

ENSINO COLABORATIVO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA BRASILEIRA: SÍNTESE TEÓRICA SOBRE A INTERLOCUÇÃO ENTRE PROFESSOR REGENTE E PROFESSOR DE APOIO

**COLLABORATIVE TEACHING IN BRAZILIAN INCLUSIVE EDUCATION:
THEORETICAL SYNTHESIS ON THE INTERLOCUTION BETWEEN REGULAR
TEACHER AND SUPPORT TEACHER**

Ciências Humanas • 29/08/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/787984785](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/787984785)

Fábio Napoleão¹

Shayan Desdewalle²

RESUMO

O artigo constrói uma síntese teórica sobre o ensino colaborativo na educação inclusiva brasileira, articulando perspectivas conceituais, normativas e formativas que envolvem a interlocução entre professor regente e professor de apoio pedagógico especializado. Inicialmente, examina a trajetória histórica dos conceitos de educação especial e inclusiva, demarcando o deslocamento do paradigma segregador para o paradigma inclusivo e identificando a lacuna entre a robustez do marco legal brasileiro e a incipiência das práticas colaborativas nas escolas. Em seguida, analisa o arcabouço normativo federativo, federal, estadual e municipal, que sustenta o ensino colaborativo, evidenciando como as legislações preconizam a colaboração sem, contudo, detalhar procedimentos operacionais para sua efetivação. Algo em revisão ancorado nos fins e efeitos do Decreto 12.773/2025. O trabalho discute ainda a formação docente inicial e continuada como condição estruturante para a implementação do coensino, dialogando com autores que defendem a reflexão crítica e a reconstrução identitária do professor. Por fim, propõe que a articulação entre legislação, formação e modelos de co-docência constitui uma via teórica original para compreender o ensino colaborativo não como justaposição de profissionais, mas como prática de corresponsabilidade pedagógica. A contribuição principal reside no refinamento conceitual do ensino colaborativo como categoria que sintetiza dimensões legais, formativas e pedagógicas frequentemente tratadas de modo fragmentado na literatura.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Ensino colaborativo; Formação de professores; Professor de apoio; Co-docência.

ABSTRACT

The article constructs a theoretical synthesis on collaborative

teaching in Brazilian inclusive education, articulating conceptual, normative, and formative perspectives involving the interlocution between regular teachers and specialized pedagogical support teachers. Initially, it examines the historical trajectory of special and inclusive education concepts, marking the shift from the segregation paradigm to the inclusion paradigm and identifying the gap between the robustness of the Brazilian legal framework and the incipience of collaborative practices in schools. Next, it analyzes the federative normative framework, federal, state, and municipal, that supports collaborative teaching, showing how legislation advocates collaboration without detailing operational procedures for its implementation. Something under review, anchored in the purposes and effects of Decree 12.773/2025. The work also discusses teacher education initial and continuing as a structural condition for implementing co-teaching, engaging with authors who defend critical reflection and identity reconstruction of teachers. Finally, it proposes that the articulation between legislation, formation, and co-teaching models constitutes an original theoretical path to understand collaborative teaching not as a juxtaposition of professionals, but as a practice of pedagogical co-responsibility. The main contribution lies in the conceptual refinement of collaborative teaching as a category that synthesizes legal, formative, and pedagogical dimensions often treated in a fragmented manner in the literature.

Keywords: Inclusive education; Collaborative teaching; Teacher education; Support teacher; Co-teaching.

1. INTRODUÇÃO

A educação inclusiva constitui um dos campos mais densos e disputados da política educacional brasileira contemporânea. Desde

a promulgação da Constituição Federal de 1988, que consagra o direito à educação como prerrogativa universal, passando pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) até a decretação da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e da Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva (Decreto 12.773/2025), o ordenamento jurídico nacional tem ampliado progressivamente as garantias voltadas aos estudantes com necessidades educacionais especiais. Nesse percurso, o ensino colaborativo emerge como uma estratégia pedagógica que pressupõe a atuação conjunta e corresponsável do professor regente e do professor de apoio pedagógico especializado na sala de aula comum. Contudo, entre a previsão legal e a efetivação da prática mediadora há ainda um enorme distanciamento, que se manifesta tanto na escassez de formação docente específica quanto na ausência de diretrizes operacionais que detalhem como, de fato, a colaboração deve ocorrer no cotidiano escolar, condição, talvez, a ser mitigada pelos fins e efeitos do Decreto 12.773/2025.

