

Alexandre Bitencourt

Como a mídia-educação e a inovação curricular
podem transformar a escola pública

LANÇAMENTOS



**A FESTA SURPRESA DA
CHAPEUZINHO VERMELHO**
de Cleia Teixeira

INTERVALO POÉTICO
de J. Wilton



Coordenaram esta edição: Manuel Francisco Neto / Maria Mbuanda Caneca Gunza Francisco / Vilma Maria da Silva

<https://primeiraevolucao.com.br>



<https://doi.org/10.52078/g2yjn63>

Editor Responsável: Antônio Raimundo Pereira Medrado
Editor correspondente (ANGOLA): Manuel Francisco Neto

Bibliotecária:
Patrícia Martins da Silva Rede

Coordenação editorial:
Ana Paula de Lima
Andreia Fernandes de Souza
Isac dos Santos Pereira
José Wilton dos Santos
Patrícia Martins da Silva Rede
Vilma Maria da Silva

Jornalista:
Luciana Cardoso de Souza

Colunistas:
Prof. Dr. Adefilson Batista Lins
Profa. Bianca de Assis Pirahy
Prof. Dr. Isac Chateaufort
Jornalista João Domingos Terin (William Terin)
Profa. Ma. Cleia Teixeira da Silva
Prof. Me. José Wilton dos Santos
Profa. Esp. Mirella Clerici Loayza

Coordenação editorial (Angola):
Manuel Francisco Neto
Maria Mbuanda Caneca Gunza Francisco

Web-edição:
T.I. Lee Anthony Medrado

Assessoria Jurídica
Júlio César dos Santos
OAB/SP 344263

Com. de Avaliação e Leitura:
Prof. Dr. Adefilson Batista Lins
Prof. Dr. Alexandre Passos Bitencourt
Profa. Esp. Ana Paula de Lima
Profa. Dra. Andreia Fernandes de Souza
Profa. Bianca de Assis Pirahy
Profa. Dra. Denise Mak
Prof. Me. Edson da Conceição Graça (Angola)
Prof. Me. Isac dos Santos Pereira
Prof. Dr. Manuel Francisco Neto (Angola)
Profa. Ma. Maria Mbuanda Caneca Gunza Francisco (Angola)
Profa. Esp. Mirella Clerici Loayza
Prof. Me. Tavares dos Santos Muhongo (Angola)
Profa. Dra. Thaís Thomaz Bovo
Prof. Me. Wilder Dala Quinjango (Angola)

Contatos
Tel. 55(11) 99543-5703
Whatsapp: 55(11) 99543-5703
primeiraevolucao@gmail.com (S. Paulo)
netomanuelfrancisco@gmail.com (Luanda)
<https://primeiraevolucao.com.br>

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Revista Primeira Evolução [recurso eletrônico] / [Editor] Antonio Raimundo Pereira Medrado. – ano 7, n. 66 (ago. 2026). – São Paulo : Edições Livro Alternativo, 2026. 360 p. : il. color

Bibliografia
Publicação contínua desde 2020.
Bimestral
e-ISSN 2675-2573
Disponível apenas online.
Modo de acesso: <https://primeiraevolucao.com.br>
DOI: <https://doi.org/10.52078/g2yjn63>

1. Educação – Periódicos. 2. Pedagogia – Periódicos. I. Medrado, Antonio Raimundo Pereira, editor. II. Título.

CDD 22. ed. 370.5

Patrícia Martins da Silva Rede – Bibliotecária – CRB-8/5877

Em parceria com:



São Paulo | 2026

Publicada no Brasil por:

Livro Alternativo
www.livroalternativo.com.br

CNPJ: 28.657. 494/0001-09

05 EDITORIAL

Antonio R P Medrado

08 O pertencimento também se constrói à mesa: quando a alimentação escolar encontra os Direitos Humanos

Mirella Clerici

10 Ciência, Tecnologia & Sociedade

Adeilson Batista Lins

12 POIESIS

J. Wilton

14 Alexandre Bitencourt: como a mídia-educação e a inovação curricular podem transformar a escola pública

Luciana Cardoso de Souza



ARTIGOS

1. ESTÍMULO DA PRÓ-SOCIABILIDADE NO AMBIENTE ESCOLAR: COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS, CONVIVÊNCIA E DESAFIOS NO COLÉGIO COMANDANTE BULA-PROVÍNCIA DO HUAMBO-ANGOLA	23
Alberto Praia Tchinhama	
2. A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM COMO INSTRUMENTO DE PROMOÇÃO DA QUALIDADE DE ENSINO NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR EM ANGOLA	29
António dos Reis Fançony /Calunda dos Santos Jorge /Sabalo João Luanda	
3. O ESTUDO DA DISTÂNCIA ENTRE DOIS PONTOS NO PLANO CARTESIANO: UM ESTUDO APLICADO AO ENSINO DA GEOMETRIA ANALÍTICA NA 10.ª CLASSE	35
Armando Kangolo Basílio /Denilson Genito Moisés dos Anjos /Ngombo Rodrigues Lucau	
4. CIBERSEGURANÇA, GUERRA CIBERNÉTICA E DINÂMICAS MIGRATÓRIAS: A NOVA DIMENSÃO DOS CONFLITOS E OS DESAFIOS PARA OS ÓRGÃOS DE SEGURANÇA E DEFESA	44
Augusto Hudson Simeão	
5. DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE A AVALIAÇÃO FORMATIVA E A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS SOBRE A INFÂNCIA	53
Carina Fardim Soares	
6. O DIREITO FUNDAMENTAL À EDUCAÇÃO NO ORDENAMENTO JURÍDICO ANGOLANO E A REALIDADE EDUCATIVA: HÁ, NA PRÁTICA, CONDIÇÕES SUFICIENTES DE ASSEGURAMENTO DESTES DIREITOS?	61
Chiquito Afonso Fernando Domingos /Gouveia de Oliveira Ngunza da Silva	
7. ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA O AVANÇO DA ESCRITA DO ALUNO PRÉ-SILÁBICO: CONTRIBUIÇÕES DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E DO LETRAMENTO	72
Cirlene Alves de Oliveira	
8. RECONHECIMENTO DE ANGOLA AO GOVERNO DE TRANSIÇÃO DE BURKINA FASO: ANÁLISE SOBRE AS MENSAGENS DO PRESIDENTE JOÃO LOURENÇO AO IBRAHIM TRAORÉ	80
Daniel Cordeiro	
9. PREPARAÇÃO PSICOLÓGICA COMO REFORÇO POSITIVO NA RECUPERAÇÃO DE PACIENTE	85
Edgar Francisco da Silva Gonçalves	
10. ESPAÇOS EXTERNOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: MARCOS NORMATIVOS, QUALIDADE E CONTRIBUIÇÕES DE PESQUISAS SOBRE AS PRÁTICAS INSTITUCIONAIS	90
Elaine Santos do Nascimento	
11. O PSICÓLOGO COMO SOLUCIONADOR DE PROBLEMAS E MITIGADOR DE DANOS:DUAS FUNÇÕES ESSENCIAIS NA PRÁTICA CLÍNICA CONTEMPORÂNEA	97
Esmael Joaquim Machado	
12. POLÍTICA EDUCATIVA EM ANGOLA E A GARANTIA DO DIREITO NA EDUCAÇÃO	100
Faustino Moma Tchippesse	
13. A APRENDIZAGEM DO FUTSAL ESCOLAR COM JOGOS ESPORTIVOS COLETIVOS NA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	106
Fernando Leite Miranda	
14. A ALTERIDADE NO PROCESSO DE SUBJETIVAÇÃO DO SER	113
Gersiane Alves Pavão	
15. A INDISCIPLINA NA ESCOLA: NOTAS DE UM ESTUDO REALIZADO NA ESCOLA NGUENDELAMBA VIN-105	119
Guilherme Mateus Moma	
16. EFICÁCIA REGULATÓRIA DO KWENDA: UMA PERSPECTIVA DA ANÁLISE ECONÓMICA DO DIREITO	126
Gustavo Bruno Wandaqueia António	
17. A TEORIA DOS DOIS FACTORES DE HERZBERG NO COMPORTAMENTO ORGANIZACIONAL: UMA ANÁLISE SOBRE MOTIVAÇÃO E SATISFAÇÃO DOS COLABORADORES	135
Irma Cristina de Moraes Chinhema	
18. ENSINO COLABORATIVO NAS SALAS DE ENSINO FUNDAMENTAL II DA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO À LUZ DO DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM (DUA)	142
Jeam Rodrigo de Oliveira	
19. DO ANALFABETISMO À AUTONOMIA FEMININA: IMPACTO DO PROJECTO OKUTANGA NA VIDA DAS MULHERES ZUNGUEIRAS	151
João Eduardo Quinseque /Mário Jamba Artur /Daniel Marculino Muenho /Eugénio Chicapa /Lília Stevens de la Cruz	
20. RECOMPOSIÇÃO DAS APRENDIZAGENS NO ENSINO FUNDAMENTAL: O PAPEL DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA ARTICULAÇÃO ENTRE AVALIAÇÃO, FORMAÇÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	161
Joice Pereira Marques	
21. A GESTÃO ESCOLAR E O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO: PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE PARTICIPAÇÃO, LIDERANÇA E TRABALHO PEDAGÓGICO	170
Katia Aparecida de Sousa Lima	
22. PRECONCEITO LINGÜÍSTICO E REGIONALISMO: A VALORIZAÇÃO DA DIVERSIDADE LINGÜÍSTICA BRASILEIRA	178
Luciana Cardoso de Souza	
23. ENVELHECIMENTO COMO PROBLEMA E COMO OPORTUNIDADE	181
Luís Venâncio /Elizabeth Hama Francisco	

24. A LEITURA LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPERIÊNCIAS E MEDIAÇÕES NO DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS	188
Lusilene da Rocha Alves	
25. ENTRE O PRESCRITIVO E O NARRATIVO: A NATUREZA HÍBRIDA DO CURRÍCULO DA CIDADE DE SÃO PAULO E OS ESTUDOS DE GÊNERO E DA SEXUALIDADE]	198
Marcelo Cunha	
26. EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CURRÍCULO DA CIDADE DE SÃO PAULO: PRINCÍPIOS, DIREITOS DE APRENDIZAGEM E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	215
Maria Angela Ferreira Oliveira	
27. PROGRAMA DE GARANTIA DA QUALIDADE ACADÊMICA NO INSTITUTO SUPERIOR POLITÉCNICO DO BITA	218
Maria Canga Álvaro	
28. EDUCAÇÃO INTEGRAL NA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO: DA CIDADE EDUCADORA AO PROGRAMA SÃO PAULO INTEGRAL	224
Maria Elena dos Santos Silva	
29. A ROTINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE A ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA E AS NECESSIDADES DA CRIANÇA	227
Maria Madalena Sampaio Silva	
30. DIAGNÓSTICO PRÉ-HOSPITALAR DO ACIDENTE VASCULAR CEREBRAL: PERCEPÇÃO DE ENFERMAGEM SOBRE O USO DA ESCALA DE CINCINNATI	237
Mário Adelino Miranda Guedes	
31. A PERTENÇA ALÉM DA MATRÍCULA: EXPERIÊNCIAS DE ACOLHIMENTO LINGÜÍSTICO, CULTURAL E ALIMENTAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS	242
Mirella Clerici	
32. A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL NA INFÂNCIA: PEDAGOGIA DA ANCESTRALIDADE E LITERATURA COMO FERRAMENTA DE RESISTÊNCIA	255
Nayane Brito Veras Godinho Hermisdorf	
33. A HISTÓRIA DA MATEMÁTICA NA ANTIGUIDADE: CONTRIBUTOS PARA A APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES DO 1 ANO DO CURSO DE ENSINO DA MATEMÁTICA	267
Ngombo Rodrigo Lucau /Denilson Genito Moisés dos Anjos	
34. ESTUDO DE CASO DA ADMINISTRAÇÃO MUNICIPAL DO DANDE, BENGO NO PERÍODO DE 2023 - 2025	275
Panzo Manuel Bunga	
35. O USO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR: UMA ADEQUAÇÃO A NOVA TENDÊNCIA PEDAGÓGICA, CASO DO INSTITUTO SUPERIOR LUSÍADA DO HUAMBO-ANGOLA	281
Pedro Isaac /Walter Albino António Sassoma	
36. PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO PERÍODO PANDÊMICO	286
Rafaela Gois Zirpolo	
37. O BRINCAR E AS INTERAÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS PARA A ORGANIZAÇÃO DE ESPAÇOS, TEMPOS E EXPERIÊNCIAS	291
Roseli Brito Tenório Ramos	
38. A FORMAÇÃO DOCENTE NA ERA DA EDUCAÇÃO DIGITAL: SABERES, CIDADANIA E DESAFIOS EMERGENTES	300
Suellen Vidal Araújo da Silva	
39. O BRINCAR COMO FERRAMENTA DO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E MOTOR NA INFÂNCIA	307
Talita Torraca Vieira da Silva	
40. FACTORES DE RISCOS ASSOCIADOS À INSUFICIÊNCIA RENAL CRÓNICA EM PACIENTES ATENDIDOS NO CENTRO DE HEMODIÁLISE DO HOSPITAL DO PRENDA NO PERÍODO DE JUNHO A JULHO DE 2025	310
Tamara Garcia Calixto /Belkis Tomilson Garcia /Tomas Miriam Tabares	
41. SAÚDE E EDUCAÇÃO: INTERSETORIALIDADE ENTRE SUS E ESCOLA NA PROMOÇÃO DO CUIDADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	317
Tatiana Miranda Lima	
42. FACTORES ASSOCIADOS AO ABANDONO ESCOLAR DOS ALUNOS DO I CICLO NA COMUNA DE CAITOU, MUNICÍPIO DA BIBALA PROVÍNCIA DO NAMIBE	325
Teresa Francisca Nkhulwavo /Domingos Tchinhama Mangundu /Betsabé Pompa Abreu	
43. EDUCAÇÃO INFANTIL COMO TERRITÓRIO DE DIREITOS: EXPERIÊNCIAS, QUALIDADE E INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA	331
Valquiria Souza Cardoso	
44. DIÁLOGOS E SABERES BIOCULTURAIS E O SEU PAPEL ESTRUTURANTE NA EDUCAÇÃO PARA A BIODIVERSIDADE ENTRE COMUNIDADES KHOISAN DE ANGOLA E POVOS INDÍGENAS DO BRASIL	338
Valter Joaquim Vidal	
45. CONSUMO EXCESSIVO DE BEBIDAS ALCOÓLICAS NA ADOLESCÊNCIA: PERSPECTIVAS SOCIOLÓGICAS PARA INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA EM ANGOLA	344
Vidal António Machado	
46. A SITUAÇÃO SOCIOECONÓMICA DAS FAMÍLIAS MONOPARENTAIS: CASO DO MUNICÍPIO DO CHINJENJE-PROVÍNCIA DO HUAMBO	350
Walter Albino António Sassoma	

