10.22481/redupa.v5i5.21096

ARTIGO

O COENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA: ESTADO DO CONHECIMENTO (2015 A 2025)

CO-TEACHING IN BRAZILIAN BASIC EDUCATION: STATE OF KNOWLEDGE (2015 TO 2025)

LA CO-ENSEÑANZA EN LA EDUCACIÓN BÁSICA BRASILEÑA: ESTADO DEL CONOCIMIENTO (2015 A 2025)

Antonio Petronio Lopes de Oliveira[1] 0009-0009-0757-9012
Adriana Leite Limaverde Gomes[2] 0000-0001-6687-6636

[1] Universidade Federal do Ceará – Fortaleza, CE, Brasil; petros.oliveira78@gmail.com
[2] Universidade Federal do Ceará – Fortaleza, CE, Brasil; adrianalimaverde@ufc.br

RESUMO:
Neste artigo, analisa-se a produção científica brasileira sobre o coensino na educação básica entre 2015 e 2025. Objetiva-se também identificar concepções predominantes, as características da relação colaborativa entre professor regente e professor da educação especial, benefícios, desafios e lacunas investigativas. A pesquisa caracteriza-se como um estudo de abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica, do tipo Estado do Conhecimento, e utiliza uma análise descritivo-interpretativa dos textos selecionados. Foram analisados 25 artigos científicos, a partir dos quais foram identificadas quatro grandes categorias analíticas. Os resultados evidenciaram a existência de um núcleo conceitual comum para a concepção do coensino como prática de colaboração e corresponsabilização, que beneficia a inclusão de todos os estudantes. Identificou-se nos estudos limitações significativas quanto à formação docente, a falta de planejamento conjunto, assim como a necessidade de estudos que contemplem todos os níveis da educação básica e incluam instituições privadas, esta última apontada como principal lacuna.
Palavras-chave: coensino; educação inclusiva; estado do conhecimento.

ABSTRACT:
This article analyzes Brazilian scientific production on co-teaching in basic education between 2015 and 2025. It also aims to identify predominant conceptions, the characteristics of the collaborative relationship between general education teachers and special education teachers, as well as the benefits, challenges, and research gaps identified in the literature. The study adopts a qualitative approach and is characterized as a bibliographic State of Knowledge review, employing a descriptive-interpretive analysis of the selected texts. A total of 25 scientific articles were analyzed, from which four major analytical categories were identified. The results revealed the existence of a common conceptual core underlying the understanding of co-teaching as a practice of collaboration and shared responsibility that benefits the inclusion of all students. The studies identified significant limitations related to teacher education and the lack of joint planning, as well as the need for studies encompassing all levels of basic education and including private educational institutions, the latter being identified as the main research gap.
Keywords: co-teaching; inclusive education; state of knowledge.

RECEBIDO: 02 de junho de 2026 APROVADO: 29 de outubro de 2026 PUBLICADO: 06 de novembro de 2026

RESUMEN:
En este artículo se analiza la producción científica brasileña sobre la co-enseñanza en la educación básica entre 2015 y 2025. Asimismo, se pretende identificar las concepciones predominantes, las características de la relación colaborativa entre el profesor regente y el profesor de educación especial, así como los beneficios, desafíos y lagunas de investigación. La investigación se caracteriza por un enfoque cualitativo, de naturaleza bibliográfica, del tipo Estado del Conocimiento, y utiliza un análisis descriptivo-interpretativo de los textos seleccionados. Se analizaron 25 artículos científicos, a partir de los cuales se identificaron cuatro grandes categorías analíticas. Los resultados evidenciaron la existencia de un núcleo conceptual común en la concepción de la co-enseñanza como una práctica de colaboración y corresponsabilidad, que favorece la inclusión de todos los estudiantes. Los estudios identificaron limitaciones significativas en cuanto a la formación docente y la falta de planificación conjunta, así como la necesidad de realizar estudios que contemplen todos los niveles de la educación básica e incluyan instituciones privadas, siendo esta última señalada como la principal laguna de investigación.
Palabras clave: co-enseñanza; educación inclusiva; estado del conocimiento.

Introdução

Um dos grandes desafios atuais da educação brasileira tem sido a inclusão de crianças com deficiência nas salas de aulas comuns. Segundo dados do Censo Escolar da Educação Básica, 2,1 milhões de matrículas da educação especial foram registradas em 2024 — uma ampliação de 58,7% em comparação a 2020 (Brasil, 2025b). Esse dado evidencia o crescimento exponencial de estudantes que precisam dispor de espaços escolares inclusivos.

Quando a Constituição Federal de 1988 estabeleceu a educação como um direito pleno de todos (art. 205), a igualdade de condições para acesso e permanência na escola (art. 206) e que o Estado efetivaria seu dever para com a educação, mediante, dentre outras obrigações, garantir que o atendimento educacional especializado para crianças com deficiência acontecesse preferencialmente dentro da rede regular de ensino (art. 208), fincou-se ali um importante marco para tudo o que viria a ser construído na sequência, dentro da perspectiva da inclusão escolar (Brasil, 1988).

