal ao currículo experienciado, conforme as instâncias de currículo propostas por Goodlad (1979).

Quadro 18 – Estrutura de análise da Fase de Implementação

Estruturas e Instrumentos de Investigação	Análises efetuadas	Resultados Esperados
I. Atividades durante os encontros II. Formulários eletrônicos entre encontros	I. Análise quantitativa dos formulários II. Análise qualitativa das sugestões	Realinhamento e ajustes para as próximas oficinas do programa visando seus objetivos.

Fonte: Elaborado pelo autor

Após cada oficina, foram enviados formulários contendo três intenções principais: avaliar o atingimento dos objetivos específicos da oficina; obter informações sobre as práticas implementadas entre as oficinas e as opiniões; e coletar sugestões para direcionamento do programa.

Além das intenções principais, conforme o objetivo e a percepção qualitativa do andamento de cada oficina, elaboraram-se questões focadas para confirmar o entendimento

e direcionar ações adequadas para se tratar das situações e dúvidas que emergiam em cada oficina.

Para efeito de identificação, nessa fase de Implementação, identificaram-se os participantes pelos números de uma lista gerada no início do programa de formação, sendo nomeados como Participante “N”, com N variando de 1 a 26.

4.2.1 Análises da Oficina 1

A investigação dessa oficina e consequente direcionamento do programa voltaram-se para a verificação dos objetivos inicialmente propostos, e “Conscientizar-se do próprio Tipo Psicológico” é o objetivo estruturante para essa oficina e para a continuidade do programa. As investigações específicas de reflexão sobre autoconhecimento, bem como questões a serem respondidas no formulário eletrônico preenchido depois do encontro, foram estruturadas por meio de questões de múltipla escolha com uma escala social de graduação (GIL, 2008), na qual os participantes eram convidados a responder como classificavam seu atual nível de autoconhecimento. As alternativas de respostas eram: 1 – praticamente não tenho autoconhecimento; 2 – tenho pouco autoconhecimento; 3 – tenho um autoconhecimento razoável; 4 – tenho um bom autoconhecimento; e 5 – tenho um ótimo nível de autoconhecimento. Ao final do encontro, quando os participantes já haviam estabelecido contato com a teoria dos tipos psicológicos, os respectivos relatórios e atividades específicas, realizou-se a mesma pergunta. Para efeito do direcionamento do projeto de pesquisa, foram consideradas somente as respostas dos 20 professores presentes na primeira oficina. No Quadro 19, apresenta-se o número de professores por nível de autoconhecimento declarado, nas atividades desenvolvidas no início do encontro e no final do encontro.

Quadro 19 – Classificação do autoconhecimento dos professores na Oficina 1
(“Como você classificou o seu nível de autoconhecimento?” – número de professores por nível classificado; no início e no final da oficina)

Como você classificou seu nível de autoconhecimento?	No início da oficina	No final da oficina
Praticamente inexistente	1	
Pouco	1	1
Razoável	4	1
Bom	9	11
Ótimo	5	7

Fonte: Elaborado pelo autor

Observa-se no Quadro 19 que se ampliou a percepção de autoconhecimento dos participantes, evidenciada por um aumento na soma dos números de professores que classificaram o nível de autoconhecimento como “Ótimo” e “Bom”, passando de 14 no início da oficina para 18 no final. Importante também ressaltar que esse crescimento se deu pela redução da soma das respostas dos níveis “Praticamente inexistente”, “Pouco” e “Razoável”, que passou de 6 para 2.

O formulário enviado entre as Oficinas 1 e 2 apresentava uma série de questões nas quais se utilizou a escala social de graduação (GIL, 2008), na qual se questionava o grau de concordância dos participantes com relação a aspectos específicos dos objetivos traçados. Tais aspectos eram apresentados no enunciado da questão e os participantes deveriam optar por uma destas quatro alternativas:

- Concordo plenamente
- Concordo em parte
- Discordo em parte
- Discordo plenamente
- Não tenho como avaliar

Ao final do formulário, postou-se a questão aberta “O que mais você gostaria de comentar para ajudar a atingir os objetivos do programa?”, para coletar percepções e sugestões dos participantes no tocante aos objetivos.

Com o intuito de identificar especificamente o objetivo relativo à conscientização sobre o próprio tipo psicológico, incluiu-se no formulário a afirmativa “Sei meu tipo psicológico e reconheço algumas características do mesmo”. Essa questão apresentou dezesseis respostas “concordo plenamente” e quatro respostas “Concordo em parte”. Apesar de a grande maioria das respostas indicar concordância completa, o fato de se apresentarem algumas respostas parciais, aliado à análise das demais respostas, indicou a importância de se considerarem as percepções e as sugestões dos participantes nas respostas à questão aberta.

Nas afirmativas referentes aos demais objetivos, o número de respostas “Concordo em Parte” foi mais relevante e obtiveram-se respostas de discordância e impossibilidade de avaliar, conforme se vê no Quadro 20.

Quadro 20 – Concordância com as afirmativas referentes aos objetivos – Oficina 1
(Número de respondentes por grau de concordância para cada afirmativa)

Qual seu nível de concordância com a afirmativa abaixo	Concordo plenamente	Concordo em parte	Discordo em parte	Discordo plenamente	Não tenho como avaliar
Sei meu tipo psicológico e reconheço algumas características do mesmo	16	4			
Consigo identificar alguns desafios de se interagir com diferentes tipos psicológicos	11	9			
Sei explicar, de maneira geral, o desenvolvimento da personalidade nas crianças	4	12		1	3
Sei por que não se deve utilizar o tipo psicológico para caracterizar as crianças	14	3		1	2

Fonte: Elaborado pelo autor

As respostas à questão aberta “O que mais você gostaria de comentar para ajudar a atingir os objetivos do programa?” foram analisadas com base nos principais assuntos que surgiram nas respostas, por meio do *software NVivo 12 Plus*. Conforme trazido no tópico 1.7.1, a análise foi realizada por meio de três leituras que direcionaram para três temas de destaque: aprofundar o conhecimento teórico relacionado ao próprio tipo psicológico, aprofundar o conhecimento com relação ao desenvolvimento do tipo psicológico das crianças e praticar a diferenciação baseada em autoconhecimento docente em casos reais de sala de aula. Alguns exemplos específicos dessas sugestões, respectivamente: “Penso que trabalhamos pouco nas características de cada tipo de personalidade. A meu ver, ficou um pouco vago. Gostaria de um maior aprofundamento no assunto” (Participante 8); “Gostaria de me aprofundar em meu autoconhecimento, no dos outros (colegas e alunos) e saber como utilizar estas informações para melhorar o processo de ensino-aprendizagem” (Participante 7); “Mais situações práticas do contexto educacional aplicado ao programa” (Participante 1).

Feitas as análises citadas e considerando-se esse ciclo de prática e investigação referente ao Encontro 1 do Programa de Formação como o final da Fase de Planejamento do projeto de pesquisa-ação, adotaram-se, na perspectiva de pesquisador-mediador, premissas para o atingimento dos objetivos do programa e do projeto de pesquisa-ação que direcionam o desenho das próximas oficinas do programa, bem como das respectivas investigações.

Como primeira premissa, estipulou-se que a conscientização a respeito do próprio tipo psicológico, bem como a possibilidade de sua utilização em situações práticas

do cotidiano de cada professor em suas salas, seria trabalhada em todas as oficinas. Era esperado que não se tivesse na primeira oficina uma quantidade representativa de práticas contextualizadas na realidade dos professores, mas os comentários reforçaram a necessidade de uma constante exemplificação e contextualização das práticas a serem trazidas nos encontros do programa.

A segunda premissa foi a de que os objetivos dos respectivos encontros seriam avaliados, compartilhados coletivamente nos encontros seguintes e utilizados como direcionadores das atividades consecutivas. A investigação a respeito dos objetivos deveria ser de conhecimento dos participantes, bem como as ações destinadas ao atingimento deles.

A terceira premissa foi no sentido de que o programa deveria proporcionar experiências e instrumentos de autoconhecimento não somente baseados no MBTI®, mas também em interações com outros participantes, como um mecanismo de troca e aprendizagem relacionado a desafios comuns, bem como avaliações formativas nas quais fosse possível examinar o conhecimento teórico e as escolhas práticas referentes aos desafios reais de sala de aula de maneira interativa, com diálogo, reflexão e consolidação do aprendizado.

4.2.2 *Análises da Oficina 2*

A Oficina 2 apresentou análises específicas com o intuito de verificar como foi a utilização do próprio tipo psicológico para planejar e aplicar uma atividade que adotasse a abordagem geral de pedagogia diferenciada para influenciar o relacionamento com os alunos. Portanto, foi possível não somente acompanhar os resultados e conquistas até então, mas principalmente identificar os desafios e direcionar ações específicas para as próximas oficinas. O formulário enviado obteve resposta de 19 professores e a seguir estão as perguntas e as respectivas análises.

Tal qual na oficina anterior, acompanharam-se os objetivos do programa de formação por meio de questões que traziam o nível de concordância com estes. Conforme o Quadro 21, cabe pontuar que, devido às questões emergentes na escola, nem todos os presentes na Oficina 1 estiveram na Oficina 2. Portanto, a comparação quantitativa entre as respostas às mesmas perguntas da Oficina 1 é prejudicada, mas com a ressalva de se tratar de uma base diferente de respondentes.

Quadro 21 – Concordância com as afirmativas referentes aos objetivos – Oficina 2
(Número de respondentes por grau de concordância para cada afirmativa)

Qual seu nível de concordância com a afirmativa abaixo	Concordo plenamente	Concordo em parte	Discordo em parte	Discordo plenamente	Não tenho como avaliar
Sei meu tipo psicológico e reconheço algumas características do mesmo	14	5			
Consigo identificar alguns desafios de se interagir com diferentes tipos psicológicos	7	11		1	
Sei explicar, de maneira geral, o desenvolvimento da personalidade nas crianças	1	13	4		
Sei por que não se deve utilizar o tipo psicológico para caracterizar as crianças	10	8	1		

Fonte: Elaborado pelo autor

Ao analisar as afirmativas (linhas do quadro) em que havia respostas do tipo “discordo em parte”, ficou evidente a necessidade de um reforço específico nos aspectos relacionados ao desenvolvimento do tipo psicológico nas crianças. Especificamente quanto à afirmativa sobre os desafios de interagir com os diversos tipos psicológicos, decidiu-se identificar o participante para investigar a questão de maneira específica. Isso foi feito por *e-mail* e telefone e foi sanada a dúvida pontualmente. Como direcionamento para a oficina seguinte, adotou-se um reforço específico em tipos psicológicos nas crianças, além de compartilhar, com a concordância do participante, uma explanação geral da dúvida e da conversa com o participante que apontou “discordo plenamente”.

O bloco de questões específicas acerca da utilização do tipo psicológico em atividades didáticas em sala de aula começou com a questão “Como você classifica o seu nível de aplicação de autoconhecimento na sala de aula, para se relacionar e proporcionar aprendizagem para todos os alunos?”. As respectivas respostas estão quantificadas no Quadro 22.

Quadro 22 – Classificação do nível de aplicação de autoconhecimento na sala de aula
(Número de respondentes)

Nível de aplicação do autoconhecimento em sala de aula	Número de respondentes
Consigo usar meu autoconhecimento de maneira frequente e efetiva	2
Consigo usar meu autoconhecimento de maneira frequente e por vezes efetiva	14
Consigo usar meu autoconhecimento ocasionalmente	3

Fonte: Elaborado pelo autor

As respostas evidenciaram que a maioria dos respondentes tem a percepção de utilizar o autoconhecimento por tipos psicológicos de maneira frequente, porém nem sempre efetiva, existindo alguns que declararam usá-lo ocasionalmente. Essa questão foi complementada por outra na sequência que requisitava a identificação dos possíveis fatores que impediam o professor de melhor adotar o autoconhecimento em sala de aula. A questão de múltipla escolha foi elaborada a fim de obter maiores informações sobre quatro possíveis fatores: não saber como aplicar, não ter segurança para aplicar, não ter um nível adequado de autoconhecimento e não perceber como vantajoso. Além disso, possibilitou-se aos participantes nomear outros fatores. As respostas à questão “Quais são os fatores que impedem de usar melhor o autoconhecimento em sala de aula” estão apresentadas no Quadro 23.

**Quadro 23 – Fatores que impedem de usar melhor o autoconhecimento em sala de aula
(Número de respondentes)**

Fatores que impedem	Número de respondentes
Não sei como aplicar o autoconhecimento em sala de aula	2
Não tenho segurança para aplicar o autoconhecimento em sala de aula	3
Não tenho um nível adequado de autoconhecimento para usar em sala de aula	2
“Estou incluindo isso aos poucos no meu planejamento”	1
“Não sei por vezes qual melhor momento para escolher determinada estratégia...”	1
“Dificuldade de preparar atividades neste sentido por causa das outras prioridades também exigidas”	1
“Preciso aumentar ainda mais o meu nível de autoconhecimento, sou muito exigente comigo”	2
“Situações estressantes”	1
“Consigo aplicar o autoconhecimento em sala de aula”	6

Fonte: Elaborado pelo autor

Observa-se no Quadro 23 que, apesar de a maioria das respostas da questão anterior referente ao Quadro 22 indicar o uso frequente e efetivo dos tipos psicológicos, existem causas externas relacionadas a outras prioridades, bem como situações estressantes que dificultam a adoção de novas práticas, bem como aspectos individuais relacionados ao desconhecimento, à necessidade de uma maior segurança para adoção de diferentes tempos. Especificamente no tocante às causas externas, identificou-se uma oportunidade de compartilhamento de experiências entre os participantes como forma de exemplificar possíveis práticas e dialogar sobre os desafios de prioridades e situações estressantes.

Especialmente quanto à abordagem geral de pedagogia diferenciada compartilhada na oficina e direcionada a um exercício prático a ser realizado com os respectivos alunos, identificou-se que doze professores conseguiram planejar uma atividade que considerasse a

abordagem geral e nove professores aplicaram a atividade. Um exemplo de atividade descrita no formulário foi do Participante 6:

Planejei com foco em atitudes que já pratico e que estão dentro do meu perfil e incorporei outras que sei que são necessárias para abranger alunos que estão fora do meu campo de percepção. Foi importante o momento que compartilhamos em grupos pequenos nossos perfis (no segundo encontro) pois pude inserir no meu planejamento características desenvolvidas por outros perfis.

Entre as alternativas de abordagem geral possíveis – oferecer variedade e oferecer opções –, as duas foram igualmente utilizadas.

O tipo psicológico para planejamento das atividades relacionadas à abordagem geral da pedagogia diferenciada foi utilizado para direcionar as opções ou variedade de acordo com duas preferências específicas, e a dicotomia mais usada para tal foi a atitude de foco de energia (Extroversão ou Introversão). Duas respostas de participantes explicitam o uso de tal dicotomia, respectivamente dos Participantes 3 e 26: “Procurei oferecer opções para tipos E e I” e “Como sou I, busquei oferecer uma opção que fosse E”.

Apesar de somente 9 dos 19 professores terem realizado uma atividade prática com seus respectivos alunos, as respostas finais do formulário evidenciaram aspectos importantes a serem considerados na sequência do programa, bem como trouxeram as primeiras percepções de mudanças de comportamento dos alunos ao executarem as atividades direcionadas de acordo com a pedagogia diferenciada.

Uma das respostas sobre os desafios encontrados para planejar e implementar uma atividade com os alunos exprime bem o conjunto dos desafios trazidos nas demais respostas: dificuldade de alterar planejamentos já realizados, falta de segurança para experimentar novas abordagens, ou ainda impossibilidade de alterar o planejamento de curto prazo:

Como se trata de algo em que ainda estou “em desenvolvimento”, como dizemos aqui na escola, ainda estou na fase de analisar bastante antes da aplicação. Acredito que, após aplicar algumas vezes, isso tende a se automatizar. Outro problema é que estou incluindo isso no planejamento das próximas semanas, visto que o planejamento das semanas mais adjacentes já está feito (Resposta do Participante 11, a respeito dos desafios encontrados para implementar uma atividade).

A resposta evidencia que talvez a época e o prazo para a atividade tenham prejudicado alguns professores, bem como, pela própria individualidade, alguns não estavam suficientemente confortáveis para experimentar. Não obstante, a resposta à pergunta “Que tipo de reações ou comportamentos diferentes do usual você observou?” trouxe pontos muito

positivos, conforme se pode observar no Quadro 24, com algumas percepções extremamente positivas.

Quadro 24 – Reações ou comportamentos observados nos alunos durante a atividade proposta

Respostas postadas no formulário
“Já costumo oferecer variedade e opção, a reação diferente foi que alguns alunos se sentiram mais à vontade sabendo que não precisariam se expor e mesmo assim seu trabalho seria validado” (Participante 3).
“Percebi claramente maior engajamento dos alunos” (Participante 6).
“A falta de paciência do lado extroversão” (Participante 9).
“As crianças ficaram mais engajadas nas atividades propostas” (Participante 12).
“Não fiquei sentida por não ter conseguido acesso ao aluno logo de primeira” (Participante 14).
“Os alunos ficaram mais à vontade para realizar a atividade” (Participante 15).
“O engajamento dos alunos” (Participante 23).
“Maior interesse por parte de alguns alunos” (Participante 26).

Fonte: Elaborado pelo autor

Observam-se uma percepção de influência positiva relacionada ao maior engajamento, mais interesse e um estado de “estar mais à vontade”. Ao se questionarem os respondentes verbalmente na oficina seguinte como eles percebiam um maior engajamento, ficaram evidentes dois pontos: os professores percebem maior engajamento por meio de uma participação mais focada na atividade proposta e uma interação maior com o professor e com os alunos, seja questionando ou se envolvendo em tarefas previstas. Além dessa percepção, a resposta “A falta de paciência do lado extroversão” revela uma atenção diferenciada do professor que é extremamente positiva, pois percebe o comportamento específico associado à preferência do tipo psicológico e não rotula o aluno. Por fim, a resposta “Não fiquei sentida por não ter conseguido acesso ao aluno logo de primeira” revela uma professora consciente de seu processo de aprendizagem e experimentação que, além de extremamente positivo do ponto de vista do próprio desenvolvimento individual, serviu, após concordância da respectiva professora, como exemplo de caminho de aprendizagem para os demais professores participantes.

A análise do formulário da Oficina 2 trouxe exemplos acerca da experimentação de atividades com percepções positivas, além de desafios claros para propiciarem condições para que todos realizassem alguma atividade com seus respectivos alunos. Decidiu-se então planejar a Oficina 3 com foco inicial em compartilhar os exemplos, desafios e reflexões sobre como propor e desenvolver uma atividade utilizando a abordagem geral no planejamento diferenciado, conforme oferecida pela Oficina 2.

4.2.3 Análises da Oficina 3

Além do acompanhamento dos objetivos específicos da Oficina 3, o formulário trouxe questões específicas para identificar a percepção dos professores sobre a própria aprendizagem ao participar da oficina, bem como conhecer o planejamento realizado para a atividade com os respectivos alunos. As seguintes questões foram analisadas:

- O que você obteve nesse encontro (aprendizados, *insights*, práticas etc.) que não teria obtido caso não fosse?
- Qual foi o desafio em sala de aula que você escolheu endereçar com sua atividade?
- Você associa esse desafio a algum tipo psicológico?
- Quais aspectos específicos da atividade endereçam os desafios (e potenciais?)

O acompanhamento dos objetivos específicos da oficina está apresentado no Quadro 25, porém não houve respostas do tipo “Discordo plenamente” e “Não tenho como avaliar.

Quadro 25 – Concordância com as afirmativas referentes aos objetivos – Oficina 3
(Número de respondentes por grau de concordância para cada afirmativa)

Qual seu nível de concordância com a afirmativa abaixo	Concordo plenamente	Concordo em parte	Discordo em parte
Consegui refletir sobre uma abordagem geral para direcionar atividades e práticas adequadas aos diversos tipos psicológicos	12	7	
Consigo explicar a abordagem geral para direcionar atividades e práticas adequadas aos diversos tipos psicológicos	6	13	
Consegui planejar atividades específicas adequadas aos desafios encontrados em sala de aula e a diversidade de tipos psicológicos	8	7	4

Fonte: Elaborado pelo autor

Observa-se no Quadro 25 que os respondentes indicaram a aptidão para refletir e explicar a abordagem geral a fim de direcionar as atividades adequadas aos diversos tipos psicológicos, pois todas as respostas se enquadram entre os tipos “Concordo plenamente” e “Concordo em parte”. Entretanto, é notório o fato de a concordância plena ser significativamente menor quando os respondentes foram questionados sobre a aptidão para explicar. Chama a atenção que para o quesito planejamento de atividades específicas, direcionadas de acordo com os desafios de sala de aula e a diversidade dos tipos psicológicos, teve sete respondentes concordantes em parte e quatro respondentes discordantes em parte. Isso sugere que os professores ainda não se sentem confiantes para direcionamento

de atividades pedagógicas para tipos psicológicos específicos. As análises das perguntas abertas do questionário fornecem mais detalhe a respeito dessa hipótese.

A pergunta “O que você obteve nesse encontro (aprendizados, *insights*, práticas etc.) que não teria obtido caso não fosse?” trouxe uma diversidade interessante de respostas, apresentadas no Quadro 26, com a respectiva identificação do participante, após a resposta.

Quadro 26 – Respostas a “O que você obteve nesse encontro (aprendizados, *insights*, práticas etc.) que não teria obtido caso não fosse?”

Resposta à pergunta	
1	Acredito que pude nomear melhor, algo que já faço com frequência em minha prática pedagógica (Participante 1).
2	A troca com os colegas (Participante 2).
3	Que o planejamento diferenciado já acontece (Bloom, múltiplas inteligências etc.) e que agora temos mais um recurso: de acordo com os tipos psicológicos (Participante 3).
4	Consegui mais fundamentação teórico-prática (com as partilhas em grupos pequenos de perfis opostos ao meu) para planejar atividades diferenciadas DIRECIONADAS a certos tipos psicológicos que até então passavam despercebidas para mim (Participante 6).
5	Pude aprofundar meus conhecimentos. Sinto isso a cada novo encontro. Esse conhecimento é uma ferramenta para meus planejamentos futuros (Participante 7).
6	A importância de planejar atividades diferenciadas a fim de estimular a aprendizagem de alunos com os mais variados perfis (Participante 8).
7	Como cada tipo psicológico consegue ver por perspectivas diferentes o mesmo assunto e como cada um carrega uma bagagem diferenciada não apenas pelo seu tipo, e sim por experiências vividas (Participante 9).
8	Eu pude verificar o êxito que obtive através de uma atividade que eu apliquei. Discutindo com você e com outros colegas, pude concluir que eu já havia conseguido um sucesso parcial e que seria a hora de tentar algo mais profundo (Participante 11).
9	Participação quase total dos alunos. Tive <i>feedback</i> positivo de todos os alunos (Participante 12).
10	Começar a planejar atividades específicas adequadas aos desafios de sala de aula de acordo com os diferentes tipos psicológicos (Participante 13).
11	Aplicabilidade ao dividir planejamento com colega oposto (Participante 14).
12	Realmente o olhar diferenciado para atividade, buscando abranger diferentes tipos psicológicos, especialmente os quais tenho dificuldade (Participante 16).
13	O esclarecimento sobre os princípios da didática diferenciada por personalidade. Foi importante para mim a ênfase dada ao fato que já temos na nossa prática muito do que temos discutido, mas talvez não demos a atenção necessária a esses recursos. Agora conseguimos “dar nome aos bois” (Participante 17).
14	Sinto que a cada encontro me apropio mais do assunto (Participante 18).
15	<i>Insights</i> sobre como conduzir as aulas (Participante 19).
16	Obtive mais reflexão ao meu planejamento e um <i>feedback</i> de outro professor (Participante 20).
17	A minha parceira, era oposto ao meu perfil psicológico. Ela conseguiu me ajudar dando boas sugestões. Vou aplicá-las e espero que dê certo (Participante 22).
18	A oportunidade de partilhar e refletir com um colega que tem o tipo psicológico diferente do meu e analisar como a maneira que planejo minhas aulas acaba contemplando os alunos cujo tipo se aproxima do meu (Participante 24).
19	Obtive uma clareza melhor sobre o que planejar para cada tipo (Participante 26).

Fonte: Elaborado pelo autor

As respostas evidenciam o valor do compartilhamento, do diálogo e da reflexão sobre as práticas executadas. Observam-se nas respostas 2, 4, 7, 8, 11, 16, 17, e 18 menções específicas acerca da partilha, do aprendizado com exemplos e diálogo com colegas de tipos psicológicos diferentes. O conjunto das respostas contém aspectos extremamente positivos que trazem elementos como maior apropriação das práticas, uma maior fundamentação teórico-prática, aprofundamento dos conhecimentos, apropriação crescente do assunto, maior clareza. Vale realçar a importância da conscientização criada entre os professores com respeito às diferenças entre os tipos psicológicos e como isso influencia as atividades habituais de cada um, como se constata nas respostas 17 e 18. As respostas 8 e 9 explicitam o êxito alcançado com as atividades realizadas com os respectivos alunos. É interessante notar que somente algumas respostas mencionam claramente a abordagem específica, ao contrário da abordagem geral, de acordo com tipos psicológicos (respostas 4, 7, 10 e 12), corroborando a análise dos objetivos da oficina, trazidos no Quadro 2, em que fica manifesto que a abordagem específica ainda não está igualmente incorporada ao repertório e práticas dos professores no mesmo nível que a abordagem geral.

Na pergunta “Qual foi o desafio em sala de aula que você escolheu endereçar com sua atividade?” a maioria das respostas foi com enfoque nos desafios do professor, e não nos desafios dos alunos, conforme havia sido tratado na oficina e está explicitado na Tabela 1, no Capítulo 3. Três das respostas aludiram ao engajamento como desafio geral, mas sem maior especificidade, e somente três respostas trouxeram desafios elencados na oficina: cumprir os combinados, entender as instruções e respeitar os colegas. Uma possível interpretação para essa maioria de respostas referenciando os desafios dos professores pode ser um viés devido à pergunta anterior estar relacionada ao próprio professor, aliado à falta de especificidade na pergunta ao não mencionar de quem seria o desafio.

As perguntas “Você associa esse desafio a algum tipo psicológico?” e “Quais aspectos específicos da atividade endereçam os desafios (e potenciais)?” foram analisadas conjuntamente e apresentaram resultados interessantes. Nove respondentes afirmaram não ter associado a atividade planejada a um tipo psicológico específico. Entretanto, desses nove respondentes somente quatro realmente não direcionaram a atividade a alguma preferência de tipo psicológico específico. Os demais, apesar de não terem caracterizado o tipo psicológico com as quatro preferências, pensaram em características específicas de alguma das preferências.

Daqueles que não associaram a atividade a quaisquer preferências de tipo psicológico tem-se um respondente que não planejou a atividade e três respondentes que planejaram abordagens gerais (oferecer escolha ou opções) para considerar todos os tipos psicológicos.

A análise da oficina indicou um percurso positivo de apropriação das práticas propostas para a utilização em sala de aula por parte de alguns professores, porém revelou a necessidade de dedicar mais tempo e atividades do programa de formação para práticas associadas aos tipos psicológicos específicos. Outro fator relevante foi a análise dos participantes que repetidamente não estavam respondendo aos formulários: identificou-se um grupo consistente de quatro participantes que não respondeu dois ou mais formulários. Ao conversar com os gestores responsáveis, identificaram-se questões maiores relacionadas ao cotidiano profissional desses professores e decidiu-se não endereçar a esses quatro participantes qualquer ação específica no âmbito do programa de formação.

Optou-se por continuar, na Oficina 4, com atividades de compartilhamento e diálogo de práticas relacionadas aos conceitos e abordagens oferecidos nas oficinas anteriores. Como forma de materializar esse compartilhamento e propiciar uma abordagem que beneficiasse as diversas preferências dos tipos psicológicos dos professores, propôs-se uma atividade de criação de um guia individual de referência rápida para planejamento diferenciado com base em uma abordagem geral. A atividade constituiu-se de uma fase individual e de uma coletiva e não limitava o formato ou as instruções específicas para o guia concebido como um artefato pessoal para consolidação do aprendizado e compartilhamento. As duas fases, individual e coletiva, foram concebidas visando, respectivamente, propiciar momentos de reflexão e direcionamento do guia individual conforme as características e desafios de cada professor, bem como estabelecer um diálogo com trocas de experiências e ideias com professores com tipos psicológicos distintos, possibilitando obter contribuições com diferentes perspectivas. A seguir, apresentam-se as respectivas análises.

