

PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO INCLUSIVO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR E GARANTIA DO DIREITO À APRENDIZAGEM

 <https://doi.org/10.63330/aurumpub.073-011>

André Felipe Gomes do Nascimento

Mestre em Educação em Ciência e Matemática - UFPE

Carpina - PE

E-mail: andre.fgnascimento@professor.educacao.pe.gov.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1553435182692707>

Tiago Augusto de Figueiredo

Mestre em Gestão e Planejamento de Ensino pela Unincor, Três Corações, MG

FADIVA - Faculdade de Direito de Varginha, docente

E-mail: professor.tiagoaugusto@yahoo.com.br

Leidiane Maria Magalhães Nascimento

Mestrado em Letras/Linguística

Universidade Federal do Piauí - UFPI

Teresina - PI

E-mail: leydymagna@hotmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4451979234217493>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0964-2416>

Cristiane Vieira da Silva Sousa

Pós-graduação em Supervisão Educacional

FAP/UESPI

Teresina - Piauí

E-mail: Crisobreira@outlook.com

Luciano João da Silva

Mestrado

Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

Recife - PE

E-mail: luciano.joao@ufpe.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7521338210112105>

Diego Mairins Pereira

Especialização em Ensino de Química e Suas Tecnologias

Universidade Federal do Piauí, campus Picos

Ouricuri - Pernambuco

E-mail: ifdiegomairinspereira@gmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7893129521213506>

Iara Maria Dias Mesquita

Licenciatura em Ciências Humanas - História

Universidade Federal do Maranhão - UFMA

Codó Maranhão

E-mail: iaramesquita1921@gmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8090156256542876>

Jairo Aldemar Bastidas Gustin

Doutor em Geografia

Universidade São Francisco - USF

Bragança Paulista - São Paulo - SP

E-mail: jairobg@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4072883527114864>

Rafael dos Santos Nardotto

Mestrado em Ensino PPGEN

Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP

E-mail: rafaelsantosquimica2012@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2720118155933737>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7106-3231>

Isaque Pinho dos Santos

Especialista em Ensino de Ciências e Matemática

IFMA

Codó - MA

E-mail: prof.isaque@hotmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6741946032185105>

Resumo

Este artigo analisa o planejamento pedagógico inclusivo na Educação Básica, com atenção à flexibilização curricular e às condições para a efetivação do direito à aprendizagem. Desenvolve-se um estudo qualitativo, de natureza bibliográfica e documental, articulando pesquisas sobre inclusão escolar, organização curricular, didática, avaliação e Desenho Universal para a Aprendizagem com marcos normativos brasileiros. Discute-se a diferença entre matrícula e participação efetiva, a relevância do diagnóstico pedagógico, a distinção entre flexibilização e empobrecimento curricular e os limites de respostas individualizadas desvinculadas das condições institucionais. Argumenta-se que a inclusão demanda planejamento intencional, acessibilidade, diversificação metodológica, acompanhamento contínuo e corresponsabilidade entre docentes, gestão e serviços de apoio. Como síntese, apresenta-se um quadro de dimensões operacionais para orientar decisões de planejamento e avaliação. Conclui-se que assegurar o direito à aprendizagem exige transformar práticas e condições de ensino, preservando expectativas formativas elevadas, porém sensíveis às diferentes trajetórias dos estudantes.

Palavras-chave: Direito à aprendizagem; Educação Básica; Educação inclusiva; Flexibilização curricular; Planejamento pedagógico.

1 INTRODUÇÃO

Há algo de aparentemente simples e, ao mesmo tempo, profundamente desafiador na afirmação de que a escola deve ensinar a todos. A presença de estudantes com diferentes histórias, ritmos, condições de participação e modos de aprender compõe o cotidiano da Educação Básica. Essa diversidade, contudo, nem sempre encontra correspondência nas propostas curriculares, nos materiais utilizados ou nas formas de avaliação. Muitas experiências escolares ainda se organizam a partir de um estudante idealizado, para o qual se estipulam tempos e trajetórias uniformes. O problema não reside na existência de objetivos comuns, indispensáveis à garantia do direito à educação, mas na suposição de que um único percurso seja suficiente para alcançá-los.

O planejamento pedagógico ocupa posição decisiva nesse debate. Embora por vezes seja tratado como exigência administrativa, planejar significa assumir escolhas sobre o conhecimento que merece ser ensinado, os modos de produzir situações de aprendizagem, as mediações necessárias e os indícios que permitirão reconhecer os avanços dos estudantes. Essas decisões são também éticas e políticas: podem ampliar a participação ou reforçar processos silenciosos de exclusão. A educação inclusiva exige que a professora e o professor questionem não apenas quais estudantes não acompanham uma aula, mas que barreiras a própria aula pode estar produzindo.

No contexto brasileiro, as conquistas normativas relativas ao acesso à escola e ao atendimento educacional especializado convivem com desafios de concretização. A Constituição Federal de 1988 reconhece a educação como direito de todos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional explicita responsabilidades dos sistemas de ensino e a Lei Brasileira de Inclusão reforça a necessidade de condições para acesso, participação e aprendizagem. Entretanto, a existência de direitos formalmente previstos não garante, por si só, sua expressão nas atividades realizadas em sala. Oliveira e Leite (2007) já discutiam o intervalo entre a intenção política de construir sistemas educacionais inclusivos e os recursos efetivamente oferecidos à escola.

Também é necessário evitar que a ideia de flexibilização curricular seja reduzida à elaboração de tarefas mais fáceis para determinados estudantes. Essa interpretação, ainda presente em práticas cotidianas, pode converter uma ação anunciada como inclusiva em mecanismo de afastamento do conhecimento escolar. Flexibilizar requer pensar o currículo como percurso com finalidades comuns, mas com diferentes condições de acesso, tempos, linguagens, mediações e formas de expressão. O desafio consiste em

reconhecer necessidades específicas sem definir antecipadamente os limites do que cada estudante poderá aprender.

