

# Escola para todos e cada um: proposta de síntese entre planejamento coletivo e planejamento individualizado

*School for all and for each one: proposal of synthesis between collective plan and individualized plan*

*Escuela para todos y cada uno: propuesta de síntesis entre planificación colectiva y planificación individualizada*

**Adriane Cenci<sup>1</sup>**

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Professora  
<https://orcid.org/0000-0003-1945-7206>  
<http://lattes.cnpq.br/9828410515704583>

**Amélia Rota Borges de Bastos<sup>2</sup>**

Universidade Federal do Pampa, Professora  
<https://orcid.org/0000-0003-2355-5263>  
<http://lattes.cnpq.br/1075436289053313>

**Resumo:** A garantia de acesso em ambientes escolares não restritivos, com igualdade de oportunidades, é uma das premissas das políticas de inclusão. Tal garantia, na perspectiva vigotskiana, pode ser também tomada como alternativa ao desenvolvimento, considerando ser a escola um espaço cujas práticas podem culminar em aprendizagem para estudantes com deficiência. Vigotski viveu noutro contexto histórico e cultural, contudo, os princípios da sua teoria acerca do desenvolvimento das pessoas com deficiência podem ser orientadores para uma proposta de escola inclusiva. Este artigo é desencadeado pela proposição vigotskiana de síntese dialética entre o ensino comum e o ensino especializado, destacando o trabalho colaborativo na escola inclusiva. Tem como objetivo propor uma síntese entre o planejamento individualizado e o planejamento coletivo, organizados, respectivamente, em propostas, como o Planejamento Educacional Individualizado (PEI) e o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). Configura-se como um ensaio teórico que busca aproximações entre os escritos de Vigotski e as formas de organização do ensino na perspectiva inclusiva. Ao invés de polarizar os diferentes *designs* de planejamento do ensino, compreende-se o potencial de uma proposta de planejamento colaborativa, que agregue tanto o coletivo (como o DUA) quanto o individual (como o

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas; Mestra em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria; [adricenci@gmail.com](mailto:adricenci@gmail.com)

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos; Mestra em Educação pela Universidade Federal de Pelotas; [melabastos@unipampa.edu.br](mailto:melabastos@unipampa.edu.br)

PEI) para a construção de síntese que supere limitações, preservando a essência de cada uma dessas abordagens metodológicas. Desse modo, apresentam-se orientações para o planejamento, que é coletivo e individualizado, a partir de uma perspectiva colaborativa, como construção da síntese dialética.

**Palavras-chave:** Educação inclusiva. Desenho Universal para a Aprendizagem. Planejamento Educacional Individualizado. Vigotski.

*Abstract:* The guarantee of access in non-restrictive school environments, with equal opportunities, is one of the premises of the inclusion politics. Such guarantee, according to the vygotskian perspective, can be also taken as alternative to development, considering that the school is the environment whose practices can culminate in learning of disable students. Vygotsky lived in a different cultural and historical context, but his theory principles concerning the disabled people development could be guiding to an inclusive school proposal. The present article was instigated by the vygotskian proposition of dialectic synthesis between the standard education and the specialized education, highlighting the collaborative work in inclusive school. It aims a proposal of synthesis between the individualized planning and the collective planning, organized, respectively, in proposals as the Individualized Education Plan (IEP) and the Universal Design for Learning (UDL). It is configured as a theoretic essay that searches approaches between Vygotsky works and the education organization forms in the inclusive perspective. Rather than polarizing the different education planning designs, it comprises the potential of a collaborative planning proposal, that aggregates both the collective (such as the UDL) and the individualized (such as the IEP) in order to construct synthesis that overcome limitations, preserving the nature of each one of these methodological approaches. Therefore, we present planning guidelines, from a collaborative perspective, that is collective and individualized, as construction of the dialectical synthesis.

**Keywords:** Inclusive education. Universal Design for Learning. Individualized Education Plan. Vygotski.

*Resumen:* La garantía de acceso en ambientes escolares no restrictivos, con igualdad de oportunidades, es una de las premisas de las políticas de inclusión. Esa garantía, en la perspectiva vygotskiana, también puede tomarse como una alternativa al desarrollo, considerando que la escuela es un espacio cuyas prácticas pueden culminar en el aprendizaje para los estudiantes con discapacidad. Vygotski vivió en un contexto histórico y cultural diferente, pero los principios de su teoría acerca del desarrollo de las personas con discapacidad pueden orientar la propuesta de una escuela inclusiva. Este artículo tiene su origen en la proposición vygotskiana de síntesis dialéctica entre la educación común y la educación especializada, destacando el trabajo colaborativo en la escuela inclusiva. Posee como objetivo una propuesta de síntesis entre la planificación individualizada y la planificación colectiva, organizadas, respectivamente, en propuestas como la Planificación Educacional Individualizada (PEI) y el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Se configura como un ensayo teórico que busca acercarse por medio de los escritos de Vygotski y las formas de organización de la enseñanza desde una perspectiva inclusiva. En lugar de polarizar los distintos diseños de planificación de la enseñanza, entendemos el potencial de una propuesta de planificación colaborativa, que sume tanto

*lo colectivo (como el DUA) como lo individual (como el PEI) para construir una síntesis que sobrepase a las limitaciones, preservando la esencia de cada uno de estos enfoques metodológicos. De esta forma, se presentan directrices para la planificación, desde una perspectiva colaborativa, que es colectiva e individualizada, como construcción de la síntesis dialéctica.*

*Palabras-claves: Educación inclusiva. Diseño Universal para el Aprendizaje. Planificación Individualizada. Vygotski.*

Recebido em 31 de março de 2021

Aceito em 01 de março de 2022

## 1 INTRODUÇÃO

A garantia de acesso em ambientes escolares não restritivos, com igualdade de oportunidades, é uma das premissas das políticas de inclusão. A educação inclusiva impõe pensar-se a organização do ensino para que todos aprendam. Nesse sentido, as reflexões deste texto vão na direção de pensar tal organização do ensino, tendo como objetivo a proposição de síntese entre o planejamento coletivo e o planejamento individualizado, traduzidos metodologicamente pelas propostas de Planejamento Educacional Individualizado (PEI) e de Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA).

Ao invés de polarizar os diferentes *designs* de organização do ensino, compreende-se o potencial de todos para a construção de uma educação inclusiva que garanta oportunidades de aprendizagem – entendida na perspectiva vigotskiana como aquela que orienta nossas reflexões, como promotora do desenvolvimento das pessoas com deficiência.

Vigotski (1986-1934) viveu na Rússia/União Soviética em um período histórico de grandes transformações políticas e sociais. Suas pesquisas buscavam contribuir para a construção do novo homem soviético, estudando a constituição do humano, do sujeito entrelaçado à constituição da cultura e às condições objetivas da existência. Assim era também seu trabalho com as pessoas com deficiência – que constituíam uma área denominada Defectologia.<sup>3</sup>

<sup>3</sup> O termo Defectologia e outros utilizados por Vigotski em sua época, hoje soam pejorativos, e esse texto não pretende endossar discurso de preconceito. Entretanto, alerta-se que as palavras que não tiverem uma tradução equivalente (como Defectologia) e as referências diretas aos escritos de Vigotski manterão termos utilizados há um século – por exemplo: anormal, criança normal e anormal, defeito, mudez, retardo/atraso mental.

Apesar de ter vivido noutra contexto histórico e cultural, os princípios da sua teoria podem ajudar a pensar a organização de um ensino que promova a aprendizagem de todos. Não se trata de simplesmente transpor suas ideias, mas apreender a essência delas, de modo a vislumbrar o contexto contemporâneo. Nessa direção, a proposição do autor de síntese dialética entre ensino comum e o ensino especializado é potente e desencadeia as reflexões e proposições que passam a ser tecidas neste artigo:

[...] el ámbito del desarrollo tiene aquí un curso dialéctico: primero, la tesis de la instrucción común de niños anormales y normales; después, la antítesis, es decir, la instrucción especial. La tarea de nuestra época es crear la síntesis, es decir, la instrucción especial, reuniendo en una unidad superior los elementos válidos de la tesis y la antítesis. (VYGOTSKI, 1997, p. 85).