4.2.4 Análises da Oficina 4

A Oficina 4 manteve o foco de compartilhamento e reflexão a respeito das abordagens já utilizadas com ênfase nas experiências práticas dos professores. Nesse caso, não foram incluídas as perguntas típicas sobre o atingimento dos objetivos da oficina e as análises tiveram como base as respostas às perguntas sobre a elaboração do guia, com foco em elementos específicos que foram incluídos no guia e nas reflexões ao elaborá-lo, bem como nas atividades propostas para apreciação dos alunos. As perguntas realizadas a respeito do guia foram: “Assinale quais dos elementos abaixo foram incluídos no seu Guia”; e oferecer uma oportunidade de reflexão sobre o guia depois de ter lido a relação dos elementos e responder à questão aberta “Após responder à questão anterior, você tem algum comentário sobre o seu Guia?”. Por sua vez, a pergunta sobre as atividades de apreciação foi: “Qual

apreciação você acredita ser útil nas suas aulas?”, com um pedido de justificativa posterior. O formulário teve 22 respondentes.

Considerando-se que o foco do guia elaborado eram as abordagens gerais de diferenciação com base nos tipos psicológicos, definiu-se uma lista de elementos típicos citados em aula e que poderiam ser incluídos no guia. Além dos elementos sugeridos, foi dada a opção de os professores inserirem outros elementos na resposta à pergunta “Quais dos elementos abaixo foram incluídos no seu Guia?”. As respostas estão apresentadas no Quadro 27.

**Quadro 27 – Elementos de abordagens incluídos no Guia
(número de respondentes que incluíram o elemento no guia)**

Elementos incluídos no Guia	Número de respondentes
Reflexão para planejar atividades diferentes das usualmente adotadas	15
Indicação para incluir atividades para alunos mais quietos e reservados	13
Indicação para incluir atividades para alunos mais falantes e participativos	12
Direcionamento para oferecer alternativas de atividades para que os alunos escolham	11
Indicação para oferecer instruções e direcionamento que deem uma ideia geral do objetivo e da atividade	11
Indicação para oferecer instruções e direcionamento detalhado e passo a passo	9
Orientação para atividades com tempo mais flexível e planejamento espontâneo	7
Indicação para atividades que peçam criação de histórias e novas realidades	6
Indicação para atividades que se baseiem em investigação de fatos e dados	6
Orientação para atividades planejadas e com cronograma definido	6
Direcionamento para oferecer alternativas de atividades para que os alunos escolham	6
Indicação para atividades que demandem raciocínio e decisão lógica	4
Indicação para atividades que demandem considerar o impacto nas pessoas	3
Exemplificação de como trabalhar com os elementos do <i>Teaching for Understanding</i> de maneira diferenciada.	1
Dar <i>feedback</i>	1
Indicação de atividades avaliativas	1
Indicação de atividades que apreciem as diferentes preferências de aprendizagem das crianças	1
Indicação para oferecer conhecimento dos tipos psicológicos	1
Possibilidade de consultas em exemplos práticos de atividades	1
Indicação para oferecer instruções e direcionamento detalhado e passo a passo	1

Fonte: Elaborado pelo autor

É interessante ressaltar que o formulário permitia múltiplas escolhas e que a soma do número de respostas é 116. Portanto, para os 22 respondentes, obtiveram-se em média mais de cinco elementos por respondente. Qualitativamente, observa-se que o elemento mais

utilizado, “Reflexão para planejar atividades diferentes das usualmente adotadas”, serve como um chamado para conscientização sobre eventuais atividades adotadas com frequência, talvez mais por hábito do que por intencionalidade pedagógica. Os dois elementos na sequência mais usados nos guias foram respectivamente aqueles relacionados às preferências de Introversão e Extroversão (“Indicação para incluir atividades para alunos mais quietos e reservados” e “Indicação para incluir atividades para alunos mais falantes e participativos”), presentes com mais frequência do que o elemento associado à escolha dos alunos (“Direcionamento para oferecer alternativas de atividades para que os alunos escolham”). Salienta-se que, com exceção de “Indicação para oferecer instruções e direcionamento detalhado e passo a passo”, todos os elementos identificados somente uma vez nas respostas foram trazidos adicionalmente pelos professores.

Tais elementos adicionais indicam tanto uma proatividade para integrar o programa do curso às práticas usuais da escola, como se observa nos elementos “Exemplificação de como trabalhar com os elementos do *Teaching for Understanding* de maneira diferenciada” e “Dar *feedback*”, quanto uma compreensão mais ampliada das possibilidades do guia, como verificado nos elementos “Indicação de atividades que apreciem as diferentes preferências de aprendizagem das crianças”, “Indicação para oferecer conhecimento dos tipos psicológicos” e “Possibilidade de consultas em exemplos práticos de atividades”.

Os comentários a respeito da produção e uso dos guias, obtidos por meio da questão específica, trouxeram a sugestão dos elementos adicionais conforme o parágrafo anterior, bem como uma reflexão acerca da produção do guia em relação aos outros guias dos colegas. Os grupos propuseram criar, em vez de um guia individual para cada participante, um guia coletivo para cada grupo que consolidava as ideias e contribuições individuais de cada participante do respectivo grupo. Alguns comentários evidenciaram a percepção de qualidade e satisfação do grupo com o material (“Ficou bem dinâmico e atrativo”), inclusive propondo-o como instrumento a ser disseminado internamente, como no comentário a seguir:

O nosso guia, além de muito bonito, atingiu o objetivo de dar uma ideia ao professor que não conhece muito a temática da instrução diferenciada de como inserir elementos de diferenciação no planejamento que já executa, sem ter que ter muito retrabalho. O grupo gostou tanto do que fez que foi solicitada cópia colorida para todos os integrantes, e para a gestão pedagógica (Comentário do Participante 17).

Outros comentários revelaram percepções de potencial de melhoria nos respectivos guias: “Fica claro que ainda não estou pensando sobre todos os aspectos” (Participante 10), “Olhando as respostas, eu provavelmente adicionaria mais detalhes ao guia” (Participante

2) e “Nosso guia foi elaborado a partir de discussão do grupo sobre o que imaginávamos que seria útil, em um primeiro momento, mas ainda não é o ‘guia definitivo’, ainda está em construção” (Participante 7).

A investigação a respeito das práticas de apreciação trazidas na Oficina 4 foi centrada nas respostas à pergunta “Qual apreciação você acredita ser útil nas suas aulas?” As respostas estão apresentadas no Quadro 28.

Quadro 28 – Tipos de apreciação úteis em sala de aula?

Apreciação útil na sala de aula	
1	Todos que estimulem positivamente e respeite o aluno (Participante 16).
2	Não sei o que significa esse termo (Participante 1).
3	Afirmar o esforço do(s) aluno(s) durante a aula (Participante 25).
4	Reconhecimento da tentativa realizada e da possibilidade de aprender com o próprio erro (Participante 11).
5	A apreciação de ressaltar os aspectos positivos do aluno e explicar que não é o melhor momento de agir daquela forma, principalmente quando se está dando instrução (Participante 17).
6	Apreciar as qualidades de alunos falantes e muito ativos (Participante 19).
7	Pensando nas alternativas da questão anterior, todas são importantes. Todas são usadas diariamente, mas as maneiras como são feitas devem ser analisadas com cautela (Participante 10).
8	Sua participação é importante para o grupo, mas agora eu gostaria de ouvir o “rodrigo” (Participante 6).
9	<i>Feedback</i> individual – não estarei no próximo encontro, pois estarei na Inglaterra com os alunos, mas estou respondendo para que meus colegas tenham a possibilidade de chegar aos 100%!!! (Participante 2).
10	Criança muito quieta, participa somente quando é convocada e mesmo assim, por vezes se esquiva de participar (Participante 24).
11	Acredito que a apreciação de acordo com a seguinte situação “Uma criança muito ativa, constantemente falando com os colegas e se movimentando” será muito útil em minha sala (Participante 6).
12	Escolherei duas apreciações: extroversão e introversão (Participante 22).
13	Todas são úteis, devemos estar preparados para usá-las, acredito que, no geral, a e b são as imediatas (2 extremos: ou muito ativo, ou muito quieto) (Participante 7).
14	“Criança muito ativa, constantemente falando com colegas e se movimentando” (Participante 20).
15	Seguimento de instrução (Participante 4).
16	Além da instrução da atividade, também a explicação do conteúdo e participação efetiva dos alunos (Participante 8).
17	Quando o aluno é participativo demais, expande muito as ideias (Participante 13)
18	Gosto que você seja uma pessoa muito comunicativa e expressiva, mas no momento isso não está colaborando para a explicação da atividade. Vamos reservar essa energia para o momento certo? (Participante 15).
19	Variedade x opções (Participante 14).
20	Vídeo (Participante 9).
21	Pensamento T (Participante 18).

Fonte: Elaborado pelo autor

Ao se observarem as respostas fornecidas, percebe-se uma variedade muito grande de tipos de respostas: existe desde a resposta “não sei o que significa esse termo”, que originou uma conversa posterior para entender o fato e dar suporte ao professor que estava na aula e não tirou a dúvida durante esta, até respostas específicas por preferência de tipos psicológicos “Pensamento T”³ e “Escolherei duas apreciações: extroversão e introversão”. Percebem-se também respostas direcionadas por tipo de comportamento, como as respostas 6, 10, 11, 14 e 17, bem como respostas que expõem os objetivos da apreciação (respostas 1, 3, 4 e 5).

Apesar da variedade apresentada e de alguns casos indicando uma falta de clareza do conceito de apreciação, a maioria das respostas demonstra o entendimento da importância e da prática da apreciação em sala de aula. Tal como os outros conceitos e práticas trazidos anteriormente, surgem evidências da necessidade de um uso mais frequente e que um encontro somente não é suficiente para uma compreensão e utilização em sala de aula pela maioria dos professores. Assim sendo, a Oficina 5 foi direcionada nesse sentido.

4.2.5 *Análises da Oficina 5*

A Oficina 5 teve um caráter eminentemente de revisão e prático, e, como forma de compartilhar a influência das práticas já realizadas com os alunos nas salas de aula e instigar reflexões para maior aprofundamento ou eventuais esclarecimentos adicionais, foi respondido um formulário eletrônico no início da oficina. A investigação e as análises da respectiva oficina estão baseadas nesse formulário.

O foco do formulário foi propiciar um momento de reflexão e consolidação da influência já percebida das práticas nas realidades de cada professor com seus alunos. Para tal, foram efetuadas as seguintes questões abertas:

- a) Você já experimentou alguma prática simples de didática diferenciada por personalidade em suas aulas?
- b) Você percebeu alguma influência positiva do seu experimento na atitude dos alunos?
- c) Qual influência positiva você percebeu? (escreva uma frase curta)

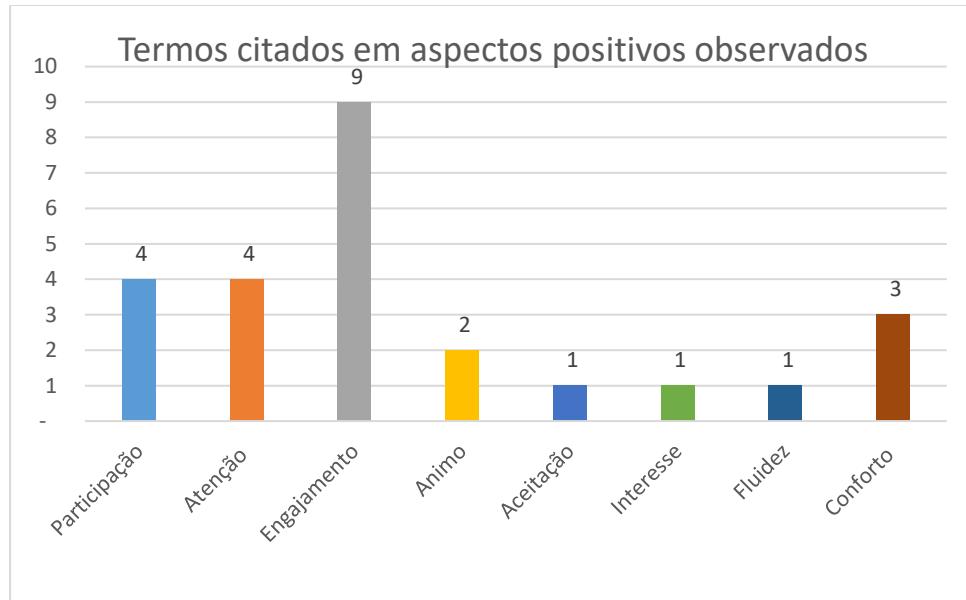
³ Ao responder “Pensamento T”, o Participante 18 provavelmente se referia à preferência T (Pensamento) da função mental de Julgamento. Essa preferência é caracterizada por um processo de tomada de decisões baseado nas regras e de maneira objetiva. A decisão é tomada distanciando-se mentalmente da situação e considerando as consequências lógicas.

- d) Você percebeu alguma influência positiva ao considerar seu tipo psicológico no experimento com os alunos?
- e) Você escolheu seu experimento com base no seu tipo psicológico (no oposto a ele)?

As questões a) e b) eram do tipo múltipla escolha com alternativas “Sim” e “Não”. As respostas às respectivas questões indicaram que, dentre os 25 respondentes, 24 já haviam experimentado uma prática de didática diferenciada em sala de aula. Desses 24 professores, 23 perceberam uma influência positiva no comportamento dos alunos.

A pergunta c) explorava com mais detalhes a influência positiva percebida, sendo que as respostas textuais foram analisadas após a oficina com a utilização do *software* NVivo 12 Plus. Inicialmente, identificou-se os principais termos presentes explicitamente nas respostas adotando-se a funcionalidade de frequência de palavras. Posteriormente, em uma segunda análise, verificaram-se expressões e similares aos termos previamente definidos e se criaram categorias com os termos, com intuito de obter uma compreensão mais realista destes, incluindo-se as expressões a eles relacionadas. Os termos presentes, bem como a frequência que aparecem nas respostas, estão apresentados na Figura 7.

Figura 7 – Aspectos positivos observados nos alunos



Fonte: Elaborada pelo autor

Observa-se na Figura 7 que a percepção sobre o aumento de engajamento aparece com destaque, seguido pelo crescimento de participação, atenção e conforto. Como o formulário foi respondido no início da Oficina, foi possível compartilhar o depoimento dos professores cujas práticas propiciaram aspectos positivos como forma de exemplificar, incentivar e

dar suporte àqueles que ainda não tiveram a chance de praticar ou experimentar aspectos positivos em sala de aula.

As respostas das questões d) e e) trouxeram dois indicativos importantes da adoção de práticas por parte dos professores. Dos 24 professores que experimentaram práticas de didática diferenciada por tipo psicológico, 22 deles perceberam uma influência positiva em considerar o próprio tipo psicológico ao definir a prática. Especificamente quanto à pergunta e), observou-se um decréscimo adicional no número de respondentes que experienciaram alguma prática em sala de aula e que indicaram ter optado pela prática (ou o experimento) com base no próprio tipo psicológico: foram 16 respondentes que escolheram a prática com base no próprio tipo psicológico.

Ao dialogar sobre esse dado na Oficina, identificou-se que aqueles respondentes que escolheram a prática sem considerar o tipo psicológico adotaram abordagens gerais de diferenciação por tipo psicológico, oferecendo escolha ou variedades sem necessariamente refletir acerca do próprio tipo psicológico. O diálogo evidenciou que a abordagem geral é mais facilmente aplicada, entretanto aproveitou-se a própria oficina para explorar situações nas quais, mesmo utilizando-se da abordagem geral, o professor pode identificar que suas preferências de tipos psicológicos podem influenciar e enviesar suas escolhas.

Além de explorar as situações descritas na miniaula e nas oficinas de prática da Oficina 5, conforme detalhado no Capítulo 3, antecipou-se uma rápida introdução da Oficina 6, ressaltando a importância de considerar o próprio tipo psicológico em atividades avaliativas. As análises respectivas da Oficina 6 encontram-se a seguir.

4.2.6 *Análises da Oficina 6*

A Oficina 6 é a primeira das duas oficinas do Módulo 3 – Avaliação da influência da didática diferenciada por personalidade. Na concepção original do programa, essa oficina seria composta exclusivamente por atividades de compartilhamento, reflexão e avaliação das práticas até então realizadas pelos professores nas próprias salas de aula. Entretanto, com o andamento da pesquisa-ação e a avaliação do programa ao longo das oficinas, conforme apresentado nas análises anteriores, identificou-se a importância do compartilhamento, reflexão e consolidação da aprendizagem por meio da elaboração do guia ao longo das oficinas do Módulo 2.

Portanto, os objetivos da Oficina 6 foram divididos em dois blocos: um relativo aos conceitos e práticas de avaliação com perspectiva de diferenciação por tipo psicológico, o qual foi apresentado na própria oficina, e outro referente à avaliação das práticas realizadas

até então, bem como do guia de referência rápida com inclusão das práticas específicas de avaliação, incorporadas na oficina.

As análises posteriores à Oficina 6 tiveram um caráter predominantemente de avaliação de todo o programa e foram feitas por meio de um formulário preenchido no início da Oficina 7, já na Fase de Avaliação da Pesquisa-Ação, conforme Ciclo de Tripp (ano), exposto na Figura 1. Optou-se por incorporar as análises referentes à Oficinas 6 à Fase de Avaliação da Pesquisa-Ação, apresentada no próximo tópico.

4.2.7 *Reflexões sobre Mediação Docente Diferenciada*

Em sua essência, a Mediação Docente Diferenciada considera a diferença dos tipos psicológicos dos docentes para que as mediações pedagógicas em salas de aula possibilitem oportunidades de aprendizagem para todos os alunos, considerando que os professores também devem aprender sobre seus alunos para planejar as atividades pedagógicas, dialogar com os alunos e ajustar o currículo na ação cotidiana em sala de aula.

A Fase de Implementação explicitou aspectos práticos interessantes para subsidiar a construção do constructo teórico de Mediação Docente Diferenciada, dando continuidade às reflexões propiciadas pela fase anterior, de planejamento. Conforme tópico 4.1.3, a fase de Planejamento indicou os desafios advindos da indisciplina de alunos, do desrespeito aos professores e da diversidade em sala de aula como potenciais pontos de partida para uma intencionalidade da mediação docente diferenciada que deve se iniciar já no planejamento das atividades pedagógicas, prevendo o enfrentamento desses desafios, bem como uma atenção e abertura para outros desafios inesperados, que professores encontram em sala de aula.

Na fase de Implementação, observou-se que a Mediação Docente Diferenciada, além de iniciar pelos desafios encontrados pelos docentes com seus alunos em sala de aula, representa um desafio também para os docentes. Foi notório o fato de a maioria dos docentes, quando questionados sobre quais os desafios considerados para direcionar uma atividade em sala de aula, explicitar desafios próprios relacionados às novas práticas, em vez de desafios de relacionamento com os alunos.

Explorando um pouco mais os desafios docentes ao começar a praticar uma Mediação Docente Diferenciada, verificou-se que a intencionalidade de oferecer atividades alinhadas aos variados tipos psicológicos dos respectivos alunos estava presente em todos os professores participantes do programa de formação, mas estes demonstraram diferentes níveis de apropriação dos conceitos tratados no respectivo programa e da confiança para experimentação das práticas com seus alunos. As práticas pedagógicas realizadas em sala

de aula estiveram mais associadas a uma abordagem geral de pedagogia diferenciada por tipo psicológico na qual podem-se oferecer opções entre dois ou mais tipos de atividades para os alunos, ou, ainda, uma variedade de atividades direcionadas aos diversos tipos psicológicos. No caso da oferta de diversificadas atividades, as preferências relacionadas à Extroversão (E) ou Introversão (I) foram aquelas mais frequentes nas práticas propostas, conforme observado nas Oficinas 2 e 3. A Oficina 2 evidenciou que os professores percebem um maior engajamento dos alunos, principalmente em razão de um foco maior do aluno nas atividades propostas e de uma maior interação com professores e demais alunos. A Oficina 5 corroborou as evidências da Oficina 2, à medida que a maioria dos aspectos positivos identificados pelos professores ao desenvolverem as atividades planejadas nas respectivas salas de aula (17 aspectos em 25) estava associada a engajamento, participação e atenção.

Por fim, se a fase de Implementação evidenciou alguns desafios, trouxe também alguns caminhos facilitadores para viabilizar o constructo de Mediação Docente Diferenciada por meio das análises dos guias de referência rápida para pedagogia diferenciada, realizados na Oficina 4. Ao se examinarem os elementos incluídos nos guias pelos professores participantes responsáveis pela elaboração destes, ficou evidente que um primeiro nível de mediação docente diferenciada pode estar associado à conscientização do professor do risco de estar habituado a oferecer atividades similares nas aulas e da importância de oferecer diferentes tipos de atividades, com uma intencionalidade de diferenciação pedagógica que evite a “diferenciação selvagem” (PERRENOUD, 2000), ou ainda, de maneira metafórica, “desligue o piloto automático” do professor ao planejar.

Outro aspecto relevante notado nas análises da Oficina 4 foi a quantidade de elementos adicionais incluídos nos guias: os participantes trouxeram ideias complementares às alternativas originalmente oferecidas, de maneira a integrar ainda mais as práticas de pedagogia diferenciada aos processos pedagógicos já desenvolvidos na escola. Os professores, ao elaborarem o guia, efetuaram uma metarreflexão sobre o próprio processo de aprendizagem e acerca da prática docente já institucionalizada na escola e propuseram atividades que julgaram importantes para a aprendizagem de outros professores.

Essa fase de Implementação evidenciou a importância da contribuição dos professores para a construção efetiva da prática da Mediação Docente Diferenciada. As ideias e sugestões advindas da participação ativa nos encontros foram essenciais para integrar as práticas propostas no programa de formação à prática pedagógica já existente na escola e, assim, contribuir para a proposta do constructo da Mediação Docente Diferenciada.

A análise da fase de Avaliação, com as respectivas reflexões direcionadoras para a proposta de constructo, consolida a seguir o percurso investigativo proposto.

4.3 Fase de Avaliação

A avaliação geral do programa de formação faz parte da terceira etapa proposta no Ciclo de Tripp (2005) e marca o final da espiral definida pelos ciclos específicos da pesquisação durante a realização dos encontros presenciais, conforme o Quadro 2, no tópico 1.5. A avaliação foi baseada principalmente nos formulários preenchidos ao início da Oficina 7 e após o término desta, bem como nas análises e respectivos direcionamentos efetuados durante a Fase de Implementação. A avaliação é voltada para investigar a percepção da mudança ocorrida na prática dos participantes, bem como em todo o processo de investigação.

Conforme mencionado no Capítulo 3, a Oficina 7 teve um caráter de avaliação e compartilhamento da percepção da influência da didática diferenciada na relação professor-aluno, bem como de consolidação de práticas e direcionamento para incorporação delas no dia a dia da escola. As respostas ao formulário preenchido no início da oficina foram, ao longo desta, partilhadas e serviram de subsídio importante para compartilhar práticas, a reflexão sobre todo o percurso de aprendizagem individual e coletiva do programa e para o preenchimento da avaliação final do programa. A avaliação feita com base no formulário da Oficina 7 tem o programa de formação como foco principal, sendo parte relevante da avaliação do projeto de pesquisa-ação, consolidada com as análises do formulário enviado após a Oficina 7. Apresenta-se a seguir a análise final do programa de formação, com destaque para a mudança percebida na prática, baseada no formulário preenchido no início da Oficina 7, com um total de 23 respondentes. Na sequência, apresentam-se as análises do processo de investigação com tópicos específicos para cada objetivo. Vale adiantar que o quarto objetivo – “Propor um constructo teórico sobre Mediação Docente Diferenciada por meio do direcionamento de aspectos fundantes e ações para ampliar o desenvolvimento desse constructo para orientação da prática pedagógica” – teve sua análise segmentada em dois tópicos. A parte prática referente a aspectos operacionais para futuros programas de formação está presente nas análises do processo de investigação (tópico 4.3.2). A parte conceitual, que consolida as reflexões das análises efetuadas no percurso investigativo e expõe os aspectos fundantes do constructo Mediação Docente Diferenciada como elemento agregador desta tese, está contida no tópico 4.4.

4.3.1 *Mudança percebida na prática*

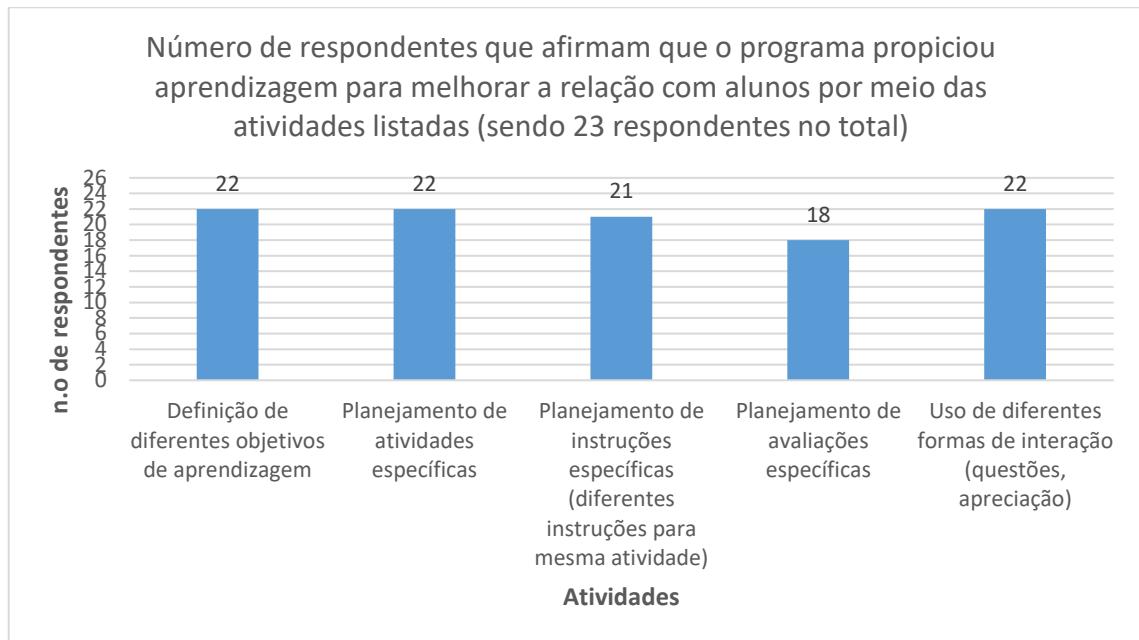
A análise do formulário do programa de formação foi baseada no formulário respondido no início da Oficina 7 e no diálogo oriundo do compartilhamento das respostas na própria oficina. A primeira parte do formulário tinha o propósito de quantificar e expor a influência positiva das práticas realizadas. Indagou-se sobre a estimativa do número de

aulas nas quais já haviam sido aplicadas algumas práticas de diferenciação didática por personalidade, bem como o número calculado de alunos que possam ter sido influenciados positivamente. Antes de responderem a essa parte do formulário, orientou-se os participantes a considerarem as aulas e turmas nas quais eles já haviam colocado em prática alguma das atividades propostas pelo curso e, para cada turma, estimar uma parcela de alunos que possa ter se beneficiado. As respectivas respostas foram 162 aulas e 760 alunos.

Antes do diálogo efetuado sobre como cada um estimou esses números, foram apresentadas as análises das respostas às perguntas: “O programa propiciou aprendizagem para você melhorar a sua relação com os alunos de acordo com as práticas citadas (respostas do tipo ‘Sim ou Não’ em cada uma das práticas)?” e “O programa propiciou melhoria na sua relação com os seguintes comportamentos de alunos listados em cada questão (respostas do tipo ‘Sim ou Não’ em cada um dos comportamentos)?”.

As respostas à primeira pergunta estão consolidadas na Figura 8, em que se têm as práticas listadas no eixo x do gráfico e o número de respondentes, cuja resposta foi afirmativa, no eixo y.