Santos e Cruz (2022), ao analisarem práticas e documentos de uma escola pública, demonstram que a inclusão depende de decisões pedagógicas e de condições organizacionais. O estudo contribui para perceber que um projeto político-pedagógico formalmente comprometido com a diversidade pode coexistir com práticas de ensino pouco planejadas. A contradição é relevante: discursos inclusivos podem permanecer restritos ao documento institucional quando não chegam à escolha dos recursos, ao acompanhamento dos estudantes e à organização concreta das aulas.

Outra dimensão desse debate é a avaliação. Se o planejamento anuncia objetivos inclusivos, mas a escola utiliza apenas instrumentos padronizados, aplicados sob as mesmas condições e interpretados sem considerar barreiras de acesso, o processo avaliativo pode contradizer as intenções declaradas. A diversificação de instrumentos não implica atribuir resultados arbitrários ou abrir mão dos conhecimentos previstos. Exige, antes, produzir evidências válidas do que foi aprendido e compreender em quais condições essa aprendizagem se torna observável. Nessa direção, o planejamento, a intervenção docente e a avaliação devem ser entendidos como momentos interdependentes.

Este artigo tem por objetivo analisar de que modo o planejamento pedagógico inclusivo e a flexibilização curricular podem contribuir para garantir o direito à aprendizagem na Educação Básica. Por meio de pesquisa bibliográfica e documental, apresenta fundamentos da educação inclusiva, discute o currículo e suas possibilidades de flexibilização, examina decisões docentes relativas às estratégias e à avaliação e propõe um quadro sintético de dimensões para o planejamento. A discussão procura articular a literatura acadêmica às tensões presentes no trabalho escolar, sem atribuir exclusivamente ao professor a responsabilidade por problemas que também são institucionais e sociais.

2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DIREITO À APRENDIZAGEM: ENTRE O PRINCÍPIO E A EXPERIÊNCIA ESCOLAR

A educação inclusiva precisa ser situada no campo mais amplo dos direitos sociais. O reconhecimento do acesso à escolarização constituiu uma conquista histórica, porém insuficiente se não vier acompanhado de oportunidades efetivas de participação, desenvolvimento e aprendizagem. Uma escola pode admitir todos os estudantes e, simultaneamente, organizar práticas que deixam alguns à margem das atividades cognitivamente mais relevantes. Nesses casos, a exclusão deixa de se expressar apenas pela ausência física e passa a integrar a rotina das interações, das expectativas e das decisões curriculares.

A Constituição de 1988 estabelece a educação como direito de todos e dever do Estado e da família. A LDB, Lei nº 9.394/1996, prevê recursos, métodos e organização adequados às necessidades dos estudantes e atribui aos docentes responsabilidades pelo planejamento e pela aprendizagem. Já a Lei nº

13.146/2015 reconhece o direito da pessoa com deficiência a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, associando-o a condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem. Esses textos não substituem a reflexão didática; antes, exigem que ela seja realizada com compromisso público.

A discussão proposta por Mantoan (2003) é pertinente porque distingue a inclusão das iniciativas que somente inserem estudantes em estruturas preservadas. Na perspectiva inclusiva, não é a pessoa que deve demonstrar previamente sua capacidade de adaptar-se a uma organização rígida; a escola deve interrogar seus próprios modos de funcionamento. Isso não significa negar singularidades, nem desconsiderar apoios especializados. Significa reconhecer que a organização comum da escolarização deve ser transformada para acolher a diversidade como componente constitutivo das turmas.

Oliveira e Leite (2007) situam a transformação escolar em um campo de responsabilidades compartilhadas e defendem que a inclusão não pode ser compreendida como uma iniciativa espontânea ou um conjunto disperso de boas intenções. Ao tratar da complexidade do processo, as autoras registram:

Como vemos, concretizar a idéia de um sistema educacional inclusivo exige um planejamento bastante complexo, que engloba desde as ações a serem implementadas no macrossistema, a partir da elaboração de uma política educacional diferenciada, até as ações pontuais no cotidiano da sala de aula, através de um planejamento pedagógico que atenda à diversidade dos alunos presentes na escola, inclusive daqueles com deficiência (Oliveira; Leite, 2007, p. 514).

A passagem explicita que o planejamento inclusivo possui diferentes escalas. No âmbito das redes de ensino, envolve distribuição de recursos, políticas de formação, oferta de apoio especializado e orientação curricular. No âmbito da instituição, depende do projeto político-pedagógico, das formas de colaboração e da disponibilidade de tempos de estudo. Na sala de aula, concretiza-se em perguntas mais próximas da ação docente: qual objetivo está em jogo, que barreiras poderão surgir, que mediações serão oferecidas e como se acompanhará a aprendizagem? A articulação entre essas escalas impede que a inclusão seja tratada como esforço individual isolado.

Booth e Ainscow (2011) contribuem para esse entendimento ao organizarem a reflexão em torno de culturas, políticas e práticas inclusivas. A inclusão deixa de figurar como ação dirigida somente a estudantes previamente identificados e passa a ser princípio de organização da comunidade escolar. A cultura diz respeito às crenças e relações que tornam possível o pertencimento; as políticas expressam compromissos institucionais; e as práticas materializam tais compromissos no cotidiano. Quando essas dimensões caminham separadamente, a escola pode anunciar valores inclusivos e manter procedimentos excludentes.

O relatório da UNESCO (2020) amplia ainda mais o horizonte da discussão ao indicar que diferentes fatores, como condições socioeconômicas, deficiência, língua, território e deslocamentos, podem interferir nas oportunidades educacionais. A atenção à diversidade, portanto, não deve ser confundida com a criação

de uma categoria fixa de alunos que necessitariam de intervenção especial, enquanto os demais seriam considerados homogêneos. A organização pedagógica inclusiva parte do reconhecimento de que qualquer estudante pode encontrar barreiras em determinadas experiências de ensino.