**ESTA REVISTA É MANTIDA E FINANCIADA POR PROFESSORAS E PROFESSORES.
SUA DISTRIBUIÇÃO É, E SEMPRE SERÁ, LIVRE E GRATUITA.**

A **REVISTA PRIMEIRA EVOLUÇÃO** é um projeto editorial idealizado pela **Edições Livro Alternativo** com o objetivo de **empoderar e inspirar educadores** na jornada de compartilhar suas pesquisas, estudos, experiências e relatos de vivências.

UM CORPO EDITORIAL DE EXCELÊNCIA:

Nossa equipe conta com especialistas, mestres e doutores(as), todos com vasta experiência na rede pública de ensino, além de profissionais experientes nas áreas do livro e da tecnologia da informação. Essa expertise garante a qualidade e o rigor científico das publicações da revista.

INDEPENDÊNCIA E AUTONOMIA:

Um dos nossos diferenciais é a total independência, viabilizada pelo **financiamento colaborativo de professores e professoras**. Essa autonomia nos permite defender a liberdade de expressão e a diversidade de ideias, priorizando a qualidade dos conteúdos e o impacto positivo na educação.

PROPÓSITOS QUE IMPULSIONAM A TRANSFORMAÇÃO:

- **Promover o debate** crítico e reflexivo sobre os diversos aspectos da educação, com base nas vivências, pesquisas, estudos e experiências dos profissionais da área;
- **Proporcionar a publicação** de livros, artigos e ensaios que contribuam para o aprimoramento da educação e o desenvolvimento profissional dos educadores;
- **Apoiar a publicação** de obras de autores independentes, democratizando o acesso à informação e promovendo a diversidade de vozes;
- **Incentivar o uso de softwares livres** na produção de materiais didáticos e na difusão do conhecimento, promovendo a inclusão digital e a redução de custos;
- **Fomentar a produção de livros** por professores e autores independentes, reconhecendo e valorizando a experiência e o saber dos profissionais da educação;

PRINCÍPIOS QUE GUIAM A NOSSA ATUAÇÃO:

- **Priorizar trabalhos voltados para a educação**, cultura e produções independentes, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e democrática;
- **Utilizar exclusivamente softwares livres** na produção de livros, revistas e materiais de divulgação, promovendo a transparência, a colaboração e a acessibilidade;
- **Incentivar a produção de obras coletivas** por profissionais da educação, fomentando a colaboração e o compartilhamento de conhecimentos;
- **Publicar e divulgar livros de professores** e autores independentes, valorizando a diversidade de vozes e perspectivas na educação;
- **Respeitar a liberdade e autonomia** dos autores, garantindo a originalidade e a autenticidade das obras publicadas;
- **Combater o despotismo, o preconceito e a superstição**, defendendo os valores da democracia, da tolerância e do respeito à diversidade;
- **Promover a diversidade e a inclusão**, valorizando as diferentes culturas, identidades e experiências presentes na comunidade educacional.

A **REVISTA PRIMEIRA EVOLUÇÃO** é um movimento pela transformação da educação, um espaço para a colaboração, o aprendizado e a inovação.

Junte-se a nós e faça parte da construção de um futuro mais promissor para a educação!

INSTITUIÇÕES PARCEIRAS



Indexadores:



Filiada à:



Produzida exclusivamente com utilização de softwares livres



Platform & workflow by
OJS / PKP



ENSINO COLABORATIVO NAS SALAS DE ENSINO FUNDAMENTAL II DA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO À LUZ DO DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM (DUA)

Jeam Rodrigo de Oliveira¹

RESUMO: Este artigo analisa as possibilidades de articulação entre o ensino colaborativo e o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) nas salas dos anos finais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. A investigação, de natureza qualitativa, bibliográfica e documental, toma como referências a produção acadêmica sobre coensino, inclusão escolar e planejamento universal, bem como a legislação nacional e os documentos normativos municipais, com destaque para o Currículo da Cidade, a Política Paulistana de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e a Instrução Normativa SME nº 14/2025. Parte-se do entendimento de que a matrícula em classe comum, embora indispensável, não assegura, por si só, participação, aprendizagem e pertencimento. Nos anos finais, a fragmentação disciplinar, a circulação de muitos professores, a centralidade de práticas expositivas e as pressões avaliativas podem ampliar barreiras para estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades ou superdotação, além de afetarem outros estudantes que apresentam modos diversos de aprender. Argumenta-se que o ensino colaborativo cria condições para a corresponsabilidade entre docentes da classe comum e da Educação Especial, enquanto o DUA oferece princípios para antecipar a variabilidade discente por meio de múltiplas formas de engajamento, representação e ação e expressão. Conclui-se que a convergência entre essas abordagens pode qualificar o currículo comum, reduzir adaptações tardias e individualizantes e fortalecer uma cultura escolar inclusiva, desde que haja tempo institucional de planejamento, clareza de papéis, formação continuada, acompanhamento da coordenação pedagógica e avaliação sistemática das barreiras e dos efeitos das práticas.

Palavras-chave: ensino colaborativo; Desenho Universal para a Aprendizagem; educação inclusiva; Ensino Fundamental II; Rede Municipal de São Paulo.