Figura 8 – Práticas que propiciaram melhoria na relação professor-aluno



Fonte: Elaborada pelo autor

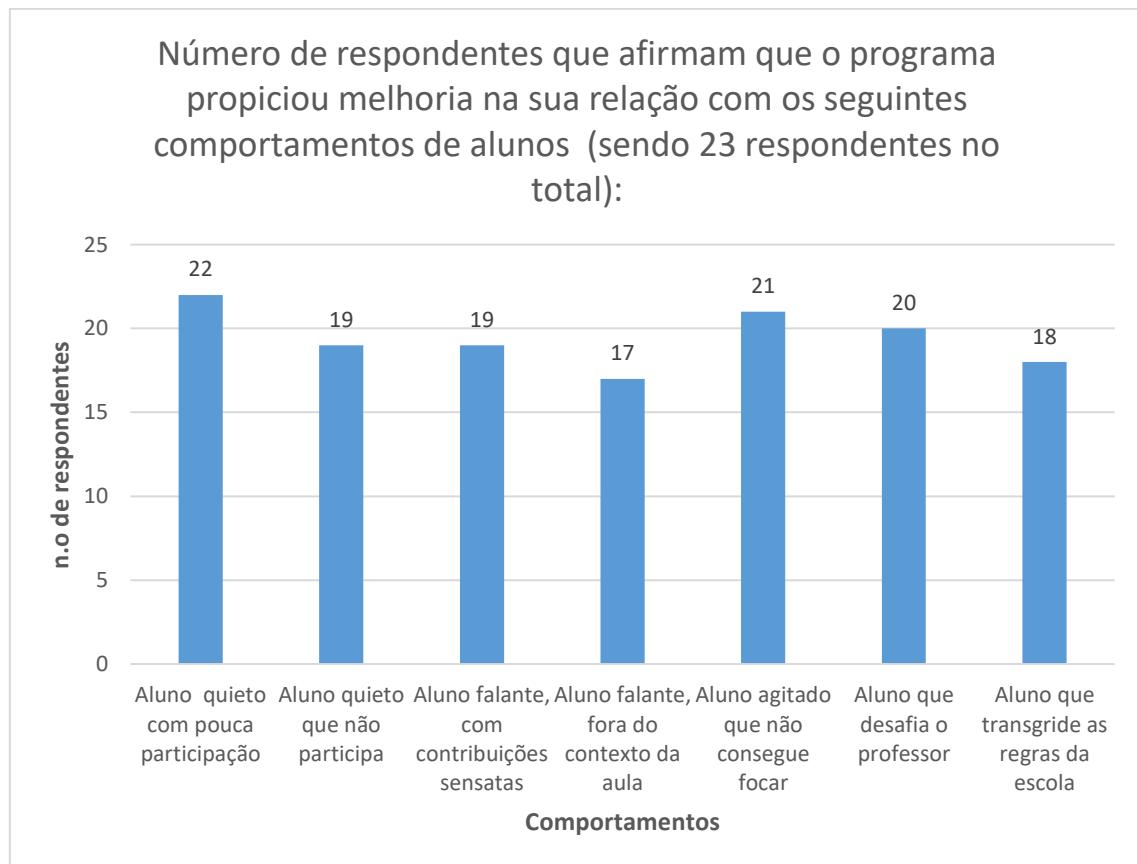
Observa-se que, com exceção de um respondente, todos perceberam que o programa propiciou aprendizagem no sentido de melhorar a relação professor-aluno por meio de diferenciação na definição de objetivos de aprendizagem, no planejamento das atividades e nas variadas formas de interação. No que diz respeito ao planejamento de instruções distintas

para a mesma atividade e a avaliações específicas, obtiveram-se 21 e 18 respondentes, respectivamente, afirmando que o programa exerceu influência positiva.

É interessante assinalar que, conforme mencionado no Capítulo 2, ao se considerar o professor como sujeito ativo de um currículo diferenciado em ação, prevê-se que ele seja capaz de planejar um currículo formal, levando em conta as diferenças entre os alunos, e de tomar decisões para alteração do currículo conforme percebe a realidade do currículo experienciado (GOODLAD, 1979), ao interagir com os alunos. Portanto, analisando-se as respostas, verifica-se que, tanto nas atividades referentes ao planejamento quanto no uso de diferentes formas de interação, houve uma percepção positiva por parte dos professores.

A segunda pergunta citada explorou de maneira específica alguns comportamentos de alunos que durante o programa foram citados como desafiadores ou identificados como não desafiadores, mas com potencial de melhoria de relacionamento, por reconhecer que poderiam estar sofrendo de uma “diferenciação selvagem” (PERRENOUD, 2000). Esses comportamentos estão relacionados a alunos quietos com pouca ou nenhuma participação. Apresentam-se na Figura 9 os dados da segunda pergunta.

Figura 9 – Comportamento de alunos que foram percebidos com influência positiva propiciada pelo programa



Fonte: Elaborada pelo autor

Observa-se que os dois comportamentos com menor número de respondentes que perceberam uma influência positiva do programa foram o “Aluno falante fora do contexto da aula” e “Aluno que transgride as regras da escola”, com 17 e 18 respondentes respectivamente. Ao explorar esse aspecto durante a Oficina 7, verificou-se que os professores tinham mais dificuldade de identificar os motivos de eventuais melhorias desses comportamentos e correlacioná-las com as práticas de diferenciação introduzidas. Adicionalmente, foi constatada uma dificuldade maior de lidar com esses comportamentos por meio das práticas relativas a diferentes tipos de interação (questões diferenciadas e apreciação).

O diálogo durante a oficina evidenciou que a percepção positiva acerca dos comportamentos de “Aluno quieto com pouca participação” e “Aluno agitado que não consegue focar”, com 22 e 21 respondentes respectivamente, estava associada tanto ao planejamento intencional de atividade para lidar com esses comportamentos quanto à habilidade de interagir com tais tipos de comportamentos em sala de aula.

Uma última análise feita por meio desse formulário no início da Oficina 7 voltou-se para o nível de autoconhecimento percebido pelos participantes, bem como para a aptidão notada para usar o autoconhecimento em sala de aula. Além das respectivas respostas quantificadas nas Figuras 10 e 11, compararam-se as respostas com as mesmas perguntas realizadas ao final das Oficinas 1 e 2 e dialogou-se sobre as eventuais semelhanças e diferenças identificadas.

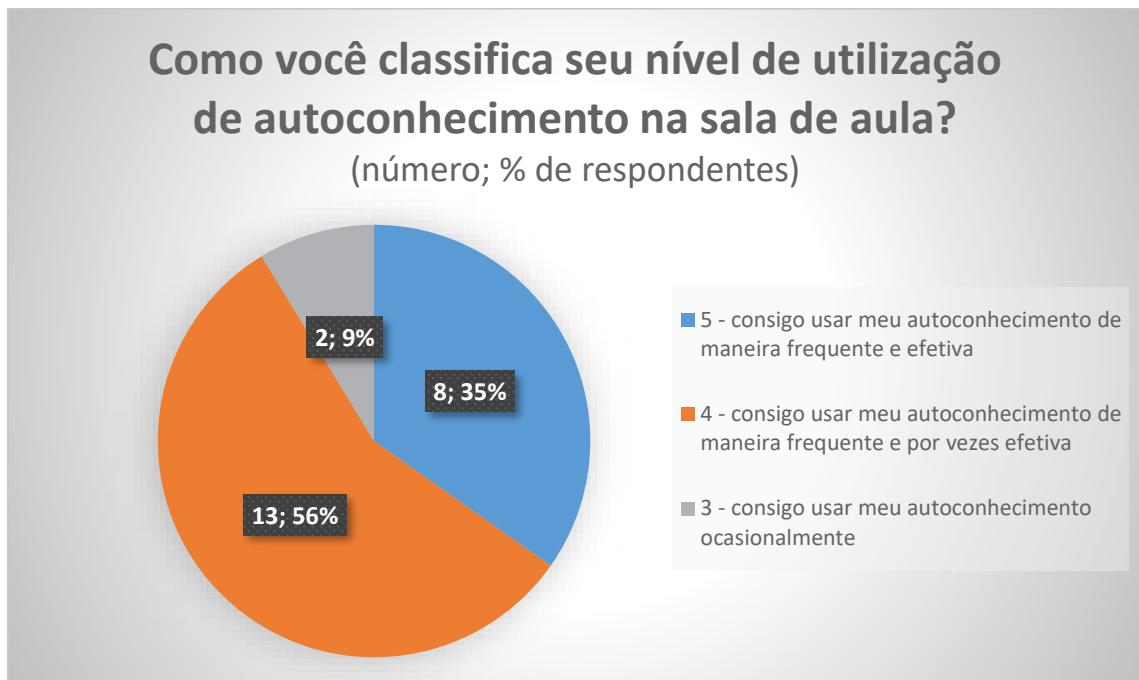
Figura 10 – Percepção do nível de autoconhecimento – Oficina 7



Fonte: Elaborada pelo autor

Verifica-se que, entre os 23 respondentes, 7 percebem-se com um alto nível de conhecimento, 15 com um bom nível de autoconhecimento e somente 1 com um nível razoável. Apesar de não se conseguir comparar diretamente os resultados gerais entre as Oficinas 1 e 7 em virtude da diferença na lista dos respondentes, foi possível identificar e dialogar com dois participantes para uma análise qualitativa mais detalhada. O participante cuja resposta foi “3 – tenho um nível razoável”, em ambas as oficinas, indicou que observou uma melhora em seu nível de autoconhecimento, com uma maior conscientização do tipo psicológico, mas ainda não se considera com um bom nível. Adicionalmente, identificou-se o participante que havia respondido na Oficina 1 “2 – tenho pouco autoconhecimento” e na Oficina 7 “4 – tenho um bom autoconhecimento”. Esse participante comentou que se percebeu no cotidiano muito alinhado com as características de seu próprio tipo psicológico e isso lhe proporcionou uma melhora no autoconhecimento. Além da percepção do nível de autoconhecimento, a análise da percepção da capacidade de colocar o autoconhecimento em ação em sala de aula indica pontos relevantes, conforme a Figura 11.

Figura 11 – Percepção da capacidade de colocar o autoconhecimento em ação em sala de aula



Fonte: Elaborada pelo autor

É evidente o fato de a maioria das respostas (21 das 23) estarem nos níveis “5 – consigo usar meu autoconhecimento de maneira frequente e efetiva” e “4 – consigo usar meu autoconhecimento de maneira frequente e por vezes efetiva”, sendo 8 e 13 respectivamente. Cabe analisar com mais detalhe o caso da resposta “3 – consigo usar meu autoconhecimento ocasionalmente”. Ao se compararem as respostas sobre a percepção da capacidade de

utilização do autoconhecimento com as respostas ao final da Oficina 2, observa-se que, em termos gerais, apesar de uma redução de três para dois respondentes no nível “3 – consigo usar meu autoconhecimento ocasionalmente”, os respondentes respectivos eram diferentes. Dois dos três respondentes da Oficina 2 tiveram uma melhoria percebida ao longo do curso, expressa no aumento do nível de resposta, e um deles não esteve presente na Oficina 7. Ao explicitar e dialogar acerca dos casos cujas respostas revelaram um decréscimo na percepção de aptidão para utilizar o autoconhecimento em sala de aula, ficou evidente que o aumento e o aprofundamento das abordagens ao longo do programa foram maiores que a possibilidade de prática e apropriação por parte dos participantes para uso nas respectivas salas de aula. Os respondentes se percebiam mais capazes quando as práticas eram mais simples e as abordagens mais gerais, e, à medida que o repertório de abordagens foi se ampliando e se tornando mais específico, a percepção era a de não estarem tão aptos a utilizá-las, como na Oficina 2.

Outra análise interessante diz respeito à correlação entre as respostas acerca do nível de autoconhecimento e nível de utilização do autoconhecimento em sala de aula. Considerando-se tratar-se dos mesmos respondentes, nota-se que oito deles responderam “5 – consigo usar meu autoconhecimento de maneira frequente e efetiva”, representando uma resposta a mais do que o nível “5 – tenho um alto nível de autoconhecimento” na pergunta anterior (Figura 10). Ao evidenciar esse fato, percebeu-se que os níveis de percepção de autoconhecimento e de percepção de aptidão para aplicar o autoconhecimento em sala de aula não estavam correlacionados. Levando-se em conta os 23 respondentes, 13 deles tiveram o mesmo nível de resposta nas duas questões, sendo 4 respostas no nível 5 e 9 respostas no nível 4. Entre os 10 respondentes que apresentaram respostas distintas, 5 deles tiveram um nível crescente de respostas com a segunda resposta superior à primeira, e 5 deles tiveram um nível decrescente de resposta, com a segunda resposta inferior à primeira.

Ao dialogar e identificar possíveis razões para esses dois comportamentos de respostas, verificou-se que, no caso do nível crescente de respostas, os participantes consideravam que o autoconhecimento potencial de si mesmos era maior do que aquele propiciado pelos tipos psicológicos, mas que a aprendizagem acerca da diferenciação baseada nos tipos psicológicos já proporcionava uma utilização didática relevante. No caso do nível decrescente de respostas, observaram-se duas razões. A primeira foi uma percepção de não ter havido tempo para uma utilização frequente, que se somou à segunda razão relacionada à falta de clareza para afirmar uma percepção de efetividade. Por conseguinte, o nível da percepção do uso do tipo psicológico em sala de aula era inferior ao nível percebido de autoconhecimento.

As atividades e os diálogos na Oficina 7 possibilitaram explorar de maneira quantitativa e qualitativa os objetivos do programa de formação e serviram como uma maneira de compartilhar as percepções, as conquistas e os desafios dos participantes ao longo do programa. O formulário final de avaliação da pesquisa-ação, enviado após a Oficina 7 e que complementou a Fase de Avaliação, é apresentado a seguir.

4.3.2 Processo de Investigação

Neste tópico, apresentam-se as análises concernentes aos objetivos definidos para investigação, realizadas por meio das respostas obtidas do formulário final, desenvolvido com foco nos objetivos específicos da pesquisa-ação, retomados a seguir:

- 1) Identificar como a utilização do tipo psicológico na qualidade de instrumento de autoconhecimento docente é percebida pelos professores.
- 2) Compreender se a identificação e a conscientização do tipo psicológico docente possibilitam a adoção de práticas diferenciadas tomando o tipo psicológico como base.
- 3) Identificar e analisar como o professor, ao praticar uma mediação diferenciada de acordo com o tipo psicológico, percebe a influência dessa prática na relação professor-aluno.
- 4) Propor um constructo teórico sobre Mediação Docente Diferenciada por meio do direcionamento de aspectos fundantes e ações para ampliar o desenvolvimento desse constructo para orientação da prática pedagógica.

As questões foram enviadas por meio de formulário eletrônico encaminhado por *e-mail* e realizado na plataforma de Formulários Google. Obteve-se resposta de 22 dos 26 professores participantes do programa de formação, representando 85% dos participantes. O objetivo do formulário foi, uma vez findado o programa de formação, endereçar os objetivos específicos da pesquisa com abordagens quantitativa e qualitativa, detalhadas a seguir.

A abordagem quantitativa foi direcionada por meio da utilização de escala social de graduação, conforme Gil (2008), na qual se questionava o grau de concordância dos participantes com relação a aspectos específicos dos objetivos traçados, os quais eram apresentados no enunciado da questão e os participantes deveriam optar por uma das quatro alternativas a seguir:

- Concordo plenamente
- Concordo no geral, mas com alguns pontos de discordância

- Discordo no geral, mas com alguns pontos de concordância
- Discordo plenamente

A abordagem qualitativa foi baseada em perguntas abertas, colocadas na sequência de cada questão de múltipla escolha com a escala de graduação, em que os participantes eram convidados a comentar os pontos relevantes da questão anterior. Para cada questão apresentada foram analisados os comentários, separando-os em dois grupos: um grupo denominado “Confirmação” e outro “Observação”.

O grupo “Confirmação” consistiu de comentários que reforçavam a influência do curso no atingimento do objetivo em questão. Por sua vez, o grupo “Observação” trazia comentários que explicitavam aspectos a serem considerados para melhorar o programa de formação, visando um melhor atingimento dos objetivos. A análise dos comentários foi feita por meio da criação de categorias analíticas seguindo um modelo misto no qual se combinam categorias predefinidas antes da análise com categorias que se estabelecem no decorrer da análise, orientando-se por uma estratégia de construção iterativa da interpretação, elaborando-se uma explicação ao longo da análise por meio das relações de sentido identificadas nos comentários, com base nas categorias analíticas, conforme Laville e Dionne (1999).

Apresenta-se a seguir a análise realizada de cada um dos objetivos específicos da pesquisa.

4.3.2.1 Análise do objetivo 1 – Identificar como a utilização do tipo psicológico na qualidade de instrumento de autoconhecimento docente é percebida pelos professores

Ao se optar pela utilização do tipo psicológico como um denominador comum que servisse como referência para caracterizar a diversidade e endereçar a especificidade de alunos e professores, conforme apresentado no Capítulo 2, estipulou-se um critério de aplicabilidade prática para tal. Adicionalmente, o próprio estudo que subsidia o aval acadêmico para a escolha dos tipos psicológicos, por meio do MBTI®, afirma que o valor da aplicabilidade de tais instrumentos se concretiza principalmente mediante o autoconhecimento e da metacognição (COFFIELD, 2004).

Diracionou-se então uma questão específica para esse objetivo, investigando se os professores concordaram e se tornaram conscientes do próprio tipo psicológico, explorando os comentários às respostas de maneira qualitativa. Ao investigar esse aspecto, com a definição prévia de duas categorias analíticas, concordância e discordância da afirmação, foi

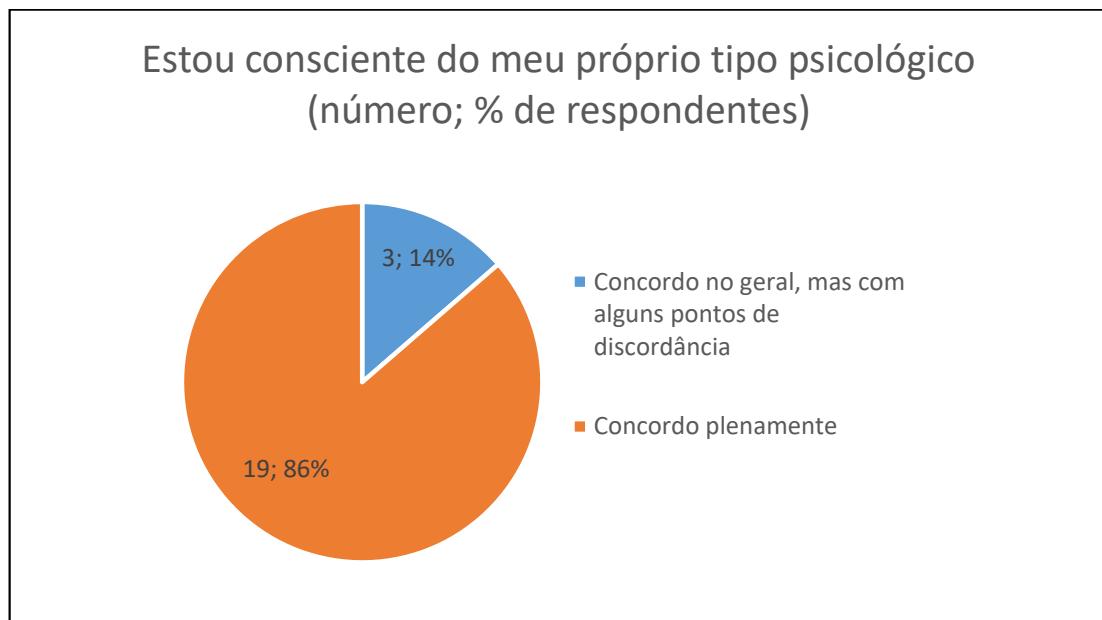
possível identificar se e como os tipos psicológicos têm o potencial de ser utilizados como uma abordagem de autoconhecimento para viabilizar a mediação diferenciada.

A questão foi endereçada a partir da afirmativa “Estou consciente do meu próprio tipo psicológico”, detalhada na sequência, cuja análise das respostas foi integrada às reflexões obtidas na Oficina 7.

– **Análise da afirmativa – Estou consciente do meu próprio tipo psicológico**

Conforme a Figura 12, 19 professores respondentes do formulário final concordaram plenamente com a afirmativa e 3 professores concordaram no geral, mas com alguma discordância.

Figura 12 – Consciência sobre o tipo psicológico



Fonte: Elaborada pelo autor

Em uma primeira análise quantitativa, o resultado se apresenta positivo considerando-se que a totalidade dos 22 respondentes concordou estar consciente do próprio tipo psicológico. A primeira categoria analítica a ser observada é o nível de concordância, identificando-se 3 respondentes com algum nível de discordância. A análise qualitativa dos comentários demonstra de maneira explícita aspectos positivos e pontos de discordância a serem considerados. Obtiveram-se 16 comentários nessa questão, das quais 14 referentes à resposta “Concordo plenamente” foram classificados como de “Confirmação” e 2 dois como de “Observação”. O Quadro 29 traz os respectivos comentários:

Quadro 29 – Comentários sobre a afirmativa 1

Afirmativa: Estou consciente do meu próprio tipo psicológico	
Comentários de Confirmação (14 comentários de 19 respostas “Concordo Plenamente”)	<p>1. “Conhecer o meu tipo psicológico reforçou ideias que eu tinha sobre mim mesma, oriundas de anos de terapia e outras avaliações/testes já feitos (ex.: durante o <i>coaching</i>).”</p> <p>2. “Consigo identificar as minhas facilidades e pontos a melhorar, bem como me adapto e aplico na minha profissão.”</p> <p>3. “Compreendo meu tipo psicológico, preferências etc.”</p> <p>4. “Conhecer-se e reconhecer seus ‘modos’ de expressão é o primeiro passo para pensar em diferenciação.”</p> <p>5. “Além disso, estou ciente das características inerentes a ele e do meu oposto. Também tenho a consciência da transitoriedade dessa classificação em função de alguns fenômenos e situações.”</p> <p>6. “Autoconhecimento nos ajuda a entender o que nos motiva a agir como agimos, a fazer as escolhas que fazemos. Em aula, saber nosso tipo psicológico ajuda a questionar nossas escolhas e avaliar se estamos atingindo tudo o que precisamos atingir.”</p> <p>7. “Sou extrovertida e intuitiva. Prefiro perceber os fatos imediatos e aproveito oportunidades para mudar ou complementar meu planejamento enquanto executo. Busco tomar decisões baseadas nas consequências lógicas.”</p> <p>8. “Gosto muito de ter os pontos planejados do meu dia, da minha aula ou de qualquer aspecto da minha vida, mesmo sabendo que na maioria das vezes preciso abrir mão desse planejamento devido a imprevistos.”</p> <p>9. “Saber meu perfil psicológico e saber suas características aumentou meu autoconhecimento e me entender meus pontos fortes e fracos.”</p> <p>10. “Refletir e me conhecer um pouco a partir do teste e das práticas foi relevante e encorajador de continuar o processo reflexivo.”</p> <p>11. “Depois de estudar mais a respeito do meu tipo psicológico, pude entender mais sobre mim mesma; minha forma de aprender e de lidar com o mundo ao meu redor.”</p> <p>12. “Li as informações sobre meu tipo psicológico e concordo com o que li. Identifico-me.”</p> <p>13. “Ficou mais claro para o meu autoconhecimento e para a minha produção quanto aos planejamentos.”</p> <p>14. “Tenho plena consciência do meu tipo psicológico, e me esforço ao máximo para que isso não interfira no meu planejamento e comportamento junto ao aluno.”</p>
Comentários de Observação (2 comentários de 3 respostas “Concordo no geral, mas com alguns pontos de discordância”)	<p>15. “Acredito que o resultado do teste é influenciado por etapas da vida, disposições etc. Acredito que, no meu caso, se eu refizesse o teste novamente, é possível que houvesse a possibilidade de obter algum resultado diferente em algum dos pontos (percepção, preferências etc.).”</p> <p>16. “Alguns pontos descritos na caracterização do meu tipo não condizem plenamente com minha conduta/comportamento/atitudes.”</p>

Fonte: Elaborado pelo autor

Os comentários de confirmação trazem pontos de reforço e validação sobre a consciência do tipo psicológico. Ao se analisarem esses comentários com foco na identificação de como o tipo psicológico é percebido pelos professores na qualidade de instrumento de autoconhecimento docente, é possível observar que os respectivos professores consideraram os tipos psicológicos como um instrumento de autoconhecimento útil para: reconhecer o

comportamento e confirmar autoconhecimento já presente (comentários 1, 3, 4, 5, 7, 8, 12, 13); explicitar os pontos fortes e oportunidades de melhoria (comentários 2 e 9); obter maior compreensão e consciência das atitudes e escolhas do dia a dia (comentários 6 e 11); e utilizar autoconhecimento de maneira positiva no planejamento e comportamento em sala de aula (comentários 10 e 14).

Os comentários de observação evidenciam a percepção de que o tipo psicológico pode ter sua descrição não totalmente coerente com o comportamento do professor, bem como ser influenciado por circunstâncias do contexto, com a possibilidade de um resultado diferente em outra fase da vida. É importante notar que ambos os comentários foram feitos por respondentes que concordaram em parte com tal afirmação. Também não se pode desconsiderar que a própria teoria (conforme Capítulo 2, tópico 2.3.1) e o programa de formação (conforme Capítulo 3, tópico 3.4) trazem a característica do MBTI® como um indicador que é autorrespondido e os respectivos desafios e cuidados a serem tomados nesse sentido.

Fica clara a necessidade de manter esses desafios e cuidados no programa de formação e direcionar, em programas futuros, uma abordagem para equalizar essas percepções ao final do programa: “a consciência da transitoriedade da classificação dos tipos psicológico” aparece como positiva no comentário 5 e, no comentário 15, apresenta-se como uma dúvida e potencial discordância: “Acredito que, no meu caso, se eu refizesse o teste novamente, é possível que houvesse a possibilidade de obter algum resultado diferente em algum dos pontos (percepção, preferências etc.)”.

Cabe destacar que dos três respondentes que afirmaram ter algum ponto de discordância um deles era o mesmo respondente da Oficina 7, o qual considerou seu nível de autoconhecimento como razoável, e os outros dois julgaram-se com um bom nível de autoconhecimento.

Evidencia-se, portanto, que o programa de formação possibilitou a conscientização do tipo psicológico por parte dos docentes e constituiu um instrumento de autoconhecimento que se mostrou capaz de evidenciar os pontos fortes, os desafios, os hábitos, as formas de aprender e provocar reflexão, apontando para a utilização desse autoconhecimento a fim de adotar de práticas diferenciadoras, conforme apresentado na próxima análise.

4.3.2.2 Análise do objetivo 2 – Compreender se a identificação e a conscientização do tipo psicológico docente possibilitam a adoção de práticas diferenciadas tomando o tipo psicológico como base

A confirmação da conscientização do tipo psicológico por parte dos professores é a primeira condição para que seja possível utilizar o tipo psicológico como uma abordagem para mediação diferenciada. Entretanto, trata-se de uma condição necessária e não suficiente para tal.

O objetivo 2 tem seu foco em validar o critério colocado para a escolha dos tipos psicológicos como abordagem para mediação diferenciada: deve ser possível um uso semelhante para professores e alunos, conforme versado no Capítulo 2. Assim, foram endereçadas três questões específicas para esse objetivo, baseadas nas três afirmativas a seguir:

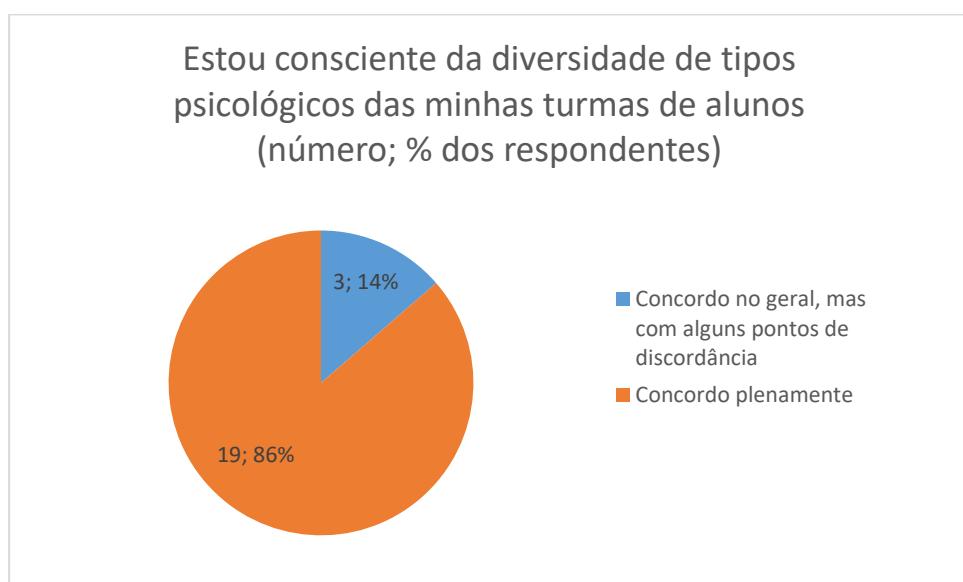
- a) Estou consciente da diversidade de tipos psicológicos presentes em minhas turmas de alunos.
- b) Consigo planejar e aplicar diferentes estratégias didáticas que considerem e valorizem os diferentes tipos psicológicos.
- c) Apliquei diferentes estratégias didáticas que considerem e valorizem os diferentes tipos psicológicos.

As três afirmativas seguem um contínuo de conscientização, percepção e aplicação prática. Por conseguinte, foi possível verificar a adoção de práticas diferenciadas de acordo com o tipo psicológico e, por meio da análise dos comentários das três questões, identificar elementos fundamentais para proporcionar melhorias à adoção de práticas e ao desenvolvimento futuro de programas de mediação pedagógica diferenciada mais eficazes. Apresenta-se a seguir a análise de cada questão.