Entendemos, desse modo, que a Educação Inclusiva, deve basear-se no princípio da igualdade, em que respeitar a diferença não é se opor à igualdade e sim garantir direitos iguais para atender às necessidades específicas de cada um, considerando que todos são diferentes. Essa idéia é complementada pelo princípio da equidade que, por sua vez, postula o favorecimento de condições diferenciadas para suprir as desigualdades sociais, culturais e econômicas, daqueles que se encontram em situação de desvantagem. (Oliveira; Leite, 2007, p. 517).

Esse reconhecimento exige distinguir igualdade formal e equidade. Oferecer a todos exatamente a mesma atividade, no mesmo tempo e com os mesmos meios pode produzir resultados profundamente desiguais quando as condições de participação não são equivalentes. A equidade não autoriza reduzir a importância do conhecimento comum, mas orienta a oferta de recursos e mediações proporcionais às necessidades identificadas. Em termos pedagógicos, importa manter o direito de acesso às experiências curriculares relevantes, revendo as condições para que essa aproximação seja possível.

A análise de Oliveira e Leite (2007) também alerta para uma ideia equivocada de neutralidade da escola. Selecionar conteúdos, organizar grupos, determinar tempos e interpretar dificuldades são decisões socialmente situadas. Assim, quando uma instituição considera apenas um repertório linguístico, um ritmo de leitura ou uma forma de comunicação como legítimos, poderá estabelecer barreiras que permanecem invisíveis justamente por parecerem naturais. Questioná-las integra a responsabilidade profissional de quem planeja e de quem coordena as ações pedagógicas.

Convém, ainda, preservar uma distinção conceitual: educação inclusiva não é sinônimo de Educação Especial, embora a incorpore. A Educação Especial oferece conhecimentos, serviços e apoios fundamentais para determinados estudantes; o princípio inclusivo, por sua vez, orienta toda a escola a responder à diversidade presente em suas turmas. A defesa da participação conjunta não elimina necessidades de atendimento educacional especializado, tecnologias assistivas ou recursos específicos. O desafio é construir articulações para que esses apoios ampliem, e não substituam, o vínculo com o currículo comum.

A qualidade desse vínculo pode ser observada em situações aparentemente pequenas: a possibilidade de um estudante participar de uma discussão literária com suporte de áudio; o uso de materiais visuais para tornar um conceito mais compreensível; a antecipação de vocabulário para quem enfrenta barreiras linguísticas; ou a ampliação de formas de registrar uma solução matemática. Nenhuma dessas decisões, isoladamente, resolve todas as desigualdades. Em conjunto e orientadas por objetivos claros, porém, sinalizam que a aprendizagem é direito a ser construído, não privilégio reservado a quem melhor se ajusta ao formato usual da aula.

3 CURRÍCULO ESCOLAR E FLEXIBILIZAÇÃO: O QUE SE MODIFICA E O QUE PRECISA SER PRESERVADO

O currículo não é uma lista neutra de assuntos distribuídos ao longo do ano letivo. Ele expressa escolhas sobre conhecimentos, experiências culturais, relações sociais e finalidades educativas. Sacristán (2000) problematiza a distância entre prescrições curriculares e suas concretizações nas instituições, chamando atenção para os processos pelos quais o currículo é interpretado e vivido. Essa perspectiva ajuda a compreender que a inclusão não será alcançada apenas pela alteração de um documento: depende das mediações e decisões que fazem o currículo chegar aos estudantes.

Na Educação Básica, as orientações curriculares nacionais procuram estabelecer aprendizagens essenciais. A Base Nacional Comum Curricular pode funcionar como referência compartilhada para a organização do ensino, mas não dispensa a interpretação pedagógica dos contextos. Uma habilidade prevista em documento normativo não determina, por si, a sequência das atividades, os recursos didáticos, a linguagem acessível a diferentes grupos nem as formas de verificar o avanço. Entre o currículo prescrito e o currículo efetivamente aprendido existem decisões que exigem conhecimento profissional.

A flexibilização curricular deve ser compreendida nesse espaço de mediação. Em lugar de opor currículo comum e resposta às necessidades individuais, interessa indagar como preservar objetivos formativos sem exigir uniformidade de percursos. Essa tarefa demanda distinguir, a cada situação, o que constitui núcleo essencial do conhecimento e o que representa apenas uma forma particular de ensiná-lo ou demonstrá-lo. Se o objetivo é compreender a organização argumentativa de um texto, por exemplo, a leitura exclusivamente silenciosa de um impresso não precisa ser a única porta de entrada para o trabalho, desde que a proposta preserve o exame do texto, da argumentação e dos recursos de linguagem.

Santos e Cruz (2022) investigaram a flexibilização curricular por meio de observação e análise documental no contexto de uma escola pública. Ao relacionarem documentos de orientação e experiências cotidianas, as autoras identificaram obstáculos associados ao planejamento e à concretização da inclusão. Sua contribuição é especialmente relevante porque desloca o debate da afirmação abstrata de que o currículo deve ser flexível para a necessidade de examinar o que acontece, de fato, durante as aulas.

Ao sintetizar implicações para o trabalho docente e para os sistemas de ensino, as pesquisadoras afirmam:

Flexibilizar ou adaptar o currículo requer do/da professor/a uma formação continuada que contemple essa dimensão, mas também exige recursos acessíveis, investimento na educação por parte dos gestores estaduais, federais e municipais. A inclusão exige um trabalho coletivo (Santos; Cruz, 2022, p. 16).

O trecho impede que a flexibilização seja confundida com improvisação individual. São necessárias condições para que o professor compreenda o currículo, conheça os estudantes, dialogue com outros profissionais, prepare alternativas e avalie seus efeitos. Exigir adaptações sem organizar formação e apoio pode resultar em respostas pontuais, desconectadas da progressão das aprendizagens e das escolhas coletivas da instituição.

A noção de diferenciação pedagógica, discutida por Perrenoud (2000), oferece contribuições para pensar modos de ensinar em grupos heterogêneos. Diferenciar não equivale a separar permanentemente a turma em categorias de capacidade, tampouco a oferecer tarefas empobrecidas a quem apresenta dificuldades. Refere-se à organização de situações de aprendizagem capazes de considerar processos distintos e orientar intervenções adequadas. Ainda assim, convém reconhecer que a diferenciação pode produzir segregação quando fixa expectativas desiguais ou retira alguns estudantes das experiências mais complexas.