A partir dele, outros marcos fundamentais foram estabelecidos, como: a LDB nº 9.394/96, que apresentou um capítulo dedicado à Educação Especial e reafirmou a recomendação de que estudantes com deficiência fossem matriculados nas classes comuns do ensino regular (Brasil, 1996); A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 (PNEEPEI), que garantia que estudantes com deficiência não fossem excluídos do ensino regular e estabelecia medidas para efetivar o acesso e permanência destes na escola (Brasil, 2010), e a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva de 2025

(PNEEI), que trata sobre o respeito à diversidade do estudante com deficiência e de suas especificidades, no que tange o âmbito educacional (Brasil, 2025a).

Portanto, pode-se afirmar que a inclusão é um direito amplamente assegurado no sistema legal brasileiro. Todavia, há uma distância considerável entre a garantia estabelecida em leis e seu pleno usufruto no cotidiano.

A simples inserção da criança com deficiência no sistema escolar não é sinônimo de inclusão. Por vezes, o que ocorre é tão somente a integração do estudante, possibilitando-lhe a oportunidade de transitar pelo espaço escolar sem, necessariamente, "caber" dentro das salas comuns com os demais. Nesse contexto, reforça-se a ideia excludente de que é a criança quem deve se adequar à escola e não o contrário (Mantoan, 2003).

A inclusão é concebida dentro de espaços pertencentes a todos, em que os indivíduos construam o conhecimento, tendo a liberdade de expressar suas ideias e garantida sua participação ativa no processo para que possam se desenvolver enquanto cidadãos, em suas diferenças (Ropoli, 2010).

Partindo dessa premissa, a escola precisa se reorganizar e se ressignificar para ser o espaço inclusivo apregoado e assegurado no arcabouço legal vigente. Um esforço que vai para além das questões meramente físicas ou estruturais da instituição e que tocam as experiências do cotidiano escolar.

Com esse entendimento, as práticas pedagógicas passam a ter um papel fundamental, por serem ações organizadas em torno da intencionalidade, incorporadas de reflexão permanente e coletiva. Tais ações se iniciam a partir do planejamento e caminham numa sistematização de processos de aprendizagem, visando garantir o ensino dos conteúdos fundamentais (Franco, 2016).

As práticas pedagógicas emergem como uma possibilidade para a construção de um espaço inclusivo, por serem um meio de viabilizar a aprendizagem para todos, combatendo práticas discriminatórias, excludentes, homogeneizadoras, normativas e classificatórias (Silva; Lopes; Quadros, 2024).

Dentre as abordagens voltadas para uma prática pedagógica inclusiva, o coensino — comumente também chamado de ensino colaborativo, bidocência ou trabalho colaborativo — vem ganhando especial destaque nos últimos anos. Ele tem figurado entre as principais propostas de países engajados na inclusão escolar, sendo apontado como uma das ações mais relevantes. No Brasil, o coensino é relativamente novo e pouco utilizado na rede de ensino, ainda que iniciativas com este fim venham sendo realizadas nos últimos anos (Vilaronga; Mendes, 2014).

Entende-se por coensino, na perspectiva da educação inclusiva, a "[...] colaboração entre professores da educação regular e da educação especial em todas as responsabilidades de ensino de todos os alunos atribuídos a uma sala de aula" (Gately; Gately, 2001, p. 41, tradução nossa).

A proposta do coensino busca, dessa forma, aproximar o professor da educação especial do professor da sala comum, com o intuito de que a articulação colaborativa entre esses dois importantes agentes da educação oportunize a criação de uma sala de aula inclusiva.

Trabalhos como os de Capellini (2005), Capellini e Mendes (2007), Mendes, Almeida e Toyoda (2011), Vilaronga e Mendes (2014), Braun e Marin (2016), Martinelli e Vitaliano (2018), Dantas e Gomes (2020), Neres e Recaldes (2022), Medeiros, Pavão e Picada (2023) e Garcia e Paim (2024) são exemplos de produções científicas nacionais que discutem a temática do coensino como prática pedagógica possível para a inclusão de crianças PAEE (Público-Alvo da Educação Especial).

No entanto, por ser uma prática pedagógica recente no país, e apesar do crescimento de pesquisas sobre a temática, observa-se a necessidade de estudos que sistematizem a produção científica nacional, identifiquem tendências investigativas e evidenciem lacunas do conhecimento na última década.

Considerando a expansão do debate acerca do coensino nos últimos anos, a presente pesquisa busca responder a seguinte questão: como a produção científica brasileira de artigos periódicos, entre 2015 e 2025, tem abordado o coensino entre o professor regente da sala regular e o professor da educação especial na educação básica?

O presente artigo pretende analisar as tendências, enfoques e contribuições da produção científica brasileira de artigos de periódicos publicados entre os anos de 2015 e 2025 sobre coensino como prática colaborativa inclusiva entre o professor regente da sala regular e o professor da educação especial, no contexto da educação básica.

Objetiva-se, especificamente, com esta análise: identificar as concepções de coensino predominantes na literatura; analisar as características da relação entre o professor regente e o professor da educação especial, dentro da prática do coensino; identificar os benefícios e os desafios apontados e descobrir lacunas que apontem para novas pesquisas.

Metodologia

A pesquisa caracteriza-se como um estudo de abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica, do tipo Estado do Conhecimento, por concentrar-se na análise da produção

científica publicada em periódicos nacionais acerca do coensino no contexto da educação básica, no período de 2015 a 2025.