A literatura da área tem identificado essa lacuna de modo recorrente. Zambeli (2024) observa que a colaboração entre profissionais da educação inclusiva é ainda "recente e incipiente" nas escolas brasileiras. Francos (2023) evidencia que 60% dos professores pesquisados relatam não dispor de tempo destinado ao ensino colaborativo, enquanto apenas 20% registram formas informais de colaboração. Tais achados apontam para uma contradição central: o marco normativo brasileiro é historicamente robusto em princípios, mas até o advento do Decreto 12.773/2025 também era frágil em orientações procedimentais para a implementação do coensino, sendo o sistema educacional eivado de crenças pedagógicas, muitas das quais operando como "mitos educacionais".

Essa contradição sustenta a pergunta de pesquisa que orienta este artigo: como as perspectivas teóricas sobre o ensino colaborativo, em suas dimensões conceitual, normativa e formativa, se articulam para oferecer uma compreensão integrada da interlocução entre professor regente e professor de apoio pedagógico especializado na educação inclusiva brasileira?

A tese central defendida é que o ensino colaborativo, compreendido como categoria de síntese teórica, articula dimensões legais, formativas e pedagógicas que, tratadas isoladamente na literatura, não logram dar conta da complexidade da prática colaborativa em contexto inclusivo. Argumenta-se que o refinamento conceitual do ensino colaborativo exige superar três reduções frequentes: a) a redução legal, que o trata como mera decorrência automática de dispositivos normativos; b) a redução formativa, que o confina à esfera da formação continuada descontextualizada; e c) a redução pedagógica, que o reduz a um modelo de divisão de tarefas entre docentes. A contribuição original deste artigo reside em propor uma síntese teórica que integra essas três dimensões sob o conceito de corresponsabilidade pedagógica, entendida como o núcleo conceitual do ensino colaborativo.

2. DESENVOLVIMENTO TEÓRICO

2.1. Da Segregação à Inclusão: Trajetória Histórica e Conceitual da Educação Especial

A compreensão do ensino colaborativo exige o resgate da trajetória histórica dos conceitos de educação especial e inclusiva, pois é nesse percurso que se gestam as categorias conceituais que hoje

sustentam a defesa da colaboração entre profissionais no contexto da escolarização inclusiva.

Aranha (2006) destaca que a história da educação especial revela um movimento progressivo, ainda que não linear, de superação do paradigma segregador, no qual pessoas com deficiência eram confinadas a instituições especializadas, isoladas do convívio social e escolar comum. Esse modelo, ancorado em uma concepção médico-terapêutica da deficiência, concebia o atendimento especializado como substitutivo da escolarização regular, produzindo o que Mantoan (2003) denomina de "escolas de exceção", espaços paralelos à rede regular de ensino que, ao invés de incluir, reproduziam a lógica da separação.

O deslocamento paradigmático da segregação à integração e, posteriormente, à inclusão não ocorreu por acaso. Ele foi impulsionado por movimentos sociais, conferências internacionais e redefinições conceituais que progressivamente reconfiguraram a compreensão da deficiência e do direito à educação. A Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, promulgada no Brasil pelo Decreto nº 6.949/2009, marca um ponto de inflexão ao afirmar o direito à educação inclusiva como obrigação dos Estados-partes.

Mantoan (2015) sublinha que a inclusão não se confunde com mera inserção física de estudantes com deficiência na escola comum, mas exige a reestruturação do ensino tradicional, de modo que as diferenças deixem de ser tratadas como desvios a serem corrigidos e passem a ser reconhecidas como parte constitutiva da diversidade humana. Nesse quadro, a educação inclusiva se distingue da educação especial por uma diferença conceitual fundamental.

Enquanto a educação especial, em sua versão segregadora, focaliza o estudante como portador de uma condição que demanda intervenção especializada paralela ou substitutiva ao ensino regular, a educação inclusiva desloca o foco para o ambiente escolar e para as barreiras que ele produz ou reproduz. Como Mendes, Almeida e Toyoda (2011) argumentam, “o problema não reside no estudante, mas nas condições pedagógicas, curriculares e institucionais que restringem seu acesso, participação e aprendizagem”.

O problema não reside no estudante, mas nas condições pedagógicas, curriculares e institucionais que restringem seu acesso, participação e aprendizagem. Se a inclusão exige a reestruturação do ensino, e não apenas a presença do estudante na escola comum, então a responsabilidade pedagógica deixa de ser atribuição individual do professor regente e passa a ser compartilhada entre profissionais com formações e expertises distintas. (Mendes; Almeida; Toyoda, 2011, p. 45)

Gately e Gately Jr. (2001) contribuem com a identificação de três estágios evolutivos na colaboração entre docentes: o estágio inicial, marcado por acomodações mútuas; o estágio intermediário, em que se estabelece maior familiaridade; e o estágio avançado, caracterizado pela prática de coensino propriamente dita, com planejamento conjunto e tomada de decisão compartilhada.