Nesse sentido, flexibilizar pode envolver o tempo, a sequência didática, a linguagem, os recursos, a mediação, os agrupamentos e os instrumentos avaliativos. A alteração de objetivos essenciais requer discussão cuidadosa, justificção pedagógica e acompanhamento, sobretudo porque decisões repetidas de supressão curricular podem comprometer o direito do estudante ao conhecimento. A forma de ensinar é, em regra, mais suscetível de variação do que o compromisso com as aprendizagens consideradas relevantes para a formação.

Na alfabetização, por exemplo, o trabalho com um mesmo sistema de escrita pode combinar jogos de análise fonológica, leitura compartilhada, letras móveis, registros escritos, escuta de textos e mediações específicas. Em Ciências, uma investigação pode incluir imagens ampliadas, descrição oral de fenômenos, esquemas táteis quando pertinentes e produção coletiva de explicações. Em Língua Portuguesa, o trabalho com gêneros discursivos pode abrir diferentes caminhos para leitura, oralidade, escrita e revisão. A diversidade de caminhos não dispensa rigor conceitual; exige clareza sobre o conhecimento que cada atividade mobiliza.

É necessário, igualmente, observar que nem toda barreira se resolve mediante alterações didáticas. A inacessibilidade física, a insuficiência de profissionais, a ausência de materiais adequados, o preconceito e as condições socioeconômicas podem limitar a experiência escolar. O planejamento deve reconhecer essas situações e mobilizar ações institucionais, em vez de atribuir ao estudante o fracasso de condições que não foram suficientemente oferecidas. Nesse ponto, flexibilização curricular e política educacional tornam-se dimensões indissociáveis.

Outra questão é a relação entre flexibilização e expectativas. Há uma diferença decisiva entre compreender o ritmo de desenvolvimento de um estudante e presumir que ele não será capaz de acessar conceitos mais complexos. O primeiro movimento justifica acompanhamento e mediações; o segundo pode

limitar oportunidades antes que elas sejam experimentadas. Uma proposta inclusiva precisa sustentar expectativas altas e ajustáveis, considerando evidências de aprendizagem, o apoio requerido e a possibilidade de revisão de estratégias.

A própria expressão adaptação curricular merece análise crítica. Em algumas situações, ela nomeia recursos indispensáveis para garantir acessibilidade e participação. Em outras, pode representar a ideia de um currículo original, considerado normal, do qual alguns estudantes seriam destinatários de uma versão periférica. Não se trata de rejeitar o termo por princípio, mas de examinar seus efeitos: quem participa da atividade? O estudante tem acesso ao mesmo problema intelectual discutido pela turma? O apoio favorece autonomia crescente ou institui dependência permanente?

A flexibilidade tampouco significa ausência de planejamento. Ao contrário, quanto maior a diversidade de percursos possíveis, mais necessária se torna a definição de objetivos, critérios e indicadores. Um plano aberto a diferentes respostas pedagógicas não é um plano impreciso. Trata-se de prever alternativas fundamentadas, registrar o que acontece e reorganizar a intervenção à medida que os estudantes demonstram novas possibilidades ou dificuldades.

Por isso, a pergunta central não deve ser simplesmente se a professora realizou uma atividade adaptada, mas se as decisões tomadas ampliaram a relação do estudante com o conhecimento. Essa mudança de perspectiva oferece um critério avaliativo para a própria prática: a flexibilização é inclusiva quando cria condições mais potentes de participação e aprendizagem; torna-se problemática quando produz ocupação sem desafio, atividade paralela sem interlocução ou dispensa antecipada de conteúdos significativos.

4 O PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO COMO MEDIAÇÃO INTENCIONAL E COLETIVA

Planejar é uma atividade intelectual e profissional que acompanha o trabalho docente antes, durante e depois da aula. Libâneo (1994) compreende a didática como campo de reflexão sobre objetivos, conteúdos, métodos e condições do ensino, oferecendo fundamentos para reconhecer o planejamento como escolha intencional e contextualizada. Nessa perspectiva, o plano escrito constitui registro importante, mas não esgota o planejamento. Este também se manifesta na capacidade de observar a turma, reinterpretar uma tarefa, retomar uma explicação e decidir quando insistir, ampliar ou modificar uma proposta.

O ponto de partida de um planejamento inclusivo está na definição cuidadosa dos objetivos de aprendizagem. É necessário perguntar qual conceito, procedimento ou atitude se pretende desenvolver e por que esse conhecimento importa na formação do estudante. Sem tal clareza, a diversificação metodológica corre o risco de converter-se em acúmulo de atividades interessantes, porém desconectadas de uma progressão formativa. Quando o objetivo é explicitado, diferentes caminhos podem ser comparados em função de sua contribuição para alcançá-lo.

A observação diagnóstica representa outro componente fundamental. Diagnosticar não é classificar definitivamente a turma em estudantes fortes ou fracos, nem reduzir uma criança ao laudo que eventualmente apresente. É reunir informações sobre conhecimentos prévios, formas de comunicação, experiências, barreiras, interesses e apoios úteis. Essas informações precisam ser revistas, pois os estudantes se transformam, aprendem com seus pares e respondem diferentemente conforme a atividade proposta.

A obra de Vygotsky (2007) contribui para pensar a aprendizagem como processo mediado socialmente. A interação com colegas, professores, instrumentos culturais e linguagens pode reorganizar formas de compreender e atuar. Desse ponto de vista, planejar não é apenas adequar a tarefa ao que a criança consegue fazer sozinha. Consiste também em organizar experiências acompanhadas, nas quais a colaboração e a mediação tornem possíveis aprendizagens ainda em constituição.