INTRODUÇÃO

A Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência incorporada ao ordenamento brasileiro com equivalência constitucional e a Lei Brasileira de Inclusão estabeleceram bases jurídicas para a escolarização em ambientes inclusivos. A legislação determina a oferta de condições de acessibilidade, recursos, serviços e medidas individualizadas e

coletivas que favoreçam o desenvolvimento acadêmico e social, sem discriminação e em igualdade de oportunidades (Brasil, 1988; Brasil, 1996; Brasil, 2015). Em âmbito municipal, o Decreto nº 57.379/2016 instituiu a Política Paulistana de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, posteriormente consolidada e atualizada pela Instrução Normativa SME nº 14/2025, que reconhece a eliminação de barreiras como responsabilidade articulada de todos os profissionais da unidade educacional (São Paulo, 2016; São Paulo, 2025).

¹ Formado em Letras, Pedagogia e Artes. Pós-graduação em Educação Especial, Psicopedagogia, Alfabetização e Letramento. Professor de Educação Infantil, PEI. Designado como PAEE em EMEF na Prefeitura Municipal de São Paulo, SME, PMSP.

Nos anos finais do Ensino Fundamental, esse compromisso assume contornos específicos. A expressão Ensino Fundamental II é empregada neste artigo em seu uso corrente para designar os anos finais, embora a Rede Municipal de Ensino de São Paulo organize o Ensino Fundamental em Ciclo de Alfabetização, Ciclo Interdisciplinar e Ciclo Autoral; o 6º ano integra o Ciclo Interdisciplinar, enquanto do 7º ao 9º ano se desenvolve o Ciclo Autoral (São Paulo, 2019). Tal organização não elimina a fragmentação por componentes curriculares, a multiplicidade de docentes e a mudança frequente de tempos, linguagens, materiais e critérios avaliativos. Para estudantes que necessitam de apoios, previsibilidade, recursos de comunicação, mediações diferenciadas ou maior tempo de elaboração, essas características podem intensificar barreiras já existentes.

O ensino colaborativo, também denominado coensino, apresenta-se como uma estratégia de organização pedagógica na qual o professor da classe comum e o professor da Educação Especial compartilham planejamento, execução e avaliação do ensino destinado a um grupo heterogêneo. Seu princípio não consiste em instalar um auxiliar permanente para um único estudante, mas em combinar conhecimentos profissionais para qualificar o ensino da turma e responder, de modo não segregador, às necessidades específicas identificadas (Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2014; Capellini; Zerbato, 2019). A colaboração, portanto, pressupõe paridade, objetivos comuns, interação voluntária e corresponsabilidade pelos resultados.

O Desenho Universal para a Aprendizagem, por sua vez, propõe que objetivos, métodos, recursos e avaliações sejam planejados desde o início considerando a variabilidade dos aprendizes. Em vez de elaborar uma aula rígida e posteriormente produzir adaptações para aqueles que não conseguem acessá-la, o DUA recomenda múltiplas formas de engajamento, representação e ação e expressão, mantendo objetivos intelectualmente relevantes e oferecendo caminhos distintos para alcançá-los (Meyer; Rose; Gordon, 2014; CAST, 2024). A versão 3.0 das diretrizes do CAST amplia a atenção aos vieses e aos sistemas de exclusão, aproximando o DUA de uma compreensão crítica da equidade.

A questão que orienta este estudo é: de que maneira o ensino colaborativo, articulado aos princípios

do DUA, pode favorecer o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes nas salas dos anos finais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de São Paulo? O objetivo geral é analisar as convergências entre essas abordagens e propor dimensões para sua implementação no cotidiano escolar. Especificamente, busca-se discutir o marco político e curricular da inclusão, caracterizar o ensino colaborativo, explicitar os princípios do DUA, examinar desafios próprios dos anos finais e sistematizar condições institucionais, didáticas e avaliativas necessárias à construção de práticas inclusivas.

Metodologicamente, trata-se de pesquisa qualitativa de caráter bibliográfico e documental. Foram mobilizadas obras e artigos de referência sobre inclusão escolar, coensino e DUA, além de legislação federal e documentos da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. A análise foi organizada por categorias interpretativas: concepção de barreira; corresponsabilidade docente; planejamento da variabilidade; acesso ao currículo comum; avaliação inclusiva; condições institucionais. Não se pretende apresentar uma receita universal, mas construir uma matriz de reflexão aplicável ao planejamento pedagógico e à formação docente nas escolas municipais.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA, DIREITO AO CURRÍCULO E POLÍTICA MUNICIPAL

A educação inclusiva exige distinguir igualdade formal de equidade. Oferecer a todos exatamente os mesmos meios, no mesmo tempo e sob a mesma forma, pode reproduzir desigualdades quando os estudantes partem de condições distintas ou encontram barreiras diferentes. A equidade não autoriza a redução antecipada das expectativas de aprendizagem; ao contrário, demanda apoios, recursos e mediações que tornem possível a participação no currículo comum. Por isso, as respostas pedagógicas não devem ser orientadas por diagnósticos como se estes previssem, de maneira automática, o que cada estudante é capaz de aprender. O foco precisa recair sobre a relação entre características dos sujeitos e condições concretas do ambiente escolar (Booth; Ainscow, 2011; Mantoan, 2015).

A Lei Brasileira de Inclusão define barreiras como entraves, obstáculos, atitudes ou comportamentos que limitam ou impedem a

participação social e o exercício de direitos. No campo educacional, essa definição permite compreender que uma atividade exclusivamente oral, uma avaliação dependente de escrita extensa, um texto sem recursos de acessibilidade, a ausência de antecipação da rotina ou uma instrução com vocabulário excessivamente implícito podem produzir exclusão, ainda que não exista intenção discriminatória. A barreira não está simplesmente no estudante; ela emerge do encontro entre o sujeito e um contexto pouco flexível (Brasil, 2015).

O Currículo da Cidade afirma como princípios orientadores a educação integral, a equidade e a educação inclusiva. O documento rejeita a ideia de que o estudante deva adaptar-se aos moldes previamente fixados pela escola e sustenta que todos devem aprender os conteúdos curriculares, ainda que por diferentes maneiras e percursos (São Paulo, 2019). Essa formulação apresenta forte afinidade com o DUA, porque desloca o trabalho docente da produção de tarefas paralelas para a criação de oportunidades diversificadas de acesso e expressão dentro de objetivos compartilhados.

A Instrução Normativa SME nº 14/2025 aprofunda esse movimento ao determinar que a identificação e a eliminação de barreiras constituem compromisso de todos os profissionais da unidade. O documento prevê que o Professor de Atendimento Educacional Especializado atue com a equipe educacional na organização de estratégias, recursos pedagógicos e de acessibilidade, assegurando o AEE nas formas colaborativa, itinerante ou no contraturno. Também estabelece que o Plano de AEE seja construído mediante articulação entre educadores e profissional especializado, com definição de habilidades, barreiras, estratégias, serviços e cronograma (São Paulo, 2025). A norma, portanto, não sustenta uma lógica de terceirização da inclusão ao especialista; ao contrário, exige ação coletiva.