A escolha pelo tipo de estudo Estado do Conhecimento alinha-se aos conceitos de Romanowski e Ens (2006) que estabelecem a distinção entre Estado de Arte e Estado do Conhecimento. Para as autoras, ambos são sistematizações da produção numa determinada área do conhecimento, diferindo apenas na abrangência e nos aspectos que geraram as produções. Enquanto o Estado da Arte utiliza múltiplas fontes, como teses, dissertações, artigos, anais de eventos e livros, o Estado do Conhecimento focaliza um determinado setor das publicações acerca do tema. No caso da presente pesquisa, artigos publicados em periódicos.

Os procedimentos adotados também foram orientados à metodologia de trabalho elencada por Romanowski e Ens (2006), a saber:

- definição dos descritores – como descritores para a pesquisa foram definidos "Ensino Colaborativo", "Coensino", "Bidocência" e "Trabalho Colaborativo", por serem empregados na literatura relacionada à temática para designar práticas de colaboração entre docentes. Os descritores "Inclusão", "AEE" e "Educação Básica" foram definidos para alinhar a busca ao tema. O operador booleano AND (e) foi utilizado para combinar os descritores e restringir/direcionar a busca. Exemplo: "Ensino Colaborativo" AND "Inclusão";
- escolha dos bancos – foram escolhidos como bancos para a pesquisa o Portal de Periódicos da CAPES e a biblioteca digital SciELO Brasil;
- definição de critérios – para a seleção do material do corpus da pesquisa foram estabelecidos como critérios: artigos de produção nacional, publicados entre 2015 e 2025, de acesso aberto, revisados por pares e que apresentassem resultados empíricos. Optou-se pela inclusão apenas de pesquisas empíricas por permitirem identificar experiências concretas de implementação do coensino;
- levantamento das produções catalogadas – as pesquisas realizadas no Portal de Periódicos da CAPES, utilizando os descritores definidos, resultaram em 220 publicações, enquanto na biblioteca SciELO 29 publicações foram localizadas, totalizando assim 249 produções;

- triagem e coleta das produções elegíveis – após uma primeira triagem, feita pela leitura dos títulos das publicações encontradas, o número foi reduzido para 97. Feita uma segunda triagem, pela leitura dos resumos, o número reduziu para 49. Uma última triagem foi realizada, buscando selecionar apenas artigos que apresentassem resultados empíricos e que fossem oriundos de pesquisas com foco na relação entre professor regular de sala comum e professor da educação especial na educação básica, deixando de fora outras formas de colaboração articulada e relatos de experiência PIBID. Encerrada esta fase, restaram 25 artigos para compor o corpus da pesquisa (Figura 1);

Figura 1 – Fluxograma das etapas de triagem até a formação do corpus



Fonte: Elaborado pelos autores (2026)

- leitura integral dos artigos e sistematização – os artigos selecionados para o corpus da pesquisa foram criteriosamente lidos e, simultaneamente às leituras, uma planilha eletrônica ia sendo alimentada, para a futura sistematização das informações. A planilha contava com 5 guias que permitiam o registro de forma organizada dos aspectos mais importantes de cada produção. Eram elas: guia Identificação, guia Caracterização, guia Conteúdo Analítico, guia Resultados e guia Categorias;
- análise e elaboração do relatório, contendo os resultados observados e as discussões pertinentes.

Para a análise dos dados foi utilizada uma análise descritivo-interpretativa dos textos selecionados, explorando o material e tratamento dos dados com base na inferência e interpretação.

Resultados e Discussões

Após a leitura integral do corpus, alguns aspectos que traçam um panorama da produção científica de artigos sobre coensino no período de 2015 a 2025 mereceram destaque (Tabela 1) por apontarem tendências e darem indícios para o levantamento de algumas hipóteses:

Tabela 1 – Panorama da produção científica de artigos de 2015 a 2025

Aspecto	Resultado observado
Abordagem dos estudos	Todos os estudos utilizaram a abordagem qualitativa
Distribuição temporal	68% dos estudos (17 artigos) foram feitos nos últimos 5 anos
Natureza do local	92% dos estudos (23 artigos) tiveram como foco sujeitos da rede pública (professores/alunos)
Segmento escolar	Apenas 20% dos estudos (5 artigos) tiveram unidades escolares de ensino médio envolvidas
Distribuição regional	56% dos estudos (14 artigos) são oriundos das regiões Sul e Sudeste[1]

Fonte: Elaborado pelos autores (2026)

O predomínio da escolha pela abordagem qualitativa evidencia que os estudos têm privilegiado a compreensão dos significados, das percepções e das práticas desenvolvidas pelos sujeitos em seus contextos institucionais em detrimento da mensuração de resultados (Dantas; Júnior; Diniz, 2023).

No que se refere à distribuição temporal, o aumento da produção científica nos últimos cinco anos destaca a crescente relevância da temática no cenário educacional brasileiro, conforme já citado no presente artigo. Esse dado sugere um fortalecimento das discussões acerca do coensino e do seu papel enquanto prática pedagógica inclusiva (Neres; Recaldes, 2022).

Quanto à natureza do local investigado, o predomínio das pesquisas concentradas em contextos da rede pública de ensino pode ser explicado pela intensificação das políticas públicas para a Educação Especial (Medeiros; Pavão; Picada, 2023). Todavia, essa constatação também revela uma lacuna referente às investigações desenvolvidas em instituições privadas.