Essa periodização é analiticamente útil para compreender por que muitas escolas brasileiras permanecem no estágio inicial, a colaboração não evolui porque faltam sobretudo condições institucionais para escalar os demais estágios evolutivos na colaboração entre docentes.

2.2. O Arcabouço Normativo Brasileiro: Da Previsão Legal à Ausência de Operacionalização

A análise do marco normativo brasileiro revela uma segunda dimensão fundamental para compreender o ensino colaborativo: a tensão entre a densidade principiológica das legislações e a rarefação de diretrizes operacionais para sua implementação.

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, estabelece que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família. O artigo 208, inciso III, determina que o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, constitui dever do Estado. A expressão "preferencialmente na rede regular" é analiticamente decisiva: ela não torna opcional a inclusão, mas estabelece a escola comum como locus privilegiado do atendimento, reservando o atendimento especializado como complementar e não substitutivo à escolarização regular.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/1996), em seu artigo 58, define a educação especial como modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino. O artigo 59 estabelece que os sistemas de ensino devem assegurar currículos, métodos, recursos e organização específicos. Contudo, a LDB não menciona explicitamente o ensino colaborativo, limitando-se a prever a presença de profissionais especializados, sem detalhar como a articulação entre professor regente e professor de apoio deve se dar.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), de 2008, avança ao definir o

atendimento educacional especializado (AEE) como complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular, e ao reconhecer a importância do trabalho colaborativo entre professores de AEE e professores do ensino comum. O documento, contudo, não estabelece protocolos, nem define parâmetros mínimos, como carga horária conjunta de planejamento ou espaços reservados para coordenação.

Nesse cenário de transição entre princípios e operacionalização, o Decreto nº 12.773/2025 introduz novas diretrizes para a educação inclusiva na rede regular de ensino. O dispositivo detalha as atribuições e o escopo de atuação não apenas do Atendimento Educacional Especializado (AEE), mas também explicita o papel dos professores regentes e dos profissionais de apoio escolar. Com isso, a norma busca preencher lacunas históricas ao estabelecer parâmetros mais claros para a articulação entre o ensino comum e o especializado, incidindo diretamente sobre o cotidiano institucional e a prática pedagógica colaborativa.

O cotejo analítico entre estes textos normativos possibilita evidenciar as permanências e as rupturas no tratamento jurídico dispensado à modalidade da educação especial, explicitando o grau de evolução regulatória alcançado pelo Estado brasileiro.

A análise comparativa entre o Decreto 12.773 de 2025 e a Política de 2008 revela uma tentativa explícita do poder público em preencher o vazio procedimental que historicamente caracterizou a legislação educacional brasileira.

Enquanto as regulamentações anteriores se concentravam na declaração de princípios que regem o acesso e a permanência, a nova norma avança na especificação de responsabilidades e na

definição de estruturas institucionais para a colaboração entre o professor da sala de aula regular e os profissionais de apoio especializado. Essa evolução normativa visa dar concretude ao ensino colaborativo, uma categoria teórica fundamental para superar a fragmentação histórica entre o ensino regular e a educação especial, promovendo a corresponsabilidade pedagógica não apenas no dia a dia escolar (Bezerra, 2026).

As consequências diretas do Decreto 12.773 de 2025 para o trabalho do professor regente residem na redefinição de suas funções diante da diversidade inerente à sala de aula comum. Anteriormente acostumado a métodos pedagógicos uniformes, o professor agora dispõe de diretrizes normativas que legitimam e exigem sua corresponsabilidade no planejamento, execução e avaliação de atividades escolares adaptadas. A nova legislação enfatiza que vai além da simples presença física dos alunos, exigindo transformações profundas nas estratégias de ensino. Requer-se que o professor titular mantenha uma postura conceitual e prática aberta à interação contínua com os demais membros da comunidade escolar (Casal; Fragoso, 2019).

No que tange aos profissionais de apoio e mediadores, o decreto em análise incide sobre a qualificação de suas funções, estabelecendo parâmetros mais claros para a atuação na interface com a sala de aula comum.

Historicamente, a indefinição legal do papel desses profissionais levava a práticas assistenciais ou isoladas, em que o aluno da educação especial efetiva ficava sob a tutela exclusiva do mediador, separado do projeto político-pedagógico da escola. Uma nova diretriz normativa indica a necessidade de uma integração

sistemática desses agentes na rotina pedagógica, enfatizando que o apoio especializado deve eliminar barreiras comportamentais, comunicacionais e pedagógicas, promovendo a autonomia progressiva dos alunos sem substituir suas capacidades de aprendizagem (Faria, 2025).

O Atendimento Educacional Especializado também experimenta redimensionamento a partir das prescrições do Decreto 12.773 de 2025, consolidando-se definitivamente como serviço complementar e suplementar que não substitui a escolarização regular, mas a fundamenta.