Essa orientação é particularmente relevante porque práticas escolares ainda podem reproduzir uma divisão artificial: o professor do componente curricular seria responsável pelo conteúdo, enquanto o profissional da Educação Especial cuidaria do estudante com deficiência. Tal divisão gera dois currículos simultâneos, enfraquece a autoridade

pedagógica de ambos e pode transformar o apoio em mecanismo de isolamento dentro da própria sala. Quando um adulto permanece exclusivamente ao lado de um estudante, traduzindo toda instrução, realizando escolhas e antecipando respostas, há risco de dependência, estigmatização e redução das interações com os pares. A colaboração precisa ampliar autonomia e participação, e não substituir a ação do estudante.

ESPECIFICIDADES DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

A lógica disciplinar pode favorecer aprofundamento conceitual, mas também gerar descontinuidade. Cada professor utiliza rotinas, comandos, materiais e critérios próprios. Para um estudante que necessita de previsibilidade ou apoio à função executiva, a alternância entre sete ou oito formas de organização pode ser mais restritiva do que o conteúdo em si. A inexistência de acordos coletivos sobre registro de tarefas, apresentação de objetivos, uso de recursos visuais, prazos e formas de avaliação amplia a carga cognitiva extrínseca e dificulta a autorregulação. O ensino colaborativo pode contribuir para identificar padrões comuns sem eliminar a identidade de cada componente.

Outro desafio é a predominância de aulas centradas na exposição oral e na cópia. Embora a explicação docente continue importante, seu uso exclusivo restringe o acesso de estudantes que processam melhor informações visuais, necessitam de exemplos concretos, apresentam dificuldades de memória de trabalho, usam Libras ou comunicação alternativa, ou ainda se beneficiam de retomadas em ritmo próprio. O DUA não proíbe a aula expositiva; ele questiona sua exclusividade e recomenda combinar linguagem oral, textos, imagens, esquemas, demonstrações, modelos, experiências e tecnologias acessíveis.

A avaliação também adquire peso significativo. Provas padronizadas e atividades escritas extensas frequentemente confundem domínio conceitual com domínio de um único meio de expressão. Um estudante pode compreender relações históricas, fenômenos científicos ou raciocínios matemáticos e, ainda assim, não conseguir demonstrá-los em um texto longo, sob tempo rígido e sem apoio.

A flexibilização responsável não consiste em retirar o desafio, mas em distinguir o objetivo essencial da tarefa das habilidades acessórias. Se o objetivo é analisar causas de um acontecimento, a resposta pode ser apresentada por texto, mapa conceitual, áudio, exposição apoiada em imagens ou combinação desses meios, desde que critérios de qualidade permaneçam claros.

Nos anos finais, a colaboração não precisa ocorrer em todas as aulas, com dois professores permanentemente presentes. Essa expectativa seria inviável diante da organização da rede. É possível combinar momentos de coensino em unidades didáticas estratégicas, consultoria colaborativa, observação de sala, produção conjunta de materiais, reuniões de planejamento e análise de avaliações. O critério deve ser a barreira identificada e o impacto esperado, e não uma distribuição burocrática de horários. A intensidade do apoio pode variar, mas a corresponsabilidade precisa permanecer.

ENSINO COLABORATIVO: CONCEITOS, MODELOS E EXIGÊNCIAS PROFISSIONAIS

O ensino colaborativo é definido como uma parceria entre um professor da educação comum e um professor da Educação Especial que compartilham a responsabilidade pelo planejamento, pela instrução e pela avaliação de um grupo de estudantes em um mesmo espaço educativo. A literatura ressalta que a colaboração não se resume à coexistência física de dois profissionais. É possível haver dois adultos na sala e, ainda assim, manter uma relação hierárquica, fragmentada ou assistencialista. O coensino se caracteriza pela interdependência, pela negociação de decisões e pela combinação de conhecimentos curriculares, didáticos e especializados (Friend; Cook, 2013; Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2014).

O professor do componente curricular detém conhecimento aprofundado sobre objetos de conhecimento, progressão conceitual, linguagens próprias da área e critérios disciplinares. O PAEE contribui com análise de barreiras, recursos de acessibilidade, tecnologia assistiva, comunicação, estratégias de participação e conhecimentos sobre necessidades educacionais específicas. Nenhum desses saberes é suficiente isoladamente. Quando o

especialista desconhece a lógica do conteúdo, corre o risco de propor recursos desconectados do objetivo curricular; quando o professor regente desconhece acessibilidade e variabilidade, pode atribuir o insucesso exclusivamente ao estudante. A parceria permite construir respostas pedagogicamente rigorosas e acessíveis.

No ensino por estações, a turma é dividida em grupos que circulam por tarefas complementares; os professores assumem estações e uma delas pode ser autônoma. Esse formato favorece redução do tamanho dos grupos, diversificação de recursos e feedback mais próximo. No ensino paralelo, os docentes trabalham simultaneamente o mesmo objetivo com grupos menores, empregando estratégias diferentes. No ensino alternativo, um professor atende temporariamente um grupo que necessita de retomada, aprofundamento ou antecipação, enquanto o outro trabalha com o grupo maior. Esse arranjo deve variar os participantes para não produzir um grupo fixo dos supostamente fracos. No ensino em equipe, ambos conduzem a aula de maneira integrada, alternando explicações, perguntas, demonstrações e mediações (Friend; Cook, 2013; Capellini; Zerbato, 2019).

A colaboração demanda competências profissionais frequentemente pouco desenvolvidas na formação inicial: comunicação assertiva, escuta, negociação, resolução de conflitos, planejamento por evidências, divisão de autoridade e disposição para tornar a prática observável. Professores acostumados ao trabalho individual podem interpretar a presença do parceiro como avaliação ou invasão de território. Por isso, a gestão e a coordenação pedagógica devem estabelecer objetivos institucionais, protocolos de planejamento e espaços seguros de análise. A colaboração não pode depender apenas de afinidade pessoal, embora confiança e respeito sejam indispensáveis.

Um ciclo colaborativo consistente pode ser organizado em seis movimentos: identificação da barreira; definição do objetivo comum; análise das demandas da tarefa; planejamento de recursos e estratégias; implementação com divisão explícita de papéis; avaliação dos resultados. A pergunta central não deve ser 'o que fazer com este aluno?', mas 'quais condições desta situação estão limitando sua

participação e como podemos redesenhá-las?'. Essa mudança de pergunta evita a patologização e aproxima o ensino colaborativo do DUA.

DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM: FUNDAMENTOS E PRINCÍPIOS

O Desenho Universal para a Aprendizagem deriva do princípio do desenho universal, formulado para criar ambientes e produtos utilizáveis pelo maior número possível de pessoas, sem necessidade de adaptações posteriores. No campo educacional, a proposta foi desenvolvida pelo Center for Applied Special Technology e se consolidou como estrutura de planejamento que considera a variabilidade humana uma condição normal. Não existe um estudante médio real para o qual se possa desenhar uma aula perfeita; todo grupo apresenta diferenças de repertório, linguagem, atenção, motivação, percepção, experiência cultural e formas de demonstrar conhecimento (Rose; Meyer, 2002; Meyer; Rose; Gordon, 2014).