Em relação ao segmento escolar, o resultado indica uma disparidade na representatividade do ensino médio nas pesquisas sobre o coensino. Uma das possibilidades

[1] Quantitativo que pode ser maior, pois 4 dos estudos não informavam a cidade ou estado em que aconteceram, impossibilitando assim mapear sua região.

pode estar ligada ao fato de o coensino ser considerado mais adequado aos anos iniciais dada a quantidade de professores envolvidos ser menor em relação aos segmentos dos anos finais do fundamental e ensino médio (Costas; Honnef, 2015).

Também se destaca o fato de ser o ensino médio uma etapa muito desafiadora, com obstáculos que atingem os alunos indistintamente, tenham eles deficiência ou não (Garcia; Paim, 2024). De qualquer forma, essa disparidade sugere a necessidade de estudos que considerem as especificidades próprias dessa etapa da educação básica.

Por fim, a constatação de uma certa concentração de estudos nas regiões Sul e Sudeste pode indicar um cenário que reflita uma maior incidência de programas de pós-graduação e de grupos de pesquisa (Vilaronga; Mendes; Zerbato, 2016), bem como de iniciativas do governo, através de políticas públicas (Mendes; Galvani, 2017; Vilaronga; Mendes, 2017). Ao mesmo tempo, tal constatação evidencia a necessidade de ampliação de estudos que contemplem a diversidade dos contextos educacionais do país.

Com base numa análise descritivo-interpretativa, procedeu-se o agrupamento dos estudos em quatro categorias analíticas: concepções de coensino na produção científica brasileira; a relação entre professor regente e professor da educação especial, no contexto do coensino; benefícios e desafios do coensino na educação básica e lacunas e perspectivas para futuras investigações.

Categoria - Concepções de coensino na produção científica brasileira

A análise dos estudos mostrou uma diversidade terminológica para designar a prática do coensino, sendo o termo “Ensino Colaborativo” o mais usado — presente em 60% dos artigos. Os outros termos empregados foram: “Coensino”, em 16% dos estudos; “Práticas Colaborativas” e “Trabalho Colaborativo”, empregados, cada um, em 8% dos estudos; “Bidocência” e “Trabalho Docente Articulado”, cada um sendo utilizado em apenas 4% dos artigos.

Essa diversidade terminológica suscita uma problematização quanto à utilização de diferentes expressões para as práticas que apresentam elementos constitutivos semelhantes, pois pode revelar um processo ainda não plenamente consolidado de delimitação conceitual do campo. Nesse sentido, torna-se essencial distinguir conceitualmente coensino das terminologias mais amplas, como trabalho colaborativo e práticas colaborativas. Compreende-se que nem

toda colaboração entre docentes configura o coensino, o que implica na necessidade de definir as estratégias utilizadas para que se possa reconhecer essa modalidade.

Assim, embora os estudos analisados apresentem aproximações suficientes para que fossem incorporados ao presente corpus como produções relacionadas ao coensino, é necessário reconhecer que a equivalência entre as expressões deve ser analisada a partir dos elementos que efetivamente caracterizam as práticas descritas.

Apesar dessa diversidade terminológica, os estudos convergem para um núcleo conceitual comum acerca do coensino, em que essa prática pedagógica consiste na parceria entre o professor da sala comum e o professor da educação especial. Uma parceria pautada na ausência de hierarquias entre os professores e que contempla a colaboração mútua no planejamento da aula, na atuação em sala e na avaliação da atividade, visando ajustes necessários.

Essa compreensão distancia-se da lógica tradicional que preconiza a delegação das demandas inclusivas como sendo uma responsabilidade exclusiva do professor da Educação Especial.

O estudo de Costa, Bueno e Vilaronga (2024) ainda destaca ser o coensino uma ação movida pela voluntariedade dos professores, enquanto Rocha, Schlüzen e Santos (2016) e Vilaronga e Mendes (2016) enfatizam o caráter de ser o coensino uma ação voltada para todos os alunos da sala e não apenas para o público-alvo da Educação Especial.

A concordância de um núcleo conceitual comum presente nos estudos pesquisados evidencia que o coensino, dentro da produção científica brasileira, vem consolidando sua concepção como prática de corresponsabilidade docente visando a construção de uma sala de aula inclusiva.

Categoria - A relação entre professor regente e professor da educação especial, no contexto do coensino

Alguns dos estudos analisados mostraram situações em que a relação entre os professores regentes e os professores da educação especial foi classificada como cordial e amistosa, mostrando-se um campo fértil para a criação de uma articulação colaborativa entre eles (Pimenta; Garcia; Silva, 2020; Santana; Almeida, 2023; Vianna et al., 2015; Vilaronga; Mendes; Zerbato, 2016). Outros apontaram para relações que já estabeleciam um forte elo de parceria entre estes professores, tornando-os aliados na busca pela superação das dificuldades

na implantação do coensino (Medeiros; Pavão; Picada, 2023; Monteiro; Silva, 2020; Neres; Recaldes, 2022).

No entanto, grande parte dos estudos destacou relações que caminham na contramão do espírito cordial e receptivo para a colaboração. Eles mostraram relações individualizadas, de cunho mais burocrático, em que os professores tinham pouca interação, limitando-se a meras trocas de informações (Garcia; Paim, 2024; Martins; Santos; Denari, 2022; Rocha; Schlüzen; Santos, 2016).