Essa perspectiva altera o uso pedagógico dos agrupamentos. Trabalhos coletivos podem ampliar trocas e modos de participação, desde que as tarefas exijam colaboração real e distribuam oportunidades de contribuição. Não basta colocar estudantes em grupos; é preciso definir problemas compartilhados, organizar papéis sem cristalizar hierarquias e acompanhar se todos têm possibilidade de se envolver na construção do conhecimento. Grupos flexíveis, pares de estudo e atividades cooperativas podem ser recursos importantes, mas não são inclusivos automaticamente.

Freire (1996) lembra a dimensão ética da docência e a necessidade de considerar os sujeitos envolvidos no processo educativo. Conhecer os estudantes implica escutar suas experiências e reconhecer seus saberes, sem converter essa valorização em abandono do direito a novos conhecimentos. O planejamento inclusivo dialoga com a realidade de cada grupo, mas não pode restringir o repertório escolar ao que já é familiar. Cabe à escola ampliar horizontes culturais e oferecer condições de apropriação de conhecimentos que, de outro modo, permaneceriam socialmente desigualmente distribuídos.

O trabalho coletivo é igualmente decisivo. Professores regentes, profissionais do atendimento educacional especializado, coordenação pedagógica, gestão e famílias dispõem de perspectivas distintas sobre as necessidades e possibilidades dos estudantes. A colaboração mais produtiva não consiste em transferir a responsabilidade do ensino a um profissional especializado; consiste em articular conhecimentos para que o estudante participe das experiências escolares e para que a equipe acompanhe os efeitos dos apoios empregados.

Na pesquisa de Santos e Cruz (2022), a análise dos planos de aula e do projeto político-pedagógico evidenciou uma distância entre compromissos registrados e práticas observadas. As autoras relatam a ausência de planejamento sistemático no período inicial da observação e descrevem estratégias construídas durante a regência para favorecer a participação. O episódio de retirada de um estudante com deficiência da sala para realizar uma avaliação, relatado pelas pesquisadoras, mostra como determinadas decisões, ainda que justificadas como organização, podem afetar o pertencimento e as relações escolares.

É fundamental examinar, portanto, a intencionalidade e os efeitos dos apoios. Realizar uma avaliação em outro ambiente pode ser necessário e legítimo quando isso corresponde a uma condição de acessibilidade, respeita o estudante e busca uma medida válida da aprendizagem. Torna-se excludente quando sua justificativa é afastar alguém por ser considerado perturbador ou incapaz de participar. A mesma organização espacial pode assumir significados diferentes, conforme o contexto, os objetivos, o consentimento possível e as condições oferecidas.

O projeto político-pedagógico deveria representar a tradução institucional dessas escolhas, e não um documento consultado apenas em momentos burocráticos. Um PPP comprometido com a inclusão precisa explicitar princípios, responsabilidades, formas de acompanhamento, planejamento coletivo e mecanismos de revisão. Quando fica desatualizado ou distante do cotidiano, perde parte de sua potência orientadora. A análise documental apresentada por Santos e Cruz (2022) permite reconhecer justamente o problema de documentos formais sem correspondência suficiente com a prática.

Entre as condições de trabalho necessárias, merece destaque o tempo de planejamento. A produção de materiais acessíveis, a elaboração de alternativas, o diálogo com colegas e a análise de registros demandam disponibilidade profissional. Atribuir o sucesso da inclusão apenas à criatividade docente invisibiliza o esforço envolvido e pode naturalizar estruturas precárias. A formação continuada, por sua vez, precisa ultrapassar palestras ocasionais e constituir processos de estudo vinculados às situações concretas vividas pela equipe.

Em síntese, planejar para a diversidade é tomar decisões justificadas e revisáveis. O professor não tem como antecipar todas as situações, mas pode preparar objetivos consistentes, reconhecer barreiras prováveis, disponibilizar opções pertinentes e organizar momentos de observação. A abertura à mudança não é sinal de falta de rigor; representa uma dimensão do rigor exigido por uma prática pedagógica comprometida com sujeitos reais.

5 ESTRATÉGIAS INCLUSIVAS, DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO

O Desenho Universal para a Aprendizagem, frequentemente identificado pela sigla DUA, oferece uma contribuição importante ao deslocar parte do trabalho inclusivo para a concepção inicial das experiências pedagógicas. Em vez de construir um único percurso e somente depois produzir ajustes para aqueles que não conseguem acompanhá-lo, o DUA propõe considerar previamente a variabilidade dos estudantes. As diretrizes atualizadas do CAST (2024) enfatizam a remoção de barreiras, a agência dos aprendizes e a organização de múltiplos meios de engajamento, representação e ação e expressão.

É necessário evitar uma leitura instrumental e simplificada dessas diretrizes. Oferecer slides, vídeos e imagens na mesma aula não significa, necessariamente, realizar um planejamento universal. A pergunta relevante é se esses recursos ampliam a compreensão, a possibilidade de escolha e a expressão do conhecimento, considerando o objetivo da experiência. Em algumas situações, a diversificação requer tecnologias digitais; em outras, demanda materiais concretos, explicações dialogadas, antecipação de vocabulário, organização visual ou mudanças no tempo de realização das tarefas.

A organização de diferentes formas de engajamento considera que o interesse e a participação não se produzem de maneira uniforme. Atividades com problemas socialmente relevantes, espaços de escolha orientada, trabalho cooperativo e apresentação clara dos objetivos podem favorecer a implicação dos estudantes. Contudo, a aprendizagem também exige confronto com dificuldades e conhecimentos inicialmente pouco familiares. O engajamento pedagógico não se confunde com entretenimento permanente, mas com a construção de condições para que o estudante encontre sentido e possibilidade de agir diante da tarefa.

Os múltiplos meios de representação dizem respeito à forma como informações e conceitos se tornam acessíveis. Um texto pode ser acompanhado por leitura em voz alta, recursos de ampliação, descrição de imagens, glossários, representações gráficas e materiais compatíveis com tecnologias assistivas. A escolha de cada recurso deve responder a barreiras efetivamente identificadas. A multiplicação indiscriminada de estímulos pode produzir sobrecarga, razão pela qual a diversificação precisa ser acompanhada de hierarquização e clareza conceitual.