– **Análise da afirmativa 2a – Estou consciente da diversidade de tipos psicológicos presentes em minhas turmas de alunos**

Conforme a Figura 13, 19 professores respondentes do formulário final afirmaram concordar plenamente que estão conscientes da diversidade de tipos psicológicos presentes nas turmas de alunos. Adicionalmente, três professores concordaram no geral, mas com alguma discordância.

Figura 13 – Consciência da Diversidade de tipos psicológicos de alunos



Observa-se que todos os 22 professores respondentes concordaram estar conscientes da diversidade de tipos psicológicos nas respectivas salas de aula, havendo alguns comentários relevantes apresentados a seguir.

A análise qualitativa dos comentários apresenta de maneira explícita aspectos positivos e pontos de discordância a serem considerados. Obtiveram-se 16 comentários nessa questão, dos quais 14 foram classificados como de “Confirmação” e 2 como de “Observação”. O Quadro 30 expõe os respectivos comentários.

Quadro 30 – Comentários sobre a afirmativa 2a

Afirmativa: Estou consciente da diversidade de tipos psicológicos das minhas turmas de alunos (% dos respondentes)	
Comentários de Confirmação (14 comentários de 19 respostas “Concordo Plenamente”)	<ol style="list-style-type: none"> “As pessoas são diferentes mesmo que tenham um mesmo tipo psicológico. Em meu ambiente de trabalho, onde lidamos com muitas pessoas (colegas e alunos) é natural haver tipos diversos.” “Cada aluno tem um estilo de preferência de aprendizagem e devo levar isso em conta quando planejar, buscando ressaltar as preferências individuais e desenvolver as funções menos presentes. Quanto à equipe, nos completamos exatamente por termos tipos psicológicos, preferências e funções diferentes e devemos compartilhar das nossas fortalezas e nos ajudar em nossas fraquezas.” “Cada um tem habilidades, qualidades e uma forma de agir e pensar única.” “Conhecendo a diversidade de perfis psicológicos e suas características tão distintas, fez com que eu respeitasse e compreendesse melhor o comportamento e engajamento de meus alunos. Saber que o perfil psicológico das crianças ainda está em formação também foi algo importante de saber.” “Conhecer os outros tipos psicológicos também é importante para exercermos a empatia em nosso dia a dia. Não há certo ou errado, melhor ou pior. Somos todos diferentes, encaramos o mundo de formas diversas e aprendemos cada um à sua maneira.” “Embora os alunos ainda não tenham seu tipo psicológico definido, as preferências já começam a aparecer.” “Hoje, conhecendo melhor sobre os diferentes tipos psicológicos, está mais fácil para identificar os tipos e saber como agir quando necessário.” “Isso me ajuda a entender melhor a minha forma de me relacionar com meus alunos, o que tenho que fazer para me aproximar daqueles que divergem de mim. Meu planejamento também pode priorizar outros tipos psicológicos.” “Já era ciente da diversidade estudantil por conta da filosofia da escola (tratamento mais individualizado possível), por conhecer as múltiplas inteligências e as diversas maneiras/preferências de aprender. Também, por conta da filosofia/filosofia da escola, conhecemos os alunos bem por interagirmos com eles não só nas aulas, mas também em momentos diferentes, como: projetos, <i>closing time, snack, almoço, eventos (halloween, sleepover...)</i>.”

Afirmativa: Estou consciente da diversidade de tipos psicológicos das minhas turmas de alunos (% dos respondentes)	
	10. “Saber que lidamos com tipos diferentes auxilia na compreensão e respeito à diversidade, que traz riqueza ao ambiente de trabalho e aprendizagem.”
	11. “Também tenho a certeza de que isso sempre pode ser usado em favor do ensino-aprendizagem, já que se pode explorar não apenas uma, mas uma gama de estratégias para tornar uma experiência de aprendizagem relevante para essa diversidade de tipos.”
	12. “Tenho ciência da diversidade dos tipos psicológicos, mas não consigo identificar a quais tipos cada um pertence levando em conta apenas a observação das atitudes e comportamentos.”
	13. “Transformar o olhar e a ação a partir desse conhecimento.”
	14. “Vivemos em um ambiente em que as crianças estão se formando, portanto sempre haverá uma diversidade enorme de tipos psicológicos.”
Comentários de Observação (2 comentários de 3 respostas “Concordo no geral, mas com alguns pontos de discordância”)	15. “Alguns pontos já sou capaz de perceber.”
	16. “Não sei se ‘consciente’ é a palavra que usaria...talvez tenho a informação sobre diversidade. Vira conhecimento quando já utilizo diferenciação de forma 100% intencional.”

Fonte: Elaborado pelo autor

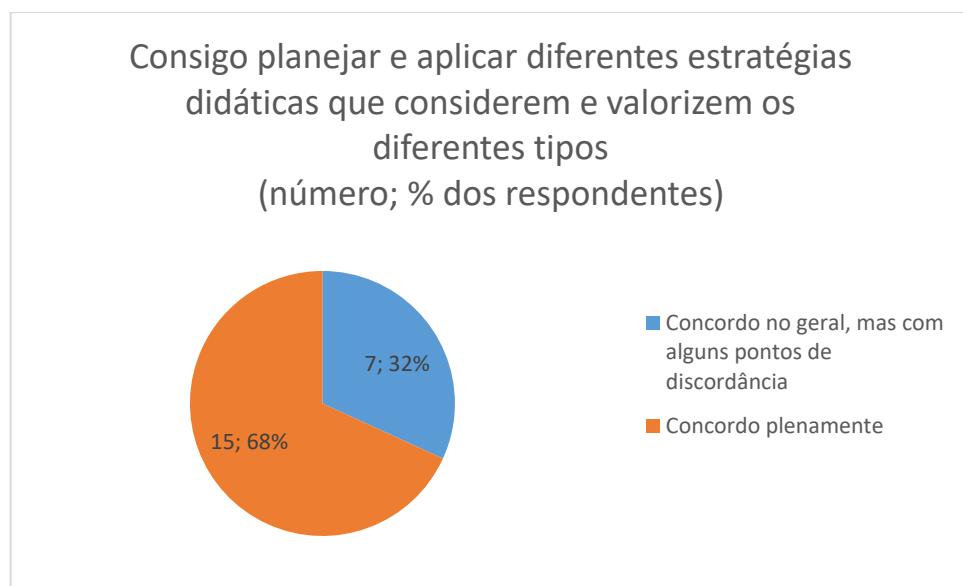
São oito os comentários de confirmação, além da concordância plena com a consciência sobre a diversidade dos tipos psicológicos, uma percepção valiosa acerca da vantagem de usar a abordagem tanto para transformar a prática quanto para ter mais empatia (comentários 2, 4, 5, 7, 8, 10, 11 e 13). Adicionalmente, de maneira mais específica, três opiniões indicam uma consciência da diversidade independentemente do tipo psicológico, conforme pode ser observado nos comentários 1, 3 e 9. Especialmente no tocante ao comentário 12, este parece não ser de confirmação, mas o é de fato. Vale ressaltar que, assim como explicitado no Capítulo 3, tópico 3.1, o programa de formação não tem o objetivo de que os professores sejam capazes de identificar os tipos psicológicos na sala de aula, e sim de reconhecer e lidar com a diversidade dos tipos.

Os comentários de observação foram feitos por participantes que concordaram parcialmente com a afirmação em questão e trazem dois pontos a se considerarem. O primeiro ponto (comentário 15) explicita que o participante já é capaz de perceber a diversidade, mas não na totalidade. Por sua vez, o segundo ponto (comentário 16) tem a informação sobre a diversidade, porém considera que só estará consciente se utilizá-la. Esse comentário específico evidencia uma situação presente nas próximas afirmativas com o intuito de conhecer melhor os desafios desse contínuo de conscientização, percepção e prática.

– Análise da afirmativa 2b – Consigo planejar e aplicar diferentes estratégias didáticas que considerem e valorizem os diferentes tipos psicológicos

A exemplo das questões anteriores, observa-se na Figura 14 que todos os 22 professores respondentes concordaram com a afirmação. Entretanto, mesmo com os 15 respondentes que concordaram plenamente, é evidente, ao se comparar com as respostas anteriores, a porcentagem maior de respondentes que apresentaram algum ponto de discordância: sete respondentes correspondendo a 32%. Vale pontuar que essa questão trazia a percepção acerca de dois aspectos a serem considerados: o planejamento e a aplicação de diferentes estratégias didáticas.

Figura 14 – Planejamento de estratégias didáticas conforme os tipos psicológicos



Fonte: Elaborada pelo autor

Apresenta-se a seguir a análise qualitativa dos comentários conforme o Quadro 31, observando 15 comentários, dos quais 9 de confirmação, entre 15 respostas “Concordo Plenamente”, e 6 de observação, entre 7 respostas “Concordo no geral, mas com pontos de discordância”.

Quadro 31 – Comentários sobre a afirmativa 2b

Afirmativa: Consigo planejar e aplicar diferentes estratégias didáticas que considerem e valorizem os diferentes tipos psicológicos (% dos respondentes)	
Comentários de Confirmação (9 comentários de 15 respostas “Concordo Plenamente”)	<ol style="list-style-type: none"> “Atualmente, consigo planejar atividades para orientar alunos que apresentam níveis altos de energia, dessa forma a aula tem corrido de maneira mais significativa para todos. E também consigo planejar atividades em que dou mais atenção para alunos mais introspectivos.” “Ficou algo natural no dia a dia.” “Inclusive, notei que desenvolvi uma preocupação com os tipos psicológicos e acredito que isso já faz parte do meu <i>checklist</i> mental de planejamento.” “Meu plano de aula, hoje, valoriza outros tipos de personalidades também.” “O curso foi importante para voltarmos a nossa atenção a essa questão da diversidade estudantil e adicionar intencionalidade nesse sentido em nossos planejamentos.” “Penso que o importante, além de conhecer os diversos tipos, é sempre planejar atividades que contemplam as mais variadas habilidades dos alunos.” “Percebi que fazia isso intuitivamente algumas vezes. Após o curso, estou mais ciente da diversidade e consigo planejar atividades intencionalmente.” “Principalmente nos momentos de W.O.W.⁴ nós conseguimos planejar diversas atividades que contemplam os diferentes tipos psicológicos tanto para desenvolver diferentes habilidades quanto para tornar a aprendizagem agradável e ‘confortável’, mesmo sem deixar as crianças na perigosa zona de conforto.” “Tenho um especial cuidado com o planejamento, pois tento contemplar, na medida do possível, a maior parte dos tipos psicológicos.”
Comentários de Observação (6 comentários de 7 respostas “Concordo no geral, mas com alguns pontos de discordância”)	<ol style="list-style-type: none"> “Creio que eu preciso ainda estar com os guias de referência rápidos em mãos para me assegurar de que valorizo todos e não apenas alguns tipos.” “Desde o início da capacitação DDP, planejo minhas aulas contemplando uma ou mais preferência, baseado no grupo de aluno em questão e nos objetivos da aula. Minha habilidade de INTENCIONALIDADE aumentou, mas ainda estou em processo.” “Me senti desafiada e muito à vontade para planejar centros diferenciados explorando diferentes perfis psicológicos. O tempo disponível para planejamento, às vezes, dificulta criar esse tipo de aula que atraia diferenciadas preferências dos alunos.” “Ainda não é 100% intencional.” “Estou ciente e estou testando.” “Estou aplicando os conhecimentos adquiridos, mas penso que, com o tempo, a prática levará a melhores resultados.”

Fonte: Elaborado pelo autor

⁴ Nota do autor: “W.O.W” é uma sigla referente a um tipo de atividade da escola denominada *Way of Working*, que significa jeito de trabalhar.

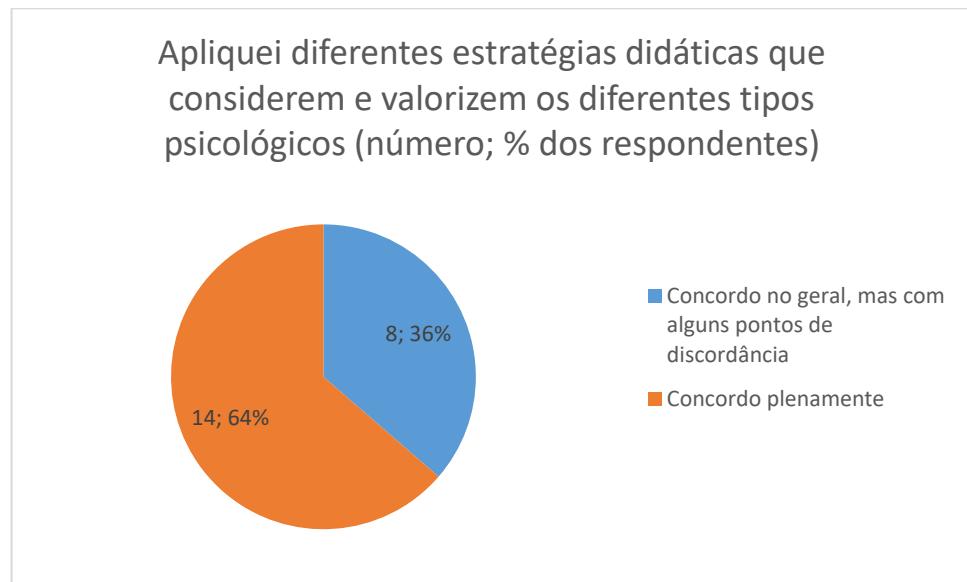
Os comentários de confirmação trazem aspectos muito relevantes ao se considerar o intuito de verificar se a identificação e a conscientização do tipo psicológico docente possibilitam o planejamento e a adoção de práticas diferenciadas. Observam-se nos comentários a percepção de capacidade de planejamento e a aplicação das práticas e, de maneira explícita, a importância atribuída à nova perspectiva e intencionalidade pedagógica que foi possível obter com o programa (em todos os comentários de confirmação, com exceção do comentário 2). Especificamente no comentário 2, constata-se que o respondente atingiu uma situação de incorporação da prática no dia a dia.

Ao analisar os comentários de observação, nota-se que, com exceção do comentário 12, todos explicitaram que, de alguma maneira, chegaram a planejar e desenvolver alguma prática de diferenciação de acordo com o tipo psicológico. Identifica-se que os motivos para que a resposta não fosse “concordo plenamente” foram: ter a percepção de ainda estar no processo de aprendizagem e aperfeiçoamento (comentários 11, 13, 14 e 15), bem como não valorizar todos os tipos psicológicos (comentário 10). O comentário 12 traz um aspecto específico, não citado por nenhum outro participante e externo ao programa de formação: o tempo disponível para planejar. Nesse caso específico, é interessante considerar que o participante menciona se sentir à vontade para fazê-lo, mas que o tempo limitado pode ser um empecilho. Vale a ressalva de que ao longo de todo o programa de formação não foi requisitado que os participantes incorporassem os novos aprendizados a todo o planejamento de aula, mas que somente introduzissem algumas práticas em aulas e momentos que fizessem sentido e que pudessem evidenciar alguma mudança a ser compartilhada e utilizada como situação de aprendizagem individual e do grupo.

– Análise da afirmativa 2c – Apliquei diferentes estratégias didáticas que considerem e valorizem os diferentes tipos psicológicos.

Agora, com foco na aplicação prática das estratégias apresentadas no programa, observa-se, conforme a Figura 15, que todos os respondentes planejaram e desenvolveram alguma estratégia didática que considera e valoriza os tipos psicológicos, dos quais 14 aplicaram sem qualquer ponto de discordância e 8, correspondendo a 36%, tiveram alguma consideração a ser feita.

Figura 15 – Aplicação de estratégias didáticas conforme os tipos psicológicos



Fonte: Elaborada pelo autor

Ao analisar os 11 comentários sobre a aplicação prática no Quadro 32, observa-se que 4 deles são classificados como de confirmação entre 14 respostas “Concordo Plenamente” e 7 de observação entre 8 respostas “Concordo em parte, mas com alguns pontos de discordância”.

Quadro 32 – Comentários sobre a afirmativa 2c

Afirmativa: Apliquei diferentes estratégias didáticas que considerem e valorizem os diferentes tipos psicológicos	
Comentários de Confirmação (4 comentários de 14 respostas “Concordo Plenamente”)	<ol style="list-style-type: none"> “Considerando as instruções de atividades, explicação de conteúdo, correção de atividade quando necessário, pedido de atenção específico a o aluno e relembrar com o aluno das regras preestabelecidas.” “Essas inserções foram ficando cada vez mais ricas à medida que foram aplicadas, discutidas e remodeladas.” “Propus escolha de atividades e grupos de pessoas com quem trabalhar além de proporcionar atividades que valorizam mais tipos de personalidades como centros (todos faziam, no momento que melhor lhes interessava).” “Sim, tenho estratégias para alunos extrovertidos e falantes que muitas vezes falam durante as explicações. Montando aulas, prevendo esses tipos psicológicos consigo ter uma aula com maior engajamento de todos os alunos, incluindo aqueles mais quietos.”

Afirmativa: Apliquei diferentes estratégias didáticas que considerem e valorizem os diferentes tipos psicológicos	
Comentários de Observação (7 comentários de 8 respostas “Concordo no geral, mas com alguns pontos de discordância”)	<p>5. “Optei por não selecionar a opção ‘concordo plenamente’ por entender que apliquei sim, mas que ainda posso melhorar nesse sentido.”</p> <p>6. “Já apliquei em algumas aulas.”</p> <p>7. “Estou aplicando os conhecimentos adquiridos, mas penso que, com o tempo, a prática levará a melhores resultados.”</p> <p>8. “Em momentos pós-aula, reconheci que poderia ter utilizado outra(s) estratégia(s).”</p> <p>9. “Consegui planejar e aplicar aulas com estratégias para diferentes perfis psicológicos porém, como já disse, o tempo disponível para planejamento não viabiliza que todas as aulas apresentem essas características.”</p> <p>10. “Apliquei sim, mas estou trabalhando ainda em tornar isso cada vez mais intencional e valorizando todos os tipos.”</p> <p>11. “Apliquei diferentes estratégias didáticas, nem sempre conseguindo contemplar todas. Ainda preciso praticar mais isso.”</p>

Fonte: Elaborado pelo autor

Nessa questão, é interessante atentar que, ao analisar os comentários de observação, nota-se que sete deles explicitam que os respectivos respondentes chegaram de fato a aplicar alguma estratégia didática. Os comentários evidenciam que os respondentes optaram por não assinalar a alternativa “Concordo Plenamente” no formulário de respostas por acreditarem que poderiam melhorar e por não terem aplicado em todas as aulas. No entanto, está explícito que foram aplicadas diferentes estratégias didáticas, mas que os respondentes não consideraram como uma aplicação que poderia indicar uma resposta do tipo “Concordo Plenamente”, o que faria o comentário ser definido como de confirmação.

Os comentários de confirmação, por sua vez, trazem evidências de que os respondentes propuseram as atividades em momentos e situações peculiares (comentários 1 e 3), para perfis específicos (comentário 4) e que houve um crescente de aprendizagem e aplicação, conforme a realização e a reflexão sobre as atividades (comentário 2).

Consolidando-se as análises das três afirmativas apresentadas para validar o objetivo 2, “Verificar se a identificação e a conscientização do tipo psicológico docente possibilita a adoção de práticas diferenciadas com base no tipo psicológico”, é possível confirmar que os professores participantes foram capazes de não somente reconhecer a diversidade de tipos psicológicos nas respectivas turmas, mas também de planejar atividades e adotar práticas que levassem em conta os diversos tipos psicológicos. A totalidade dos professores respondentes concordou com as afirmações. Os comentários feitos por aqueles que não concordaram plenamente indicaram um ponto fundamental a ser considerado em análises e programas

futuros: as diferentes percepções no contínuo de adoção caracterizado por conscientização, percepção e prática. Observou-se nos comentários das afirmativas 2b e 2c que os respectivos respondentes, com exceção de um caso, de fato empregaram as práticas esperadas, porém tiveram a percepção de que a prática realizada não era suficiente para definir uma adoção completa. Fica evidente a necessidade futura de explicitar de maneira mais clara a expectativa e os critérios para as respostas.

4.3.2.3 Análise do objetivo 3 – Identificar e analisar como o professor, ao praticar uma mediação diferenciada de acordo com o tipo psicológico, percebe a influência dessa prática na relação professor-aluno

A análise do objetivo 2, com a respectiva confirmação de que a identificação e a conscientização do tipo psicológico docente possibilitaram a adoção de práticas diferenciadas com base no tipo psicológico, é fundamental para validar o critério de aplicabilidade do tipo psicológico. Entretanto, por meio da análise do objetivo 3, é possível endereçar os potenciais benefícios do programa de diferenciação docente por tipos psicológicos. O direcionamento de um campo teórico e prático de mediação docente diferenciada por tipo psicológico depende das análises e dos aprendizados que esse terceiro objetivo propicia.

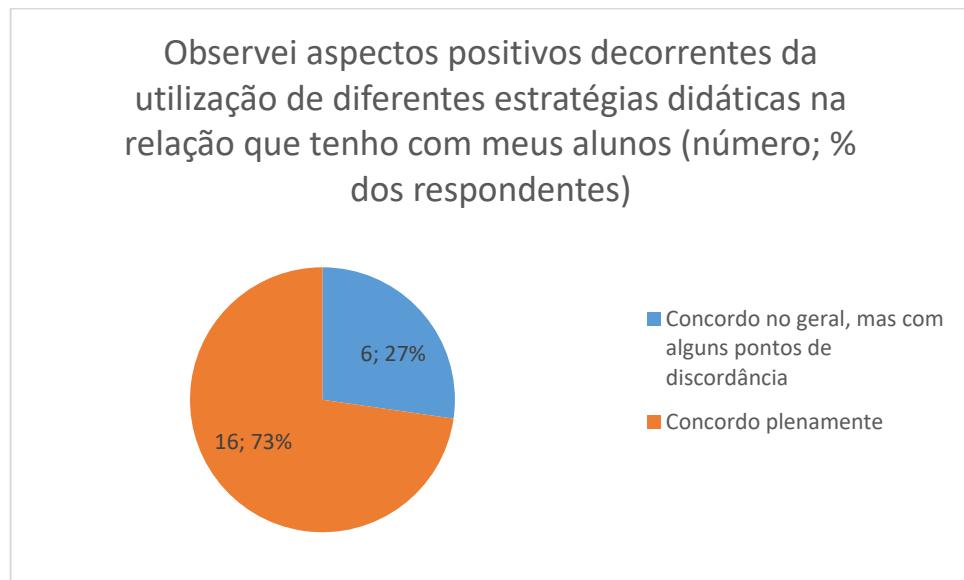
Direcionaram-se duas questões relacionadas ao objetivo considerado. A primeira delas voltou-se para a observação de aspectos positivos na relação professor-aluno, atribuídos às diferentes estratégias didáticas utilizadas. A segunda teve o propósito de verificar o papel do autoconhecimento adquirido no programa no impacto trazido na questão anterior. As questões foram apresentadas com base nas duas afirmativas a seguir, respectivamente:

- a) Observei aspectos positivos decorrentes da utilização de diferentes estratégias didáticas na relação que tenho com meus alunos.
- b) O autoconhecimento que o curso propiciou foi fundamental para obter os impactos positivos observados na questão anterior.

– Análise da afirmativa 3a – Observei aspectos positivos decorrentes da utilização de diferentes estratégias didáticas na relação que tenho com meus alunos

Conforme a Figura 16, todos os respondentes observaram aspectos positivos na relação com seus alunos, decorrentes da utilização de diferentes estratégias didáticas apresentadas no programa. Assim, 16 participantes (73% dos respondentes) concordaram plenamente e 6 participantes (27% dos respondentes) concordaram de maneira geral, porém com pontos de discordância.

Figura 16 – Aspectos positivos decorrentes da utilização dos tipos psicológicos



Fonte: Elaborada pelo autor

A análise qualitativa dos comentários evidencia tanto bons resultados e aprendizagens a serem consolidadas para programas futuros quanto pontos de atenção e melhorias a serem incorporadas. O Quadro 33 apresenta os respectivos comentários.

Quadro 33 – Comentários sobre a afirmativa 3a

Afirmativa: Observei aspectos positivos decorrentes da utilização de diferentes estratégias didáticas na relação que tenho com meus alunos	
Comentários de Confirmação (8 comentários de 16 respostas “Concordo Plenamente”)	<ol style="list-style-type: none"> “As aulas tiveram um desenvolvimento mais tranquilo e harmonioso, pois os alunos já sabiam o que era para ser feito e qual era o seu papel durante a aula.” “Durante as aulas, os alunos mostram-se mais animados, engajados, tranquilos e o resultado da aula é mais positivo.” “Isso me permitiu acesso, mesmo que inicial, a alguns alunos com quem eu não tinha.” “Meus alunos se mostraram mais interessados e ativos.” “Notei as crianças mais felizes e satisfeitas em aprender; eles se interessam mais pelas atividades.” “Pude perceber nas minhas aulas algumas mudanças.” “Recebi <i>feedbacks</i> positivos quanto a aplicação de algumas atividades, ‘consegui me concentrar mais’, ‘me senti mais seguro a participar’, ou ‘entendi a lógica da situação’, ‘é mais fácil pra mim desse jeito’.” “Sim, principalmente de alunos mais quietos que muitas vezes, por não darem ‘trabalho’, ficavam neutros. Esses alunos conseguiram chamar mais minha atenção, fazer perguntas.”

Afirmativa: Observei aspectos positivos decorrentes da utilização de diferentes estratégias didáticas na relação que tenho com meus alunos	
Comentários de Observação (5 comentários de 6 respostas “Concordo no geral, mas com alguns pontos de discordância”)	<p>9. “Foi bacana ver que é possível acessar a grande maioria dos alunos ao ofertar escolhas quanto ao o que e como fazer. Ainda assim, penso ser difícil mensurar esses impactos, uma vez que as nossas aulas já são repletas de diferentes estratégias. O que quero dizer é que talvez os alunos não notaram uma grande diferença por já termos maneiras de ofertar diferenciação.”</p> <p>10. “Alguns alunos permanecem resistentes.”</p> <p>11. “Em algumas atividades eu não obtive o resultado esperado. Preciso repeti-las.”</p> <p>12. “Ainda não sei dizer se a indisciplina ou o ‘corpo mole’ foi diretamente proporcional ao não envolvimento do aluno.”</p> <p>13. “Ainda preciso amadurecer cada vez mais isso. ‘Practice makes perfect’.”</p>

Fonte: Elaborado pelo autor

Os comentários de confirmação trouxeram percepções positivas dos respondentes com relação ao desenrolar da aula, a ampliação do acesso aos alunos, além do aumento de comportamentos positivos dos alunos. Observa-se que a aula teve um desenvolvimento mais harmonioso (comentário 1), participação de alunos que normalmente não se envolviam nas aulas (comentários 3 e 8), além de uma incrementação de atitudes e comportamentos reportados positivamente pelos professores como: mais animados, engajados, interessados, ativos, tranquilos, felizes, satisfeitos (comentários 2, 4 e 5). Um dos respondentes teve a iniciativa de perguntar e coletar a opinião dos alunos a respeito das atividades desempenhadas em sala de aula e apresentar as melhorias sentidas pelos alunos com relação à concentração, segurança para participar, facilidade de execução e entendimento da lógica das situações trazidas em sala de aula (comentário 7).

Os comentários de observação, por sua vez, explicitam que as atividades realizadas não apresentaram aspectos positivos na totalidade das situações: evidencia-se que, por vezes, as atividades não surtiram efeito e que alguns alunos não demonstraram ter sido impactados, conforme comentários 10, 11 e 12. O respondente do comentário 9, apesar de mencionar que foi possível atingir todos os alunos com as atividades realizadas, pontua que ele já adotava práticas diferenciadas e que não conseguiu atribuir os aspectos positivos observados especificamente às práticas relacionadas ao programa de formação. O comentário 13, assim como presente em alguns comentários de observação nas questões anteriores, traz a percepção de que a adoção da prática e o resultado observado ainda não estão coerentes com a expectativa pessoal: “a prática leva à perfeição” é referido em inglês pelo respondente (“*practice makes perfect*”).