Outros revelaram distanciamento entre os professores, com pouca ou quase nenhuma interação (Dall´asen; Pieczkowski; Graff, 2025; Dantas; Júnior; Diniz, 2023) e quando havia alguma iniciativa de aproximação, esta partia do professor da educação especial (Renders; Barbosa, 2020).

Alguns outros estudos ainda apontaram para uma relação permeada pelo sentimento de não pertencimento por parte do professor da educação especial (Costa; Bueno; Vilaronga, 2024), além de casos em que a relação era pautada na imagem de que o professor da educação especial era um mero coadjuvante, evidenciando certo grau de desvalorização do seu trabalho (Costa-Renders; Coutinho, 2024; Jesus; Valim; Jatobá, 2024).

Mesmo em casos em que a relação entre os professores não tinha um ponto de tensão explícito, isso não se traduzia em um motivador para ações colaborativas (Braun; Marin, 2016; Martinelli; Vitaliano, 2018).

A visão de que a responsabilidade do estudante com deficiência era uma exclusividade do professor da educação especial também foi apontada na relação entre estes docentes (Dantas; Gomes, 2020).

Destaca-se um caso particular em que a escola já possuía uma proposta da prática do ensino colaborativo em sua política interna e, mesmo assim, a relação entre os professores regentes e o professor da educação especial ainda se mantinha distante (Mendes; Galvani, 2017).

Os aspectos relacionais destacados nas pesquisas do corpus vão ao encontro da ideia preconizada por Gately e Gately (2001) acerca da importância da comunicação interpessoal como componente essencial para o estabelecimento do coensino. Os autores defendem, com base em sua ampla experiência com observações em sala com coensino e da realização de inúmeros treinamentos sobre a temática, a existência de três estágios de desenvolvimento da comunicação interpessoal para o pleno estabelecimento do ensino colaborativo entre os professores (Tabela 2):

Tabela 2 – Estágios do desenvolvimento da comunicação interpessoal para o Coensino

Estágio	Características
Estágio inicial	A comunicação é superficial e o senso de limites é criado para o estabelecimento de uma relação profissional; O professor regular pode experimentar sentimentos de invasão do seu espaço, por parte do outro professor; O processo é lento, com uma busca pela definição de papéis; Se não houver um senso comum quanto ao processo de desenvolvimento e ao objetivo colaborativo, os professores podem ficar estagnados nesse nível.
Estágio de Compromisso	Comunicação mais livre e permeada por interação; Predomínio de um sentimento de "dar e receber", por parte dos professores, enfatizando a disponibilidade para ceder em prol do outro; Professor da educação especial começa a assumir um papel mais ativo em sala de aula; Inicia-se a construção de um nível de confiança que possibilitará a real parceria colaborativa.
Estágio Colaborativo	Comunicação plenamente aberta entre os professores; O alto nível de conforto experimentado pelos professores cria um ambiente em sala de aula que contagia os estudantes; O trabalho é exercido de forma unificada e natural ao ponto de ser difícil para alguém externo ao cenário distinguir quem é o professor regular e quem é o professor da educação especial.

Fonte: Elaborado pelos autores (2026), com base em Gately e Gately (2001)

Desta feita, percebe-se que as relações descritas nos estudos analisados evidenciam que os professores regentes e da educação especial ainda se encontram, em sua grande maioria, no estágio inicial do desenvolvimento da comunicação interpessoal. E, como apontam Gately e Gately (2001), somente com a evolução dessa comunicação é que se pode almejar o coensino que promova a inclusão.

Categoria - Benefícios e desafios do coensino na educação básica

A análise dos resultados mostrou uma série de benefícios percebidos pelos professores que experienciaram a prática do coensino, bem como muitos desafios também foram destacados por eles. Tanto os benefícios quanto os desafios foram subdivididos e agrupados em categorias menores, conforme se apresenta a seguir:

Tabela 3 – Benefícios do coensino na educação básica

Aprendizagem e desenvolvimento dos alunos
Beneficiou não apenas o aprendizado do estudante com deficiência, mas de toda a turma; Estimulou o uso de recursos tecnológicos que instigaram e facilitaram a aprendizagem da turma; Motivou o aumento da frequência e maior participação dos estudantes com deficiência, bem como o desenvolvimento da sua corporeidade; Possibilitou a interação de todos os estudantes com o professor da educação especial, desfazendo a imagem de exclusividade que havia sobre este docente. (Martinelli; Vitaliano, 2018; Medeiros; Pavão; Picada, 2023; Mendes; Galvani, 2017; Monteiro; Silva, 2020; Vianna et al., 2015; Vilaronga; Mendes; Zerbato, 2016)
Colaboração e desenvolvimento docente