As inovações introduzidas pelo decreto exigem que os professores de Educação Especializada (EE) colaborem de forma mais integrada com o corpo docente das salas de aula regulares, superando o isolamento institucional que muitas vezes caracteriza as salas de recursos multifuncionais. Essa cooperação reforçada garante que os recursos pedagógicos e de acessibilidade desenvolvidos na educação especializada sejam incorporados às práticas diárias em sala de aula, promovendo, assim, o processo de ensino e aprendizagem para alunos com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades ou superdotação (De Christo; Lunardi Mendes, 2019).

A justificação para a promulgação de normas detalhadas como o Decreto 12.773 de 2025 reside na urgência de sanar os gargalos operacionais apontados por diversos diagnósticos educacionais acerca da efetivação da inclusão escolar.

A literatura da área destaca repetidamente que, embora a garantia formal de matrícula seja essencial, ela se mostra insuficiente sem o

suporte técnico, pedagógico e financeiro necessário para assegurar a permanência e o desenvolvimento cognitivo dos alunos. Para regulamentar aspectos anteriormente deixados ao critério das redes de ensino, o decreto sugere um caminho regulatório para reduzir a lacuna entre a prescrição legal e a prática pedagógica cotidiana (Ramos et al., 2021).

Metodologicamente, a apreensão do alcance dessas inovações normativas exige um rigoroso cotejo entre o texto do Decreto 12.773 de 2025 e os preceitos consolidados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e na Constituição Federal.

Este exercício analítico demonstra que a evolução legislativa no Brasil ocorre por meio de saltos qualitativos. Inicialmente, estabeleceram-se as conquistas democráticas relacionadas ao direito universal à educação, para décadas depois, serem complementadas por demandas de natureza operacional e metodológica. Uma análise documental revela que o desafio contemporâneo não reside mais na declaração de rumos, mas sim na criação de condições estruturais, normativas e formativas que tornem esses rumos válidos em todas as unidades escolares do país (Haas; Aurélio Bezerra, 2023).

A transição para um modelo educacional verdadeiramente inclusivo, impulsionada pelas diretrizes recentes, coloca em evidência a centralidade da formação docente inicial e continuada como pré-condição para o sucesso de qualquer política pública do setor.

O Decreto 12.773 de 2025 dialoga indiretamente com essa demanda ao estipular novas exigências para a dinâmica escolar, lembrando que a lei, por si só, não modifica a cultura institucional das escolas

sem o devido investimento na preparação teórica e prática dos profissionais da educação. A instrumentalização dos professores para o trabalho colaborativo e para o manejo de estratégias pedagógicas acessíveis constitui o elo indispensável entre a norma jurídica e a realidade da sala de aula (Lopes; Sousa, 2026).

Conclui-se que o Decreto 12.773 de 2025 introduz avanços significativos ao tentar preencher as lacunas operacionais que historicamente comprometeram a eficácia do marco normativo da educação inclusiva brasileira.

A nova legislação fornece um instrumental indispensável para a superação da fragmentação institucional. Contudo, a efetivação dessas diretrizes no cotidiano das escolas dependerá do compromisso político dos entes federados e da consolidação de redes de apoio formativo que capacitem os educadores para a prática da corresponsabilidade pedagógica.

2.3. Formação Docente para o Ensino Colaborativo: Entre a Prescrição Legal e a Reconstrução Identitária

Se o arcabouço normativo até então oferecia princípios sem operacionalização, a formação docente constitui a condição estruturante para que o ensino colaborativo se efetive não como cumprimento formal de prescrições legais, mas como prática ancorada em reflexão crítica e reconstrução identitária.

Nóvoa (1992, 2009) oferece uma referência central para essa discussão ao argumentar que a formação de professores não se reduz à acumulação de conhecimentos técnicos, mas constitui um processo contínuo de reflexão crítica e de reconstrução da identidade profissional. Para Nóvoa (2017), a formação docente deve

articular três dimensões: a biográfica, a profissional e a organizacional. A colaboração entre professores, nessa perspectiva, não é uma técnica a ser treinada, mas uma prática identitária que se constrói na e pela interação com pares.

Mendes e Capellini (2007) argumentam que os programas de formação de professores são essenciais para preparar os docentes a responder à diversidade dos estudantes. As autoras destacam que a formação voltada para o ensino colaborativo deve ir além da transmissão de conteúdos sobre deficiência, abordando também as dimensões relacionais e de planejamento conjunto que sustentam a corresponsabilidade pedagógica.