O DUA organiza-se em três grandes princípios: oferecer múltiplos meios de engajamento, múltiplos meios de representação e múltiplos meios de ação e expressão. Esses princípios não correspondem a estilos fixos de aprendizagem, concepção sem suporte científico suficiente. O objetivo não é classificar cada estudante como visual, auditivo ou cinestésico, mas ampliar opções e permitir que diferentes recursos sejam combinados conforme a tarefa, o contexto e o desenvolvimento da autonomia. A diversidade de meios deve estar a serviço de objetivos claros, não de uma multiplicação aleatória de atividades.

O engajamento refere-se às razões pelas quais os estudantes se envolvem e persistem na aprendizagem. Planejar o engajamento inclui tornar objetivos compreensíveis, relacionar temas a experiências relevantes, oferecer escolhas com limites, equilibrar desafio e suporte, fortalecer colaboração entre pares, reduzir ameaças e apoiar autorregulação. Nos anos finais, isso implica reconhecer interesses juvenis sem transformar o currículo em entretenimento. Uma escolha significativa pode envolver selecionar o fenômeno a investigar, o exemplo a analisar ou o formato de apresentação, mantendo o mesmo núcleo conceitual.

A representação diz respeito às formas pelas quais a informação é percebida e compreendida. Múltiplos meios de representação podem incluir leitura em papel e digital, audiodescrição, legendas, Libras, imagens, gráficos, linhas do tempo, mapas, modelos tridimensionais, objetos concretos, demonstrações e explicitação de vocabulário. A acessibilidade perceptiva é condição inicial, mas não suficiente. Também é necessário destacar relações, ativar conhecimentos prévios, organizar informações e apoiar a transferência entre exemplos. Um infográfico visualmente atraente, porém conceitualmente confuso, não constitui prática de DUA.

A ação e expressão abrangem as formas de interação com materiais, planejamento de estratégias, comunicação e demonstração da aprendizagem. O DUA recomenda opções de ferramentas e modos de resposta, apoio gradual à composição e oportunidades de monitoramento do progresso. Em uma atividade de Geografia, por exemplo, os estudantes podem interpretar dados territoriais e apresentar conclusões por relatório, painel comentado, podcast ou exposição oral. Entretanto, se o objetivo específico for desenvolver escrita argumentativa, a escrita não pode ser eliminada; devem-se oferecer apoios para que todos avancem nela. A flexibilidade recai sobre meios que não são essenciais ao objetivo, preservando o rigor do conhecimento.

Planejar segundo o DUA envolve quatro elementos articulados: objetivos, avaliação, métodos e materiais. Objetivos devem explicitar o que se espera que o estudante compreenda ou faça, separando o conteúdo essencial do meio utilizado. Avaliações precisam produzir evidências válidas do objetivo. Métodos devem oferecer suportes flexíveis, feedback e agrupamentos diversos. Materiais precisam ser acessíveis e permitir diferentes formas de exploração. Se esses elementos não estiverem alinhados, a oferta de opções pode dispersar o trabalho ou mascarar baixas expectativas.

O DUA não elimina a necessidade de apoios individualizados. Alguns estudantes precisarão de tecnologia assistiva específica, comunicação alternativa, intérprete de Libras, profissional de apoio, ampliação de tempo ou intervenção especializada. O princípio universal atua na base do ensino, reduzindo

barreiras comuns; medidas individualizadas complementam aquilo que o desenho amplo não consegue atender. O erro está tanto em universalizar uma solução única quanto em individualizar tudo. A escola inclusiva combina planejamento coletivo acessível com apoios específicos proporcionais às necessidades.

CONVERGÊNCIAS ENTRE ENSINO COLABORATIVO E DUA

Ensino colaborativo e DUA operam em níveis distintos e complementares. O primeiro organiza relações de trabalho e distribuição de responsabilidades entre profissionais; o segundo orienta o desenho de objetivos, avaliações, métodos e materiais. A presença de dois professores não garante uma aula acessível, assim como um plano inspirado no DUA pode ser difícil de implementar sem colaboração quando a turma apresenta necessidades complexas. A convergência ocorre quando os saberes docentes são mobilizados para antecipar a variabilidade e avaliar continuamente as barreiras.

O ponto de partida comum é a recusa ao modelo do déficit. No coensino, dificuldades não são tratadas como propriedade exclusiva do estudante, mas como problema pedagógico compartilhado. No DUA, a barreira é situada na interação entre aprendiz, objetivo, recurso e contexto. Essa perspectiva muda a tomada de decisão. Em vez de preparar uma folha simplificada para o estudante identificado, a dupla pode perguntar quais elementos da tarefa são essenciais, quais exigências são desnecessárias e quais suportes podem beneficiar vários alunos sem descaracterizar o conteúdo.

Considere uma sequência de História sobre industrialização e transformações sociais. Um planejamento convencional pode combinar leitura de capítulo, explicação oral e prova escrita. No planejamento colaborativo orientado pelo DUA, os docentes definem como objetivo analisar relações entre mudanças tecnológicas, trabalho e urbanização. Selecionam texto em linguagem adequada, versão digital compatível com leitor de tela, linha do tempo, imagens de fontes históricas e pequeno vídeo legendado. Antecipam vocabulário, propõem perguntas-guia e organizam grupos com funções.

Como evidência, solicitam uma explicação causal que pode assumir diferentes suportes, mantendo critérios comuns de precisão, uso de evidências e relação entre fatores. Durante a aula, um professor conduz a problematização e o outro observa interações e oferece suportes, alternando depois os papéis.

Em Matemática, a convergência pode ocorrer por meio de representações múltiplas de um mesmo conceito. Uma unidade sobre proporcionalidade pode utilizar tabelas, gráficos, situações concretas, linguagem algébrica e recursos digitais. O PAEE não precisa criar uma atividade distinta; pode colaborar na seleção de representações, na construção de organizadores, no uso de materiais manipuláveis e na identificação de etapas que sobrecarregam a memória de trabalho. O professor de Matemática assegura a progressão conceitual e evita que o suporte se transforme em solução mecânica. A avaliação pode incluir resolução, explicação do raciocínio e comparação de estratégias.

Em Língua Portuguesa, é preciso cuidado para que a multiplicidade de meios não reduza experiências de leitura e escrita. O DUA pode oferecer leitura compartilhada, áudio, glossário, marcações, perguntas graduadas e modelos de estrutura textual. O ensino colaborativo permite que um docente conduza discussão interpretativa enquanto o outro registra evidências de compreensão, apoia a participação e identifica trechos que demandam retomada. Na produção escrita, ferramentas de planejamento, ditado por voz, banco de conectores e revisão por pares podem ampliar acesso sem retirar o objetivo de desenvolver autoria e domínio discursivo.