Promoveu o estreitamento das interações entre os professores regentes e os professores da educação especial; Permitiu a produção de novos conhecimentos e a formação continuada durante a própria prática; Oportunizou que o professor da educação especial assumisse o papel de formador dentro da equipe escolar; Possibilitou a valorização do professor da educação especial, por parte do professor regente, passando a enxergar o parceiro como figura imprescindível. (Costas; Honnef, 2015; Martinelli; Vitaliano, 2018; Medeiros; Pavão; Picada, 2023; Mendes; Galvani, 2017; Vilaronga; Mendes, 2017; Vilaronga; Mendes; Zerbato, 2016)
Concepções sobre a inclusão escolar
Mudou a concepção da escola, quanto à inclusão dos estudantes com deficiência — antes a maioria acreditava que as escolas especializadas eram o lugar apropriado para estes estudantes; Promoveu a mudança da prática excludente e recorrente de retirar o estudante com deficiência da sala de aula; Impulsionou a promoção do respeito às possibilidades de aprendizagem do estudante com deficiência; Oportunizou a reflexão de todos, para as questões da inclusão e de como o coensino pode contribuir, enquanto prática pedagógica inclusiva. (Costa; Bueno; Vilaronga, 2024; Costas; Honnef, 2015; Costa-Renders; Coutinho, 2024; Jesus; Valim; Jatobá, 2024; Leme; Silva; Carmo, 2021; Martins; Santos; Denari, 2022; Neres; Recaldes, 2022; Santana; Almeida, 2023; Silva; Vilaronga, 2021; Vianna et al., 2015)
Cultura colaborativa
Estimulou a criação do espírito coletivo e colaborativo entre os estudantes — a relação horizontal, onde todos são sujeitos participantes ativos da aprendizagem. (Medeiros; Pavão; Picada, 2023; Neres; Recaldes, 2022)

Fonte: Elaborado pelos autores (2026)

Os benefícios destacados nos estudos mostram a compreensão de que o coensino pode ser uma prática ampliadora das oportunidades de aprendizagem, promovendo a maior participação dos estudantes e diversificando estratégias pedagógicas.

Também apontam o coensino como um processo de desenvolvimento profissional, favorecendo a aprendizagem entre os pares, a troca de experiências e a construção de uma cultura colaborativa.

Além disso, destacam-no como elemento favorecedor da transição de práticas integradoras para uma perspectiva mais inclusiva, criando assim uma cultura efetivamente voltada para a inclusão.

Tabela 4 – Desafios do coensino na educação básica

Formação inicial e continuada
Carência de componentes curriculares voltados à inclusão, nos cursos de licenciatura, promovendo uma formação inicial insuficiente; Necessidade de investimento e formação promovida pelo setor público; Professores se sentem despreparados para trabalhar com a inclusão; Políticas educacionais impostas, sem a devida formação dos professores. (Dall´asen; Pieczkowski; Graff, 2025; Garcia; Paim, 2024; Leme; Silva; Carmo, 2021; Leme; Toledo, 2024; Martinelli; Vitaliano, 2018; Pimenta; Garcia; Silva, 2020; Santana; Almeida, 2023)
Planejamento
Planejamento de aulas realizado sem interação dos professores, nos quais o regente não leva em consideração as crianças com deficiência e o da educação especial planeja apenas para atender ao seu público, muitas vezes sem qualquer alinhamento com o que está sendo ministrado em sala de aula;

Falta de tempo e até mesmo de espaço adequado para o planejamento conjunto dos professores. (Costa-Renders; Coutinho, 2024; Dantas; Gomes, 2020; Jesus; Valim; Jatobá, 2024; Martinelli; Vitaliano, 2018; Martins; Santos; Denari, 2022; Rocha; Schlüzen; Santos, 2016; Santana; Almeida, 2023)
Aspectos organizacionais
Precariedade do sistema educacional, refletido na falta de profissionais para atender a demanda crescente de estudantes com deficiência; Baixa flexibilidade curricular; Falta de apoio ou devido acompanhamento da gestão escolar para direcionar a equipe rumo à prática colaborativa. (Braun; Marin, 2016; Costa-Renders; Coutinho, 2024; Dall´asen; Pieczkowski; Graff, 2025; Garcia; Paim, 2024; Jesus; Valim; Jatobá, 2024; Martinelli; Vitaliano, 2018; Martins; Santos; Denari, 2022; Santana; Almeida, 2023; Vianna et al., 2015)
Cultura, comportamento e práticas
Ausência de uma cultura inclusiva escolar ou lentidão na mudança da cultura vigente com foco na inclusão; Escolas que praticam a integração ao invés da inclusão; Tendência dos professores regentes a enxergarem a deficiência em si como motivo para não aprendizagem; Ações individualizadas e segregadas apenas para estudantes com deficiência, inclusive com a retirada de sala de aula; Ações colaborativas pontuais e que só acontecem por iniciativas individuais, dependendo, muitas vezes, da afinidade dos parceiros envolvidos; Desconhecimento coletivo do papel do professor da educação especial dentro da escola, por vezes reduzindo-o a um "cuidador" e único responsável por ceder informações sobre as crianças com deficiência; Falta de abertura dos profissionais para o estabelecimento da articulação colaborativa; Sentimento de desconforto inicial na prática do coensino, com resistências na mediação em sala de aula e para proposição de alterações nas atividades e avaliações. (Braun; Marin, 2016; Costa; Bueno; Vilaronga, 2024; Dantas; Gomes, 2020; Garcia; Paim, 2024; Jesus; Valim; Jatobá, 2024; Martinelli; Vitaliano, 2018; Martins; Santos; Denari, 2022; Pimenta; Garcia; Silva, 2020; Rocha; Schlüzen; Santos, 2016; Vianna et al., 2015; Vilaronga; Mendes, 2017)

Fonte: Elaborado pelos autores (2026)

Os estudos indicam a insuficiência da formação inicial e uma escassez de oportunidades de formação continuada, o que compromete tanto a compreensão conceitual quanto a operacionalização prática do coensino.