Antes de discutir o conteúdo da síntese, é imprescindível situá-la na perspectiva vigotskiana, fundamentada no materialismo histórico-dialético. A síntese dialética significa que tanto a afirmação (a tese) quanto a negação (antítese) são superadas,<sup>4</sup> mas essa superação não representa eliminação, pois a síntese carrega a essência da tese e da antítese. Konder (1985, p. 26) explica que “[...] a superação dialética é simultaneamente a negação de uma determinada realidade, a conservação de algo essencial que existe nessa realidade negada e a elevação dela a um nível superior.”

Voltando ao conteúdo da síntese proposta por Vigotski em 1924, avaliou-se que segue sendo tarefa de nossa época a síntese entre o ensino comum e o especializado. Considerando as diferentes épocas, as mudanças nos contextos culturais e o modo como as contradições se apresentam, hoje essa síntese está estruturada no ensino comum – e não mais no ensino especializado, como apontava Vigotski.

A educação inclusiva, contando com os apoios da educação especial, aproxima-se dessa síntese. Há que se destacar que não basta a justaposição do trabalho da classe regular e da educação especial; é preciso a construção de um trabalho colaborativo que direcione o fazer dos diferentes atores que compõem a escola em torno de um mesmo objetivo: o processo de aprendizagem e a construção dos conceitos científicos por parte do estudante com deficiência.

Embora a perspectiva da educação especial, transversal à educação comum em todos os seus níveis e modalidades, pareça estar consolidada principalmente com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008; 2011), uma

<sup>4</sup> O conceito de superação dialética está relacionado à palavra alemã “*aufheben*”, que indica processo de superação por incorporação, “remover enquanto retém”, e aparece com esse significado em diferentes escritos de Vigotski (ALNAJJAR; ELHAMMOUMI, 2017).

análise um pouco mais cuidadosa mostra indícios de que a contradição entre ensino comum e especializado não foi superada (CENCI et al., 2020; SOUZA et al., 2014).

Recentemente, a contradição foi também explicitada no Decreto n° 10.502, de 30 de setembro de 2020 (BRASIL, 2020), que teve sua validade suspensa pelo Supremo Tribunal Federal ainda em dezembro de 2020 e permitia/estabelecia que o ensino para os estudantes com deficiência poderia ser realizado apenas em espaços especializados (segregados), negligenciando a educação comum.

As contradições, na Teoria Histórico-Cultural, são compreendidas como motores do processo de mudança e são inerentes à sociedade capitalista. O desfecho da contradição pode ser uma síntese de nível superior ou o acirramento de crises. As sínteses são provisórias, não são o fim das contradições. Para elas, colocar-se-ão antíteses (pois emergem novas contradições), produzindo o movimento de mudança e permanência. Os contornos das contradições e das sínteses revelam um contexto e um tempo histórico.

Entendendo o potencial das contradições para as mudanças e buscando avançar na construção de novas sínteses, volta-se a atenção à organização do ensino para os estudantes com deficiência na escola comum (aqui reiterando a síntese do ensino comum e especial com base no trabalho colaborativo). As proposições relativas à organização do ensino para os estudantes com deficiência na classe comum têm enfatizado ora a individualização a partir das necessidades dos estudantes, ora propostas coletivas e acessíveis para que todos aprendam juntos.

Observa-se a primeira proposição desde os anos 1970, com mudanças importantes ao longo dos anos, indo de uma compreensão de currículo individualizado, centrado no paradigma médico-terapêutico e desenvolvido nas instituições privado-assistenciais, à individualização do currículo, a partir dos anos 1990, com a perspectiva de adaptação, adequação, flexibilização, diferenciação, diversificação e individualização do currículo no contexto da escola regular (GARCIA; MICHELS, 2018). A segunda proposição, mais recente no Brasil, tem desenvolvimento a partir dos anos 2000, com as políticas de inclusão e acessibilidade (BRASIL, 2000a; 2005; 2008; 2015).

Dentre as proposições de organização do ensino inclusivo com foco no individual e no coletivo, destacar-se-á, respectivamente, o PEI e o DUA. Essa escolha deve-se à popularidade que tais proposições têm atualmente e à contribuição que trazem para a construção do ensino na perspectiva inclusiva. Desse modo, intenta-se uma proposta de síntese entre o planejamento individualizado, mediante o PEI e o planejamento coletivo, a partir do DUA.

O caminho traçado para alcançar tal objetivo inicia pela discussão de conceitos vigotskianos, fundamentais para compreender o ensino para as pessoas com deficiência.

Após, segue com a discussão do PEI (a tese), do DUA (a antítese) e da construção da síntese dialética, que materializa um ensino para todos e para cada um.

## 2 FUNDAMENTOS DA COMPREENSÃO VIGOTSKIANA DE DEFICIÊNCIA

Vigotski (1997) criticava a concepção quantitativa que analisava a deficiência como resultado de testes, acuidade da visão, porcentagem de perda auditiva, inteligência medida em quociente de inteligência (QI) etc. Além de pouco contribuir para orientar ações que visam superar as dificuldades, essas medições apontam somente o caráter negativo, da falta, e não oferecem pistas do potencial da pessoa. Sua discussão acerca da deficiência está entrelaçada à teoria como um todo.

Para explicar o desenvolvimento humano, Vigotski destaca dois planos: o natural e cultural (ou biológico e histórico).<sup>5</sup> Como os dois planos acontecem ao mesmo tempo - a criança que cresce devido ao amadurecimento biológico-natural também cresce em termos de apreensão da cultura, simultaneamente - então, não se enxergam o plano natural e cultural como diferentes:

El desarrollo cultural se superpone a los procesos de crecimiento, maduración y desarrollo orgánico del niño, formando con él un todo. Tan sólo por la vía de abstracción podemos diferenciar unos procesos de otros. El arraigo de un niño normal en la civilización suele estar estrechamente fusionada con los procesos de su maduración orgánica. Ambos planos de desarrollo - el natural y el cultural - coinciden y se amalgaman el uno con el otro. Los cambios que tienen lugar en ambos planos se intercomunican y constituyen en realidad un proceso único de formación biológico-social de la personalidad del niño. En la medida que el desarrollo orgánico se produce en un medio cultural, pasa a ser un proceso biológico históricamente condicionado. (VYGOTSKI, 1995, p. 36).

No caso de crianças com deficiência, essa amálgama dos planos natural e cultural não se dá tão simplesmente. O “desvio da norma”, presente na deficiência e, principalmente, a

<sup>5</sup> Vigotski (1995; 1997) discute o desenvolvimento humano, considerando a ontogênese e a filogênese. Ele utiliza os termos “biológico e histórico” preferencialmente para a filogênese, e “natural e cultural” para a ontogênese. Esse artigo volta-se à ontogênese, especialmente à ontogênese da pessoa com deficiência, contudo, essa discussão não pode ser descolada do desenvolvimento do humano como espécie e como sujeito da cultura, de modo geral.

exclusão, a falta de acessibilidade e o capacitismo<sup>6</sup> podem apartar a criança com deficiência de importantes experiências, bem como fazer com que ela não se aproprie dos artefatos da cultura que estão organizados para um tipo “padrão”. Nesse sentido, mais importante que olhar apenas as condições naturais da criança com deficiência, apontando o que falta, é investir no seu plano de desenvolvimento cultural, pois

[...] con la incorporación a la cultura, el niño no sólo adquiere algo de la cultura, asimila algo, algo del exterior echa raíces en él, sino que también la propia cultura reelabora toda la conducta natural del niño y rehace de un modo nuevo el curso del desarrollo. (VYGOTSKI, 1997, p. 184).

O desenvolvimento cultural reorganiza as disposições naturais. Enfim, a cultura, o meio social, é o aspecto mais importante para o desenvolvimento. O é para todas as pessoas, porém, ainda mais ênfase precisa ser dada no caso das pessoas com deficiência, uma vez que o processo de apreensão da cultura nelas está prejudicado, haja vista que a organização do meio frequentemente as desvia de suas capacidades naturais.