A literatura empírica analisada corrobora essa argumentação com estudos que evidenciam tanto os desafios quanto as potencialidades da formação para o ensino colaborativo. Rabelo (2012), em estudo sobre o ensino colaborativo para estudantes com autismo no Pará, identificou três áreas de melhoria: espaços de formação docente, definição de papéis para os profissionais de apoio, e avaliação do ensino colaborativo como estratégia de formação continuada. Santos (2021), em pesquisa com 18 professores em São Paulo, demonstrou que um programa de formação combinando coensino e instrução diferenciada resultou em professores mais confiantes e criativos.

Martinelli (2016), em estudo sobre o trabalho colaborativo entre professora especialista e professores regentes em Londrina-PR, evidencia a importância da definição de papéis e do diálogo entre profissionais para a efetivação do coensino. Rocha (2016) analisa o ensino colaborativo em Matemática, demonstrando que a colaboração pode enriquecer a prática em disciplinas específicas.

Proscênio (2021) investiga o ensino de dança e a formação colaborativa para inclusão, ampliando o escopo do coensino para além das disciplinas tradicionais.

A mudança de patamar normativo antes referido, reflete a necessidade premente de superar o isolamento pedagógico que historicamente marcou a atuação docente, situação em que o professor da sala regular e o especialista compartilhavam o mesmo espaço físico sem estabelecer uma verdadeira práxis colaborativa (Casal; Fragoso, 2019). O Decreto 12.773/2025 tenciona preencher essa lacuna ao conferir maior densidade regulatória aos procedimentos de planejamento conjunto, embora a transição desse comando abstrato para a realidade das redes de ensino ainda esbarre em resistências estruturais e na insuficiência de tempo protegido para a interlocução docente (De Christo; Lunardi Mendes, 2019).

Com uma nova orientação, reforça-se o entendimento de que a sala de aula convencional é o espaço privilegiado para o desenvolvimento de todos os estudantes, exigindo que o professor regente domine estratégias pedagógicas flexíveis e acessíveis (Haas; Aurélio Bezerra, 2023). Contudo, essa exigência intensifica o debate sobre a necessidade urgente de políticas coerentes com a formação continuada, visto que a simples publicação de um decreto não altera automaticamente as crenças pedagógicas nem capacita os professores para uma prática docente efetiva do coensino (Lopes; Sousa, 2026).

A análise das inovações introduzidas pelo Decreto 12.773/2025 exige também a reconfirmação de que a superação das lacunas regulatórias anteriores depende estritamente das condições materiais oferecidas às instituições de ensino, considerando que os

decretos federais, por si só, não têm o poder de modificar a infraestrutura das escolas ou a carga horária dos professores (Uchôa, 2026). A literatura especializada demonstra que a implementação de práticas colaborativas requer tempo institucional garantido para reuniões de planejamento, redução do número de alunos por turma e investimentos contínuos em recursos tecnológicos e pedagógicos (Venturini Medeiros et al., 2023). Sem essas condições objetivas, o texto legal corre o risco de permanecer como uma declaração de intenções antecipada, cujos efeitos práticos são limitados pela realidade desafiadora das redes educacionais que carecem de suporte técnico e financeiro adequado (Vilhena Mafra Bazon et al., 2014). A disparidade entre as altas expectativas normativas e a escassez de recursos operacionais é o principal obstáculo para que a educação inclusiva deixe de ser um ideal retórico e se torne uma prática cotidiana (Almeida Costa, 2014).

2.4. Modelos de Ensino Colaborativo: Concepções, Desafios e a Corresponsabilidade Pedagógica

A literatura sobre modelos de ensino colaborativo oferece o substrato para o refinamento conceitual proposto neste artigo. Mendes, Almeida e Toyoda (2011) definem o coensino como a atuação de dois ou mais professores em um mesmo espaço educacional, com objetivos compartilhados, responsabilidades distribuídas e tomada de decisão conjunta. Essa definição estabelece três elementos analiticamente decisivos: a paridade, o compartilhamento de objetivos e a corresponsabilidade.

Friend e Cook (1992) distinguem entre colaboração (trabalho conjunto com responsabilidade compartilhada) e mera cooperação (trabalho paralelo sem responsabilidade compartilhada). Essa

distinção é crucial: boa parte do que se chama de "ensino colaborativo" nas escolas brasileiras é, em termos analíticos, cooperação, os professores estão no mesmo espaço, mas não compartilham responsabilidade pedagógica.

Capellini e Zerbato (2019) sistematizam fatores essenciais para o ensino colaborativo efetivo: flexibilidade, definição clara de papéis, comunicação eficaz e tempo institucional para planejamento conjunto. Tais fatores não são precondições abstratas, mas exigências materiais e organizacionais que, quando ausentes, inviabilizam a colaboração, por mais que a legislação a preconize.