Apontam que o planejamento é um dos grandes gargalos para a efetivação da prática colaborativa, além de sugerirem que a implementação do coensino depende de condições institucionais que ultrapassam a ação individual dos professores.

Ressaltam ainda que a articulação colaborativa esbarra em barreiras comportamentais e atitudinais que permeiam a cultura praticada dentro da escola, tornando este um desafio que demanda esforço perene e para o envolvimento de toda a comunidade escolar.

Categoria - Lacunas e perspectivas para futuras investigações

Os estudos mostraram a existência de lacunas que apontam para futuras investigações sobre a temática. As poucas pesquisas produzidas nas regiões Norte e Nordeste dão um

indicativo acerca da importância da ampliação de estudos que contemplem diferentes contextos educacionais e sociais, trazendo assim uma maior representatividade nacional.

Da mesma forma, o baixo número de pesquisas com foco no Ensino Médio, considerando as especificidades desta etapa da educação básica, expõe uma lacuna relevante, indicando um caminho de investigações que explorem como o coensino pode ser desenvolvido nesse contexto.

Por fim, uma lacuna evidente e crucial se mostrou: a quase nula produção científica com o lócus em instituições de ensino privadas. Sendo a rede privada responsável por cerca de 20% das matrículas registradas na educação básica (Brasil, 2025b), torna-se vital a realização de estudos que tragam a realidade e o cenário dessas instituições.

Considerações finais

A análise da produção científica da última década, que versa acerca do coensino na educação básica brasileira, evidenciou a convergência de um núcleo conceitual comum quanto à concepção dessa prática como favorecedora da inclusão, sendo pautada na colaboração entre os professores regentes e os professores da educação especial. Todavia, os estudos também mostraram que as relações entre esses professores ainda são cercadas de uma certa tensão e distanciamento, limitando, muitas vezes, as ações colaborativas a iniciativas individuais ou momentos pontuais.

Além disso, a proposta do coensino ainda enfrenta uma série de barreiras e limitações para sua efetivação plena: ausência de planejamento compartilhado, insuficiência de apoio institucional, cultura escolar não inclusiva, formação docente deficitária na preparação de professores inclusivos e outros fatores que ultrapassam a mera vontade colaborativa dos professores envolvidos.

Contudo, este estudo sintetiza pesquisas qualitativas, o que pode sugerir como contribuição não apenas a sistematização investigativa dos últimos dez anos e a identificação de lacunas que apontem para futuras pesquisas que abranjam uma maior representatividade regional do Brasil e que contemplem todos os níveis da educação básica, bem como instituições privadas. Ele também indica os benefícios registrados da prática do coensino, enquanto oportunizador de um ambiente colaborativo que beneficia a todos os estudantes, reorganizando o trabalho pedagógico para uma cultura verdadeiramente inclusiva.

Referências

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 4 jun. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025a**. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Disponível em: https://www.in.gov.br/web/dou/-/decreto-n-12.686-de-20-de-outubro-de-2025-663689628. Acesso em: 4 jun. 2026

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Censo Escolar da Educação Básica 2024: resumo técnico. Brasília, DF: Inep, 2025b.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 4 jun. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos Políticos-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010.

BRAUN, Patricia; MARIN, Márcia. Ensino colaborativo: uma possibilidade do Atendimento Educacional Especializado. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 17, n. 35, p. 193–215, 2016. Disponível em: https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/19847238173520161 93. Acesso em: 17 mai. 2026.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental**. São Carlos: UFSCar, 2005.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; MENDES, Enicéia Gonçalves. O ensino colaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional para a inclusão escolar. **Educere et Educare**, [S. l.], v. 2, n. 4, p. 113-128, 2007. Disponível em: https://doi.org/10.17648/educare.v2i4.1659. Acesso em: 13 mai. 2026.

COSTA, Juliane Dayrlene Vasconcelos da Costa; BUENO, Adriana Correa; VILARONGA, Carla Ariela Rios. Caso de ensino como recurso reflexivo da potencialidade do coensino no estado de São Paulo. **Revista Brasileira de Educação, Cultura e Linguagem**, [S. l.], v. 8, n. 17, p. 12-30, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.61389/rbecl.v8i17.8287. Acesso em: 28 mai. 2026.

COSTAS, Fabiene Adela Tonetto; HONNEF, Cláucia. Educação especial na perspectiva inclusiva: implicações para o trabalho docente articulado no ensino médio e tecnológico. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas,** [S. l.], v. 23, n. 35, 2015. Disponível em: http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.1632. Acesso em: 16 mai. 2026.

COSTA-RENDERS, Elizabete Cristina; COUTINHO, Regina Izabel D´Andrea. O desafio do ensino colaborativo na escola inclusiva. **Revista Formação Docente,** [S. l.], v. 16, n. 35,

e706, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.31639/rbpfp.v16.i35.e706. Acesso em: 16 mai. 2026.