A convergência também transforma a avaliação. Professores podem construir rubricas com critérios claros, apresentar exemplos de qualidade, oferecer feedback durante o processo e permitir revisões. A coleta de evidências deixa de depender de um único evento e passa a incluir produções, participação, registros, autoavaliação e tarefas de desempenho. Isso não significa aprovação automática nem ausência de critérios. Avaliação inclusiva é mais exigente em termos de validade: busca verificar o que o estudante aprendeu, reduzindo a interferência de barreiras que não pertencem ao objetivo avaliado.

Para impedir a dispersão, a dupla pode utilizar um roteiro comum: qual é o objetivo essencial? Que barreiras são previsíveis? Que conhecimentos prévios são necessários? Quais opções serão oferecidas? Quais apoios serão universais e quais serão individualizados? Como cada docente atuará? Que evidências serão coletadas? Como saberemos se o suporte aumentou autonomia? Esse roteiro traduz os princípios em decisões concretas e favorece documentação pedagógica coerente com o Plano de AEE.

IMPLEMENTAÇÃO NA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO

A implementação na Rede Municipal de São Paulo deve partir das estruturas existentes, e não depender de projetos paralelos. O Projeto Político-Pedagógico pode explicitar a concepção de inclusão, os fluxos de identificação de barreiras, as responsabilidades dos profissionais e os tempos de planejamento. O Plano de AEE deve dialogar com o currículo e registrar objetivos relacionados à participação, ao acesso e à autonomia. Os horários coletivos, os Projetos Especiais de Ação e as reuniões pedagógicas podem sustentar estudo de casos e planejamento compartilhado, desde que não sejam consumidos apenas por demandas administrativas.

A coordenação pedagógica exerce papel decisivo. Cabe-lhe criar condições para que o trabalho não fique restrito à relação entre um PAEE e um professor mais disponível. A coordenação pode mapear turmas e unidades didáticas prioritárias, organizar pautas formativas, acompanhar planos, observar aulas e mediar conflitos de papéis. Também deve assegurar que decisões sobre estudantes sejam tomadas com base em evidências pedagógicas, evitando que laudos clínicos substituam a avaliação escolar. O diagnóstico pode informar necessidades, mas não define sozinho estratégias, objetivos ou expectativas.

Uma estratégia viável é iniciar com ciclos curtos de implementação. A equipe seleciona uma turma, um componente e uma sequência de três a cinco aulas. Identifica uma barreira recorrente, como compreensão de instruções, produção escrita, interação em grupos ou acesso a textos. Planeja alternativas segundo o DUA, define o modelo de coensino e coleta dados simples antes e depois. A análise dos resultados orienta ajustes e socialização com outros docentes.

Esse processo evita formações abstratas e permite construir conhecimento situado.

A documentação precisa ser funcional. Planos extensos, repetitivos e desvinculados da prática tendem a tornar-se burocráticos. Um registro colaborativo pode conter objetivo, barreira, estratégia, responsáveis, indicadores e data de revisão. Para estudantes público da Educação Especial, essas informações devem articular-se ao estudo de caso e ao Plano de AEE previsto na Instrução Normativa SME nº 14/2025. O registro não deve expor desnecessariamente dados sensíveis, mas precisa permitir continuidade entre professores e avaliação bimestral das ações.

A formação continuada deve integrar conceitos e prática. Estudos sobre legislação são necessários, porém insuficientes. Os docentes precisam analisar tarefas reais, redesenhar materiais, construir rubricas, experimentar modelos de coensino e discutir vídeos ou registros de aula. Também é indispensável abordar capacitismo, baixas expectativas e mecanismos sutis de exclusão. Sem essa dimensão ética, o DUA pode ser reduzido a ferramentas e o coensino a uma técnica de distribuição de adultos.

Por fim, a rede precisa produzir indicadores qualitativos e quantitativos. Frequência, aprovação e notas são dados importantes, mas insuficientes. É necessário observar participação em atividades comuns, interações com pares, acesso aos materiais, uso autônomo de recursos, progressão nos objetivos e redução de práticas segregadas. O acompanhamento pelas DREs, pelos CEFAIs e pela supervisão escolar pode identificar padrões, apoiar unidades e subsidiar políticas de formação e alocação de profissionais. A escala da rede exige coordenação sistêmica, sem eliminar a autonomia pedagógica das escolas.

LIMITES, RISCOS E CONDIÇÕES PARA A SUSTENTABILIDADE

A principal limitação do ensino colaborativo é institucional. Sem tempo comum, os profissionais improvisam durante a aula, e a parceria tende a reduzir-se ao apoio individual. A disponibilidade formal do PAEE também pode ser insuficiente diante do número de turmas e estudantes. Por isso, não é realista prometer coensino permanente. A escola precisa priorizar situações de maior impacto, combinar formatos e

ampliar a capacidade dos professores regentes de utilizar princípios inclusivos mesmo quando trabalham sozinhos.

Também é necessário evitar o uso superficial do DUA. Disponibilizar muitos recursos sem ensinar como utilizá-los pode aumentar a sobrecarga. Oferecer escolhas ilimitadas pode dificultar estudantes que necessitam de estrutura. Transformar toda atividade em produto multimídia pode desviar o foco conceitual. As opções devem ser intencionais, progressivas e acompanhadas de orientação. Em alguns momentos, todos os estudantes precisarão praticar uma habilidade específica pelo mesmo meio, com suportes diferenciados.

As baixas expectativas constituem um risco persistente. Adaptações podem ser realizadas sob o discurso da proteção, retirando do estudante oportunidades de pensar, argumentar, ler, escrever, resolver problemas e participar de decisões. A pergunta não deve ser apenas se a tarefa está acessível, mas se continua intelectualmente digna. Apoio não é substituição do desafio; é construção de condições para enfrentá-lo. Quando objetivos são modificados, a decisão deve ser fundamentada, registrada, revisada e articulada ao percurso curricular, nunca baseada apenas no diagnóstico.

Por fim, políticas inclusivas não podem ser avaliadas apenas pela existência de normas. A Instrução Normativa SME nº 14/2025 oferece base consistente para ação articulada e AEE colaborativo, mas sua efetivação depende de condições materiais, formação, acompanhamento e cultura escolar. O hiato entre prescrição e prática precisa ser reconhecido para que a responsabilidade não recaia individualmente sobre professores. A inclusão é um projeto institucional e sistêmico, ainda que se concretize em decisões cotidianas de sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida evidencia que o ensino colaborativo e o Desenho Universal para a Aprendizagem oferecem bases complementares para qualificar a inclusão nos anos finais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de São Paulo. O ensino colaborativo reorganiza a responsabilidade docente, rompe a lógica segundo a qual o estudante público da Educação Especial pertence exclusivamente

ao especialista e cria condições para integrar conhecimentos curriculares e saberes de acessibilidade. O DUA, por sua vez, orienta a antecipação da variabilidade, a explicitação de objetivos, a diversificação intencional dos meios e a construção de avaliações mais válidas.