A dimensão da ação e da expressão reconhece que estudantes podem demonstrar conhecimentos por diferentes meios, conforme a natureza do objetivo. Uma explicação oral, um texto escrito, um modelo, uma apresentação ou um esquema podem oferecer evidências relevantes, mas não são automaticamente equivalentes. Se a habilidade avaliada é a escrita argumentativa, por exemplo, a substituição permanente da produção escrita por fala não permite verificar integralmente o objeto proposto. Nesse caso, a acessibilidade deve orientar recursos de produção e apoio sem apagar o conhecimento que se pretende desenvolver.

O planejamento inclusivo também implica ensinar o uso dos recursos disponibilizados. Uma ferramenta de leitura, um organizador gráfico ou um aplicativo de comunicação não produz autonomia apenas por estar acessível. Os estudantes precisam aprender a utilizá-los, conhecer suas possibilidades e participar de decisões sobre os apoios que lhes são úteis. Essa atenção evita que o material seja tratado como solução automática para situações que dependem de mediação humana e acompanhamento pedagógico.

A avaliação constitui dimensão inseparável desse processo. Hoffmann (2014) defende uma compreensão mediadora da avaliação, na qual observar e interpretar a aprendizagem serve para orientar

novas intervenções. Essa abordagem é especialmente relevante quando as trajetórias não ocorrem no mesmo ritmo. A avaliação passa a incluir registros de processos, devolutivas, retomadas, oportunidades de revisão e decisões sobre novos apoios, não apenas a atribuição final de um resultado.

Luckesi, ao discutir a avaliação da aprendizagem, problematiza usos classificatórios que transformam dificuldades em rótulos e enfraquecem o caráter diagnóstico da atividade avaliativa. No planejamento inclusivo, avaliar exige identificar o que o estudante efetivamente compreendeu, quais barreiras afetaram sua resposta e o que precisa ser ensinado novamente de outra maneira. Isso não elimina critérios nem dispensa a comunicação dos resultados; requer que os critérios estejam articulados aos objetivos e sejam aplicados com justiça.

Uma avaliação diversificada precisa preservar a validade pedagógica. Dar mais tempo, permitir uso de um recurso de acessibilidade ou modificar o formato de apresentação das questões pode remover barreiras sem mudar a competência observada. Em outros casos, a mudança altera o próprio objeto da avaliação e precisa ser tratada com transparência. A decisão exige análise do conteúdo em questão, acompanhamento da trajetória e diálogo profissional, evitando tanto a padronização inflexível quanto a flexibilização sem critérios.

É necessário, ainda, criar espaços para que estudantes compreendam as devolutivas recebidas e participem do acompanhamento de seus avanços. Registros simples de metas, autoavaliações orientadas, rubricas compreensíveis e momentos de conversa sobre estratégias podem ampliar autonomia. Esse trabalho demanda progressividade: nem todos os estudantes dominam inicialmente a linguagem escolar da avaliação, e cabe ao professor ensiná-la de modo acessível.

Um planejamento pedagógico consequente também prevê possibilidades de reensino. Identificar dificuldades e registrá-las sem rever as oportunidades oferecidas pouco contribui para garantir a aprendizagem. Retomar um conceito com outra representação, reorganizar agrupamentos, propor uma tarefa intermediária ou intensificar uma mediação são decisões que relacionam diagnóstico e intervenção. A diversidade de respostas passa, assim, a integrar o ciclo regular de ensino, em vez de aparecer apenas ao final do período letivo.

As diretrizes do CAST (2024) reforçam que o DUA não equivale a uma receita de técnicas obrigatórias em toda aula. O professor seleciona possibilidades de acordo com contexto, objetivos e barreiras. Essa interpretação resguarda a autonomia profissional e exige reflexão sobre os efeitos reais de cada escolha. O planejamento inclusivo se qualifica quando deixa de medir sua qualidade pelo número de recursos empregados e passa a observar se esses recursos ampliaram oportunidades significativas de aprender.

6 PERCURSO METODOLÓGICO

O artigo foi desenvolvido por meio de estudo qualitativo, de natureza bibliográfica e documental, com finalidade teórico-analítica. A pesquisa bibliográfica concentrou-se em trabalhos que discutem inclusão escolar, currículo, didática, mediação, diferenciação pedagógica e avaliação, privilegiando referências capazes de estabelecer relações entre decisões cotidianas de ensino e condições institucionais. O corpus documental reuniu marcos normativos brasileiros relacionados ao direito à educação e à inclusão, a Base Nacional Comum Curricular e diretrizes internacionais sobre educação inclusiva e Desenho Universal para a Aprendizagem.

Entre os estudos diretamente examinados destacam-se Santos e Cruz (2022) e Oliveira e Leite (2007), cujos textos integrais fundamentam a discussão sobre flexibilização, planejamento e desafios organizacionais. O diálogo com Sacristán, Libâneo, Mantoan, Perrenoud, Freire, Vygotsky e pesquisadores da avaliação foi utilizado para construir categorias interpretativas, sem pressupor que esses referenciais oferecem respostas idênticas. As recomendações do CAST (2024) e da UNESCO (2020) foram mobilizadas como documentos de orientação, respeitando suas finalidades distintas das pesquisas empíricas.

A leitura e organização do material foram conduzidas em cinco núcleos: direito à aprendizagem e inclusão; currículo e flexibilização; planejamento e mediação docente; avaliação e acessibilidade; condições institucionais para a efetivação das práticas. A análise consistiu na aproximação crítica entre esses núcleos, buscando identificar convergências, tensões e implicações para o trabalho na Educação Básica. O quadro apresentado na seção seguinte representa uma síntese interpretativa elaborada a partir desse percurso, não um instrumento empiricamente validado.

Por seu caráter bibliográfico e documental, a investigação não apresenta dados de observação próprios, entrevistas ou avaliação de intervenções em escolas. Os exemplos pedagógicos mencionados ao longo do artigo são situações ilustrativas elaboradas para explicitar implicações conceituais, e não relatos de experiências coletadas pela autora. Essa delimitação permite distinguir argumentos teóricos, achados publicados nos estudos consultados e proposições formuladas nesta análise.