Ao abordar o desenvolvimento humano como natural e cultural, é imprescindível pontuar a discussão acerca das funções psicológicas elementares e das funções psicológicas superiores. Tais conceitos são basilares da explicação do funcionamento psíquico humano, bem como outros conceitos que vem se apresentando – e que é importante compreendê-los desde a lógica dialética.

Funções psicológicas elementares e superiores têm origens opostas, que, no curso do desenvolvimento, se interrelacionam e se modificam. As funções psicológicas superiores, de raiz sociocultural, são mecanismos psicológicos mais sofisticados, típicos do ser humano; envolvem controle consciente do comportamento, ação intencional e liberdade em relação às características do momento e espaço presentes. São produtos do desenvolvimento histórico da humanidade, como, por exemplo: atenção voluntária, controle da vontade, memória lógica, formação de conceitos, entre outros. As funções psicológicas elementares de origem biológica, natural, como as reações reflexas e percepção imediata, são essenciais para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, mas não são condição suficiente para tal. As funções psicológicas superiores têm origem na apropriação da cultura e nas relações sociais, sendo primeiramente relações interpessoais que, internalizadas, passam a orientar o pensamento e o comportamento humano, como categoria intrapsíquica. O desenvolvimento

<sup>6</sup> Para Mello (2016, p. 2), o termo capacitismo “[...] materializa-se através de atitudes preconceituosas que hierarquizam sujeitos em função da adequação de seus corpos a um ideal de beleza e capacidade funcional. Com base no capacitismo, discriminam-se pessoas com deficiência.”

destas transforma as primeiras – por exemplo, a memória lógica (mediada) qualifica a memória natural (VYGOTSKI, 1995; 2006).

A deficiência, que implica em um impedimento biológico, está relacionada, inicialmente, às funções psicológicas elementares, que Vigotski chamava de deficiências primárias. Referem-se às características físicas, sensoriais, neurológicas, cromossômicas etc. Não seriam essas características biológicas que, diretamente, provocam prejuízos ao desenvolvimento das pessoas com deficiência. O prejuízo ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores, que Vigotski chamava de deficiência secundária, está relacionado às condições do meio cultural que, apresentando barreiras, exclui a pessoa e a tolhe o fundamental – as interações sociais, a apropriação dos artefatos e dos conhecimentos da sociedade.<sup>7</sup>

A deficiência primária desencadeia complicações secundárias em certas condições sociais (GARCIA, 1999). Em um contexto de preconceitos, de baixas expectativas em relação à aprendizagem da pessoa com deficiência, de falta de conhecimento e de acesso a instrumentos que proporcionam adequada interação (como, por exemplo, a Tecnologia Assistiva,<sup>8</sup> a Língua de Sinais, os códigos específicos como Braille, as estratégias pedagógicas que flexibilizam o currículo etc.), a deficiência primária resultará em complicações secundárias. Tais complicações se colocam como obstáculos ao desenvolvimento, sendo explicadas não mais pela etiologia orgânica, mas sim, pela cultural.

Vigotski (1997, p. 221) esclarece essa relação da deficiência primária e secundária com as funções elementares e superiores:

El defecto y la falta de desarrollo de las funciones superiores se encuentran en una relación distinta a la del defecto con el desarrollo de las funciones elementales. Es preciso captar esta diferencia para encontrar la clave de todo el problema de la psicología del niño anormal. Mientras, que el desarrollo incompleto de las funciones elementales es, con frecuencia, consecuencia directa de algún defecto (por ejemplo, el desarrollo incompleto de la motricidad en la ceguera, el desarrollo incompleto del lenguaje en la mudez, el desarrollo incompleto del pensamiento en el retraso mental, etc.), el desarrollo incompleto de las funciones superiores en el niño normal aparece, por lo común, como un fenómeno suplementario, que se erige sobre la base de sus particularidades primarias.

<sup>7</sup> Essa compreensão vigotskiana aproxima-se da definição de deficiência que orienta as políticas públicas brasileiras: “Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2015).

<sup>8</sup> Tecnologia Assistiva refere-se a produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços para promover a funcionalidade no desempenho das atividades, visando à autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social para as pessoas com deficiência (BRASIL, 2009).

A ênfase nas funções superiores esclarece que a compreensão do desenvolvimento da pessoa com deficiência não pode ignorar seu contexto; que seu comportamento e sua aprendizagem dependem das atividades sociais. Esclarece ainda que a intervenção pedagógica deve ser orientada pelas possibilidades de apropriação dos conhecimentos, ao invés de práticas baseadas em repetição de ações não refletidas e no treinamento dos sentidos.

Nessa direção, pensando as mediações voltadas à constituição das funções superiores, está o conceito de compensação social. Mais do que a compensação do déficit orgânico, o conceito recupera a complexidade dos aspectos que afetam o desenvolvimento da pessoa com deficiência, percebendo-a em sua integralidade e destacando o caráter humanizador da educação (DAINEZ; SMOLKA, 2014).

O desenvolvimento humano acontece pela apropriação dos signos e ferramentas na atividade social. É preciso, então, ter as mediações adequadas para todos, pois, com frequência, signos e ferramentas apresentam-se formatados para um tipo padrão de pessoa, e aquele que diverge não terá acesso ao substrato social e cultural que lhe permitiria plena participação na sociedade.

A compreensão qualitativa da deficiência estabelece que o desenvolvimento das pessoas com deficiência pode se apoiar em vias alternativas (ou vias colaterais de desenvolvimento cultural) e segue as regras gerais de desenvolvimento – quer dizer, depende das situações de ensino-aprendizagem (*obutchenie*)<sup>9</sup> que criam potencialidades e que as transformam em desenvolvimento real. Nesse sentido, pode-se entender tais situações de ensino-aprendizagem como forma de compensação social da deficiência.

Vigotski (1997) defendia que as oportunidades de aprendizagem são mais determinantes para o desenvolvimento das pessoas com deficiência do que a condição orgânica. Ele teceu críticas à educação especial de sua época, que, subestimando a capacidade das pessoas com deficiência, oferecia programas baseados em currículos reduzidos, repetição mecânica, habilidades motoras e sensoriais, representações concretas e renúncia de relações abstratas.

A partir de suas investigações, o autor estabelece que o aprendizado sempre se adianta ao desenvolvimento (VYGÓTSKI, 1991; 1993), contudo, não seria possível estabelecer um paralelo entre eles. As linhas externas de organização do ensino não coincidem com a estruturação do desenvolvimento interno, ou seja, não há como prever o impacto das

<sup>9</sup> Teixeira e Barca (2019) destacam o conceito de *obutchenie* como unidade dialética entre o ensinar e o aprender, unindo professor, aluno, meio social educativo e intencionalidade pedagógica. As autoras também indicam que não há tradução que preserve esse caráter dialético do conceito na língua russa e apontam situação de ensino-aprendizagem como expressão que mais se aproxima da proposição vigotskiana.

situações de ensino-aprendizagem no desenvolvimento. Aprendizado e desenvolvimento não são processos independentes, mas também não são o mesmo processo. Há sim, entre eles, complexas relações.

Não é qualquer situação de ensino-aprendizagem que promove desenvolvimento. De pouco adianta mobilizar esforços para alcançar funções muito distantes ou já consolidadas no aprendiz. As intervenções mais eficazes são aquelas direcionadas às funções em amadurecimento (VYGOTSKY, 1991). Nesse contexto, refletindo acerca das situações de ensino-aprendizagem na escola, percebe-se que se voltam para aquilo que o estudante ainda não sabe, mas que, com a orientação do professor, virá a compreender.