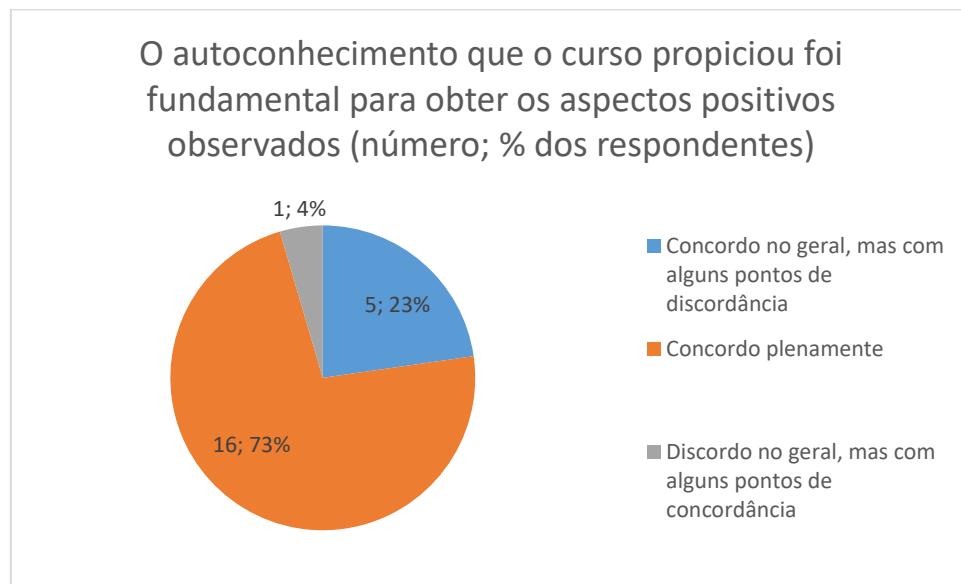
– Análise da afirmativa 3b – O autoconhecimento que o curso propiciou foi fundamental para obter os aspectos positivos observados na questão anterior

A questão baseada nessa afirmativa foi investigada com intenção dupla e integrada: checar, com outra perspectiva, a validade de usar o tipo psicológico do docente como um ponto de partida para uma mediação docente diferenciada e, simultaneamente, confirmar a aplicação de práticas fundamentadas no tipo psicológico como associadas aos aspectos positivos observados no relacionamento com os alunos.

Conforme a Figura 17, todos os respondentes, com exceção de um (correspondendo a 4% das respostas), concordaram que o autoconhecimento propiciado pelo curso foi fundamental para alcançar os aspectos positivos mencionados anteriormente. O participante que respondeu “discordo no geral com alguns pontos de concordância” foi o mesmo que na afirmativa anterior, conforme explicitado, disse não ter sido possível correlacionar as ações praticadas com o impacto observado. Na análise qualitativa, esse caso será observado com mais detalhe, baseando-se no comentário do respondente.

Quanto àqueles que concordaram com a afirmativa, tem-se que 73% – correspondente a 16 respondentes – concordaram plenamente, e 23% – correspondente a 5 respondentes – concordaram de maneira geral, porém com pontos de discordância.

Figura 17 – Relação entre autoconhecimento e aspectos positivos



Fonte: Elaborada pelo autor

A análise qualitativa dos comentários de confirmação, conforme Quadro 34, traz evidências tanto da validade do uso dos tipos psicológicos como instrumento de autoconhecimento para mediação diferenciada quanto da associação desse uso aos impactos positivos observados.

Quadro 34 – Comentários sobre afirmativa 3.b

Afirmativa: O autoconhecimento que o curso propiciou foi fundamental para obter os aspectos positivos observados na questão anterior	
Comentários de Confirmação (9 comentários de 16 respostas “Concordo Plenamente”)	<ol style="list-style-type: none"> “Apesar das aulas de Educação Física serem sempre para desenvolver o melhor dos alunos, proporcionar perdas, derrotas e vitórias, fazem parte do amadurecimento e crescimento dos alunos. Me conhecendo melhor posso proporcionar melhores condições aos alunos.” “Após conhecer meu perfil psicológico e suas características, percebi que minhas aulas eram planejadas priorizando as minhas preferências. Agora, me atento a outras preferências diferentes das minhas.” “Principalmente em relação ao modo que eu lido com os alunos que aparentam ter as mesmas preferências que eu. Houve uma mudança na minha postura em relação a eles.” “Foi essencial conhecer o meu tipo psicológico para perceber que a maioria das atividades que eu propunha, contemplavam o meu tipo psicológico. Consciente disso, agora eu me preocupo em contemplar os outros também.” “Me fez perceber e me atentar para diversos pontos.” “O autoconhecimento me proporcionou a oportunidade de organização e utilização de ferramentas já conhecidas no planejamento. Desenvolvi o aspecto intencional nos meus planejamentos, sendo capaz de perceber e analisar com mais clareza os resultados.” “Me conhecer melhor gerou uma reflexão sobre meus planejamentos.” “No sentido de que parei mais para pensar sobre como a aula precisa ser diversa, já que o meu tipo é capaz de linearizar meu planejamento.” “Pois consegui melhorar a observação dos alunos.”
Comentários de Observação (4 comentários de 6 respostas “Concordo no geral, mas com alguns pontos de discordância”)	<ol style="list-style-type: none"> “De certa forma já aplicava algo do tipo, mas o curso serviu para aprimorar isso.” “Foi importante para criarmos a noção de que realmente tendemos a fornecer atividades de acordo com o nosso tipo.” “O autoconhecimento está sendo importante, mas sou uma INTJ e bem sistemática.” “Como disse em outra pergunta: é importante conhecer os diversos tipos, mas também é planejar atividades que contemplam as mais variadas habilidades dos alunos.”

Fonte: Elaborado pelo autor

Ao analisar os comentários de confirmação, um dos pontos fundamentais explicitados é o quanto o autoconhecimento possibilitou identificar uma tendência de os professores planejarem a aula e atividades de acordo com o próprio tipo psicológico, sem atenção para a diversidade dos tipos existentes. Ao tomar consciência dessa tendência e com o conhecimento de abordagens e práticas que proporcionassem envolver os diversos tipos psicológicos, os respondentes puderam adotar uma intencionalidade pedagógica de forma prática e observar os impactos resultantes. Esse ponto é identificado de maneira explícita nos comentários 2, 3, 4, 7 e 8. Os comentários 1, 5 e 6, por sua vez, ressaltam de maneira geral a importância do autoconhecimento para a intencionalidade de planejamento e atenção durante as atividades.

No tocante aos comentários de observação, de maneira geral todos trouxeram a importância de conhecer os diversos tipos psicológicos, mas, considerando-se que se

apresentaram nas respostas alguns pontos de discordância, não atribuem ao autoconhecimento um caráter fundamental para o impacto positivo no relacionamento com os alunos.

Especialmente com relação ao comentário 13: trata-se daquele feito pelo respondente que discordou da afirmativa apresentada e que, ao tecer considerações sobre a afirmativa 3a no respectivo comentário 9, mencionou acerca da dificuldade de evidenciar os impactos e associá-los ao autoconhecimento.

Por fim, um olhar integrador das análises das duas afirmativas evidencia que houve aspectos positivos relevantes no relacionamento com alunos, percebidos tanto no andamento da aula quanto nas atitudes dos próprios alunos. Existe uma associação de tais impactos com o autoconhecimento que propiciou a percepção de se estar inconscientemente praticando a “diferenciação selvagem” de Perrenoud (2000), conforme referido no Capítulo 3. Os professores reconheceram a tendência de desenvolverem atividades com os alunos de acordo com o próprio tipo psicológico e, ao identificarem a diversidade dos tipos psicológicos em sua sala de aula, bem como ao tomarem consciência do próprio tipo psicológico, foram capazes de desenvolver atividades que considerassem a variedade de tipos psicológicos e impactassem positivamente o relacionamento com os alunos. A percepção de aspectos positivos ao lidar com os desafios de comportamento em sala de aula indica um potencial de relação mais dialógica sob a responsabilidade mediadora do professor.

É importante ponderar que os aspectos positivos verificados na relação com os alunos não ocorreram na totalidade das atividades planejadas e executadas pelos professores. Ficou evidente que, mesmo em menor número, houve atividades e alunos específicos em que não se observaram evidências de melhoria de relacionamento. Tal fato evidencia a realidade da pesquisa-ação e do contexto escolar: cabe explicitar e endereçar hipóteses e futuras investigações, conforme se apresenta nas considerações finais.

4.3.2.4 Análise do objetivo 4 – Propor um constructo teórico sobre Mediação Docente Diferenciada por meio do direcionamento de aspectos fundantes e ações para ampliar o desenvolvimento desse constructo para orientação da prática pedagógica

Esse quarto objetivo consolida os resultados das análises do programa de formação, ao evidenciar os aprendizados e direcionar ações para ampliar o desenvolvimento teórico, a aplicação e a influência da mediação docente diferenciada na prática docente. Essa análise está fundada em questões específicas relacionadas a recomendações para potenciais futuras edições do programa de formação, bem como em indagações acerca da influência do autoconhecimento sobre os tipos psicológicos na prática docente. Dado o aspecto geral com

perspectiva sobre todos os objetivos e análises anteriores, optou-se por incluir as análises a respeito do desenvolvimento do constructo teórico no próximo tópico, Aspectos fundantes da Mediação Docente Diferenciada. A seguir, apresenta-se a análise referente às recomendações para potenciais futuros programas.

– Recomendação do programa, aspectos valorizados e sugestões de melhoria

As recomendações foram obtidas mediante a análise de dois questionamentos:

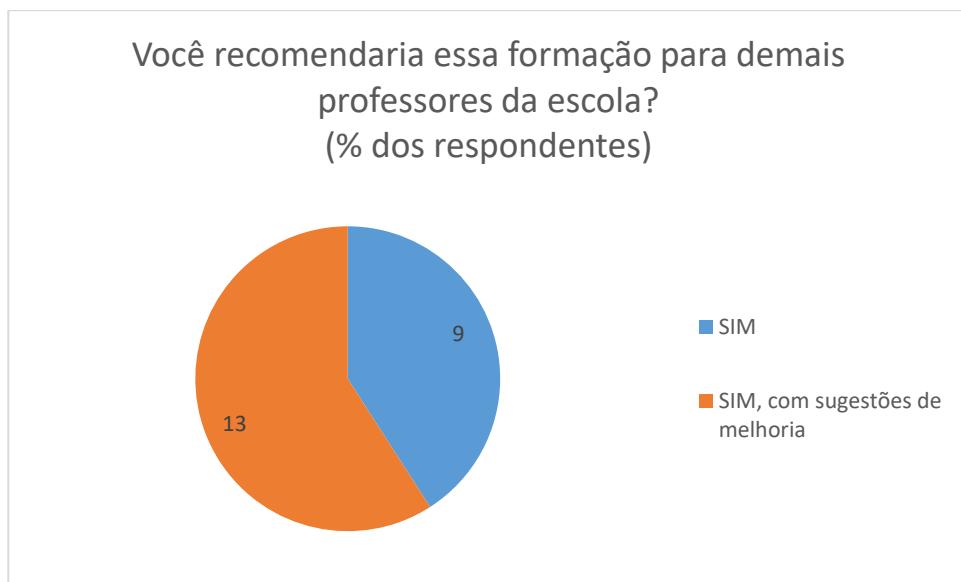
- Se o participante recomendaria o programa para os demais professores da escola, quais os aspectos valorizados no programa e quais sugestões de melhoria.
- Se o conhecimento aplicado do tipo psicológico propiciou uma influência positiva na prática docente de maneira geral e como os participantes identificaram essa influência.

A seguir, as análises da primeira questão citada.

A análise realizada pautou-se por três questões específicas: 1) Você recomendaria essa formação para demais professores da escola? 2) O que você apreciou no programa? 3) Quais alterações você acha pertinentes para eventuais próximas turmas desse curso?

A primeira questão apresentava três alternativas de resposta, possibilitando a escolha de somente uma. Nenhum dos participantes optou pela resposta “Não recomendar o programa”. Os resultados obtidos encontram-se na Figura 18.

Figura 18 – Recomendação do programa de formação



Fonte: Elaborada pelo autor

Observa-se que a totalidade dos respondentes recomenda o curso para os demais professores da escola, dos quais 13 (correspondendo 59% dos participantes) indicaram ter sugestões de melhoria.

Optou-se por identificar inicialmente os pontos percebidos como positivos pelos participantes para posteriormente verificar as sugestões de melhoria por meio das questões a seguir.

O questionamento sobre o que o participante apreciou no programa foi realizado por meio de uma pergunta aberta, sem limitação de resposta. As respostas estão apresentadas no Quadro 35. Salienta-se que a sequência da numeração apresenta alguns números faltantes por se tratar da identificação dos participantes, e não dos respondentes.

Quadro 35 – O que você apreciou no programa?

Participante	Resposta
1	“O conhecimento de diferentes tipos de personalidade.”
2	“Conhecer os tipos psicológicos e reconhecer o meu.”
3	“Conhecer o meu e outros tipos psicológicos e entender melhor como as pessoas encaram o mundo, aprendem e lidam com situações diversas.”
4	“Apreciei muito todo o conteúdo desenvolvido e informações mais específicas do programa.”
6	“A compreensão dos diferentes tipos psicológicos; a verificação e compreensão do meu TP bem como a de colegas de trabalho; a análise de como tais parcerias entre colegas de trabalho são benéficas no planejamento, os momentos de troca de experiências foram enriquecedores, a prática da apreciação como forma de validação da preferência de aprendizagem pelo aluno e a busca por uma mudança de atitude, a confecção do material de apoio individual das DDP e a validação do programa nas avaliações.”
7	“Apreciei a descoberta dos tipos (já tinha ouvido falar, até já fiz o teste no passado), apreciei o autoconhecimento e reflexão proporcionados, mas despertar esse olhar para o aluno foi bem interessante e útil como uma ferramenta a mais.”
8	“Conhecer a diversidade dos tipos de personalidade.”
9	“O olhar de alguém que também esteve presente em sala de aula, para melhor compreensão.”
11	“Perceber que uma mudança que ocorreu em mim, por conta de uma melhoria no meu autoconhecimento, impactou forte e positivamente minha práxis e meu relacionamento com alguns alunos.”
12	“Compartilhar ideias com professores de outros ciclos e conhecer mais sobre a minha personalidade.”
13	“Conhecer as diferenças entre os tipos psicológicos. Elaborar o guia prático.”
14	“A novidade do tema e sua aplicação prática.”
15	“O que eu apreciei do programa foi o conhecimento obtido em relação aos tipos psicológicos, que ajudou a entender melhor alguns comportamentos. Também os tipos diferentes de abordagens a cada encontro, contemplando vários tipos psicológicos.”
16	“As atividades em grupo.”

Participante	Resposta
17	“Gostei de termos feito o teste desde o começo e do resultado bem detalhado que recebemos. Gostei do livrinho da teoria e dos testes que fizemos (tanto no papel quanto <i>on-line</i>), pois ajudaram a revisitar o conteúdo. Também achei bem útil o material com os verbos indicando as diferentes atividades possíveis para diferentes tipos, aquele com maneiras de abordar o aluno e os exemplos de questões com os mesmos objetivos, mas diferentes abordagens.”
18	“A parte teórica, o resultado do meu tipo psicológico e as atividades de planejamento prático.”
19	“As atividades práticas.”
20	“O autoconhecimento que ele nos traz.”
22	“Apreciei a reflexão e o entendimento sobre o meu comportamento e dos alunos.”
23	“Descobrir mais sobre meu tipo psicológico.”
25	“A oportunidade de me conhecer mais e trabalhar com outros professores da escola.”
26	“O conhecimento de diferentes tipos psicológicos e como atingir a todos com efetividade.”

Fonte: Elaborado pelo autor

A análise das respostas evidencia pontos positivos considerados pelos participantes do programa com destaque para conhecer o tipo psicológico e ter a oportunidade de conhecer mais (constante em 17 das 22 respostas), bem como dialogar e aprender com os outros professores (presente nas respostas dos participantes 6, 8, 9, 12 e 25) e utilizar o autoconhecimento com base nos tipos psicológicos como oportunidade de melhoria da prática docente (conforme as respostas 6, 7, 11, 18, 22 e 26). As atividades práticas também foram citadas explicitamente como ponto positivo nas respostas 14, 15, 18 e 19. Especificamente, observam-se aspectos pontuais como a menção à parte teórica e ao material (respostas 4, 17 e 18).

A investigação a respeito das sugestões para próximas turmas foi composta por duas partes: uma questão inicial com alternativas predefinidas e uma segunda questão aberta para comentários adicionais.

As alternativas predefinidas foram obtidas por meio de conversas informais com os coordenadores da escola, que trouxeram indagações sobre a percepção dos participantes a respeito da duração, da carga horária, do equilíbrio entre encontros presenciais e atividades virtuais, da proporção entre atividades práticas e teóricas e da oferta de mais atividades nas quais os participantes pudessem ser avaliados entre pares. A questão “Quais alterações você acha pertinentes para eventuais próximas turmas desse curso?” foi concebida de modo a permitir a escolha de múltiplas alternativas, conforme a Quadro 36.

Quadro 36 – Quais alterações você acha pertinentes para eventuais próximas turmas desse curso?

Sugestões	Número de respondentes
Encontros com menor duração	18
Planejamento com didática diferenciada com <i>feedback</i>	14
Observações de sala de aula com <i>feedback</i>	12
Menor carga horária	12
Mais prática	8
Mais teoria	3
Mais atividades virtuais com menos encontros presenciais	3
Maior carga horária	2
TOTAL	72

Fonte: Elaborado pelo autor

Nota-se que, considerando-se 22 respondentes, obtiveram-se em média mais de três sugestões por respondente. Com exceção das três sugestões com menor número de respondentes – “mais teoria”, “mais atividades virtuais com menos encontros presenciais” e “maior carga horária” –, as sugestões indicam que novas turmas do programa na escola poderiam se beneficiar de uma menor carga horária, com encontros mais curtos e mais atividades práticas, incluindo observações de sala de aula e *feedback* realizados em pares, pelos próprios professores participantes nas respectivas salas de aula.

A análise dos comentários adicionais reforçou dois dos aspectos já evidenciados: duração menor dos encontros e maior tempo dedicado à prática. Um comentário específico apontou a importância de uma constância nas abordagens propostas fazendo um encadeamento frequente entre teoria e prática:

Acredito que poderia ter uma constância no que fazíamos. Lembro que em várias situações mudávamos a forma de fazer a atividade no meio do caminho e com pouco tempo para desenvolver nosso pensamento e aplicar o que havíamos aprendido.

– A respeito da influência do conhecimento aplicado de tipos psicológicos na prática docente

As investigações e questionamentos citados anteriormente sobre a utilização de práticas associadas ao tipo psicológico voltaram-se para a influência observada na relação entre professor e aluno. Essa frente de análise ampliou a perspectiva da influência do autoconhecimento na prática docente de maneira geral, por meio de duas questões. A primeira delas, de múltipla escolha, indagava como o fato de conhecer o tipo psicológico exerceu influência na prática docente, apresentando as seguintes opções de resposta: a) não

teve influência na minha prática docente; b) melhorou minha prática docente; c) piorou minha prática docente. Verificou-se que 20 respondentes (correspondendo a 91%) afirmaram ter melhorado a prática docente e 2 respondentes (correspondendo a 9%) disseram não ter recebido influência na prática docente. O fato de a grande maioria dos respondentes ter percebido a melhoria na prática docente é positivo. Entretanto, é importante investigar as razões de os dois respondentes mencionarem a não influência na prática docente.

A segunda questão buscava um detalhamento a respeito da influência percebida na prática docente, indagando: “Como o conhecimento do tipo psicológico influenciou suas práticas? Explique de maneira mais detalhada a sua resposta anterior”. Apresentam-se no Quadro 37 as respostas dos participantes (a sequência da numeração apresenta alguns números faltantes por se tratar da identificação dos participantes, e não dos respondentes).

Quadro 37 – Influência do autoconhecimento nas práticas docentes

Participante	Resposta
1	“Com o conhecimento, pude notar que muitas vezes planejava as aulas levando em consideração meu tipo psicológico em detrimento a outros, e tendo o conhecimento, pude ficar mais atento a diversidade e planejar com mais diversidade também.”
2	“Conforme disse anteriormente, entender melhor os tipos contribui para o respeito e ambiente de aprendizagem.
3	“Pensando nos tipos psicológicos para oferecer diferentes opções de atividades para o mesmo fim.”
4	“Sabemos que cada aluno é diferente um do outro, e que aprendem de diversas formas. Mas reconhecer o meu próprio tipo psicológico e observar os tipos psicológicos dos meus alunos é muito importante, já que às vezes acabo dando preferência para atividades que atendam meu tipo e não do aluno.”
6	“A diversidade de atividades em minhas práticas em sala de aula possuem intencionalidade maior do que antes. Entendo melhor os diversos perfis de preferência de aprendizagem pelo aluno.”
7	“Vou dar um exemplo: quando vou elaborar questões de provas, tento pensar nos perfis existentes na sala e direcionar questões que favoreçam diferentes tipos. Em sala, ao planejar qual estratégia usar, procuro oferecer mais de uma tarefa.”
8	“Tendo em vista que sempre planejei atividades pensando nas mais diversas habilidades dos alunos, no meu caso a ‘melhoria’ observada se deve apenas quanto ao fato de ‘entender e abordar os diversos comportamentos em sala de aula’.”
9	“Considero que ajudou a ter certeza que personalidades diferentes sempre existirão, porém podemos ter diversas abordagens para ajudar na construção das aulas.”
11	“Ajudou a repensar as atividades para que elas privilegiasssem diversos tipos psicológicos e também teve um impacto muito alto na elaboração de avaliações.”
12	“Com a empatia do aluno aumentada, a aprendizagem floresce mais eficientemente e de forma menos ‘indolor’.”
13	“Me fez pensar que há diferentes preferências e que é importante planejar as aulas pensando nas diferentes preferências dos alunos.”
14	“Associada a ideia de múltiplas inteligências, usar diferenciação torna as práticas em sala de aula melhor pensadas e realizadas, mesmo que ainda esteja mais perto da linha de partida do que da linha de chegada.”

Participante	Resposta
15	“Em minhas aulas já havia um planejamento que contemplava vários tipos psicológicos, porém não sabia determinar qual tipo e os benefícios que esse planejamento poderia trazer. Após o curso, consigo identificar e ter ações melhores em relação aos comportamentos e entendo a importância de contemplar vários tipos psicológicos em meu planejamento e aulas.”
16	“Diversificar na sala de aula.”
17	“Ter a intencionalidade, ou seja, ter em mente essa questão da diversidade de tipos psicológicos favoreceu a minha compreensão do comportamento dos meus alunos e me auxiliou a considerar isso no meu planejamento.”
18	“É um processo mais consciente e planejado que aparece na rotina das aulas. Desde a recepção dos alunos na sala, com a divisão dos grupos, oferecimento de escolhas e também alternar atividades que desenvolvam os variados tipos.”
19	“Colocar como item do planejamento atividades que visem os diferentes tipos psicológicos, bem como estratégias para lidar com eles.”
20	“Estou mais atenta nos momentos de planejamento para de alguma forma contemplar todos os tipos psicológicos.”
22	“Quando planejando, tenho um cuidado especial com os diferentes tipos psicológicos, tento incluir todos os alunos de uma forma que todos possam dar o seu melhor. Podendo compreender melhor os alunos, é mais fácil interferir quando necessário. Não ficou mais fácil introduzir a metodologia da escola nas aulas, mas de alguma forma, abriram-se portas para podermos explorar diferentes caminhos.”
23	“Nos planejamentos melhorei as maneiras de abordar os diversos tipos psicológicos pensando em atividades que incentivem e deixem as crianças confortáveis para a aprendizagem.”
25	“Agora dá para eu entender pq alguns alunos têm um certo comportamento que antes eu achei ‘estranho’. Agora eu consigo entender por que e ajustar as minhas atividades.”
26	“Estou compreendendo melhor alguns comportamentos de alunos, me preparando e reagindo de maneiras mais efetivas. Isso produz impactos individuais nos alunos e também na sala em geral.”

Fonte: Elaborado pelo autor

Os participantes que haviam respondido na questão anterior que o conhecimento dos tipos psicológicos não teve influência na prática docente são os participantes de número 8 e 9 no Quadro 37.

Ao se analisar a resposta do participante 8, verifica-se que houve de fato uma percepção de melhoria, associada a um entendimento e abordagem dos comportamentos mais eficazes em sala de aula, o que não foi atribuído pelo participante ao conhecimento do tipo psicológico. Esse participante indicou em outras respostas no formulário que alguns dos comportamentos usuais de seu tipo psicológico não estavam aderentes com sua percepção e que acreditava que mais importante do que saber os tipos psicológicos era planejar atividades que contemplassem as diversas habilidades dos alunos, conforme mencionado nas análises dos Objetivos 1, 2 e 3 (tópicos 4.3.2.1, 4.3.2.2 e 4.3.2.3, respectivamente).

Com relação ao participante 9, nota-se que a resposta revela que o programa ajudou a confirmar a existência das diferentes personalidades e do potencial de abordagens práticas

para aulas que levem em conta essa diversidade. Entretanto, não evidenciou a utilização de alguma dessas abordagens com percepção de influência positiva, apesar de ter respondido que identificou aspectos positivos decorrentes da aplicação de diferentes estratégias didáticas na relação que tem com alunos, na análise do Objetivo 3 (tópico 4.3.2.3). Nesse caso, mais uma vez, pode-se ter uma situação na qual o participante não considera que o conhecimento dos tipos psicológicos foi a causa maior para a concretização dos aspectos positivos observados em sala de aula.

As demais respostas, além da 8 e da 9, trazem diversos elementos de influência positiva na prática docente, que se optou por classificar em três categorias de análise. Uma primeira referente a elementos relacionados a uma maior conscientização por parte do professor, seja de sua realidade, seja da realidade dos alunos. A segunda categoria diz respeito a ações relacionadas à sala de aula e à aprendizagem, as quais os professores perceberam que estão mais aptos praticar. Por fim, a terceira categoria traz a percepção de melhorias no contexto da sala de aula, considerando o ambiente, os alunos e os próprios professores.

A primeira categoria evidencia uma maior atenção e intencionalidade pedagógica do professor ao planejar aulas com a percepção do próprio tipo psicológico, bem como a observação, o reconhecimento e a compreensão dos comportamentos diversos em sala de aula, considerando a possibilidade de se tratar de diferentes tipos psicológicos que merecem distintas abordagens. A maioria das respostas dos participantes se enquadra nessa categoria (especificamente as respostas dos participantes 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 13, 14, 15, 17, 18, 19, 20, 22, 23, 25 e 26).

A segunda categoria engloba respostas que indicam ações distintas daquelas praticadas anteriormente ao programa. Apesar de certa similaridade com a primeira categoria de respostas, essa categoria considera respostas que mencionam ações praticadas, ao contrário da primeira categoria, que aponta pensamentos e intenções. As respostas dos participantes 1, 6, 7, 11, 15, 17, 18, 19, 22, 23, 25 e 26 compõem essa categoria. Observa-se que foram destacadas as ações relacionadas ao planejamento com base no tipo psicológico do professor e dos alunos, a oferta de diferentes avaliações, o relacionamento com os alunos em sala de aula, a divisão de grupos de trabalho e o ajuste de atividades.

A terceira categoria evidencia respostas com percepção de benefícios como melhoria de ambiente de aprendizagem e respeito (respostas do participante 2), aumento de empatia e da eficiência da aprendizagem (participante 12), melhor compreensão do comportamento dos alunos (participantes 17, 22, 25 e 26), maior facilidade de intervenção (participantes 22, 25 e 26).

As análises anteriores descrevem elementos de destaque, sugestões práticas e aspectos positivos da influência percebida do programa de formação nas práticas didáticas dos docentes. Tendo em vista o objetivo da pesquisa de propor o desenvolvimento de um constructo teórico sobre mediação docente diferenciada, cabe retomar o ponto de chegada do percurso explicitado no Capítulo 2 – *Fundamentação teórica – da pedagogia diferenciada à mediação docente diferenciada por tipo psicológico* – e relacioná-lo com as evidências obtidas na análise. Dado o caráter geral dessa análise em relação à pesquisa e seus resultados, optou-se por incluí-la em um tópico de aspectos fundantes da Mediação Docente Diferenciada apresentado a seguir.

4.4 Aspectos fundantes da Mediação Docente Diferenciada

Neste tópico final do percurso investigativo, apresenta-se uma integração da reflexão da Fase de Avaliação da pesquisa-ação com as reflexões anteriormente realizadas das Fases de Planejamento e Implementação. Essa reflexão foi efetuada à luz das teorias referenciadas no tópico 2.3.4 e embasada nas análises desenvolvidas no percurso investigativo. Explicitam-se aspectos fundantes da Mediação Docente Diferenciada que foram definidos em um percurso no qual se colocou em prática a teoria e se produziu uma metarreflexão encetada pelas análises da pesquisa-ação, que embasa a elaboração do constructo.