A confusão de papéis entre o professor de apoio pedagógico e o profissional de apoio escolar tem sido um fator recorrente de precarização do trabalho docente, muitas vezes resultando na delegação indevida de funções estritamente pedagógicas a profissionais focados no apoio físico ou na autonomia básica dos estudantes. A nova legislação (Decreto 12.773/2025) busca sanar tais imprecisões ao reforçar que a mediação e o suporte qualificado devem atuar na eliminação de barreiras cognitivas, atitudinais e arquitetônicas, garantindo que o estudante não apenas permaneça fisicamente na instituição, mas participe ativamente das atividades escolares com dignidade e autonomia intelectual. A clarificação dessas atribuições legais é um passo fundamental para que a rede regular de ensino organize equipes multidisciplinares coesas, nas quais cada profissional compreenda exatamente o escopo de sua intervenção, evitando a sobreposição de tarefas e otimizando os recursos pedagógicos postos à disposição da comunidade escolar.

Essa articulação sistêmica, entre o professor do AEE e o professor regente, é indispensável para que o atendimento especializado

cumpra plenamente sua função de identificar, elaborar e organizar recursos de acessibilidade pedagógica, assegurando que o aluno transite pelos diferentes espaços escolares com suporte adequado e contínuo.

A análise documental do Decreto 12.773/2025 demonstra que o preenchimento das lacunas normativas anteriores depende fundamentalmente da capacidade das redes de ensino em traduzir as diretrizes federais em políticas locais de formação continuada e de reestruturação da jornada de trabalho docente. A constatação empírica de que grande parcela dos professores não dispõe de tempo institucional remunerado para o planejamento colaborativo evidencia que a eficácia de qualquer decreto esbarra nas condições estruturais oferecidas aos profissionais da educação básica nas escolas públicas brasileiras. A superação dessa barreira exige que os sistemas municipais e estaduais de ensino incorporem o ensino colaborativo não apenas como recomendação legal abstrata, mas como componente orgânico da organização escolar, garantindo horários específicos para a interlocução entre regentes e especialistas. Desse modo, o novo decreto atua como um vetor normativo indutor de mudanças, cuja concretude transformadora dependerá diretamente do compromisso político e administrativo com a efetiva equidade educacional e com a valorização da práxis pedagógica inclusiva.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo construiu uma síntese teórica sobre o ensino colaborativo na educação inclusiva brasileira, articulando dimensões conceituais, normativas e formativas. A tese central sustentou que o ensino colaborativo, compreendido como categoria de

corresponsabilidade pedagógica, integra dimensões legais, formativas e pedagógicas frequentemente tratadas de modo fragmentado na literatura.

A contribuição original deste artigo reside em propor essa articulação como objeto teórico: as perspectivas teóricas sobre o ensino colaborativo se articulam na categoria da corresponsabilidade pedagógica, que opera como núcleo conceitual integrador. A corresponsabilidade não é soma de responsabilidades individuais, mas reconfiguração da responsabilidade pedagógica como atribuição compartilhada, o que exige, simultaneamente, marco normativo que a sustente, formação que a desenvolva e prática pedagógica que a exerça. Essa articulação não é simples soma, mas emergência teórica: a corresponsabilidade pedagógica é mais do que a justaposição das três dimensões, ela as reconfigura, criando uma compreensão que não está contida em nenhuma delas isoladamente.

O refinamento conceitual proposto implica três deslocamentos: do técnico para o teórico (prática ancorada no paradigma inclusivo), da justaposição para a paridade (responsabilidades efetivamente compartilhadas) e do isolamento para a síntese de dimensões.

O argumento demonstrou que a legislação brasileira historicamente carecia de diretrizes operacionais para a colaboração, lacuna que o recente Decreto nº 12.773/2025 passa a endereçar ao detalhar atribuições e parâmetros para o AEE, professores regentes e mediadores. Diante dos desafios mapeados ao longo desta investigação, conclui-se que o sucesso da implementação do Decreto 12.773/2025 dependerá da capacidade das redes de ensino em promover uma verdadeira mudança cultural, na qual a

diversidade deixe de ser tratada como exceção e passe a constituir o eixo central do planejamento escolar. A consolidação de uma rede de apoio efetiva exige que gestores, professores e famílias compreendam a inclusão não como um favor institucional ou um fardo burocrático, mas como um compromisso ético com a equidade e com o direito inalienável à aprendizagem com qualidade (Dos Santos et al., 2020). Recomenda-se, por fim, que investigações futuras continuem a monitorar os desdobramentos práticos dessa legislação nas diferentes realidades brasileiras, avaliando de que maneira as diretrizes operacionais ora instituídas conseguem transformar, de fato, o cotidiano das salas de aula e garantir o pleno pertencimento de todos os estudantes (Lima; Dias, 2024).