Vigotski (1993; 2006) apresenta como exemplos a aprendizagem da língua escrita, da gramática, da aritmética e das ciências naturais, afirmando que o ensino desses conteúdos acontece com as funções correspondentes ainda não maduras e que será no processo de ensino-aprendizagem que o desenvolvimento delas se efetivará. O teórico alertava que, ao invés de focar apenas na condição da criança para aprender, dever-se-ia analisar como a situação de ensino-aprendizagem desencadeia o desenvolvimento da criança:

Anteriormente los psicólogos estudiaban en forma unilateral el proceso de desarrollo cultural del niño y el proceso de su educación. Así, todos se preguntaban qué dotes naturales de la psicología del niño condicionaban la posibilidad de su desarrollo cultural, en qué funciones naturales debe apoyarse el pedagogo, para insertarlo en una u otra esfera de la cultura. Estudiaron, por ejemplo, cómo el desarrollo del lenguaje o su aprendizaje de la aritmética depende de las funciones naturales del niño, como se prepara éste durante el proceso de crecimiento natural del niño, pero no estudiaron el proceso inverso: cómo la asimilación del lenguaje o de la aritmética van transformando las funciones naturales del escolar, cómo ésta reestructura todo el curso de su pensamiento natural, rompiendo y desplazando las viejas líneas y tendencias de su desarrollo. (VYGOTSKI, 1997, p.183-184).

Aqui, Vigotski refere-se às crianças com deficiência, mas suas considerações são as mesmas para aquelas sem deficiência. Segundo ele, o desenvolvimento cultural transforma as funções naturais; a apropriação dos conteúdos escolares reorganiza o pensamento, promove desenvolvimento; e os conceitos científicos pressupõem sistematização e intencionalidade (VYGOTSKI, 1993).

Nessa direção, é imprescindível refletir acerca de como as situações de ensino-aprendizagem na escola podem subsidiar o processo de desenvolvimento dos estudantes com deficiência. Considerando a importância da sistematização e da intencionalidade da prática pedagógica, fundamentada na Teoria Histórico-Cultural de Vigotski, propõe-se refletir acerca do trabalho colaborativo na perspectiva inclusiva, que tenha como horizonte um

ensino para todos e para cada um. Na sequência, os conceitos apresentados nesta sessão serão ampliados na interlocução com as propostas de planejamento.

### 3 APRESENTANDO A TESE: PLANEJAMENTO INDIVIDUALIZADO NA PROPOSIÇÃO DO PLANEJAMENTO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO (PEI)

Ao lançar um olhar histórico sobre o planejamento individualizado para os estudantes com deficiência no Brasil, percebe-se o predomínio das instituições especializadas e de práticas de reabilitação (JANNUZZI, 2012). A partir da década de 1990, são propostas diretrizes para a escolarização dos estudantes com necessidades especiais na rede regular de ensino. Entre elas, destaca-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), que dedica um capítulo à Educação Especial e, em seu artigo 59, estabelece que cabe aos sistemas de ensino assegurar “[...] – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização *específicos, para atender às suas necessidades*” (BRASIL, 1996, grifo nosso). Outro destaque importante são os “Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares” (BRASIL, 1998), documento que traz diretrizes para organização das adaptações do currículo regular para que seja adequado às peculiaridades dos estudantes, considerando, para o planejamento, os seguintes critérios:

- o que o aluno deve aprender;
- como e quando aprender;
- que formas de organização do ensino são mais eficientes para o processo de aprendizagem;
- como e quando avaliar o aluno. (BRASIL, 1998, p. 33).

Tais critérios devem ser operacionalizados em adaptações organizativas, de objetivos, de conteúdos, de metodologias de ensino, de procedimento e critérios de avaliação, bem como de temporalidade. Quanto à extensão das adaptações e ao papel do docente nelas, o documento as classifica em adaptações curriculares não significativas, ou de pequeno porte, e adaptações curriculares significativas, ou de grande porte (BRASIL, 1998; 2000b; 2000c).

Embora os parâmetros curriculares indicassem que as adaptações não deveriam criar um novo currículo, que exclui o estudante das atividades da turma, a implementação das adaptações gerou currículos paralelos. Nessa linha, Mesquita, Rodrigues e Castro (2018) pontuam que as práticas de diferenciação curricular são antigas na história da Educação e

que podem tanto criar mecanismos de segregação quanto criar caminhos distintos para o acesso ao conhecimento científico, direito comum.

Atualmente, como estratégia de planejamento individualizado, tem destaque o Planejamento Educacional Individualizado (PEI).<sup>10</sup> Trata-se, em linhas gerais, de uma ferramenta que organiza as adequações necessárias e que sistematiza o planejamento para o estudante público-alvo da educação especial, tendo intencionalidade bem definida. Tal intencionalidade é fundamentada naquilo que se conhece [e busca conhecer] do estudante – suas dificuldades e seu potencial, os acompanhamentos com outros profissionais e comportamentos em outros contextos, principalmente, o familiar – e no currículo de sua turma.

O PEI é um registro escrito, centrado no aluno, formulado em equipe, reunindo as percepções dos diferentes profissionais (por exemplo: professor de sala regular e de educação especial, estagiário, cuidador/tutor/profissional de apoio escolar, intérprete, psicólogo, terapeuta ocupacional, fonoaudiólogo, fisioterapeuta etc.) que trabalham com o estudante para traçar os objetivos e os caminhos para alcançá-los. O professor que atua junto à sala regular tem protagonismo nesse processo, sendo responsável pela implementação de grande parte do planejamento, mediando as relações na turma e os conteúdos curriculares previstos. É imprescindível a participação da família nesse processo, assim como do próprio estudante, sempre que for possível (MARIN; BRAUN, 2013).

Os elementos que compõem o PEI variam conforme a organização de cada escola ou rede de ensino. Destacam-se alguns elementos essenciais: periodicidade ou duração; avaliação diagnóstica do estudante; registro dos acompanhamentos com profissionais especializados; definição de objetivos e conteúdos; indicação das metodologias e recursos pedagógicos; previsão da forma de avaliação da aprendizagem; e anuência da família. A explicitação de objetivos, conteúdos, metodologias, recursos e avaliação deve apontar aquilo que será individualizado e o que será comum em relação à turma.

O planejamento deve estar organizado temporalmente com alternativas a curto, médio e longo prazo e precisa ser periodicamente discutido e revisado, traçando os caminhos mais adequados à aprendizagem do estudante. Magalhães, Cunha e Silva (2013) comparam o PEI a um mapa que orienta as ações do professor. As autoras destacam que o PEI contribui para a intencionalidade da mediação docente, favorecendo o desenvolvimento do potencial do estudante e a inclusão. Nesse sentido, indicam uma relação com o conceito vigotskiano de zona de desenvolvimento proximal (ZDP).

<sup>10</sup> Há diferentes compreensões acerca do PEI, de como ele deve ser organizado, e, no país, não há dispositivos legais que deem diretrizes para sua implementação na sala de aula regular (TANNUS-VALADÃO; MENDES, 2018). Há diretrizes apenas para o Plano do Atendimento Educacional Especializado (BRASIL, 2010), mas este tem outra perspectiva, pois é centrado no trabalho pedagógico que será desenvolvido na Sala de Recursos Multifuncional.

Reiterando e aprofundando essa relação, esclarece-se que a ZDP se refere às funções em desenvolvimento, que estão em potencial e que se efetivarão a partir das mediações estabelecidas. Utilizando uma metáfora, Vigotski (1991; 1993) dizia que a ZDP se refere aos brotos ou flores do desenvolvimento, às funções ainda não maduras. Para que os “brotos” e “flores” se tornem “frutos”, é essencial o sujeito defrontar-se com situações de ensino-aprendizagem. Entende-se que essas situações devem ser organizadas e orientadas pela ZDP, pelas funções em desenvolvimento.

Nessa perspectiva, o PEI deve ser construído, orientado pelas funções em desenvolvimento, estabelecendo como objetivos aquilo que o estudante ainda não é capaz de compreender e fazer de modo independente, mas que, a partir das estratégias traçadas, terá condições de alcançar. Com base no conceito de ZDP, Vigotski (1991; 1993) dizia que o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento.

É preciso acrescentar que a apropriação dos conteúdos escolares - e também a internalização de outras experiências culturais - não são simplesmente apropriadas ou internalizadas pela pessoa, independentemente de seu desenvolvimento: “El organismo, en asimilar las influencias externas, al asimilar toda una serie de formas de conducta, las asimila de acuerdo con el nivel de desarrollo psíquico en que se halla” (VYGOTSKI, 1995, p. 155). Isso implica, por exemplo, que a apropriação dos conteúdos escolares depende da organização do ensino, dos estímulos serem acessíveis, e também das condições do estudante com deficiência, quanto a seu nível de desenvolvimento.