A elaboração do constructo se iniciou por uma fase teórica, em que teorias referentes à pedagogia diferenciada, mediação e autoconhecimento por tipos psicológicos foram amalgamadas por referenciais de formação de professores e currículo de modo a ter uma primeira lente de análise. Seguiu-se o projeto de pesquisa-ação instrumentado pelo programa de formação que propiciou a prática e as respectivas análises e ressignificação da teoria para esta proposta de Mediação Docente Diferenciada por tipo psicológico apresentada nos próximos parágrafos. Vale ressaltar que a elaboração do constructo teórico foi decorrência dos resultados atingidos pelo programa de formação. O que se expõe a seguir é decorrência da explicitação, por parte dos professores participantes do respectivo programa, que o autoconhecimento por meio dos tipos psicológicos possibilitou o desenvolvimento das práticas pedagógicas que propiciaram percepção de aspectos que melhoraram a relação com os respectivos alunos em sala de aula.

A intenção neste tópico não é fornecer uma “receita pronta” para ser aplicada a quaisquer outros contextos de aprendizagem (FIGUEIREDO, 2016), mas um conjunto de princípios e aspectos fundantes que possibilitem um direcionamento para se colocar esse constructo na prática em outros contextos, conforme a seguir.

4.4.1 *Conceito geral*

Propõe-se a Mediação Docente Diferenciada como uma abordagem de prática pedagógica que agrupa competências docentes que, além de integrarem o autoconhecimento à atividade de mediação, criam um caminho de pedagogia diferenciada que leva em conta a diversidade existente entre alunos e professores nos processos de ensino e de aprendizagem, por meio de um denominador comum: os tipos psicológicos.

De maneira mais específica, essa proposta reconhece a criticidade da atuação do professor que, consciente das suas preferências de atitudes e funções mentais associadas a seu tipo psicológico, tem aptidão para planejar e desenvolver práticas pedagógicas que considerem e endereçem as diferenças naturais de comportamentos observados nos estudantes, por conta da diversidade dos tipos psicológicos, visando prover oportunidades de aprendizagem para todos. Além de planejar e desenvolver as práticas pedagógicas, o professor deve estar apto a atuar como mediador, modificando ativamente a prática didática, quando necessário, como parte do processo de ser um agente ativo do currículo experienciado.

Essa aptidão para mediação é obtida por meio do autoconhecimento para identificação dos pontos fortes e dos desafios como professor que influenciam suas escolhas na atividade docente, bem como propiciam abordagens para planejamento de atividades didáticas, avaliações, interações em sala de aula e relacionamento com diversos comportamentos de alunos sob a perspectiva dos tipos psicológicos.

As análises da Fase de Avaliação evidenciaram, de modo geral, que a escolha da teoria dos tipos psicológicos e do MBTI® como instrumento de autoconhecimento e de critério para escolha de práticas pedagógicas diferenciadas foi acertada, pois possibilitou o desenvolvimento de atividades percebidas pelos docentes como geradoras de um ambiente em sala de aula mais harmonioso, com mais participação, interesse e engajamento dos alunos.

4.4.2 *Aspectos estruturantes*

Ao refletir acerca dos resultados da análise sobre a influência do autoconhecimento nas práticas docentes, trazida no tópico 4.3.2, é possível direcionar aspectos mais específicos para o constructo. Observam-se três categorias de influências percebidas pelos professores.

A primeira categoria traz aspectos da consciência ou da habilidade de perceber situações externas e criar figuras subjetivas (LEONTIEV, 1978), da diversidade tanto de professores quanto de alunos, que culmina na intencionalidade pedagógica diferenciada. Essa intencionalidade pedagógica diferenciada, que apareceu com destaque nas análises da Fase

de Avaliação, manifesta-se na motivação para agir de maneira diferenciada de acordo com a percepção da necessidade para tal, estando consciente e evitando o potencial automatismo em propor com frequência os mesmos tipos de atividades, ou ainda dar atenção sempre aos mesmos alunos. Esta categoria se denomina Conscientização.

A segunda categoria oferece aspectos da prática de diferenciação propriamente dita. A primeira categoria se relaciona com a consciência e a intenção, esta segunda categoria se relaciona com a ação. Uma vez conscientes da diversidade entre os alunos e de suas preferências associadas ao tipo psicológico, a concretização da intencionalidade pedagógica para a diferenciação se dá por meio do planejamento de atividades (incluindo avaliações) e a interação com alunos em sala de aula. Designou-se essa categoria de Planejamento Diferenciado.

A terceira categoria diz respeito à percepção do professor acerca dos efeitos em sala de aula decorrentes da situação inicialmente proposta e a ação mediadora para ajustes de atividades necessários. A essa categoria atribuiu-se o nome de Ação Mediadora.

4.4.3 O ciclo de Mediação Docente Diferenciada por Tipos Psicológicos

Ao se tomarem essas três categorias como estruturantes da composição do constructo e refletir sobre o programa de formação, evidencia-se que a Mediação Docente Diferenciada por Tipos Psicológicos pode ser adotada como um ciclo em que as categorias são, na realidade, etapas que contemplam Conscientização, Planejamento Diferenciado e Ação Mediadora. A primeira etapa, Conscientização, diz respeito ao início do ciclo: o professor se apropria dos conceitos dos tipos psicológicos, do instrumento MBTI® e reconhece sua própria tipologia, além de identificar a diversidade de comportamentos associados aos tipos psicológicos em suas salas de aula, bem como assumir a intencionalidade pedagógica de propiciar oportunidades de aprendizagem para todos os seus alunos, atentando para o viés ligado a seu tipo psicológico. A segunda etapa, Planejamento Diferenciado, contempla as ações de planejamento e interação em sala de aula correspondentes ao planejamento da instância do currículo formal com a intencionalidade pedagógica diferenciada. A terceira etapa, Ação Mediadora, por estar relacionada com as ações de percepção da influência e possível ajuste das atividades, está apoiada na aptidão de os professores serem aprendizes não somente sobre seus alunos, mas também de si mesmos, bem como na habilidade de monitorar e ajustar as práticas pedagógicas.

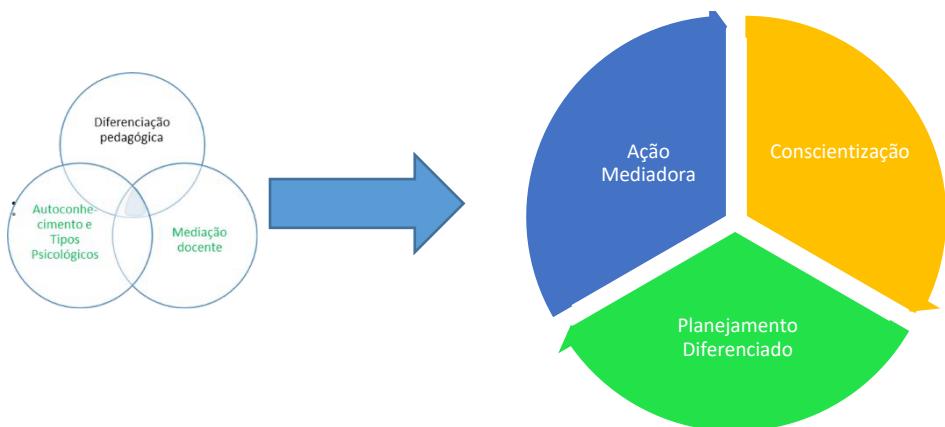
Observa-se que essa estrutura em ciclo de três etapas – Conscientização, Planejamento Diferenciado e Ação Mediadora – começa com o Autoconhecimento do professor e,

idealmente, continua como um esforço contínuo de autodesenvolvimento docente no sentido de se tornar um mediador cada vez mais apto para prover oportunidades de aprendizagem para todos os alunos. Não obstante, pode-se, em outros contextos, planejar esforços de mediação docente diferenciada menos ambiciosos, com escopos reduzidos.

Adicionalmente, elaborou-se este constructo de modo a contemplar os desafios e os caminhos facilitadores elencados nas reflexões nas fases de Planejamento e Implementação. O ciclo de Mediação Docente Diferenciada por tipo psicológico pode ser adaptado para os desafios encontrados nos alunos em sala de aula, sejam eles quais forem. Também é possível contemplar uma jornada de desenvolvimento docente que considere os desafios docentes e os aspectos práticos elencados para futuros programas de formação em outros contextos, conforme tópico 4.3.2.

Por conseguinte, verifica-se que a ideia inicial conceitual da Mediação Docente Diferenciada como uma intersecção de temas de pesquisa (conforme a Figura 3 reproduzida em menor escala a seguir) transformou-se em processo cíclico associado aos mesmos temas, de acordo com a Figura 19. Esse processo cíclico entre as três categorias representa a ressignificação da mediação docente diferenciada e compõe o constructo teórico decorrente do estudo desenvolvido nesta tese.

Figura 19 – Ressignificação da Mediação Docente Diferenciada



Fonte: Elaborada pelo autor

A Etapa de Conscientização está associada ao Autoconhecimento, o Planejamento Diferenciado está ligado à Diferenciação Pedagógica e a Ação Mediadora corresponde à Mediação Docente.

4.4.4 Competências docentes para a Mediação Docente Diferenciada

Por fim, visando contribuir com a efetivação do constructo em outros contextos, elenca-se, com base no programa de formação, um conjunto de competências docentes necessárias para a consolidação do ciclo em cada uma das etapas. A intenção neste ponto não é detalhar as respectivas competências, mas definir expectativas de aprendizagem posicionadas em cada uma das etapas.

Vale destacar que, conforme critérios apresentados no tópico 1.1, optou-se por referenciar o autoconhecimento docente por meio da Teoria dos Tipos Psicológicos (JUNG, 1973), instrumentalizado pelo MBTI® (PAYNE; VANSANT, 2009). Desse modo, no ciclo de Mediação Docente, explicitam-se competências diretamente relacionadas à respectiva teoria e instrumento correlato. Espera-se que os professores, ao percorrerem o ciclo de Mediação Docente Diferenciada por Tipo Psicológico, estejam aptos a, em cada uma das etapas:

Conscientização

- Descrever o conceito geral da Teoria dos Tipos Psicológicos e as principais características associadas às preferências dos tipos psicológicos.
- Identificar as semelhanças e discrepâncias com o seu tipo psicológico identificado.
- Nomear a diversidade de preferências dos tipos psicológicos em sala de aula.
- Identificar como o tipo psicológico influencia a maneira pela qual planeja suas atividades e interage com seus alunos.

Planejamento Diferenciado

- Listar práticas pedagógicas direcionadas para diferentes tipos psicológicos.
- Criar planos de aula com práticas pedagógicas para diferentes tipos psicológicos, visando prover oportunidades de aprendizagem para todos os alunos.
- Criar hipóteses sobre os comportamentos mais desafiadores e situações de pouca participação de alunos, associados às preferências de tipos psicológicos.
- Formular diferentes tipos questões de acordo com as preferências dos tipos psicológicos.
- Planejar falas de interjeição, associadas às potenciais preferências de tipo psicológico para os comportamentos mais desafiadores e situações de pouca participação de alunos.

Ação Mediadora

- Desenvolver práticas pedagógicas alinhadas com as preferências associadas aos tipos psicológicos.
- Interagir com os alunos de maneira alinhada com as preferências dos tipos psicológicos.
- Identificar atitudes em sala de aula e analisar as hipóteses sobre comportamentos desafiadores e situações de pouca participação.
- Identificar restrições e obstáculos para desenvolver as práticas pedagógicas planejadas visando prover oportunidades de aprendizagem para todos os alunos.
- Ajustar o desenvolvimento das práticas pedagógicas de acordo com a realidade observada em sala de aula.
- Sintetizar os aprendizados com os ajustes das práticas pedagógicas em sala de aula.

O final desta descrição do percurso investigativo caracteriza um trecho do percurso, e não o final dele. A investigação do autoconhecimento docente e da pedagogia diferenciada a serviço de uma melhor relação professor-aluno, com potencial para melhoria da aprendizagem dos alunos, é uma jornada, e não um destino final. Do mesmo modo, esta proposta inicial do constructo teórico de Mediação Docente Diferenciada é uma versão a ser aprimorada por meio de novas investigações e práticas. Apresentam-se a seguir as considerações finais como sugestão de direcionamento para a continuidade deste percurso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Visão geral

Este tópico final resgata o direcionamento inicial e o desenvolvimento da pesquisa, evidenciando seus objetivos específicos e em qual grau foi possível alcançá-los. Apresentam-se na sequência as limitações do estudo, decorrentes do desenho metodológico e do contexto da investigação notadamente marcado em virtude de parte dela ter ocorrido no período de surgimento e pico da pandemia global da *Coronavirus Disease 2019* (Covid-19). Por fim, são oferecidas perspectivas para pesquisas e práticas futuras considerando-se tanto a continuidade do desenvolvimento do constructo teórico de mediação docente diferenciada quanto novos ciclos de pesquisa-ação em futuras edições de programas de formação.

A pesquisa teve como motivação inicial a intenção de influenciar positivamente a prática docente baseado em Almeida, Gatti e Silva (2016), Darling-Hammond (2019), Nóvoa (2017), Shulman (1986) e Tardif e Lessard (2014), especificamente no relacionamento entre professores e alunos, por meio da formação continuada docente. Ao se identificar a importância de uma pedagogia diferenciada para prover situações que favoreçam a aprendizagem para todos os alunos, conforme Tomlinson (2003; 2014), Perrenoud (2000), Bondie e Zusho (2018), Bray e McClaskey (2016), Rubin e Sanford (2018) e Silva e Scherer (2019), bem como reconhecer a relevância do papel de mediador do professor, conforme Almeida (2019), Darling-Hammond e Bransford (2019), Leontiev (1978) e Vygotsky (1991), definiu-se um caminho de investigação para compreender como o autoconhecimento docente pode influenciar a relação entre professor e aluno. Como referencial para o autoconhecimento, embasou-se na teoria dos tipos psicológicos (JUNG, 1973; MURPHY, 1992; PAYNE; VANSANT, 2009), apoiada pelos instrumentos MBTI® e MMTIC®, conforme Dunning (2003), Murphy e Meisgeier (2008), Myers (1980) e Payne e Vansant (2009). Por fim, na intersecção dos temas pedagogia diferenciada, mediação e autoconhecimento por tipos psicológico, propôs-se um direcionamento inicial para um constructo de mediação docente diferenciada por tipos psicológicos a ser desenvolvido futuramente. Determinou-se como o objetivo de pesquisa: identificar como a adoção de práticas pedagógicas baseadas no autoconhecimento, por meio da utilização do indicador de tipos psicológicos MBTI®, é percebida por docentes como uma abordagem de mediação docente diferenciada que influencia a relação professor-aluno. As análises evidenciam que a adoção de práticas de diferenciação fundamentadas no autoconhecimento docente por tipos psicológicos teve influência positiva na percepção dos professores a respeito da própria prática, da maneira

como percebem e interagem com alunos e no ambiente de sala de aula. A seguir, discorre-se com mais detalhes sobre essas evidências pautado pelos objetivos específicos da pesquisa.

Sobre os objetivos e aprendizados da pesquisa

Os quatro objetivos específicos, conforme apresentados a seguir, foram definidos com o intuito de compor um *continuum* de condições necessárias para se atingir o objetivo geral da pesquisa. Esse encadeamento dos objetivos inicia-se com a conscientização e a validação do tipo psicológico como um instrumento de autoconhecimento, continua com a verificação da possibilidade de adoção de práticas diferenciadas baseadas no tipo psicológico, propõe uma análise da influência das práticas realizadas na relação professor-aluno e finaliza com o desenvolvimento de uma proposta de um constructo teórico de mediação docente diferenciada por tipo psicológico. O desenho da pesquisa-ação foi tal que permitiu um acompanhamento dos objetivos da investigação ao longo do programa de formação e um ajuste dos objetivos específicos de cada oficina a fim de alcançar os objetivos previstos, conforme a definição e a adoção de premissas realizadas antes da Oficina 2 e apontadas na análise da Oficina 1 (tópico 4.2.1). Adotou-se o mesmo encadeamento lógico dos objetivos nas considerações a seguir.

O autoconhecimento por meio dos tipos psicológicos

O objetivo “identificar como a utilização do tipo psicológico na qualidade instrumento de autoconhecimento docente é percebida pelos professores” mostrou-se crucial para propiciar aprendizados relevantes para o direcionamento da própria pesquisa-ação, bem como de desenvolvimentos futuros. Em virtude de ser uma condição necessária para a validade da pesquisa, avaliou-se esse objetivo logo após a Oficina 1. Tal avaliação indicou que a apropriação dos conceitos de tipos psicológicos e a validação do próprio tipo psicológico manifestavam-se em níveis bem diferentes entre os participantes. Ao se constatar essa circunstância, foi possível definir que todos os encontros deveriam oferecer atividades de reforço e prática da teoria e da aplicação prática dos conceitos. Esse direcionamento revelou-se positivo na análise do objetivo 1 (tópico 4.2.3.1), em que se destaca o fato de todos os respondentes no formulário final terem afirmado estar conscientes do tipo psicológico. Mais especificamente, destaca-se a percepção por parte dos professores de que conhecer o próprio tipo psicológico possibilita: obter maior compreensão e consciência das atitudes e escolhas do dia a dia; reconhecer o comportamento e confirmar autoconhecimento já presente; explicitar os pontos fortes e as oportunidades de melhoria; e utilizar autoconhecimento de maneira positiva no planejamento e comportamento em sala de aula. Assim, um participante ter observado distorções entre os comportamentos preferenciais associados a seu tipo

psicológico e outro participante ter acreditado na modificação dos resultados ao longo do tempo demonstram um aprendizado parcial da teoria apresentada, reforçando a necessidade de pensar em formas de acompanhar a aprendizagem desses aspectos e os casos específicos com mais detalhe em potenciais novas edições.

Um ponto adicional de destaque relacionado a esse objetivo, mas evidenciado na análise do objetivo 2 – o fato de a teoria dos tipos psicológicos ter utilização possível tanto por professores quanto por alunos, que foi um dos critérios definidos para escolha de indicador de autoconhecimento (tópico 1.1) –, mostrou-se positivo ao se identificar que professores que afirmaram estar conscientes da diversidade de tipos psicológicos dos seus alunos trouxeram comentários sobre uma maior consciência e a relação com seus próprios tipos psicológicos (conforme tópico 4.3.2.2).

A adoção de práticas diferenciadas baseadas no tipo psicológico

Uma vez alcançado o objetivo de utilizar os tipos psicológicos como instrumento de autoconhecimento, coube, conforme o objetivo 2, verificar se a identificação e a conscientização do tipo psicológico docente possibilitam a adoção de práticas diferenciadas com base no tipo psicológico. A análise do objetivo 2 (tópico 4.2.3.2) evidenciou que a totalidade dos professores foi capaz de planejar atividades e adotar práticas de pedagogia diferenciada com fundamento nos tipos psicológicos. O fato de certo número de professores ter aplicado práticas, mas não ter declarado concordar plenamente com esse fato, indica diferentes níveis de apropriação das práticas ou de conforto em explicitar suas ações como práticas de diferenciação. De maneira semelhante ao objetivo 1, uma possível forma de contornar essa situação em novas edições pode ser um acompanhamento mais detalhado desses aspectos ao longo do programa.

A influência percebida na relação professor-aluno

O terceiro objetivo, já sabendo que os tipos psicológicos se prestaram como instrumento de autoconhecimento e serviram como base para a adoção de práticas de pedagogia diferenciada com base nos tipos psicológicos, está centrado na identificação de aspectos positivos observados na relação professor-aluno.

A percepção de aspectos positivos decorrentes da adoção de práticas de pedagogia diferenciada com base nos tipos psicológicos foi unânime entre os participantes e evidenciou situações positivas no relacionamento professor-aluno. As observações de uma aula mais harmoniosa e de alunos com comportamentos diferentes e mais positivos do que usualmente, estando mais animados, mais engajados, interessados, ativos, tranquilos e satisfeitos, demonstram situações nas quais a mediação do professor tem potencial de ser mais efetiva.

A iniciativa de um professor questionar os próprios alunos sobre a percepção deles a respeito das aulas trouxe uma perspectiva adicional e não prevista com identificação de melhorias com relação a concentração, segurança para participar, facilidade de execução e entendimento da lógica das situações apresentadas em sala de aula.

Merece destaque a constatação da importância do conhecimento do tipo psicológico para um aumento da intencionalidade pedagógica em oferecer uma diversidade de atividades a fim de contemplar diferentes comportamentos de alunos, e como essa intencionalidade concretizada nas práticas realizadas com os alunos resultou na observação dos aspectos positivos.

O desenvolvimento de um constructo teórico de mediação docente diferenciada por tipo psicológico

Esse último objetivo sustenta-se inicialmente pela consolidação dos aprendizados obtidos com os objetivos anteriores pelos quais foi possível identificar aspectos positivos em sala de aula por influência das práticas de pedagogia diferenciada com fundamento nos tipos psicológicos dos docentes. Entretanto, mais do que a base de uma experiência de um programa de formação como instrumento de pesquisa-ação, intenciona-se direcionar futuros projetos semelhantes de pesquisa-ação com o potencial de influenciar positivamente a prática docente de mais profissionais, bem como aprofundar e ampliar o constructo teórico de mediação docente diferenciada por tipo psicológico.

No que diz respeito ao desenho geral de futuros programas de formação, as análises efetuadas sobre pontos positivos e sugestões de melhoria do programa de formação trouxeram um conjunto de sugestões relevantes para próximas edições. O valor percebido da teoria dos tipos psicológicos como autoconhecimento direcionado para práticas docentes, bem como as atividades práticas e a oportunidade de aprendizado por meio do diálogo e práticas com demais professores, foram destacados como valiosos e pontos a serem mantidos. Entretanto, ficou evidente que futuros programas podem se beneficiar de encontros mais curtos, com ainda mais atividades práticas, incluindo-se observação em sala de aula e *feedbacks* por pares. A análise dos objetivos anteriores também evidenciou a necessidade de um acompanhamento mais frequente e aprofundado da apropriação do conceito de tipos psicológicos a fim de permitir diálogos e endereçamento de atividades específicas com participantes que tenham uma percepção menos alinhada do resultado do próprio tipo psicológico e do potencial benefício da diferenciação com base nele.

Ao refletir sobre o constructo teórico criado nesta tese, considera-se que a realização da pesquisa-ação propiciou elementos referenciais e uma práxis de formação para a primeira

versão do constructo de mediação docente diferenciada por tipo psicológico. De maneira geral, pode-se conceituá-la como uma abordagem de prática pedagógica que integra competências docentes que, além de integrarem o autoconhecimento à atividade de mediação, criam um caminho de pedagogia diferenciada que leva em conta de maneira integrada as diferenças existentes de alunos e professores nos processos de ensino e de aprendizagem, por meio de um denominador comum: os tipos psicológicos.

Considera-se este constructo teórico como um conceito em evolução, um desdobramento desta proposta passa por futuros programas de desenvolvimento profissional e pesquisa sobre as competências específicas referentes às três etapas que compõem o ciclo proposto: Conscientização, Planejamento Diferenciado e Ação Mediadora.

Portanto, com base nas sugestões de desenho geral de programas de formação futuros e no direcionamento das expectativas de aprendizagem específicas da mediação docente diferenciada por tipo psicológico, poder-se-iam desenhar novos projetos de pesquisa, baseados nesses programas de formação, para investigar de maneira iterativa o desenvolvimento de tais competências e a manutenção, ou até ampliação, da influência positiva no relacionamento professor-aluno. Para tal, é importante considerar as contribuições e as limitações da pesquisa, bem como perspectivas futuras de continuidade da investigação, conforme a seguir.

Contribuições e limitações da pesquisa

As principais contribuições educacionais observadas foram a influência das práticas adotadas como meio de aprimorar a intencionalidade pedagógica docente e o relacionamento professor-aluno sob a ótica dos professores e a própria percepção positiva por parte dos professores participantes como elemento motivacional para a continuidade das ações. O desenho do programa de formação teve, por criação com a direção da escola e com os participantes, o direcionamento de possibilitar a incorporação às práticas didáticas já adotadas pela escola, o que foi confirmado e valorizado pelos professores.

Do ponto de vista teórico, a intersecção dos temas mediação docente, pedagogia diferenciada e autoconhecimento por tipos psicológicos, inter-relacionada com referências da área de currículo e de formação docente, propiciou um caminho de investigação e elaboração do constructo de Mediação Docente Diferenciada por Tipos Psicológicos. Esse constructo, além de apresentar indicações de influência positiva na prática docente, possibilita desdobramentos, aprofundamentos ou influências outras que decorram desta tese ou da análise dos modos como se constitui o ciclo de mediação docente diferenciada em outros contextos. Além disso, o Ciclo da Mediação Docente Diferenciada se constitui um modelo

de desenvolvimento contínuo para docentes baseado nos desafios reais de sala de aula que têm potencial para contribuir com diversos outros contextos. No entanto, cabe contextualizar as contribuições desse projeto dentro das limitações que o desenho da metodologia e o contexto proporcionaram. Optou-se, em vez de considerar as limitações como barreiras para se levar em conta o conhecimento gerado nesse projeto, enxergá-las como instrumentos para propostas futuras de pesquisas que continuem o trajeto aqui iniciado. A seguir, apresentam-se as limitações identificadas da pesquisa.

Acredita-se que a maior limitação da pesquisa foi o contexto social e educacional que se estabeleceu por conta da pandemia do coronavírus (Covid-19), no primeiro semestre de 2020. Tal limitação se manifestou de duas formas: na impossibilidade de realização de entrevistas adicionais após o formulário final do projeto e na mudança de perspectivas para a mediação docente.

No tocante às entrevistas adicionais: no primeiro semestre de 2020, a interrupção das atividades educacionais regulares presenciais causou uma ruptura no planejamento e na rotina da escola. A obrigatoriedade do distanciamento social e a necessidade de manutenção das atividades escolares a distância sobrecarregaram gestores e professores no sentido de estabelecer um ensino remoto emergencial. Os profissionais envolvidos na pesquisa ficaram absolutamente atarefados e sem prioridade para quaisquer outras atividades, o que foi plenamente acertado e compreensível. Por conseguinte, não foi possível entrevistar professores que não haviam respondido o formulário final, bem como alguns professores respondentes para explorar com mais detalhe as práticas adotadas e as respectivas percepções visando um aprofundamento das análises e da proposta do constructo teórico de Mediação Docente Diferenciada.

Outro efeito da pandemia da Covid-19 foi a utilização emergencial das TDIC para tornar *on-line* atividades anteriormente planejadas para se desenvolverem presencialmente (ALMEIDA, 2020). Além dos desafios e percalços inerentes de uma alteração tão abrupta, essa digitalização forçada colocou as TDIC como um instrumento mediador central do currículo desde sua instância formal até a instância experienciada. Conforme Almeida (2020, p. 168), “a integração do currículo com as tecnologias não refere apenas a uma justaposição, e sim a um casamento em que ocorrem transformações mútuas nos sujeitos envolvidos”, o que foi observado na prática quando a única maneira de interagir de maneira síncrona com os alunos era por meio de dispositivos conectados à internet com programas de comunicação audiovisual, e tanto professores quanto alunos foram obrigados a transformar suas maneiras de se relacionar. A pesquisa foi baseada em práticas de pedagogia diferenciada por tipos psicológicos propostas e realizadas presencialmente, em sala de aula. Consequentemente, os resultados e os aprendizados da pesquisa dizem respeito a um contexto de aprendizagem (FIGUEIREDO, 2016) que, durante a pandemia, é outro e que provavelmente, uma vez findadas as limitações sanitárias

decorrentes da propagação desse vírus, não será o mesmo posteriormente ao final dessa enfermidade. Prevê-se que uma parcela das atividades *on-line* incorporadas durante esse período de isolamento será mantida e, logo, parte da mediação docente continuará integrada à tecnologia, com uma realidade distinta daquela explorada no projeto de pesquisa.

Adicionalmente, tratando-se de uma investigação no formato de uma pesquisa-ação, as práticas propostas de pedagogia diferenciada por tipos psicológicos foram escolhidas conforme os desafios elencados pelos participantes. Nesse aspecto, convém destacar a especificidade do contexto da escola como uma instituição privada, que valoriza e investe em formação continuada docente. Apesar de reconhecer que os desafios de comportamentos listados são usuais em qualquer escola, é fato que uma prioridade diferente deles pode direcionar conjuntos variados de práticas a serem propostas. As práticas de pedagogia diferenciada sugeridas no programa foram: planejamento de atividades didáticas, comunicação e interação, bem como formulação de questões avaliativas, definidas como relevantes para lidar com comportamentos desafiadores em sala de aula. Considerando-se que o escopo de atuação do professor como mediador abrange uma gama maior de atividades, são possíveis desafios e práticas diferentes em contextos diversificados, com investigações e resultados distintos.

Outra limitação foi a ausência de percepções e informações de outros sujeitos que não os próprios professores: estando a pesquisa fundamentada em respostas baseadas na percepção dos professores participantes, não foi possível obter a perspectiva dos alunos a respeito da relação professor-aluno. Entretanto, o fato de uma professora ter por iniciativa própria questionado seus alunos e recebido respostas favoráveis sobre as práticas adotadas é um indicativo relevante, apesar de excepcional da percepção de alunos.