7 RESULTADOS DA ANÁLISE E DISCUSSÃO: DIMENSÕES DO PLANEJAMENTO INCLUSIVO

A articulação dos referenciais permite reconhecer que a garantia do direito à aprendizagem não depende de uma ação isolada, mas de um encadeamento de decisões. O planejamento estabelece finalidades, organiza condições de acesso, prevê intervenções e produz informações para revisão. Quando uma dessas etapas se desconecta das demais, a proposta corre o risco de permanecer apenas declaratória. Desse modo, identificam-se seis dimensões interdependentes que podem orientar o exame e a produção de práticas inclusivas.

A primeira dimensão é a leitura pedagógica do contexto. Trata-se de conhecer os estudantes, suas experiências e barreiras sem reduzi-los a diagnósticos ou resultados pontuais. A segunda envolve a definição do núcleo de conhecimentos a ser assegurado, distinguindo finalidades curriculares de modos convencionais de apresentação. A terceira refere-se à acessibilidade e à seleção intencional de estratégias. A quarta contempla participação e interação, incluindo o pertencimento ao grupo. A quinta aborda avaliação e acompanhamento, e a sexta corresponde à corresponsabilidade institucional, sem a qual os esforços docentes podem permanecer descontínuos.

Quadro 1 – Dimensões do planejamento pedagógico inclusivo na Educação Básica

Dimensão	Decisão no planejamento	Questão orientadora
Leitura diagnóstica	Mapear repertórios, barreiras e apoios disponíveis.	O que já sabem e o que dificulta participar?
Núcleo curricular	Definir objetivos essenciais e diferentes percursos.	Qual conhecimento não pode ser perdido?
Acessibilidade didática	Selecionar linguagens, recursos, tempos e mediações.	Que barreiras a proposta pode remover?
Interação e pertencimento	Organizar tarefas coletivas e participação significativa.	Todos têm lugar no trabalho intelectual?
Avaliação mediadora	Variar evidências, dar devolutivas e planejar retomadas.	O que foi aprendido e qual será a próxima ação?
Corresponsabilidade	Articular docentes, gestão, AEE e responsáveis.	Que condições a escola precisa assegurar?

Fonte: elaboração própria, com base na análise dos referenciais discutidos neste artigo.

O quadro não propõe uma ordem rígida de procedimentos. Suas dimensões podem ser retomadas continuamente, conforme as evidências produzidas no cotidiano escolar. Ao planejar uma sequência de leitura, por exemplo, o docente pode definir previamente os conhecimentos interpretativos que deseja desenvolver, identificar estudantes que necessitam de apoios específicos, organizar leitura mediada e diferentes formas de registro, observar participação nas discussões e replanejar intervenções. O resultado esperado não é que todas as produções sejam iguais, mas que as escolhas pedagógicas tenham pertinência e coerência com os objetivos previstos.

A análise também revela uma tensão persistente entre planejamento individualizado e experiência coletiva. A escola pode reconhecer necessidades singulares sem isolar o estudante em tarefas desvinculadas das atividades da turma. Esse equilíbrio não se resolve por uma fórmula universal. Exige examinar situações concretas: um suporte específico amplia a participação? A atividade diferenciada permite relação com o tema comum? Há oportunidades reais de interação? O estudante pode demonstrar avanços e enfrentar novos desafios? Essas perguntas são mais produtivas do que a simples oposição entre fazer igual e fazer diferente.

Uma terceira questão diz respeito à formação docente. A literatura examinada afasta a compreensão de que a inclusão se efetiva exclusivamente por disposição pessoal ou sensibilidade individual. O conhecimento didático permite identificar objetivos e organizar intervenções; o conhecimento sobre

acessibilidade ajuda a reconhecer barreiras; e o trabalho colaborativo oferece repertórios que dificilmente seriam produzidos isoladamente. A formação continuada precisa, por isso, favorecer estudo de casos, análise de materiais, elaboração conjunta de sequências e reflexão sobre práticas efetivamente realizadas.

Nesse ponto, o argumento de Santos e Cruz (2022) ganha força ao colocar a necessidade de recursos e investimento ao lado da formação. Quando faltam tempo, materiais e suporte institucional, tende a crescer a dependência de soluções emergenciais. A prática pode tornar-se marcada pela tentativa constante de responder a situações já instaladas, em vez de antecipar barreiras. Um planejamento mais inclusivo não elimina imprevistos, mas reduz a centralidade do improviso como principal mecanismo de resposta.

É importante reconhecer que o atendimento educacional especializado possui função articuladora, não substitutiva, na escolarização comum. O trabalho conjunto pode envolver análise de acessibilidade dos materiais, organização de tecnologia assistiva, elaboração de estratégias de comunicação e acompanhamento de necessidades específicas. Entretanto, o ensino dos conhecimentos curriculares permanece compromisso dos diferentes profissionais envolvidos no processo educativo. A fragmentação das responsabilidades pode gerar descontinuidade e comprometer a participação do estudante.

No campo da avaliação, a discussão evidencia que não é suficiente diversificar instrumentos sem examinar os critérios utilizados. Uma prova com menos questões pode reduzir esforço de leitura sem necessariamente preservar todos os objetivos avaliados. Um registro oral pode ser adequado para verificar compreensão conceitual, mas insuficiente quando o objetivo é avaliar uma habilidade específica de escrita. Uma tarefa ampliada visualmente pode resolver uma barreira de acesso sem qualquer alteração da exigência cognitiva. A decisão mais justa depende da correspondência entre objetivo, recurso e evidência.

A construção do planejamento inclusivo também envolve o cuidado com a linguagem empregada para se referir aos estudantes. Expressões que transformam dificuldades momentâneas em características fixas produzem expectativas e influenciam decisões. Dizer que um estudante ainda não consolidou determinada habilidade, nas condições de ensino até então oferecidas, abre espaço para ação pedagógica; afirmar que ele simplesmente não aprende tende a encerrar a investigação. Esse deslocamento não minimiza dificuldades reais, mas evita naturalizar limites que podem ser modificados pela mediação.