O PEI preocupa-se com esse ajuste entre as possibilidades do estudante e a organização do currículo. Nessa perspectiva, Tannús-Valadão e Mendes (2018, p. 3-4) destacam a:

[...] necessidade do planejamento educacional talhado na individualidade de cada um, tanto para organizar e otimizar o percurso de desenvolvimento de estudantes, principalmente aqueles do PAEE [público-alvo da educação especial], quanto para guiar a práxis em sala de aula e nas escolas. Esse planejamento assume especificações individualizadas, o que faz dele um mecanismo essencial para se garantir os resultados esperados no processo de escolarização diversificado desse alunado.

Ao falar dos resultados do processo de escolarização, ressalta-se a importância da apropriação dos conceitos científicos, que, segundo Vigotski (1993), modificam a qualidade do pensamento. Ao contrário dos conceitos cotidianos, que são aprendidos na experiência com o meio, os conceitos científicos são aprendidos pela instrução formal, tendo a abstração e a generalização de outros conceitos desde o princípio. Os conceitos científicos carregam uma tomada de consciência acerca da relação entre os conceitos, modificando

estruturalmente a organização do pensamento. Eles também abrem novas possibilidades de desenvolvimento, considerando as relações entre aprendizado e desenvolvimento já discutidas:

[...] los conceptos científicos establecen una parcela de desarrollo que el niño no ha recorrido aún, si la asimilación del concepto científico se anticipa, es decir, se produce en una zona en que aún no han madurado las posibilidades correspondientes, comenzaremos a darnos cuenta de que la enseñanza de los conceptos científicos puede desempeñar en realidad un enorme y decisivo papel en el desarrollo mental del niño. (VYGOTSKI, 1993, p. 255).

Nesse sentido, o PEI deve estabelecer metas que proporcionem o desenvolvimento dos conceitos científicos. Pensar o currículo para um estudante com deficiência não pode resultar em um currículo minguado que reduza as possibilidades de esse estudante alcançar formas elaboradas de pensamento. Equivocadamente, sob justificativa de adequar o ensino às especificidades dos estudantes com deficiência, muitas vezes, abre-se mão dos conteúdos formais, pressupondo que eles não são necessários ou não estão ao alcance dos estudantes com dificuldades mais acentuadas (CENCI; DAMIANI, 2013).

A defesa dos conceitos científicos não negligencia a necessidade também dos conceitos cotidianos. Embora se diferencie os tipos de conceitos, trata-se de um mesmo processo de formação do pensamento, de modo que a escola não pode ignorar nenhum deles (VYGOTSKI, 1993). Os conceitos científicos precisam estabelecer relações com os cotidianos para que não sejam palavras soltas e para que tenham uma expressão compreensível pelos estudantes.

Para os estudantes com deficiência, que apresentam maiores dificuldades e defasagem em relação aos conteúdos da turma, o PEI pode traçar metas acadêmicas diferentes, relacionadas ao desenvolvimento de outros conceitos científicos basilares, de modo a ir elaborando, progressivamente, as relações que possibilitem compreender o conceito mais amplo noutro tempo. E, para alguns estudantes, o PEI também poderá traçar metas funcionais (PEREIRA; NUNES, 2018) que dizem respeito a outras habilidades importantes para o dia a dia, não relacionadas aos conceitos científicos, como, por exemplo, lanchar sem auxílio, ir ao banheiro com autonomia, comunicar intenções e compreensões e interagir com os colegas. Desse modo, os conceitos cotidianos também podem estar previstos no PEI, entretanto, este não pode se restringir aos conceitos cotidianos, sendo imprescindível planejar conceitos científicos acessíveis.

Cabe destacar que o PEI não deve perder de vista o contexto da escola e os objetivos da turma, de modo que esteja vinculado com o planejamento desta (PLETSCH;

GLAT, 2013). A individualização deve favorecer a inclusão, e não criar um currículo paralelo excludente: “[...] individualizar o ensino não significa particularizar a ação pedagógica a ponto de segregar o aluno do grupo. O objetivo da individualização é incluí-lo na situação de aprendizagem que os outros estão vivenciando, com as devidas adequações para que sua participação seja efetiva” (MARIN; BRAUN, 2013, p. 56).

A essência do PEI é organizar uma proposta educacional que contemple as especificidades do estudante público-alvo da educação especial, sem perder de vista que tal proposta acontece em contextos de aprendizagem coletiva e que é necessária a participação efetiva do estudante nesses contextos de aprendizagem.

## **4 APRESENTANDO A ANTÍTESE: PLANEJAMENTO COLETIVO NA PROPOSIÇÃO DO DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM (DUA)**

Apresenta-se o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) como possibilidade de antítese às abordagens individuais de planejamento. Compreende-se que essa abordagem metodológica é resultado de um longo processo histórico, marcado por um conjunto de modificações no campo da educação, seja ela comum ou especial, capazes de superar a institucionalização e, conseqüentemente, a segregação da pessoa com deficiência e garantir, no contexto da escola comum, sua plena participação.

Como o movimento dialético requer historicidade, uma vez que a provisoriedade do conhecimento se dá pelas constantes mudanças culturais e do processo de produção e apropriação do conhecimento pela humanidade, toma-se o DUA como uma abordagem recente, que se edifica como alternativa aos modelos de planejamento individualizado, centrados no aluno, os quais, apesar dos seus avanços, continuam a protagonizar práticas de exclusão no interior da escola devido à falta de acesso ao currículo (SANTOS; MARTINS, 2015; OLIVEIRA; PLETSCH; OLIVEIRA, 2016; LIMA, 2017; ZERBATO; MENDES, 2018).

Ousa-se temporalmente situar o DUA como uma proposta nova, pelo menos no Brasil, tendo em vista sua ausência nos dispositivos legais, nas políticas públicas e, segundo autores como Ribeiro e Amato (2018) e Bock, Gesse e Nuernberg (2018), na própria produção acadêmica. O DUA tem como genealogia o Desenho Universal (DU) da arquitetura, cuja premissa está no desenvolvimento de espaços e produtos com características de acessibilidade ajustáveis ao maior número possível de usuários, sem a necessidade de adaptações posteriores. Nele, busca-se, ao contrário do planejamento individualizado, a implementação de

um currículo flexível, capaz de responder à grande variedade de estilos de aprendizagem dos estudantes em contextos coletivos, como a sala de aula.

A proposição metodológica, balizada na neurociência, compreende a aprendizagem a partir de três grandes redes: afetiva, de reconhecimento e estratégica. A rede afetiva está ligada à motivação para a aprendizagem, aos sentidos que o estudante atribui para o ato de aprender. A rede de reconhecimento refere-se ao “o quê” da aprendizagem e está ligada ao princípio da representação da informação/conteúdo. E a rede estratégica relaciona-se à forma como se aprende e processa a informação.

Para cada uma dessas redes, o DUA cunhou três princípios, que são acionados no processo de ensino mediante a organização e disponibilização de recursos, serviços e metodologias. São eles, respectivamente: proporcionar múltiplos meios de envolvimento/engajamento com a aprendizagem; proporcionar múltiplos meios de representação do conteúdo/informação; e proporcionar múltiplos meios de ação e expressão do conteúdo por parte dos estudantes.

Na concepção do DUA, a flexibilidade e a diversificação do planejamento, incluindo estratégias personalizadas para apoio às necessidades de determinados estudantes, garantem que outros estudantes, apesar de não terem condições específicas, tenham acesso ao currículo escolar. Nesse contexto, aquilo que é essencial para a aprendizagem de um estudante com deficiência, por exemplo, pode beneficiar outros (CENTER FOR APPLIED SPECIAL TECHNOLOGY, 2014).