Ademais, um número de respondentes aos formulários sempre inferior aos 26 professores participantes, seja por ausência em alguma oficina ou abstinência em responder, limitou a generalização das análises. Pela qualidade das respostas e alternância dos não respondentes não se julga haver comprometimento das análises, mas existe uma perda de informação.

Seguindo-se com a intenção de usar essas limitações como instrumentos de alavancagem para programas futuros mais robustos, a seguir são apresentadas as possibilidades futuras de pesquisa para continuar do ponto onde esse projeto parou.

Perspectivas futuras

A origem deste projeto de pesquisa foi associada a um rio que se forma e se avoluma graças a uma sequência de nascentes, riachos e outros rios que vão se juntando a seu curso. Ao refletir sobre essa analogia, considerando-se a pesquisa-ação realizada com seus resultados,

aprendizados, contribuições e limitações, percebe-se que o percurso foi frutífero. Entretanto, o rio continua: o ciclo de pesquisa-ação concebido neste projeto de pesquisa e a elaboração de um constructo de mediação docente diferenciada por tipo psicológico não se encerram no término desta tese e têm potencial de inspirar novas pesquisas para aprofundamento, ampliação e/ou redirecionamento dos resultados gerados. Além dos resultados, as limitações encontradas nesta pesquisa também são elementos importantes para serem considerados em escopos e encaminhamentos metodológicos de pesquisas futuras.

Considerando-se o novo contexto, pós-pandemia da Covid-19, de utilização ampliada das TDIC como mediadoras das aulas síncronas, algumas questões emergem como importantes:

- Quais os comportamentos de alunos que desafiam os professores em aulas síncronas mediadas por TDIC?
- As práticas de pedagogia diferenciada por tipos psicológicos precisam ser adaptadas para as aulas síncronas mediadas pelas TDIC? Como?

Algumas investigações podem ser encaminhadas para detalhamento maior dos aprendizados desta pesquisa, com possibilidade de serem realizadas no próprio contexto da pesquisa efetuada ou incorporadas em programas futuros.

- Quais as práticas de Mediação Docente Diferenciada por tipo psicológico mais utilizadas pelos professores?
- Como a influência na relação professor-aluno é percebida pelos alunos?
- Como a influência na relação professor-aluno é percebida por professores observadores?
- A influência percebida na relação professor-aluno está relacionada à melhoria de aprendizagem?

Do ponto de vista metodológico, é importante considerar no desenho das pesquisas as limitações apontadas anteriormente. Seria interessante uma carga maior de atividades práticas com atividades de observação de sala de aula e *feedback* realizadas entre pares de professores, bem como uma coleta de informações dos próprios alunos acerca da relação professor-aluno.

Visando um aprofundamento das competências docentes de mediação diferenciada por tipo psicológico, inserida na legislação e na prática docente, poder-se-iam investigar:

- Em quais contextos atuais de formação docente essas competências já estão sendo desenvolvidas? Como?
- Quais competências da BNC-Formação podem estar relacionadas com a mediação docente diferenciada por tipo psicológico? Como?

- Existem outras competências relacionadas à Mediação que deveriam compor este constructo? Quais?

Como desenvolvido neste projeto, espera-se que essas possibilidades de investigação futura sejam desenhadas com docentes e gestores em pesquisas-ação que enderecem desafios reais da escola. Que seja possível trilhar um caminho coerente, prático e motivador de geração de conhecimento integrado à transformação escolar no âmbito acadêmico, para sistematização, ampliação e divulgação do conhecimento e, no âmbito escolar, para que docentes e gestores possam dialogar, experimentar, desenvolver-se e transformar a realidade de seus alunos.

REFERÊNCIAS

- ABRUCIO, Fernando Luiz. **Formação de professores no Brasil**: diagnóstico, agenda de políticas e estratégias para a mudança. São Paulo: Moderna, 2016. v. 94.
- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. **Integração currículo e Tecnologias de Informação e Comunicação**: *web* currículo e formação de professores. 2019. Tese (Livre-docência) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil, 2019.
- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. A crise educacional gerada pela Covid-19 e as tecnologias: ontem, hoje e caminhos para o futuro. In: ALMEIDA, Fernando José de; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; SILVA, Maria da Graça Moreira da (org.). **De Wuhan a Perdizes**. Trajetos educativos [recurso eletrônico]. São Paulo: EDUC, 2020.
- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Formação de professores para a era da informação e das tecnologias digitais. In: 72.^a REUNIÃO ANUAL DA SBPC, 2020, São Paulo. **Anais...** Disponível em: <http://reunioes.sbpcnet.org.br/72RA/textos/CO-MariaElizabethBALmeida.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2021.
- ALMEIDA, Patricia Albieri; GATTI Bernardete Angelina; SILVA, Vandrê Gomes. Referentes e critérios para a ação docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo v. 46, n. 160, p. 286-311, abr./jun. 2016.
- APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ARMSTRONG, Patricia. **Bloom's taxonomy**. Vanderbilt University Center for Teaching, 2016.
- BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (org.). **Ensino híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.
- BONDIE, Rhonda; ZUSHO, Akane. **Differentiated instruction made practical**: engaging the extremes through classroom routines. London: Routledge, 2018.
- BRASIL. Casa Civil. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 13 ago. 2020

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Resolução CNE/CP n.º 2, de 22 de dezembro de 2017.** Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf. Acesso em: 13 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Resolução CNE/CP n.º 4, de 17 de dezembro de 2018.** Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP n.º 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP n.º 15/2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104101-rcp004-18/file>. Acesso em: 13 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 13 ago. 2020.

BRAY, Barbara; MCCLASKEY, Kathleen. **How to personalize learning:** a practical guide for getting started and going deeper. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2016.

CHARLOT, Bernard. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. **Cadernos de Pesquisa**, n. 97, p. 47-63, 1996.

CHAVES, Léo Ramos. Metas educacionais não cumpridas. **Pesquisa Fapesp**, ano 19, n. 269, 2018. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/metas-educacionais-nao-cumpridas>. Acesso em: 13 ago. 2019.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa e ciências humanas e sociais.** Petrópolis: Vozes, 2006.

CHIZZOTTI, Antonio; PONCE, Branca Jurema. O currículo e os sistemas de ensino no Brasil. **Curriculum sem Fronteiras**, v. 12, n. 3, p. 25-36, 2012.

CHRISTENSEN, Clayton M.; HORN, Michael B.; STAKER, Heather. **Ensino híbrido:** uma inovação disruptiva? uma introdução à teoria dos híbridos. Boston: Clayton Christensen Institute, 2013.

COFFIELD, Frank; MOSELEY, David; HALL, Elaine; ECCLESTONE, Kathryn. **Should we be using learning styles?** What research has to say to practice. 2004. Disponível em: <https://www.voced.edu.au/content/ngv:12401>. Acesso em: 7 ago. 2020.

DARLING-HAMMOND, Linda; BRANSFORD, John. **Preparando os professores para um mundo em transformação:** o que devem aprender e estar aptos a fazer. Porto Alegre: Penso, 2019.

DAVYDOV, Vasily V. The influence of L. S. Vygotsky on education theory, research, and practice. **Educational Researcher**, v. 24, n. 3, p. 12-21, Apr. 1995. doi:10.3102/0013189X024003012.

DUNNING, Donna. **Introduction to type and communication.** Palo Alto, CA: CPP, 2003.

ELLIOT, John. Recolocando a investigação-ação em seu lugar original e próprio. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar (org.). **Cartografias do trabalho docente.** Campinas: Mercado das Letras, 1998. p. 137-152.

ESTEVES, Manuela. Construção e desenvolvimento das competências profissionais dos professores. **Sísifo**, n. 8, p. 37-48, 2009.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro:** efetividade ou ideologia. São Paulo: Loyola, 1979.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org.). **Didática e interdisciplinaridade.** Campinas: Papirus, 1998.

FELDMANN, Marina Graziela (org.). **Educação e mídias interativas:** formando professores. São Paulo: EDUC, 2005.

FELLIPELLI – Instrumentos de Diagnóstico e Desenvolvimento Organizacional. **Programa de Qualificação Instrumento MBTI®.** São Paulo: Fellipelli, 2015.

FIGUEIREDO, Antonio Dias. A pedagogia dos contextos de aprendizagem. **Revista e-Curriculum**, v. 14, n. 3, p. 809-836, 2016. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 7 ago. 2020.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da investigação-ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia e práticas pedagógicas interculturais. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, v. 12, n. 27, p. 367-379, 2020.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. A dialogue: Culture, language, and race. **Harvard Educational Review**, v. 65, n. 3, p. 377-403, 1995.

GARCIA, Paulo Sérgio. Contribuições para a melhoria das escolas: o caso das escolas eficazes. **Revista Contribuciones a las Ciencias Sociales**, n. 30, oct./dic. 2015. Disponível em: <http://www.eumed.net/rev/ccccs/2015/04/escolas-eficazes.html>. Acesso em: 20 ago. 2020.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIMENO SACRISTÁN, Jose. A educação que temos, a educação que queremos. In: IMBERNÓN, Francisco; ROSAS, Ernani (org.). **A educação do século XXI**: os desafios do futuro imediato. Porto Alegre: Artmed, 2000a.

GIMENO SACRISTÁN, Jose. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000b.

GOODLAD, John. **Curriculum inquiry**: the study of curriculum practice. New York: McGraw Hill, 1979.

GOODSON, Ira. **Currículo**: teoria e história. Petrópolis: Vozes, 1995.

HANUSHEK, Eric A.; MACHIN, Stephen J.; WOESSMANN, Ludger (ed.). **Handbook of the Economics of Education**: teacher quality. Amsterdam: North Holland, 2016.

HORN, Michael B.; STAKER, H. **Blended**: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação. Tradução Maria Cristina Gularde Monteiro. Porto Alegre: Penso, 2015.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Saeb 2017 revela que apenas 1,6% dos estudantes brasileiros do Ensino Médio demonstraram níveis de aprendizagem considerados adequados em Língua Portuguesa.** 2018. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/saeb-2017-revela-que-apenas-1-6-dos-estudantes-brasileiros-do-ensino-medio-demonstraram-niveis-de-aprendizagem-considerados-adequados-em-lingua-portug/21206. Acesso em 13 out. 2020

INSTITUTO REOS *et al.* **Cenários transformadores para a Educação Básica no Brasil em 2032.** São Paulo, 2014. Disponível em <http://cenarioseducacao2032.org.br/>. Acesso em: 13 ago. 2020.

JUNG, Carl G. **Tipos psicológicos.** São Paulo: Zahar, 1973.

JUNG, Carl G. **O desenvolvimento da personalidade.** Petrópolis: Vozes, 1981.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber.** Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LEONTIEV, Alexei N. **Atividade, consciência e personalidade.** Buenos Aires: Ciencias del Hombre, 1978.

LENOIR, Yves. Didática e Interdisciplinaridade: uma complementaridade necessária e incontrolável. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org.). **Didática e interdisciplinaridade.** Campinas: Papirus, 1998. p. 45-75.

LOUZANO, Paula; MORICONI, Gabriela Miranda. Visión de la docencia y características de los sistemas de formación docente. **Cadernos Cenpec**, Nova série, S.I. v. 4, n. 2, jun. 2015. ISSN 2237-9983. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/287/285>. Acesso em: 28 set. 2021.

FOURC Bilingual Academy. **Manual do Profissional FourC**, 2017. Disponível em: <https://www.escolafourc.com.br/>. Acesso em: 28 ago. 2020.

FUNDAÇÃO LEMANN; INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. **Pesquisa Conselho de Classe 2015.** A visão dos professores sobre a Educação no Brasil. Fundação Lemann e instituto Paulo Montenegro. Disponível em: <http://www.fundacaolemann.org.br/wp-content/uploads/2016/06/Conselho-de-classe-2015.pdf>. Acesso em: 18 out. 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro. *In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (org.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica do conceito.* 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 53-79.

MELLO, Guiomar Namo de **Escolas eficazes**: um tema revisitado. Brasília: MEC/SEF, 1994. (Série Atualidades Pedagógicas, v. 6.)

MIALARET, G. Principios y etapas de la formación de los educadores. *In: DEBESSE M.; MIALARET G. La formación de los enseñantes.* Barcelona: Oikos-Tau Ediciones, 1982. p.137-159.

MORICONI, Gabriela Miranda. **Medindo a eficácia dos professores**: o uso de modelos de valor agregado para estimar o efeito do professor sobre o desempenho dos alunos. 2012. Tese (Doutorado) – Fundação Getulio Vargas, São Paulo, 2012.

MURPHY, Elizabeth. **The developing child**: using Jungian type to understand children. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press, 1992.

MURPHY, Elizabeth; MEISGEIER, Charles. **MMTIC Manual**: a guide to the development and use of the Murphy-Meisgeier Type Indicator for Children. Gainesville: Center for Application of Psychological Type, 2008.

MYERS, Isabel Briggs. Taking type into account in education. *In: McCaulley, Mary H. Psychological (Myers-Briggs) Type Differences in Education.* Gainesville, FL: Center for Applications of Psychological Type, 1980. p. 126-146.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, p. 1106-1133, 2017.

OBSERVATÓRIO DO PNE. **Aprendizado adequado na idade certa**. Disponível em: <https://www.observatoriodopne.org.br/indicadores/metas/7-aprendizado-adequado-fluxo-adequado/indicadores>. Acesso em: 19 nov. 2019.

PAYNE, Diane; VANSANT, Sondra. **Great minds don't think alike!**: success for students through the application of psychological type in schools. Gainesville: Center for Application of Psychological Type, 2009.

PERRENOUD, Philippe. Construir competências é virar as costas aos saberes? **Pátio, Revista Pedagógica**, v. 11, p. 15-19, 1999.

PERRENOUD, Philippe. **Pedagogia diferenciada**. Das intenções à ação. Tradução Patrícia Chittoni. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERRENOUD, Philippe; THURLER, Monica Gather. **As competências para ensinar no século XXI**: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2009.

RUBIN, Shawn C.; SANFORD, Cathy. **Pathways to personalization**: a framework for school change. Cambridge, MA: Harvard Education Press, 2018.

SHULMAN, Lee S. Those who understand: Knowledge growth in teaching. **Educational researcher**, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

SHULMAN, Lee S. **What teachers should know and be able to do**. Arlington, VA: National Board for Professional Teaching Standards, 2016.

SILVA, Roberto Rafael Dias da; SCHERER, Renata Porcher. Por que precisamos da diferenciação pedagógica? Ensaio sobre a individualização e seus paradoxos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 24, e240041, 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782019000100601&lng=en&nm=iso. Acesso em: 18 ago. 2020.

STEIN, George Ricardo. **Desafios interdisciplinares da educação para o desenvolvimento sustentável em cursos de administração**. 2010. 88 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

THIOLLENT, M. **Metodologia da investigação-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TOMLINSON, Carol Ann *et al*. Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in academically diverse classrooms: a review of literature. **Journal for the Education of the Gifted**, v. 27, n. 2-3, p. 119-145, 2003.

TOMLINSON, Carol Ann. **The differentiated classroom**: responding to the needs of all learners. 2. ed. Alexandria, VA: ASCD, 2014.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005.

VALENTE, José Armando; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Políticas de tecnologia na educação no Brasil: visão histórica e lições aprendidas. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas = Education Policy Analysis Archives**, v. 28, 1, n. 94, 2020.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

WALLON, Henri. Os meios, os grupos e a psicogênese da criança. In: WEREBE, Maria José; NADEL-BRUFET, Jacqueline. **Henri Wallon**. São Paulo: Ática, 1986. p. 168-178.

WILBER, Ken. **Uma teoria de tudo**. São Paulo: Cultrix, 2010.

ZANCAN RODRIGUES, Larissa; PEREIRA, Beatriz; MOHR, Adriana. O documento “Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica” (BNCFP): dez razões para temer e contestar a BNCFP. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 20, p. 1-39, 2020. DOI: 10.28976/1984-2686rbpec2020u139. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/16205>. Acesso em: 25 nov. 2021.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Avaliação Encontro 1

Avaliação Encontro 1 - Programa Didática Diferenciada por Personalidade - FourC

Olá querida(o) participante!

Foi um grande prazer ter a chance de compartilhar e aprender com você no nosso primeiro encontro do Programa.

Para ajudar a desenhar os próximos encontros, peço 10 min seus para avaliar a oficina de acordo com os objetivos propostos.

Além da avaliação na escala numérica, seus comentários por escrito para ressaltar pontos positivos a serem mantidos ou recomendar alterações ou melhorias são muito importantes e úteis. Fique a vontade para fazê-los.

***Obrigatório**

1. E-mail *

Identificação

2. Nome Completo *

3. Qual o seu Tipo Psicológico (de acordo como relatório do MBTI)? *

Marcar apenas uma oval.

ENFJ

ENFP

ENTP

ENTJ

ESFJ

ESFP

ESTJ

ESTP

INFJ

INFP

INTJ

INTP

ISFJ

ISFP

ISTJ

ISTP

Avaliação dos Objetivos

4. Assinale as colunas que correspondem a seu grau de concordância com as afirmações abaixo *

Assinale se concorda ou discorda com as seguintes afirmações

Marcar apenas uma oval por linha.

	Concordo plenamente	Concordo em parte	Discordo em parte	Discordo plenamente	Não tenho como avaliar
Conheço os objetivos, as atividades e os resultados esperados do curso	<input type="radio"/>				
Consigo explicar a teoria dos Tipos Psicológico.	<input type="radio"/>				
Sei meu tipo psicológico e algumas características do mesmo.	<input type="radio"/>				
Consigo identificar alguns desafios de se interagir com diferentes tipos psicológicos.	<input type="radio"/>				
Sei explicar, de maneira geral, o desenvolvimento da personalidade nas crianças	<input type="radio"/>				
Sei porque não se deve utilizar o Tipo Psicológico para caracterizar as crianças.	<input type="radio"/>				

Sobre o Autoconhecimento

Em relação a atividade sobre Autoconhecimento que fizemos no Encontro 1, quando representamos fisicamente e graficamente como os participantes consideravam o seu próprio nível de autoconhecimento.

5. Como você classificou o seu nível de Autoconhecimento, durante a atividade? *

Marcar apenas uma oval.

- 5 - tenho um alto nível de autoconhecimento
- 4 - tenho um bom autoconhecimento
- 3 - tenho um autoconhecimento razoável
- 2 - tenho pouco autoconhecimento
- 1 - praticamente não tenho autoconhecimento

6. Como você classificaria o seu nível de Autoconhecimento após o término do Encontro 1 *

Marcar apenas uma oval.

- 5 - tenho um alto nível de autoconhecimento
- 4 - tenho um bom autoconhecimento
- 3 - tenho um autoconhecimento razoável
- 2 - tenho pouco autoconhecimento
- 1 - praticamente não tenho autoconhecimento

7. Como você classificou, durante a atividade, o seu nível de aplicação de Autoconhecimento na sala de aula, para se relacionar e proporcionar aprendizagem para todos alunos? *

Marcar apenas uma oval.

- 5 - consigo usar meu autoconhecimento de maneira frequente e efetiva
- 4 - consigo usar meu autoconhecimento de maneira frequente e por vezes efetiva
- 3 - consigo usar meu autoconhecimento ocasionalmente
- 2 - consigo usar meu conhecimento raramente
- 1 - não utilizo meu autoconhecimento

8. Na questão anterior quais são os fatores que impedem de usar melhor o autoconhecimento em sala de aula *

Marque todas que se aplicam.

- Não sei como aplicar o Autoconhecimento em sala de aula
 - Não tenho segurança para aplicar o Autoconhecimento em sala de aula
 - Não tenho um nível adequado de Autoconhecimento para usar em sala de aula
 - Não percebo como sendo vantajoso

Outro: _____

Comentários sobre a 1.a oficina

9. O que mais você gostaria de comentar para ajudar a atingir os objetivos do programa ? Muito grato! *

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

APÊNDICE B – Avaliação Encontro 2

Avaliação Encontro 2 – Programa Didática Diferenciada por Personalidade - FourC

Olá querida(o) participante!

Foi muito bom poder interagir mais e continuar nossa jornada de desenvolvimento e aplicação no nosso segundo encontro do Programa.

Nessa avaliação iremos começar a explorar um pouco mais as suas práticas entre os encontros: o objetivo principal é propiciar um momento seu de reflexão sobre a sua prática e chegarmos "aquecidos" para o próximo encontro.

Além da avaliação na escala numérica, seus comentários por escrito são muito importantes e úteis. Fique a vontade para fazê-los.

***Obrigatório**

1. E-mail *

Avaliação Encontro 2
- Programa Didática
Diferenciada por
Personalidade -
FourC

Olá querida(o) participante!

Foi muito bom poder interagir mais e continuar nossa jornada de desenvolvimento e aplicação no nosso segundo encontro do Programa.

Nessa avaliação iremos começar a explorar um pouco mais as suas práticas entre os encontros: o objetivo principal é propiciar um momento seu de reflexão sobre a sua prática e chegarmos "aquecidos" para o próximo encontro.

Além da avaliação na escala numérica, seus comentários por escrito são muito importantes e úteis. Fique a vontade para fazê-los.

Identificação

2. Nome Completo *

3. Qual o seu Tipo Psicológico (de acordo com o relatório do MBTI)? *

Marcar apenas uma oval.

ENFJ

ENFP

ENTP

ENTJ

ESFJ

ESFP

ESTJ

ESTP

INFJ

INFP

INTJ

INTP

ISFJ

ISFP

ISTJ

ISTP

Avaliação dos Objetivos

4. Assinale as colunas que correspondem a seu grau de concordância com as afirmações abaixo *

Assinale se concorda ou discorda com as seguintes afirmações

Marcar apenas uma oval por linha.

	Concordo plenamente	Concordo em parte	Discordo em parte	Discordo plenamente	Não tenho como avaliar
Conheço os objetivos, as atividades e os resultados esperados do curso	<input type="radio"/>				
Consigo explicar a teoria dos Tipos Psicológico.	<input type="radio"/>				
Sei meu tipo psicológico e algumas características do mesmo.	<input type="radio"/>				
Consigo identificar alguns desafios de se interagir com diferentes tipos psicológicos.	<input type="radio"/>				
Sei explicar, de maneira geral, o desenvolvimento da personalidade nas crianças	<input type="radio"/>				
Sei porque não se deve utilizar o Tipo Psicológico para caracterizar as crianças.	<input type="radio"/>				

**Sobre o
Autoconhecimento
aplicado**

Em relação às duas atividade sobre Autoconhecimento que fizemos no Encontro 2:

1 - quando você escreveu o seu tipo psicológico e ações / características específicas de cada letra e comparou com outros participantes;
 2 - quando você pensou no seu tipo psicológico, no tipo psicológico oposto (com preferências opostas) e nas diferenças entre ambos. bem como às conversas e reflexões que tivemos.

5. Como você classificaria o seu nível de Autoconhecimento após o término do Encontro 2 *

Marcar apenas uma oval.

- 5 - tenho um alto nível de autoconhecimento
- 4 - tenho um bom autoconhecimento
- 3 - tenho um autoconhecimento razoável
- 2 - tenho pouco autoconhecimento
- 1 - praticamente não tenho autoconhecimento

6. Como você classifica o seu nível de aplicação de Autoconhecimento na sala de aula, para se relacionar e proporcionar aprendizagem para todos os alunos? *

Marcar apenas uma oval.

- 5 - consigo usar meu autoconhecimento de maneira frequente e efetiva
- 4 - consigo usar meu autoconhecimento de maneira frequente e por vezes efetiva
- 3 - consigo usar meu autoconhecimento ocasionalmente
- 2 - consigo usar meu conhecimento raramente
- 1 - não utilizo meu autoconhecimento

7. Na questão anterior quais são os fatores que impedem de usar melhor o autoconhecimento em sala de aula *

Marque todas que se aplicam.

- Não sei como aplicar o Autoconhecimento em sala de aula
- Não tenho segurança para aplicar o Autoconhecimento em sala de aula
- Não tenho um nível adequado de Autoconhecimento para usar em sala de aula
- Não percebo como sendo vantajoso

Outro: _____

**Aplicação prática no
Planejamento da Aula**

Nessa seção, iremos colocar o foco na prática que foi possível fazer nas suas aulas

8. Você conseguiu planejar uma atividade que utilizasse a abordagem geral (oferecer opção ou variedade), utilizando as sugestões do material "Orientação para Planejamento Diferenciado" ? *

Marcar apenas uma oval.

- SIM
- NÃO *Pular para a pergunta 13*

9. Você conseguiu aplicar uma atividade que utilizasse a abordagem geral (oferecer opção ou variedade), utilizando as sugestões do material "Orientação para Planejamento Diferenciado"? *

Marcar apenas uma oval.

- SIM
- NÃO *Pular para a pergunta 13*

**Reflexão sobre a
aplicação prática**

Nessa seção, iremos colocar o foco na prática que foi possível fazer nas suas aulas

10. Qual tipo de abordagem você escolheu? *

Marcar apenas uma oval.

- Oferecer opção
- Oferecer variedade
- As duas anteriores
- Outro: _____

11. Como você usou o seu tipo psicológico para planejar e implementar a atividade? *

12. Que tipo de reações ou comportamentos diferentes do usual você observou? *

Se você chegou aqui, provavelmente ainda não conseguiu planejar e implementar uma atividade que oferecesse opção e/ou variedade para os alunos.

Desafios
de
aplicação

Sabemos que nem sempre é possível e queremos saber quais foram os desafios que você encontrou.

Porém, ainda restam alguns dias antes do nosso encontro: vale a pena você tentar e será ótimo se conseguir!

13. Quais foram os desafios que você encontrou para planejar e/ou implementar uma atividade que utilizasse a abordagem geral (oferecer opção ou variedade), utilizando as sugestões do material "Orientação para Planejamento Diferenciado"?

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

APÊNDICE C – Avaliação Encontro 3

Avaliação Encontro 3 - Programa Didática Diferenciada por Personalidade - FourC

Olá querida(o) participante!

O tempo voa e já chegamos ao 3.o Encontro: foi muito bom já termos alguns exemplos com bons resultados, ótimas reflexões e todos tendo tempo para planejar individualmente uma atividade.

Nessa avaliação iremos explorar a prática planejada e suas percepções em relação a ela..

Além da avaliação na escala numérica, seus comentários por escrito são muito importantes e úteis. Fique a vontade para fazê-los.

***Obrigatório**

1. E-mail *

Identificação

2. Nome Completo *

3. Qual o seu Tipo Psicológico (de acordo como relatório do MBTI)? *

Marcar apenas uma oval.

ENFJ

ENFP

ENTP

ENTJ

ESFJ

ESFP

ESTJ

ESTP

INFJ

INFP

INTJ

INTP

ISFJ

ISFP

ISTJ

ISTP

Avaliação dos Objetivos

4. Assinale as colunas que correspondem a seu grau de concordância com as afirmações abaixo *

Assinale se concorda ou discorda com as seguintes afirmações, considerando o nosso 3.o encontro

Marcar apenas uma oval por linha.

	Concordo plenamente	Concordo em parte	Discordo em parte	Discordo plenamente	Não tenho como avaliar
Consegui refletir sobre uma abordagem geral para direcionar atividades e práticas adequadas aos diversos tipos psicológicos	<input type="radio"/>				
Consigo explicar a abordagem geral para direcionar atividades e práticas adequadas aos diversos tipos psicológicos;	<input type="radio"/>				
Consegui planejar atividades específicas adequadas aos desafios encontrados em sala de aula e a diversidade de tipos psicológicos	<input type="radio"/>				

5. O que você obteve nesse encontro (aprendizados, insights, práticas, etc.) que não teria obtido caso não fosse? *

**Sobre a sua
atividade
planejada**

Nessa seção, responda com base na atividade que você planejou ou considerou para utilizar como didática diferenciada por personalidades

6. Qual foi o desafio em sala de aula que você escolheu endereçar com sua atividade? *

7. Você associa esse desafio a algum tipo psicológico? *

Marcar apenas uma oval.

SIM

NÃO *Pular para a pergunta 9*

Tipos psicológicos que você considerou

8. Quais tipos psicológicos você intencionou abordar prioritariamente com sua atividade *

Marque todas que se aplicam.

- ESTJ
- ESTP
- ESFJ
- ESFP
- ENTJ
- ENTP
- ENFJ
- ENFP
- ISTJ
- ISTP
- ISFJ
- ISFP
- INTJ
- INTP
- INFJ
- INFP

Caracterização da aplicação prática

9. Qual atividade você planejou ? *

10. Quais aspectos específicos da atividade endereçam os desafios (e potenciais tipos psicológicos) para os quais você planejou a atividade? *

Verificação

11. O que você planejou para verificar se sua atividade foi efetiva para endereçar os desafios escolhidos? *

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

APÊNDICE D – *Survey Encontro 4*

Survey Encontro 4 - Programa Didática Diferenciada por Personalidade - FourC

Olá querida(o) participante!