Os limites desta análise residem em seu caráter teórico e no recorte geográfico brasileiro. A agenda de pesquisa decorrente aponta para a investigação empírica da corresponsabilidade pedagógica em contextos escolares concretos e para a análise comparativa entre sistemas de ensino com diferentes níveis de regulamentação operacional do coensino. Por fim, destaca-se que o ensino colaborativo expressa uma concepção ética de educação em que a diversidade demanda respostas coletivas e corresponsáveis.

Nesse horizonte de corresponsabilidade, a articulação entre a teoria normativa e a práxis pedagógica consolida-se como o principal vetor para que a escola pública cumpra seu mandato democrático, transformando preceitos legais em vivências reais de pertencimento, respeito às diferenças e emancipação intelectual para a totalidade dos discentes (Almeida Costa, 2014).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA COSTA, Ana Paula. Ensino Colaborativo numa perspectiva psicopedagógica. **Anais do Congresso Brasileiro de Educação Especial**, 2014. DOI: 10.17648/galoa-cbee-6-28721.

ARANHA, M. S. F. Paradigmas da relação da sociedade com a pessoa portadora de deficiência. **Revista de Psicologia**, v. 14, n. 1, p. 7-19, 2006.

BEZERRA, Luana Cristina Sardinha. A importância do Professor de Educação Especial para o Ensino Colaborativo. **Trilhas Formativas: estratégias e práticas para a aprendizagem colaborativa**, 2026. DOI: 10.47247/ab/6063.134.2.14.

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

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Brasília, DF: Presidência da República, 2009.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado. Brasília, DF: Presidência da República, 2011.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024). Brasília, DF: Presidência da República, 2014.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

BRASIL. **Lei nº 14.640, de 2023.** Altera dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 2023.

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

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

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 13/2009 e Resolução CNE/CEB nº 4/2009.** Normatiza o atendimento educacional especializado no ensino comum. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2009.

BRASIL. **Resolução CNE nº 02, de 1º de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2015.

CAMPO BELO DO SUL. **Lei Municipal nº 1.234,** de 2005. Dispõe sobre a educação inclusiva no município. Campo Belo do Sul: Câmara Municipal, 2005.

CAMPO BELO DO SUL. **Lei Municipal nº 934, de 2018.** Dispõe sobre o atendimento educacional especializado no município. Campo Belo do Sul: Câmara Municipal, 2018.

CAMPO BELO DO SUL. **Resolução nº 03, de 2019.** Regulamenta o atendimento educacional especializado. Campo Belo do Sul: Conselho Municipal de Educação, 2019.

CAPPELLINI, S. A.; ZERBATO, A. P. Fatores essenciais para o ensino colaborativo na educação inclusiva. In: MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. (org.). **Ensino colaborativo:** práticas de educação inclusiva. São Carlos: MarQuiE, 2019.

CARVALHO, E. N. S. **Flexibilização curricular na perspectiva da educação inclusiva.** São Carlos: Edufscar, 2019.

CASAL, João Carlos Vieira; FRAGOSO, Francisca Maria Rochas Almas. Trabalho colaborativo entre os professores do ensino regular e da educação especial. **Revista Educação Especial**, 2019. DOI: 10.5902/1984686x26898.

COOK, L.; FRIEND, M. **Co-teaching:** Principles, practices, and pragmatics. New Mexico: New Mexico State University, 1995.

DE CHRISTO, Sandy Varela; LUNARDI MENDES, Geovana Mendonça. Ensino colaborativo/coensino/bidocência para a educação inclusiva. Instrumento - **Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**, 2019. DOI: 10.34019/1984-5499.2019.v21.19079.

DOS SANTOS, Kelly; STANGE, Betania; LOPES, Gildene. **Ensino colaborativo na educação infantil inclusiva.** 2020. DOI: 10.19141/978-65-89185-09-3.

FARIA, Lucilene Aparecida. A importância das orientações e formações do Ensino Colaborativo. **Escola para Todos:** diálogos, saberes e vivências em educação inclusiva, 2025. DOI: 10.47247/pp/6063.076.5.8.

FRANCOS, A. P. **A articulação entre professoras regentes e professoras de sala de recursos multifuncionais:** jogos

pedagógicos para a alfabetização. 2023. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2023.

FRIEND, M.; COOK, L. **Interactions:** Collaboration skills for school professionals. New York: Longman, 1992.

GATELY, S. E.; GATELY JR., F. J. Understanding co-teaching components. **Teaching Exceptional Children**, v. 33, n. 4, p. 40-47, 2001.

LIMA, Célia Fonsêca de; DIAS, Maria Aparecida. Ensino colaborativo: estado da arte no Ensino Médio. **Anais do X Seminário Nacional sobre Educação e Inclusão Social de Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais**, 2024. DOI: 10.52695/978-65-5456-105-1.24.