A convergência entre essas abordagens não deve ser apresentada como solução automática. A presença de dois profissionais pode reproduzir hierarquias e isolamento, assim como a oferta de múltiplos recursos pode gerar dispersão e superficialidade. A qualidade depende da definição de objetivos comuns, da análise de barreiras, da manutenção de altas expectativas, da clareza de papéis e da avaliação dos efeitos sobre aprendizagem, participação, interação e autonomia. O critério central não é a quantidade de adaptações realizadas, mas a capacidade do planejamento de garantir acesso ao currículo compartilhado.

Nos anos finais, marcados por fragmentação disciplinar, diversidade de rotinas e forte peso avaliativo, a colaboração precisa assumir formatos flexíveis. Coensino em momentos estratégicos, consultoria, planejamento conjunto, observação, produção de materiais e análise de dados podem compor uma política viável. A atuação da coordenação pedagógica, dos CEFAIs, das DREs e da gestão escolar é indispensável para assegurar tempo, formação e continuidade. Sem essas condições, práticas inclusivas ficam dependentes do esforço individual e tornam-se frágeis.

A normativa paulistana oferece respaldo para a ação articulada, para o AEE colaborativo e para a responsabilidade coletiva na eliminação de barreiras. O desafio está em transformar tais princípios em rotinas pedagógicas observáveis, registradas e avaliadas. Isso implica revisar tarefas, materiais, agrupamentos, avaliações e relações profissionais, além de escutar estudantes e famílias. Uma escola inclusiva não é aquela que elimina todas as diferenças, mas aquela que deixa de converter diferenças em impedimentos previsíveis.

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. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Decreto nº 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.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012.** Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 28 dez. 2012.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 7 jul. 2015.

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

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; ZERBATO, Ana Paula. **O que é ensino colaborativo?.** São Paulo: Edicon, 2019.

CAST. **CAST Universal Design for Learning Guidelines version 3.0.** Wakefield, MA: CAST, 2024. Disponível em: <https://udlguidelines.cast.org/>. Acesso em: 21 jul. 2026.

COSTA-RENDERS, Elizabete Cristina; GONÇALVES, Maria Aparecida do Nascimento. Os princípios do design universal para aprendizagem como suporte para a prática docente inclusiva. **Ensino & Pesquisa, União da Vitória**, v. 18, n. 3, p. 104-120, 2020. DOI: 10.33871/23594381.2020.18.3.104-120.

FRIEND, Marilyn; COOK, Lynne. **Interactions: collaboration skills for school professionals.** 7. ed. Boston: Pearson, 2013.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?.** São Paulo: Summus, 2015.

MENDES, Enicéia Gonçalves; VILARONGA, Carla Ariela Rios; ZERBATO, Ana Paula. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial.** São Carlos: EdUFSCar, 2014.

MEYER, Anne; ROSE, David H.; GORDON, David. **Universal design for learning: theory and practice.** Wakefield, MA: CAST Professional Publishing, 2014.

ROSE, David H.; MEYER, Anne. **Teaching every student in the digital age: universal design for learning.** Alexandria: ASCD, 2002.

SÃO PAULO (Município). **Decreto nº 57.379, de 13 de outubro de 2016.** Institui, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, a Política Paulistana de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva. São Paulo: Prefeitura do Município de São Paulo, 2016.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade: Ensino Fundamental. 2.** ed. São Paulo: SME/COPED, 2019.

SÃO PAULO (Município). Conselho Municipal de Educação. **Recomendação CME nº 2, de 19 de abril de 2022.** Dispõe sobre as Diretrizes Gerais para a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva com Abordagem Específica na Rede Municipal de São Paulo. São Paulo: CME, 2022.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Instrução Normativa SME nº 14, de 4 de março de 2025.** Regulamenta o Decreto nº 57.379/2016 e consolida normas da Política Paulistana de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. São Paulo: SME, 2025.

VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar:

práticas colaborativas entre os professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014. DOI: 10.1590/S2176-66812014000100008.

ZERBATO, Ana Paula. **Desenho universal para aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar: potencialidades e limites de uma formação colaborativa.** 2018. 298 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. O desenho universal para a aprendizagem na formação de professores: da investigação às práticas inclusivas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, e233730, p. 1-19, 2021. DOI: 10.1590/S1678-4634202147233730.



<https://doi.org/10.52078/g2yjnv63>



COORDENAÇÃO:

Prof. Dr. Manuel Francisco Neto
Profa. Ma. Maria Mbuanda Caneca Gunza Francisco
Profa. Esp. Vilma Maria da Silva

AUTORES(AS):

Alberto Praia Tchinhama	Joice Pereira Marques
António dos Reis Fançony	Katia Aparecida de Sousa Lima
Armando Kangolo Basílio	Lília Stevens de la Cruz
Augusto Hudson Simeão	Luciana Cardoso de Souza
Calunda dos Santos Jorge	Luís Venâncio
Carina Fardim Soares	Lusilene da Rocha Alves
Belkis Tomilson Garcia	Marcelo Cunha
Betsabé Pompa Abreu	Maria Angela Ferreira Oliveira
Chiquito Afonso Fernando	Maria Canga Álvaro
Domingos	Maria Elena dos Santos Silva
Cirlene Alves de Oliveira	Maria Madalena Sampaio Silva
Daniel Cordeiro	Mário Adelino Miranda Guedes
Daniel Marculino Muenho	Mário Jamba Artur
Denilson Genito Moisés dos Anjos	Mirella Clerici
Domingos Tchinhama Mangundu	Nayane Brito Veras Godinho
Edgar Francisco da Silva	Hermisdorf
Gonçalves	Ngombo Rodrigues Lucau
Elaine Santos do Nascimento	Panzo Manuel Bunga
Elizabeth Hama Francisco	Pedro Isaac
Esmael Joaquim Machado	Rafaela Gois Zirpolo
Eugénio Chicapa	Roseli Brito Tenório Ramos
Faustino Moma Tchipesse	Sabalo João Luanda
Fernando Leite Miranda	Suellen Vidal Araújo Da Silva
Gersiane Alves Pavão	Talita Torracca Vieira da Silva
Gouveia de Oliveira Ngunza da Silva	Tamara Garcia Calixto
Guilherme Mateus Moma	Tatiana Miranda Lima
Gustavo Bruno Wandaqueia	Teresa Francisca Nkhulwavo
António	Tomasa Miriam Tabares
Irma Cristina de Moraes	Valquiria Souza Cardoso
Chinhemba	Valter Joaquim Vidal
Jeam Rodrigo de Oliveira	Vidal António Machado
João Eduardo Quinsequi	Walter Albino António Sassoma

Indexadores:



Filiada à:



Parceiros:



Produzida exclusivamente com utilização de softwares livres



Platform & workflow by
OJS / PKP