O planejamento, na perspectiva do DUA, tem como foco a remoção de toda e qualquer barreira de acesso ao currículo. Este último, por sua vez, é visto como um dispositivo de saber/fazer coletivo. Nesse sentido, o DUA diferencia-se de outras abordagens que buscam adaptar/flexibilizar/adequar/diferenciar o currículo apenas para o estudante com deficiência.

Na perspectiva histórico-cultural, a diversificação de métodos e recursos, bem como a provisão de determinados serviços, pode mobilizar vias alternativas/colaterais de desenvolvimento (VYGOTSKI, 1995; 1997). Vigotski defendeu a ideia de que tais vias não modificam a condição orgânica, elas permitem a compensação dessa condição a partir do que intitulou desenvolvimento cultural. Para Vigotski (1995, p. 311), tais vias demonstram que “[...] el desarrollo cultural de la conducta no está obligatoriamente relacionado a una u otra función orgánica” (VYGOTSKI, 1995, p. 311).

A mediação da realidade e, especificamente, do conteúdo escolar por símbolos e instrumentos alternativos aos comumente disponíveis na escola permite ao estudante com deficiência a compensação da limitação orgânica e a possibilidade de desenvolvimento de formas superiores de organização psíquica. Sob esse entendimento, Nuernberg (2008, p. 309) reitera que

[...] a compensação social a que se refere Vigotski consiste, sobretudo, numa reação do sujeito diante da deficiência, no sentido de superar as limitações com base em instrumentos artificiais, como a mediação simbólica. Por isso, sua concepção instiga a educação a criar oportunidades para que a compensação social efetivamente se realize de modo planejado e objetivo, promovendo o processo de apropriação cultural por parte do educando com deficiência.

O conceito de compensação social é cunhado por Vigotski (1997) para explicar que as possibilidades de desenvolvimento para as pessoas com deficiência estão no campo social a partir da apropriação da cultura. Tal campo é a origem do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, responsáveis, por exemplo, pela aprendizagem dos conceitos científicos, pela memória mediada, pela atenção voluntária, pelo raciocínio lógico.

No contexto da educação inclusiva, o desenvolvimento cultural dá-se pela interação e, principalmente, pela presença de um currículo que responda às necessidades de aprendizagem dos estudantes, impactando diretamente na formação das funções psicológicas superiores.

Na proposição do DUA, a variabilidade de estratégias para apresentação, processamento e envolvimento com a informação/conteúdo permite, segundo Pacheco e Bastos (2017), que alunos com diferentes habilidades possam participar das situações de ensino-aprendizagem e, com isso, apropriar-se dos bens culturais que garantem o curso do desenvolvimento. Importante mencionar que essa apropriação/internalização, gênese da formação das funções psicológicas superiores, tem início externamente ao sujeito. É um processo mediado por instrumentos e signos que se interpõem nas relações sociais e com o mundo.

Nas pessoas com deficiência, a internalização das funções superiores estaria prejudicada, uma vez que a disposição orgânica não permite assimilar determinados estímulos externos se eles não forem acessíveis. Esse não acesso aos instrumentos e signos culturais impacta o desenvolvimento humano, provocando o que Vigotski (1997) chamava de deficiência ou complicação secundária.

O planejamento de alternativas acessíveis àquelas comumente organizadas a partir de um modelo de normalidade orgânica impede que as consequências do déficit secundário definam o curso do desenvolvimento. A variabilidade de alternativas de acesso ao currículo, previstas pelo DUA, oportuniza a remoção de barreiras que poderiam estribar a deficiência secundária. São exemplos de tais alternativas: informações visuais, auditivas e cinestésicas; informações em diferentes formatos, tais como texto ampliado, informação em áudio, uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras), uso de softwares de leitura e audiodescrição;

suporte à linguagem, com o esclarecimento de terminologias e símbolos; uso da língua materna, ou, no caso de estudantes surdos, da língua natural para a apresentação da nova informação; dentre outros.

Nessa perspectiva, o DUA, para além de uma abordagem metodológica, pode ser tomado como uma via de compensação da deficiência, evitando a consolidação da deficiência secundária, que se edifica em todos os tipos de privação, sejam eles de participação social, de acesso ao currículo escolar, de acesso à informação, de comunicação, dentre outros.

O Desenho Universal, por atuar justamente nos componentes sociais e culturais produtores da deficiência, pode colocar-se como uma possibilidade de equiparação de oportunidades, de aprendizagem e de desenvolvimento para todos os alunos, sejam eles sujeitos público-alvo da Educação Especial ou não. (KRANZ, 2015, p. 99).

A proposição do DUA é que todos possam aprender juntos, prevendo a equiparação de oportunidades e considerando a diversidade dos estudantes, não se preocupando exclusivamente com aqueles que são público-alvo da educação especial. Para tanto, o planejamento pedagógico deve ter foco no coletivo. Vigotski (1997) destacava justamente a coletividade como o fator de desenvolvimento para as pessoas com e sem deficiência:

Las leyes que rigen el desarrollo, tanto del niño anormal como del normal, son en lo fundamental las mismas [...] Debemos partir, por eso, de las leyes comunes del desarrollo infantil y después estudiar su peculiaridad en lo referente al niño anormal. Este debe ser el curso que siga nuestra investigación también en este caso, al considerar el problema que nos interesa: *la colectividad como factor de desarrollo del niño anormal*. (VYGOTSKI, 1997, p. 213, grifo nosso).

É na interação com o grupo que surgem novas necessidades no sujeito, impelindo-o a reorganizar-se em termos de desenvolvimento. Responder aos desafios impostos pelo grupo e pelo currículo, a partir de demandas que tenham como foco a aprendizagem e a construção de conceitos científicos, promove o desenvolvimento das funções superiores e modifica radicalmente o curso do desenvolvimento do estudante com deficiência.

A essência do DUA é organizar uma proposta educacional coletiva que promova a aprendizagem de todos os estudantes juntos, sem perder de vista as especificidades de alguns que podem requerer estratégias mais individualizadas.

## 5 CONSTRUINDO A SÍNTESE: PLANEJAMENTO INDIVIDUALIZADO E COLETIVO NA PROPOSIÇÃO DE UMA ESCOLA PARA TODOS E CADA UM

A construção da síntese dialética a partir do PEI e do DUA é possível, pois eles têm uma essência complementar, são organizações do ensino que buscam contemplar as especificidades da aprendizagem do público-alvo da educação especial e promover a aprendizagem de todos os estudantes juntos. Planejamento individualizado, com foco na especificidade, e planejamento coletivo, com foco na atividade coletiva, são inseparáveis na perspectiva de uma escola para todos e cada um.

Essa lógica dialética está também na base das proposições teóricas vigotskianas. Pode-se citar, por exemplo, as relações entre: desenvolvimento biológico e desenvolvimento cultural (VYGOTSKI, 1995; 1997; 2018), funções psicológicas elementares e funções psicológicas superiores (VYGOTSKI, 1995; 1997; 2006), aprendizado e desenvolvimento (VYGOTSKI, 1991; 1993; 2006), pensamento e linguagem (VYGOTSKI, 1993), conceitos cotidianos e conceitos científicos (VYGOTSKI, 1993), sentido e significado (VYGOTSKI, 1993) e afeto e intelecto (VYGOTSKI, 2018). Nesses pares, os elementos interrelacionam-se, interpenetram-se e modificam-se, resultando em processos nos quais não é possível apartar um do outro.

Suscita a construção de síntese dialética, com base no PEI e no DUA, a percepção das autoras deste estudo de que as diretrizes vigotskianas são, de algum modo, já constitutivas de ambas proposições. Tais diretrizes estão, de modo mais explícito ou indireto, presentes na proposição de tese e antítese, e são preservadas na síntese: a intencionalidade das situações de ensino-aprendizagem para promover desenvolvimento; a atenção ao desenvolvimento potencial dos estudantes ao invés de considerar apenas os níveis já completados; o papel da mediação docente e da mediação entre os pares no desenvolvimento das funções psicológicas superiores; a busca das vias alternativas de desenvolvimento com a oferta de suportes e recursos específicos para os estudantes cujas características primárias requerem tais suportes e recursos de acessibilidade; uma visão qualitativa da deficiência que reconhece o estudante a partir de suas potencialidades; e o destaque dado à aprendizagem escolar e ao papel dos conceitos científicos no desenvolvimento do pensamento.