Nessa survey iremos fazer algo diferente: incentivo coletivo para resposta.

As respostas são individuais, mas iremos tratá-las de maneira consolidada no nosso próximo encontro, de acordo com os participantes do último trabalho em grupo do encontro passado.

Se você não esteve no último encontro, não tem problema: iremos reorganizar os grupos para que todos participem.

Atenção - se você esteve no último encontro: os grupos que tiverem 100% de resposta a essa survey terão prioridades de escolhas e vantagens em atividades no nosso próximo encontro.

São somente 4 questões simples: vale incentivar os integrantes do grupo!

*Obrigatório

1. E-mail *

Identificação

2. Nome Completo *

Sobre o Guia de Referência Rápida para Planejamento de Atividades Diferenciadas

3. Assinale quais dos elementos abaixo foram incluídos no seu Guia *

Marque todas que se aplicam.

- Reflexão para planejar atividades diferentes das usualmente adotadas
- Direcionamento para oferecer alternativas de atividades para que os alunos escolham
- Indicação para incluir atividades para alunos mais falantes e participativos
- Indicação para incluir atividades para alunos mais quietos e reservados
- Indicação para oferecer instruções e direcionamento que deem uma ideia geral do objetivo e da atividade
- Indicação para oferecer instruções e direcionamento detalhado e passo a passo
- Indicação para atividades que se baseiem em investigação de fatos e dados
- Indicação para atividades que peçam criação de histórias e novas realidades
- Indicação para atividades que demandem raciocínio e decisão lógica
- Indicação para atividades que demandem considerar o impacto nas pessoas
- Orientação para atividades planejadas e com cronograma definido
- Orientação para atividades com tempo mais flexível e planejamento espontâneo

Outro: _____

4. Após responder a questão anterior, você tem algum comentário sobre o seu Guia?

Sobre a sua "Situação de Interação Típica de Sala de Aula":

Nessa seção, responda com base na atividade que você planejou ou considerou para utilizar como didática diferenciada por personalidades

5. Qual situação você escolheu como prioritária? *

Marcar apenas uma oval.

- Explicação de conteúdo
- Instrução de atividade
- Correção de atividade
- Pedido de atenção geral
- Pedido de atenção específico
- Diálogo
- Recordação de regras
- Apreciação
- Outro: _____

Sobre a Apreciação de comportamentos

6. Qual apreciação você acredita ser útil nas suas aulas? (Escreva abaixo, use em sala e traga suas impressões para o próximo encontro) *

7. Porque você escolheu essa apreciação? *

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

APÊNDICE E – *Survey* Pré-Encontro 5

Survey Pré encontro 5 - Programa Didática Diferenciada por Personalidade - FourC

Olá querida(o) participante!

Essa survey dura 2 minutos e será feita no nosso próximo encontro.

Peço que todos que tenham smartphones ou notebooks tragam no dia 10 para realizarmos no início do encontro a survey (demora 2 minutos)

*Obrigatório

1. E-mail *

Survey Pré encontro 5 -
Programa Didática
Diferenciada por
Personalidade - FourC

Olá querida(o) participante!

Essa survey dura 2 minutos e será feita no nosso próximo encontro.

Peço que todos que tenham smartphones ou notebooks tragam no dia 10 para realizarmos no início do encontro a survey (demora 2 minutos)

Identificação

2. Nome Completo *

3. Qual o seu Tipo Psicológico (de acordo como relatório do MBTI)? *

Marcar apenas uma oval.

ENFJ

ENFP

ENTJ

ENTP

ESFJ

ESFP

ESTJ

ESTP

INFJ

INFP

INTJ

INTP

ISFJ

ISFP

ISTJ

ISTP

Alunos e comportamentos

4. Para quantos alunos, aproximadamente, você está lecionando nesse semestre (O valor deve ser maior que 0. Se não estiver lecionando, responda 1)? *
-

5. Desse total de alunos da questão anterior, quantos alunos você estima que tem um potencial de melhorar o engajamento nas atividades? (Considere que a melhoria pode ser em qualquer um desses aspectos: atenção as instruções, participação ativa nas atividades propostas, apresentação de resultados e tarefas conforme previsto, manifestação de curiosidade /interesse ou questionamentos sobre a matéria) *
-

Sobre seu experimento em Didática Diferenciada

6. Você já experimentou alguma prática simples de Didática Diferenciada por Personalidade em suas aulas? *

Marcar apenas uma oval.

SIM

NÃO

Sobre o impacto do seu experimento

7. Você escolheu seu experimento com base no seu tipo psicológico (no oposto a ele)? *

Marcar apenas uma oval.

SIM

NÃO

8. Você percebeu algum impacto positivo de considerar seu tipo psicológico no experimento com os alunos? *

Marcar apenas uma oval.

SIM

NÃO

9. Você percebeu algum impacto positivo do seu experimento na atitude dos alunos? *

Marcar apenas uma oval.

SIM

NÃO

10. Qual impacto positivo você percebeu (escreva uma frase curta)? *

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

APÊNDICE F – Lista de Verificação de Planejamento Diferenciado por Preferências de Aprendizagem

*Programa de Formação
Didática Diferenciada por Personalidade*



Lista de Verificação de Planejamento Diferenciado por Preferências de Aprendizagem¹

A lista de questões nas próximas páginas serve como referência para que o professor verifique se planejou atividades que abordem as diferentes preferências de aprendizagem para suas aulas.

Cada um dos blocos considera a verificação de um dos quatro pares de preferências opostas (dicotomias), de acordo com os Tipos Psicológicos.

Ao planejar sua aula, verifique a sua resposta para cada uma das perguntas: não é necessário que a resposta seja sempre afirmativa para todas as aulas, mas sim que se reflita sobre quais preferências estão sendo consideradas com qual frequência, bem como como cuidar de incluir atividades de preferências diferentes das suas.

Lembre-se de atentar para as preferências que são opostas as suas. Para facilitar preencha abaixo:

Qual o seu Tipo Psicológico:

--	--	--	--

Anote abaixo quais são as preferências opostas as suas e preste atenção se você está incluindo com alguma frequência as atividades e oportunidades que estão nas questões das respectivas preferências opostas.

Preferências opostas as suas letras para se atentar ao verificar o planejamento das aulas^(*)

--	--	--	--

(*)Recordando os pares de preferências (dicotomias): E ou I; S ou N; T ou F; J ou P.

¹ Material adaptado e traduzido de: Diane Payne e Sondra VanSant, *Great Minds Don't Think Alike!: Success for Students Through the Application of Psychological Type in Schools*, 2009.

Extroversão (E)

1. Você incluiu atividades ou momentos nos quais os alunos interajam com outros alunos e com o professor?
2. Você incluiu oportunidades para que os alunos discutam os conceitos, informações, problemas e ideias com os outros?
3. Você incluiu atividades que possibilitem a movimentação dos estudantes?

Introversão (I)

1. Você incluiu oportunidades para que os alunos reflitam e processem as informações que você apresentou na lição?
2. Você incluiu oportunidades para que os alunos trabalhem de forma independente?
3. Você considerou fazer perguntas, oferecendo a oportunidade de alunos processarem a resposta antes de se manifestarem oralmente?
4. Você deu aos alunos a opção de apresentar respostas por escrito ou oralmente?

Sensação (S)

1. Você apresentou um sumário ou uma visão geral da estrutura da lição?
2. Você explicitou o propósito prático da lição?
3. A lição é apresentada de forma sistemática, com instruções passo a passo?
4. Você incluiu exemplos concretos com fatos e detalhes?
5. A atividade possui instruções claras e concisas?
6. A atividade inclui aplicações práticas e úteis para a realidade dos estudantes?
7. As rotinas e disciplina na sala de aula está clara e conhecida por todos?

Intuição (N)

1. Você forneceu aos alunos uma "ideia geral" do que eles devem aprender?
2. Você inclui conceitos, possibilidades, associações e relacionamentos na sua apresentação?
3. Há oportunidades para que os alunos sejam criativos, originais e imaginativos?
4. Existe variedade de atividades na aula?
5. Os estudantes podem trabalhar no seu próprio ritmo para atender às necessidades e prazos para completar as tarefas?

Pensamento (T)

1. Você explicitou a finalidade lógica dada para a lição?
2. Você incluiu oportunidades para que os alunos, discutam e debatam, analisem e sintetizem?
3. Você está preparado para reagir confortavelmente quando os alunos questionarem, desafiarem você ou perguntarem o porquê?
4. Você inclui tarefas que permitam que os alunos façam análises lógicas, experiências ou realizem pesquisas?
5. A aula se desenvolve em um ritmo constante, sem pausas?

*Programa de Formação
Didática Diferenciada por Personalidade*

Sentimento (F)

1. Você explicita qual o benefício potencial para os estudantes ou outros em seu propósito da lição?
2. Você cita como o novo aprendizado pode ajudar as pessoas?
3. Você cumprimenta os alunos quando entram na aula, fazendo com que eles se sintam bem-vindos e felizes por estar na sua classe?
4. Você estabelece um relacionamento com cada aluno da sua turma?
5. Você fornece feedback contínuo aos alunos enquanto eles trabalham?
6. Há oportunidades para que os alunos trabalhem cooperativamente para completar uma tarefa?
7. Você reconhece as contribuições pessoais dos alunos para o sucesso da aula?

Julgamento (J)

1. Você incluiu em sua lição uma declaração sobre o objetivo da lição e uma visão geral do plano para o dia?
2. Você incluiu informações específicas sobre expectativas de tarefas e datas de vencimento?
3. Você incluiu um resumo no final da sua lição, incluindo um lembrete das tarefas devidas e um breve esboço do plano para o dia seguinte?
4. Você preparou planos de longo alcance para sua classe e delineou esses planos para os seus alunos?

Percepção (P)

1. Você incluiu opções para tarefas, permitindo que os alunos façam uma escolha da tarefa que eles completaram?
2. Você ofereceu oportunidades de flexibilidade na forma como as tarefas serão concluídas?
3. Você permitiu que os alunos exercitassem uma sensação de curiosidade durante a lição?
4. Você às vezes altera o plano para o dia devido a situações especiais ou para aproveitar outras oportunidades para estudantes?

APÊNDICE G – Abordagem para Apreciação e Interação em Sala de Aula

Programa de Formação
Didática Diferenciada por Personalidade



Abordagem para Apreciação e Interação em Sala de Aula

Como apreciar diferentes comportamentos associados a potenciais preferências de aprendizagem ¹

Porque apreciar as diferentes preferências de aprendizagem das crianças:

Uma sala de aula normal apresenta uma diversidade de tipos psicológicos de crianças.

Sabe-se que as crianças ainda não têm as suas preferências de aprendizagem plenamente estabelecidas: o tipo psicológico se desenvolve ao longo da vida da pessoa. A personalidade de uma criança não tem a complexidade da personalidade de um adulto. Mas as preferências inatas começam a se manifestar de maneira cada vez mais clara.

Além de não ser viável um professor criar atividades diferentes para os dezesseis tipos psicológicos, é desejável que se tenha uma diversidade de atividades de modo a possibilitar que as crianças experimentem não somente o conforto de ter um alinhamento com as preferências usuais, mas o desafio de exercitarem comportamentos que não estão alinhados com as suas preferências.

Apreciar a preferência de aprendizagem de uma criança é respeitar e valorizar o comportamento inerente a personalidade da mesma e mostrar para o restante da classe o aspecto positivo. Isso deve ser feito tanto quando o comportamento está adequado às atividades em questão, quanto quando o comportamento não está adequado. Nesse caso é necessário explicitar que o comportamento é positivo e adequado para outra situação, mas no momento ele não ajuda a própria criança e os colegas a atingir o objetivo da atividade.

Como fazer a apreciação nas diferentes situações – Sugestões gerais

A seguir apresenta-se algumas sugestões de apreciação para comportamentos típicos associados aos diferentes perfis de aprendizagem. Vale notar que as sugestões de apreciação estão acompanhadas de um pedido justificado de mudança de comportamento, com a hipótese que a preferência exercida no momento é oposta a desejada pelo professor para a atividade planejada.

a) Criança muito ativa, constantemente falando com colegas e se movimentando

"Aprecio a sua vontade natural de trocar ideias sobre o que estamos aprendendo e tentar aprenderativamente. Agora preciso que você faça um esforço para se acalmar e prestar atenção no que faremos. Depois teremos mais atividade e você poderá interagir mais".

b) Criança muito quieta, participa somente quando é convocada e mesmo assim, por vezes se esquia de participar.

"Aprecio a sua capacidade natural de refletir em silêncio e criar seu entendimento sem interagir com os outros. Especificamente nesse momento da aula gostaria de ouvir sua opinião e ter uma participação maior das suas ideias na nossa aula".

¹ Material adaptado e traduzido de: Diane Payne e Sondra VanSant, *Great Minds Don't Think Alike!: Success for Students Through the Application of Psychological Type in Schools*, 2009.

- c) Criança muito ligada a detalhes: quer saber os detalhes e fatos de tudo e/ou descreve situações gastando muito tempo com detalhes e fatos exagerados.**

"Aprecio sua atenção aos detalhes e capacidade de falar demoradamente sobre eles. Nessa atividade agora talvez você tenha que fazer um esforço a mais para deixar os detalhes de lado e tentar perceber a ideia geral".

- d) Criança muito imaginativa, que cria situações e possibilidade e não se atem aos fatos. Percebe e recorda mais as ideias gerais do que os detalhes e fatos.**

"Aprecio a sua facilidade em associar ideias, imaginar possibilidades e criar realidades novas, mas para essa atividade precisaremos de um esforço seu para prestar atenção nos detalhes e no que realmente está escrito / nos fatos".

- e) Criança que toma decisões lógicas e objetivas, considerando pouco os impactos das suas decisões sobre as outras pessoas.**

"Aprecio a lógica e as regras que você usa para decidir, bem como sua capacidade de dizer exatamente o que está pensando. Agora vou te pedir um esforço para pensar no impacto que as pessoas podem sofrer e tomar decisão com base nisso."

- f) Criança que toma decisões pensando principalmente no bem das pessoas impactadas e na harmonia, sendo até menos objetiva e mais flexível com as regras.**

"Aprecio a preocupação que você tem com as pessoas e como suas ações e decisões podem impactá-las. Como seria ter que decidir se as regras tivessem que valer para independentemente do impacto nas pessoas."

- g) Criança que planeja todas as suas atividades com detalhe, quer controlar tudo, não aceita bem mudanças de planos e surpresas de última hora.**

"Aprecio o seu planejamento e a maneira com que você se organiza para fazer suas tarefas. Agora talvez você tenha que fazer um esforço adicional para uma atividade que será menos planejada e que iremos decidir os passos seguintes conforme ela for acontecendo. "

- h) Criança que faz várias coisas ao mesmo tempo, deixa tudo para a última hora e parece não ter ordem alguma.**

"Aprecio que você é flexível e espontânea, além de dar um jeito de sempre cumprir o prazo, mesmo que muitas vezes seja bem em cima hora. Agora nessa atividade precisaremos prever a data final da tarefa e definir datas intermediárias para entregarmos as partes da tarefa ao longo do tempo."

Apreciação gerais associadas às preferências

Ao planejar as atividades e respectivas instruções, já é possível prever as potenciais apreciações e comentários positivos que podem servir como reforço positivo para os diversos tipos de alunos.

Assim como na instrução, é fundamental se pensar em oferecer comentários que conectem com as diferentes preferências de aprendizagem e ficar atento às preferências opostas a suas.

A seguir indicações para apreciar e comentar de acordo com a preferência de aprendizagem.

Extroversão (E)

- a. Valorizar apresentações orais
- b. Reconhecer o trabalho em equipe

Introversão (I)

- a. Reconhecer a qualidade da pesquisa individual
- b. Reconhecer a reflexão e análise individual

Sensação (S)

- a. Reconhecer a praticidade de um projeto
- b. Oferecer inputs e revisões frequentes
- c. Fazer comentários imediatos durante as práticas

Intuição (N)

- a. Reconhecer a unicidade de um projeto / ideia
- b. Reconhecer a inovação

Pensamento (T)

- a. Reconhecer a qualidade de do planejamento e pensamento
- b. Explicitar os critérios de avaliação e comportamento
- c. Reconhecer e valorizar as realizações

Sentimento (F)

- a. Reconhecer a obtenção do trabalho em grupo e da cooperação
- b. Oferecer reconhecimento e encorajamento direcionado e personalizado

Julgamento (J)

- a. Reconhecer uma competência específica
- b. Notar e comentar uma boa performance, um prazo correto, uma boa organização

Percepção (P)

- a. Reconhecer a inovação
- b. Reconhecer o uso criativo de recursos

APÊNDICE H – Oficina de Planejamento Didática Diferenciada por Personalidade

Programa de Formação
Didática Diferenciada por Personalidade



Oficina de Planejamento DDP

Nome:

Ciclos/Anos que leciona:

Área de Docência:

N.o de alunos

Objetivo

Planejar uma atividade específica (ou incrementar uma atividade já planejada), utilizando-se de práticas de Didática Diferenciada por Personalidade (DDP), com foco em atingir comportamentos típicos de preferências opostas ao seu tipo psicológico.

➔ Qual o seu Tipo Psicológico:

--	--	--

Lembre-se que provavelmente um professor tem uma oferta de atividades mais coerente com as próprias preferências e seus desafios podem estar em oferecer atividades para as preferências opostas as suas.

➔ Foco do planejamento: preferências opostas as suas letras para se atentar ao verificar o planejamento das aulas (*)

--	--	--	--

(*)Recordando os pares de preferências (dicotomias): E ou I; S ou N; T ou F; J ou P

Orientações para Planejamento: Você irá planejar uma atividade e fazer uma descrição sucinta na última folha. Para tal, você pode considerar uma aula já planejada e explicitar os aspectos que estão alinhados a DDP, alterar um planejamento para incluir mais aspectos e/ou elaborar um planejamento desde o início.

Pode ser uma parte de uma aula, uma aula inteira ou uma sequência de aulas. Nesse material você terá duas orientações para auxiliar seu planejamento:

I – Reflexões para verificação do tipo e abordagem de atividade de acordo com a preferência

II – Verbos a serem usados nas atividades que propiciam um maior potencial de engajamento, de acordo com as funções mentais

- Marque nas próprias orientações, quais dos aspectos você está considerando.
- Explicita esses aspectos quando for descrever a(s) atividade(s).

I - Reflexões para inclusão de atividades de acordo com as preferências a serem consideradas.

➔ *Verifique as questões e direcione o planejamento de acordo com as preferências foco do planejamento. Assinale as questões que você considerou no planejamento (aqueles cujas respostas são “Sim”).*

Extroversão (E)

1. Você incluiu atividades ou momentos nos quais os alunos interajam com outros alunos e com o professor?
2. Você incluiu oportunidades para que os alunos discutam os conceitos, informações, problemas e ideias com os outros?
3. Você incluiu atividades que possibilitem a movimentação dos estudantes?

Introversão (I)

1. Você incluiu oportunidades para que os alunos reflitam e processem as informações que você apresentou na lição?
2. Você incluiu oportunidades para que os alunos trabalhem de forma independente?
3. Você considerou fazer perguntas, oferecendo a oportunidade de alunos processarem a resposta antes de se manifestarem oralmente?
4. Você deu aos alunos a opção de apresentar respostas por escrito ou oralmente?

Sensação (S)

1. Você apresentou um sumário ou uma visão geral da estrutura da lição?
2. Você explicitou o propósito prático da lição?
3. A lição é apresentada de forma sistemática, com instruções passo a passo?
4. Você incluiu exemplos concretos com fatos e detalhes?
5. A atividade possui instruções claras e concisas?
6. A atividade inclui aplicações práticas e úteis para a realidade dos estudantes?
7. As rotinas e disciplina na sala de aula está clara e conhecida por todos?

Intuição (N)

1. Você forneceu aos alunos uma "ideia geral" do que eles devem aprender?
2. Você inclui conceitos, possibilidades, associações e relacionamentos na sua apresentação?
3. Há oportunidades para que os alunos sejam criativos, originais e imaginativos?
4. Existe variedade de atividades na aula?
5. Os estudantes podem trabalhar no seu próprio ritmo para atender às necessidades e prazos para completar as tarefas?

Pensamento (T)

1. Você explicitou a finalidade lógica dada para a lição?
2. Você incluiu oportunidades para que os alunos, discutam e debatam, analisem e sintetizem?
3. Você está preparado para reagir confortavelmente quando os alunos questionarem, desafiarem você ou perguntarem o porquê?
4. Você inclui tarefas que permitam que os alunos façam análises lógicas, experiências ou realizem pesquisas?
5. A aula se desenvolve em um ritmo constante, sem pausas?

Sentimento (F)

1. Você explicita qual o benefício potencial para os estudantes ou outros em seu propósito da lição?
2. Você cita como o novo aprendizado pode ajudar as pessoas?
3. Você cumprimenta os alunos quando entram na aula, fazendo com que eles se sintam bem-vindos e felizes por estar na sua classe?
4. Você estabelece um relacionamento com cada aluno da sua turma?
5. Você fornece feedback contínuo aos alunos enquanto eles trabalham?
6. Há oportunidades para que os alunos trabalhem cooperativamente para completar uma tarefa?
7. Você reconhece as contribuições pessoais dos alunos para o sucesso da aula?

Julgamento (J)

1. Você incluiu em sua lição uma declaração sobre o objetivo da lição e uma visão geral do plano para o dia?
2. Você incluiu informações específicas sobre expectativas de tarefas e datas de vencimento?
3. Você incluiu um resumo no final da sua lição, incluindo um lembrete das tarefas devidas e um breve esboço do plano para o dia seguinte?
4. Você preparou planos de longo alcance para sua classe e delineou esses planos para os seus alunos?

Percepção (P)

1. Você incluiu opções para tarefas, permitindo que os alunos façam uma escolha da tarefa que eles completaram?
2. Você ofereceu oportunidades de flexibilidade na forma como as tarefas serão concluídas?
3. Você permitiu que os alunos exercitassem uma sensação de curiosidade durante a lição?
4. Você às vezes altera o plano para o dia devido a situações especiais ou para aproveitar outras oportunidades para estudantes?

II - Verbos a serem usados nas atividades

De acordo com os possíveis pares das funções mentais (Percepção e Julgamento, 2.a e 3.a letra do tipo psicológico)), existem verbos de ação que tem um potencial maior de engajamento em atividades com alunos.

A tabela a seguir foi adaptada de “Great Minds don’t think alike”, de Diane Payne and Sondra VanSant, apresenta alguns verbos de ação com potencial de engajamento e é uma ótima referência para se pensar em variações de atividades e instruções para ser oferecida para os alunos, de acordo com as potenciais preferências deles.

➔ Verifique a coluna referente as preferências foco e assinale qual(is) verbo(s) você utilizou no planejamento.

Verbos com potencial de engajar as respectivas preferências

ST Sensação e Pensamento	SF Sensação e Sentimento	NF Intuição e Sentimento	NT Intuição e Pensamento
1) Aplicar	1) Expressar	1) Elaborar	1) Resolver
2) Fazer	2) Compartilhar	2) Imaginar	2) Desenvolver
3) Montar	3) Explicar	3) Fingir que	3) Criar
4) Projetar	4) Cooperar	4) Criar	4) Descobrir
5) Construir	5) Visitar	5) Esclarecer	5) Encontrar uma nova maneira
6) Tocar	6) Ajudar	6) Contar	6) Ilustrar
7) Examinar	7) Descrever	7) Debater	7) Sistematizar
8) Experimentar	8) Auxiliar	8) Parafrasear	8) Categorizar
9) Investigar	9) Sugerir	9) Mostrar	9) Adivinhar
10) Usar	10) Escolher	10) Descobrir	10) Descobrir um padrão
11) Consertar	11) Tocar	11) Fantasiar	

Programa de Formação Didática Diferenciada por Personalidade



Matéria:

Assunto Geral:

Objetivo de aprendizagem considerado:

Duração prevista dessa atividade:

Descrição geral (explicitando os pontos de planejamento, destacados nas orientações):

APÊNDICE I – Oficina de Apreciação Didática Diferenciada por Personalidade



*Programa de Formação
Didática Diferenciada por Personalidade*

Oficina de Apreciação DDP

Nome:

Área de Docência:

Ciclos/Anos que leciona:

N.o de alunos

Objetivo

Escrever uma apreciação específica, com foco em atingir comportamentos típicos de preferências opostas ao seu tipo psicológico.

➔ **Qual o seu Tipo Psicológico:**

--	--	--	--

Lembre-se que provavelmente um professor tem mais facilidade em apreciar as preferências semelhantes as suas e seus desafios podem estar em apreciar aquelas preferências opostas as suas.

➔ **Foco da apreciação: preferências opostas as suas letras para se atentar**

--	--	--	--

(*)Recordando os pares de preferências (dicotomias): E ou I; S ou N; T ou F; J ou P

➔ **Orientações para Apreciação:** Você irá escrever uma apreciação para um comportamento que seja típico das preferências opostas as suas.

- Marque uma (ou mais) letras no foco da apreciação acima,
- Descreva abaixo um comportamento típico associado à(s) letra(s) escolhida(s)
- Descreva a sua apreciação na próxima página

Lembre-se que a apreciação deve ter:

- um reconhecimento do comportamento demonstrado,
- uma valorização (apreciação) do valor daquele comportamento em outras ocasiões,
- um direcionamento que o tipo de comportamento não está adequado à situação atual, com uma explicação e
- um pedido de dedicação para suspender o comportamento, juntamente com uma oferta futura de atividade onde aquele comportamento será adequado.

Comportamento:

Programa de Formação Didática Diferenciada por Personalidade



Apreciação:

APÊNDICE J – Dinâmica Avaliativa



Programa de Formação Didática Diferenciada por Personalidade

Dinâmica Avaliativa

Nome:

Professor(a) de:

Anos:

Parte A – Responda individualmente os itens 1 a 4

1. Qual seu tipo psicológico?
 2. Escolha uma das questões abaixo (a ou b) para demonstrar o seu entendimento sobre o tópico Tipos Psicológicos e responda a questão.
 - A. Imagine um aluno hipotético que apresenta comportamentos associados à preferência N. Pense como ele se comporta de maneira geral e crie uma situação que apresente dois comportamentos específicos dessa preferência.

Agora, através de dois exemplos de situações hipotéticas, explique como essa preferência pode tanto favorecer, quanto não favorecer a aprendizagem.

- B. Pense em um aluno seu que apresenta comportamentos típicos da preferência N.**
1. Descreva dois comportamentos específicos que caracterizem essa preferência.

*Programa de Formação
Didática Diferenciada por Personalidade*



2. Descreva uma situação ocorrida onde essa preferência favorece a aprendizagem, e outra situação ocorrida onde essa preferência não favorece negativa para aprendizagem.

3. Você percebeu alguma relação entre o seu tipo psicológico e características da questão que você escolheu? Quais características da questão estão relacionadas ao seu tipo psicológico (cite pelo menos 2 características)?

APÊNDICE K – Jogo Bloom e Briggs

*Programa de Formação
Didática Diferenciada por Personalidade*



Jogo Bloom e Briggs

Nome:

Professor(a) de:

Anos:

Parte A – Responda individualmente ao item 1 (15 min)

1. Considere a lista de verbos abaixo e as 8 preferências associadas aos tipos psicológicos nas colunas. Considere que esses verbos serão usados na definição de objetivos de aprendizagem. Para cada verbo, assinale a(s) coluna(s) cuja(s) preferência(s) você consiga elencar algum tipo de atividade que considere o verbo e esteja alinhada com a preferência.

VERBOS	PREFERÊNCIAS							
	E	I	S	N	T	F	J	P
1.Citar								
2.Identificar				Azul Rosa	-			
3.Listar								
4.Formular						Amarelo - Roxo		
5.Explíc当地								
6.Demonstrar								
7. Planejar								
8. Categorizar								
9. Resumir								
10.Sintetizar					Roxo Azul	-		
11. Criar								
12. Argumentar								Rosa Amarelo

Azul 1

Roxo 2

Amarelo ,5

Rosa 1

Parte B – Compartilhe suas respostas no grupo e, para cada coluna que tiver algum quadrado marcado, listem duas atividades (reais ou hipotéticas) associadas a dois verbos (uma atividade por verbo), que alinhem o verbo do objetivo com a preferência em questão.

Exemplo:

E2: Sair em grupo pela escola e identificar 5 seres vivos que realizam fotossíntese.

E9: Após fazer uma leitura compartilhada do capítulo X, resumir o capítulo em grupo, ficando cada elemento do grupo responsável pelo resumo de 2 parágrafos.

Aguardem instruções para o Jogo