LOPES, Sara; SOUSA, Jenny. **Formar para Intervir:** reflexões sobre trabalho colaborativo a partir de metodologias ativas de aprendizagem no Ensino Superior. Educação, 2026. DOI: 10.5902/1984644493107.

MANTOAN, M. T. E. A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema. In: MANTOAN, M. T. E. (Org.). **A integração de pessoas com deficiência:** contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon, 1997.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar:** O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, M. T. E. Produção do conhecimento para a abertura da escola às diferenças: contribuições do Grupo de Pesquisa. In: MANTOAN, M. T. E. (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas.** São Paulo: Summus, 2015.

MARTINELLI, M. A. **Trabalho colaborativo entre professora especialista e professores regentes na educação inclusiva**. 2016. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; TOYODA, C. Y. Formação de professores para o ensino colaborativo: reflexões sobre a inclusão escolar. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; TOYODA, C. Y. (Org.). **Colaboração entre professores de ensino comum e de educação especial**. São Carlos: Edufscar, 2011.

MENDES, E. G.; CAPELLINI, S. A. O ensino colaborativo favorecendo a inclusão escolar. In: MENDES, E. G.; CAPELLINI, S. A. (Org.). **Temas em educação especial**. São Carlos: Edufscar, 2007.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R. **Ensino colaborativo**: práticas de educação inclusiva. São Carlos: MarQuiE, 2023.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A. **Profissão docente**: novos sentidos, novas perspectivas. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, A. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 2017.

OLIVEIRA, A. P. **O ensino colaborativo na educação física infantil**: contribuições para a inclusão de estudantes com deficiência. 2014. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014.

PROSCÊNIO, A. **Dança e formação colaborativa para inclusão.** 2021. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2021.

RABELO, M. C. S. **O ensino colaborativo e a formação continuada de professores para a inclusão de alunos com autismo.** 2012. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Pará, Belém, 2012.

RAMOS, Daniele Begueristain; AMORIM, Emile Caroline Gündel; PAIVA, Mara Denize Brito; HONNEF, Cláucia. O ensino colaborativo: Elementos facilitadores, inibidores e fatores de contribuição desse ensino. **Educação Contemporânea.** Volume 13, Metodologias, 2021. DOI: 10.36229/978-65-5866-069-9.cap.03.

ROCHA, M. A. **Ensino colaborativo em Matemática com abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa.** 2016. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

SANTA CATARINA. [Constituição (1989)]. **Constituição do Estado de Santa Catarina.** Florianópolis: Assembleia Legislativa, 1989.

SANTA CATARINA. **Lei Estadual nº 12.061,** de 27 de novembro de 2001. Dispõe sobre a política de educação especial no Estado de Santa Catarina. Florianópolis: Assembleia Legislativa, 2001.

SANTA CATARINA. **Política Estadual de Educação Especial.** Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2005.

SANTOS, A. C. **Programa de formação de professores combinando coensino e instrução diferenciada.** 2021. Dissertação (Mestrado). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

UCHÔA, Daniel Rodrigues. Educação, equidade racial e políticas públicas: análise documental do marco normativo brasileiro. **Anais do(a) I Simpósio Diálogos Afrodiaspóricos**, 2026. DOI: 10.29327/1844299.1-1.

VENTURINI MEDEIROS, Ronise; DE OLIVEIRA PAVÃO, Sílvia Maria; NEVES PICADA, Ângela Balbina. Contando história: Uma experiência de ensino colaborativo na educação básica. **Revista Contexto & Educação**, 2023. DOI: 10.21527/2179-1309.2023.120.11368.

VILHENA MAFRA BAZON, Fernanda; LOZANO, Daniele; GOMES, Claudia; DE LUCCA, Josiele Giovana. Ensino colaborativo na educação inclusiva: desafios e perspectivas formativas. **Anais do Congresso Brasileiro de Educação Especial**, 2014. DOI: 10.17648/galoa-cbee-6-28082.

ZAMBELI, L. B. **Desafios da inclusão na sala de aula comum:** prática de ensino colaborativo em uma escola da rede municipal de Santa Maria. 2024. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2024.

¹ Professor da Educação Básica em Santa Catarina, com atuação em sala de aula comum no contexto da educação inclusiva. Mestre pelo Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI/UDESC). Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Endereço postal: Avenida Madre Benvenuta 2007, Itacorubi, Florianópolis-SC, 88035-901. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

² Professor do Curso de Pedagogia Semipresencial e do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em

Rede Nacional (PROFEI/UDESC), do Centro de Educação a Distância da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Doutor em Educação. Endereço postal: Rua Salvatina Feliciano dos Santos, 335, apto 305, Itacorubi, Florianópolis-SC, 88034-600. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)