A síntese dialética incorpora também atributos e objetivos que, na percepção das autoras, são compartilhados pelo PEI e pelo DUA. São eles: apresentar alternativas personalizadas de ensino, que respondam às necessidades dos estudantes; oferecer suportes e recursos específicos ajustáveis às demandas dos estudantes; buscar eliminar as barreiras de acesso ao currículo; ter propostas flexíveis e diversificadas, em termos de proposição de objetivos, metodologias, materiais e formas de avaliação; ter intencionalidade

bem definida e planejamento sistemático; e estarem orientadas pela aprendizagem em ambientes não restritivos, como a escola inclusiva.

A proposta de síntese, para além da justaposição entre PEI e DUA, edifica-se na organização de um planejamento que seja, ao mesmo tempo, individual e coletivo. Na síntese, as propostas de PEI e de DUA interpenetram-se e modificam-se.

Ao delinear um planejamento individualizado, ele deve considerar, além das características do estudante, a proposta de ensino e as características da turma. Todavia, não basta abarcar o conteúdo da turma, é imprescindível pensar esse planejamento genuinamente inclusivo, capaz de propiciar trocas entre os estudantes, com objetivos comuns e atividades compartilhadas. As diretrizes do planejamento individualizado devem favorecer a interação e a colaboração entre pares. Devem também estar comprometidas com o princípio do bom ensino, que, de acordo com Vigotski (1991), é orientado pela ZDP, pelas funções em desenvolvimento, para aquelas aprendizagens ainda não consolidadas, mas que poderão ser construídas a partir da intervenção dos pares e do professor. Ainda sobre o bom ensino, o teórico (VYGOTSKI, 1993; 1997) destaca que os conceitos científicos, que têm como *locus* privilegiado a escola, reorganizam o pensamento e criam condições para o desenvolvimento, expandindo a ZDP.

Simultaneamente, o planejamento coletivo deve abarcar a diversidade dos estudantes e também priorizar as trocas e a colaboração. O planejamento para a turma deve estar organizado de forma a incorporar objetivos de aprendizagem amplos e flexíveis, de forma a alcançar todos os estudantes, para que todos possam se apropriar dos conceitos científicos. Há de se considerar as necessidades específicas de alguns estudantes no que tange à organização do currículo e à provisão dos recursos de acessibilidade que possibilitem a plena participação de todos. Trata-se de oferecer ferramentas e signos acessíveis para que haja a apropriação dos conceitos, na direção do que Vigotski (1997) chamou de vias alternativas de desenvolvimento e que se poderia ampliar para vias diversificadas de desenvolvimento. Configura-se, assim, como um planejamento diversificado em termos de objetivos, recursos e metodologias.

Com esse planejamento coletivo, flexível e diversificado, elimina-se ou minimiza-se a extensão das adequações curriculares individualizadas para o público-alvo da educação especial, pois estarão disponíveis para todos. Desse modo, antes de pensar em adequações individualizadas, é imprescindível diversificar no coletivo. Em alguns casos, o planejamento coletivo inclusivo atende à necessidade dos estudantes público-alvo da educação especial, sendo dispensável um planejamento individualizado específico. Em outros casos, mesmo com um planejamento flexível e diversificado para todos, pode persistir a necessidade de um planejamento individualizado para esse público.

Não basta, no entanto, diversificar, flexibilizar, diferenciar ou adequar os objetivos, procedimentos e instrumentos de mediação, seja no âmbito coletivo, seja no individual. Tal pretensão, como forma de dar acesso ao conteúdo escolar, pode não ser suficiente para a aprendizagem e o desenvolvimento do estudante com deficiência. O planejamento de objetivos, recursos e metodologias deve intentar a formação de conceitos sistematizados, como são os científicos, garantindo a reorganização cognitiva do estudante, em termos qualitativos (VYGOTSKI, 1993). Por exemplo, um texto em tinta pode tornar-se acessível para um estudante com deficiência visual, se disponibilizado em braile ou em áudio. No entanto, não serão essas ferramentas de acessibilidade que garantirão a construção dos conceitos científicos mediados pelo texto. A apropriação dos conceitos depende das relações e das generalizações que vão sendo construídas nas situações de ensino-aprendizagem. Ressalta-se, assim, a intencionalidade da mediação pedagógica, que precisa considerar todos esses aspectos na organização do ensino.

Ao enfatizar o planejamento do ensino pela síntese do individual e do coletivo, tem-se em vista o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento dos conceitos científicos por todos os estudantes. Relembra-se que ensino e aprendizagem estão entrelaçados e que são essas situações de ensino-aprendizagem as promotoras do desenvolvimento humano (VYGOTSKI, 1991; 1995).

Para a concretização da síntese dialética entre planejamento individualizado e coletivo, é necessário resgatar aquela primeira síntese dialética entre ensino comum e educação especial, proposta por Vigotski (1997). No contexto atual, tanto a síntese dialética trazida por Vigotski quanto a proposta nesse artigo são possíveis a partir do trabalho colaborativo. A complexidade da organização do ensino que promova a aprendizagem de todos não pode ser responsabilidade apenas de um professor; deve ser assumida pela escola e envolver os professores da sala de aula regular, juntamente com outros professores e profissionais voltados ao ensino especializado.

Damiani (2008), ao discutir o trabalho colaborativo na escola, reitera que, quando todos os envolvidos dialogam e compartilham as decisões, enriquecem sua maneira de pensar, agir e resolver problemas, criando possibilidades de sucesso à tarefa pedagógica. A autora indica pesquisas que evidenciam que as escolas com uma cultura colaborativa são também mais inclusivas.

A proposta de síntese dialética entre planejamento individualizado e coletivo requer a participação de diferentes professores e profissionais, mobilizando seus conhecimentos, uma vez que aquilo que será desenvolvido (o planejamento para todos e cada um) não está dado e não pode ser alcançado sem um trabalho colaborativo que responda à complexidade da proposta. O que deve ser aprendido não é sabido no início do processo; será produzido

à medida que o processo de aprendizagem colaborativa se desenrole (ENGESTRÖM, 1987). Em colaboração, é possível alcançar o que não seria possível individualmente (VYGOTSKY, 1991).

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se a síntese dialética entre planejamento individualizado e coletivo, com base no PEI e no DUA, em construção e provisória. Em construção, pois está apoiada em reflexões em desenvolvimento, tal como já sinalizam outros pesquisadores (PLETSCH; SOUZA; ORLEANS, 2017; ZERBATO, MENDES, 2018). Provisória, pois faz parte do movimento histórico de desenvolvimento das compreensões acerca da organização do ensino para os estudantes público-alvo da educação especial.

O pensamento dialético requer que se compreenda os fenômenos em movimento (VYGOTSKI, 1997). A síntese é possível a partir das propostas que a precederam, e ela também está em transformação.

A síntese dialética entre o planejamento individualizado e o coletivo busca superar a aparente oposição entre as duas propostas metodológicas, assim como a mera justaposição delas. Trata-se de construir um planejamento que seja para todos e para cada um, compartilhando uma mesma intencionalidade: o processo de aprendizagem e o consequente desenvolvimento de todos os estudantes.

Propõe-se essa construção, tomando por base as propostas de PEI e de DUA. Contudo, faz-se a ressalva de que esse não é o único caminho possível, haja vista que outras tantas proposições de planejamento individualizado e coletivo podem ser tomadas. De todo modo, pareceu útil partir de modelos mais conhecidos para indicar a proximidade e viabilidade da síntese.

A síntese dialética não despreza a tese e a antítese, outrossim, as eleva a um nível superior. Nessa perspectiva, valoriza-se a essência das contribuições das proposições de PEI e de DUA para a construção de uma proposta mais avançada no sentido de oferecer diretrizes de organização do ensino que contemplem a diversidade e a especificidade, as quais promovam a participação, a colaboração, a apropriação dos conceitos científicos, a aprendizagem e o desenvolvimento em contextos inclusivos.