Quanto às famílias, sua participação precisa ser construída por meio de diálogo respeitoso, reconhecendo conhecimentos sobre os estudantes sem transferir a elas atribuições próprias da escola. Informações sobre interesses, formas de comunicação e necessidades de apoio podem contribuir para o planejamento, desde que utilizadas com cuidado ético. O direito à aprendizagem exige cooperação, mas a instituição escolar conserva o dever de prover experiências educativas e condições compatíveis com suas responsabilidades legais.

A análise realizada permite, finalmente, reconhecer a presença de uma dimensão política no cotidiano didático. A escolha de um recurso acessível, a organização de uma avaliação com condições

apropriadas e a recusa de reduzir sistematicamente expectativas curriculares não são decisões exclusivamente técnicas. Expressam uma compreensão sobre quem deve participar do conhecimento socialmente produzido. Nesse sentido, a inclusão não se limita à gestão de diferenças individuais: questiona padrões escolares que historicamente selecionaram quais estudantes poderiam ocupar plenamente o lugar de aprendizes.

O potencial do planejamento inclusivo reside em fazer dessa reflexão uma prática recorrente e compartilhada. A professora não precisa prever todas as formas de aprender, mas deve dispor de condições para observar, experimentar, documentar e revisar caminhos. O estudante não precisa demonstrar capacidade de adaptação irrestrita para merecer participar; precisa encontrar oportunidades intelectualmente relevantes e apoios proporcionais às barreiras enfrentadas. A escola, por sua vez, deve reconhecer que assegurar esse direito demanda trabalho institucional permanente.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Discutir o planejamento pedagógico inclusivo na Educação Básica significa reconhecer que o direito à educação não se realiza integralmente com a matrícula e a permanência física dos estudantes na escola. A garantia do direito à aprendizagem depende da qualidade das experiências oferecidas, da possibilidade de participar das atividades coletivas, do acesso aos conhecimentos curriculares e do acompanhamento atento dos processos de desenvolvimento. Essa exigência desloca a inclusão do campo das intenções para o exame das decisões concretas tomadas no cotidiano escolar.

A análise bibliográfica e documental evidenciou que a flexibilização curricular pode constituir estratégia relevante de equidade quando preserva a centralidade do conhecimento e reorganiza condições de acesso, mediação, tempo, recursos e avaliação. Em contrapartida, sua utilização como simples redução permanente de conteúdos ou distribuição de tarefas paralelas pode reforçar desigualdades sob a aparência de uma resposta diferenciada. O desafio, portanto, não está em escolher entre objetivos comuns e atenção às singularidades, mas em articular ambos por meio de decisões fundamentadas.

O planejamento mostrou-se essencial para essa articulação. A definição de objetivos, a leitura diagnóstica, a antecipação de barreiras e o acompanhamento das evidências de aprendizagem formam um processo contínuo, aberto à revisão. A contribuição do Desenho Universal para a Aprendizagem reside justamente em ampliar a atenção à diversidade desde a elaboração da proposta, sem transformar as diretrizes em um catálogo de técnicas ou prescrever que toda atividade ofereça todas as alternativas disponíveis.

Também se confirmou a relevância das condições institucionais. A inclusão não pode depender exclusivamente da criatividade ou do empenho individual de professores que atuam em contextos muitas vezes marcados por sobrecarga e insuficiência de recursos. Tempos de estudo, formação continuada,

colaboração entre profissionais, acessibilidade e compromisso da gestão são parte do planejamento pedagógico e das responsabilidades dos sistemas de ensino. A experiência inclusiva exige coerência entre documentos, escolhas didáticas e condições efetivamente asseguradas.

Como contribuição sintética, o quadro proposto reuniu dimensões que podem orientar discussões coletivas sobre planejamento: leitura diagnóstica, núcleo curricular, acessibilidade, interação, avaliação mediadora e corresponsabilidade institucional. Trata-se de uma sistematização teórica, cuja utilização em realidades escolares específicas demanda adaptações e estudos posteriores. A ausência de investigação de campo própria limita conclusões sobre a eficácia dessas dimensões, mas não impede sua apresentação como referência para análise e formação docente.

Conclui-se que planejar de forma inclusiva é assumir a diversidade como ponto de partida e não como exceção a ser administrada ao final da aula. Isso não significa esperar que todos percorram caminhos idênticos, nem renunciar ao rigor da formação escolar. Significa construir condições para que os estudantes tenham acesso a experiências significativas de conhecimento, com apoios, desafios e oportunidades de participação. Quando o planejamento expressa esse compromisso, a flexibilização deixa de ser um recurso periférico e passa a integrar a própria garantia do direito à aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. **Index for inclusion: developing learning and participation in schools**. 3. ed. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

CAST. **Universal Design for Learning Guidelines version 3.0**. 2024. Disponível em: <https://udlguidelines.cast.org>. Acesso em: 14 out. 2026.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Mediação, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

André Felipe Gomes do Nascimento | Tiago Augusto de Figueiredo | Leidiane Maria Magalhães Nascimento | Cristiane Vieira da Silva Sousa | Luciano João da Silva | Diego Mairins Pereira | Iara Maria Dias Mesquita | Jairo Aldemar Bastidas Gustin | Rafael dos Santos Nardotto | Isaque Pinho dos Santos

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de; LEITE, Lucia Pereira. Construção de um sistema educacional inclusivo: um desafio político-pedagógico. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 57, p. 511-524, 2007. DOI: 10.1590/S0104-40362007000400004.

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

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Maylan Barbosa; CRUZ, Lilian Moreira. Flexibilização curricular e seus reflexos na prática e no ambiente escolar para a educação inclusiva. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**, v. 3, n. 9, p. 1-18, 2022. DOI: 10.22481/reed.v3i9.11390.

UNESCO. **Global education monitoring report 2020**: inclusion and education: all means all. Paris: UNESCO, 2020.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2007.