Almeja-se que essas reflexões possam trazer contribuições para os professores e profissionais que trabalham pela educação inclusiva e que possam se tornar objeto de outras pesquisas, gerando novas possibilidades de síntese.

## REFERÊNCIAS

ALNAJJAR, A.; ELHAMMOUMI, M. The generation of higher mental functions in Vygotsky's concepts of development and contradiction. *Research on Humanities and Social Sciences*, (s. l), v. 7, n.18, p. 96-102, 2017.

BRASIL. Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm). Acesso em: 27 mar. 2021.

BRASIL. Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm) Acesso em: 27 mar. 2021.

BRASIL. Decreto n. 10.502, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 30 nov. 2020.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 27 mar. 2021

BRASIL. Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 20 dez. 2000a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l10098.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm). Acesso em: 27 mar. 2021.

BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm) Acesso em: 27 mar. 2021.

BRASIL. *Nota técnica - SEESP/GAB/N. 11/2010*. Orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado - AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares. Brasília: MEC/SEESP, 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=5294-notatecnica-n112010&category\\_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5294-notatecnica-n112010&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192) Acesso em: 27 mar. 2021.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: Adaptações Curriculares*. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998.

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf> Acesso em: 27 mar. 2021.

BRASIL. **Projeto Escola Viva** - Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - Alunos com necessidades educacionais especiais - Adaptações curriculares de grande porte. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2000b.

BRASIL. **Projeto Escola Viva** - Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - Alunos com necessidades educacionais especiais - Adaptações curriculares de pequeno porte. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2000c.

BRASIL. Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. **Comitê de Ajudas Técnicas**. Tecnologia Assistiva. Brasília: CORDE, 2009.

BOCK, G. L. K.; GESSER, M.; NUERNBERG, A. H. Desenho Universal para a Aprendizagem: a produção científica no período de 2011 a 2016. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília: ABPEE, v. 24, n. 1, p. 143-160, jan./mar. 2018.

CENCI, A. *et al.* The contradictions within inclusion in Brazil. *Learning, Culture and Social Interaction*, [s. l.], v. 24, p. 1-14, mar. 2020.

CENCI, A.; DAMIANI, M. F. Adaptação curricular e o papel dos conceitos científicos no desenvolvimento de pessoas com necessidades educacionais especiais. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, UFSM, v. 26, n. 47, p. 713-726, set./dez. 2013.

CENTER FOR APPLIED SPECIAL TECHNOLOGY. **Universal design for learning guidelines**. Wakefield/EUA: [s. n.], 2014. Disponível em: <https://udlguidelines.cast.org/>. Acesso em: 30 mar. 2021.

DAINEZ, D.; SMOLKA, A. L. B. O conceito de compensação no diálogo de Vygotsky com Adler. *Educação e Pesquisa*, São Paulo: USP, v. 40, n. 4, p. 1093-1108, out./dez. 2014.

DAMIANI, M. F. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Educar*, Curitiba, UFRP, n. 31, p. 213-230, 2008.

ENGESTRÖM, Y. **Learning by expanding**: an activity-theoretical approach to developmental research. Helsinki: Orienta-Konsultit, 1987.

GARCIA, R. M. C. A educação de sujeitos considerados portadores de deficiência: contribuições vygotkianas. *Ponto de Vista*, Florianópolis, v. 1, n.1, p. 42-46, jul./dez. 1999.

GARCIA, R. M. C.; MICHELS, M. H. Política de educação especial e currículo: disputas sobre natureza, perspectiva e enfoque. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 55, p. 54-69, out./dez. 2018.

JANNUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

KONDER, L. **O que é dialética**. São Paulo: Abril Cultural: Brasiliense, 1985.

KRANZ, C. R. Educação matemática na perspectiva inclusiva. In: MARTINS, L. A. R.; SILVA, L. G. S. (org.). *Educação inclusiva: pesquisa, formação e práticas*. João Pessoa: Ideia, 2015. p. 95-120.

LIMA, M. F. C. O que significa mediar o processo de escolarização de alunos com deficiência intelectual? 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2017.

MAGALHÃES, J.; CUNHA, N. M.; SILVA, S. E. Plano Educacional Individualizado (PEI) como instrumento na aprendizagem mediada: pensando sobre práticas pedagógicas. In: GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. (org.). *Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais*. Rio de Janeiro: EduERJ, 2013. p. 33-48.

MARIN, M.; BRAUN, P. Ensino colaborativo como prática de inclusão escolar. In: GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. (org.). *Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais*. Rio de Janeiro: EduERJ, 2013. p. 49-64.

MELLO, A. G. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 10, p. 3265-3276, out. 2016.

MESQUITA, A. M. A.; RODRIGUES, J. R. B.; CASTRO, K. P. A política curricular no contexto da inclusão e seus mecanismos de diferenciação curricular. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 55, p. 70-88, out./dez. 2018.

NUERNBERG, A. H. Contribuições de Vygotsky para a educação de pessoas com deficiência visual. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 13, n. 2, p. 307-316, jun. 2008.

OLIVEIRA, M. C. P.; PLETSCHE, M. D.; OLIVEIRA, A. A. S. Contribuições da avaliação mediada para a escolarização de alunos com deficiência intelectual. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 46, p. 72-89, set. 2016.

PACHECO, D.; BASTOS, A. O ensino de ciências a partir do desenho universal para a aprendizagem: possibilidades para a educação de jovens e adultos. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências) - Universidade Federal do Pampa, Bagé, 2017.

PEREIRA, D. M.; NUNES, D. R. P. Diretrizes para a elaboração do PEI como instrumento de avaliação para educando com autismo: um estudo interventivo. *Revista Educação Especial*, Santa Maria: UFSM, v. 31, n. 63, p. 939-960, out./dez. 2018.

PLETSCHE, M. D.; GLAT, R. Plano Educacional Individualizado (PEI): um diálogo entre práticas curriculares e processos de avaliação escolar. In: GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. (org.). *Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais*. Rio de Janeiro: EduERJ, 2013. p. 17-32.

PLETSCH, M. D.; SOUZA, F. F.; ORLEANS, L. F. A diferenciação curricular e o desenho universal na aprendizagem como princípios para a inclusão escolar. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 35, p. 264-281, 2017.

RIBEIRO, G. R. P. S.; AMATO, C. A. H. Análise da utilização do desenho universal para aprendizagem. *Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbio do Desenvolvimento*, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 125-151, jul./dez. 2018.

SANTOS, T. C. C.; MARTINS, L. A. R. Práticas de professores frente ao aluno com deficiência intelectual em classe regular. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 21, n. 3, p. 395-408, jul./set. 2015.

SOUZA, F. F. *et al.* Políticas e práticas de educação inclusiva: condições e contradições no cotidiano de uma escola de ensino fundamental. *Arquivos analíticos de políticas educativas*, Arizona, Estados Unidos: Arizona State University, v. 22, n. 82, p. 1-19, ago. 2014.

TANNÚS-VALADÃO, G.; MENDES, E. G. Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 23, p. 1-18, 2018.

TEIXEIRA, S. R. S.; BARCA, A. P. A. O professor na perspectiva de Vygotsky: uma concepção para orientar a formação de professores. *Revista de Educação, Ciência e Cultura*, Canoas, v. 24, n. 1, p. 71-84, mar. 2019.

VYGOTSKI, L. S. *Sete aulas de L. S. Vygotsky sobre os fundamentos da pedagogia*. Rio de Janeiro: E-papers, 2018.

VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas: tomo II: pensamiento y lenguaje*. Madrid: Visor, 1993.

VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas: tomo III: problemas del desarrollo de la psique*. Madrid: Visor, 1995.

VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas: tomo IV: psicología infantil*. 2. ed. Madrid: Visor, 2006.

VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas: tomo V: fundamentos de Defectología*. Madrid: Visor, 1997.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. *Educação*, São Leopoldo: Unisinos, v. 22, n. 2, p. 147-155, abr./jun. 2018.

Endereço para correspondência: 59072-970, Lagoa Nova, Natal - RN, Brasil, Sala 21 do Centro de Educação, Campus Universitário da UFRN, adricenci@gmail.com