DALL´ASEN, Taise; PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro; GRAFF, Patrícia. Inclusão escolar e práticas colaborativas com estudantes surdos na escola comum. **Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva**, Santiago, v. 19, n. 1, p. 115-129, 2025. Disponível em: https://doi.org/10.4067/S0718-73782025000100115. Acesso em: 2 mai. 2026.

DANTAS, Ianka da Silva; JUNIOR, Agenor de Sousa Silva; DINIZ, Fabrícia Gomes da Silva. Colaboração entre professor da sala de aula comum e profissional especializado: estratégias eficazes com ensino colaborativo. **Revista Poíesis Pedagógica**, Catalão, v. 21, e-74624, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.69532/2178-4442.v21.74624. Acesso em: 2 jun. 2026.

DANTAS, Lilianne Moreira; GOMES, Adriana Leite Limaverde. A prática colaborativa entre ensino regular e educação especial: trajetórias possíveis no cotidiano de uma escola pública. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, Canoas, v. 25, n. 1, p. 47-59, 2020. Disponível em: https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/6288. Acesso em: 23 mai. 2026.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epstemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, [S. l.], v. 97, n. 247, p. 534-551, 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbeped/a/m6qBLvmHnCdR7RQjJVsPzTq/?lang=pt. Acesso em: 5 jun. 2026.

GARCIA, Rosane Cardoso; PAIM, Marilane Maria Wolff. Ensino colaborativo, uma alternativa para a inclusão no ensino médio. **Revista de Ciências Humanas**, [S. l.], v. 25, n. 1, p. 79-98, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.31512/19819250.2024.25.01.79-98. Acesso em: 29 mai. 2026.

GATELY, Susan E.; GATELY, Frank J. Understanding coteaching components. **Teaching Exceptional Children**, v. 33, n. 4, p. 40-47, 2001. Disponível em: https://www.hdilearning.org/wp-content/uploads/2018/02/Understanding-Co-Teaching-Components.pdf. Acesso em: 5 jun. 2026.

JESUS, Simone de Abreu Duarte Kluser de; VALIM, Rosa Lídice de Moraes; JATOBÁ, Alessandro. Planejamento docente colaborativo como ferramenta estratégica de uma educação inclusiva: uma preliminar de pesquisa. **Revista Teias**, [S. l.], v. 25, n. 79, p. e86425, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.12957/teias.2024.86425. Acesso em: 11 mai. 2026.

LEME, Erika Souza; SILVA, Jaqueline Luzia da; CARMO, Desirée Ramos do. Ensinar exige colaboração: uma interface entre Paulo Freire e a educação inclusiva na perspectiva do ensino colaborativo. **Olhares**, Guarulhos, v. 9, n. 3, p. 94-113, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.34024/olhares.2021.v9.12351. Acesso em: 3 mai. 2026.

LEME, Erika Souza; TOLEDO, Monica dos Santos. Pedagogia colaborativa: interconexões entre formação e ação docente com vistas à inclusão. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 105, e6049, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.105.6049. Acesso em: 2 mai. 2026.

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

MARTINELLI, Josemaris Aparecida; VITALIANO, Célia Regina. Desenvolvimento do trabalho colaborativo entre uma professora de educação especial e professores da classe comum. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 36, n. 3, p. 1031-1051, 2018. Disponível em: https://doi.org/10.5007/2175-795X.2018v36n3p1031. Acesso em: 1 jun. 2026.

MARTINS, Dávila Marçal; SANTOS, Rosivane Silva dos; DENARI, Fátima Elisabeth. O trabalho colaborativo: parceria entre professores do ensino comum e do ensino especial. **Revista Conjecturas**, [S. l.], v. 22, n. 3, p. 167-181, 2022. Disponível em: https://conjecturas.org/index.php/edicoes/article/view/699/. Acesso em: 10 mai. 2026.

MEDEIROS, Ronise Venturini; PAVÃO, Silvia Maria de Oliveira e PICADA, Ângela Balbina Neves. Contando história: uma experiência de ensino colaborativo na educação básica. **Revista Contexto & Educação**, [S. l.], v. 38, n. 120, p. e11368, 2023. Disponível em: http://dx.doi.org/10.21527/2179-1309.2023.120.11368. Acesso em: 30 mai. 2026.

MENDES, Melina Thaís da Silva; GALVANI, Márcia Duarte. O ensino colaborativo como facilitador da educação inclusiva na educação infantil. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 45-60, 2017. Disponível em: https://doi.org/10.36311/2358-8845.2018.v4n1.05.p45. Acesso em: 7 mai. 2026.

MENDES, Enicéia Gonçalvez; ALMEIDA, Maria Amélia; TOYODA, Cristina Yoshie. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 81-93, 2011. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0104-40602011000300006. Acesso em: 9 mai. 2026.

MONTEIRO, Marcos Vinicius Pereira; SILVA, Gabriel Vasconcellos de Lima Costa e. O desafio da inclusão de um aluno com deficiência visual (cego) nas aulas de educação física: um relato de experiência. **Temas em Educação Física Escolar**, [S. l.], v. 4, n. 2, p. 142-152, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.33025/tefe.v4i2.2381. Acesso em: 19 mai. 2026.

NERES, Celi Corrêa; RECALDES, Dorismar. Ensino colaborativo entre os professores do ensino comum e professores especializados em educação especial. **Revista Educação Especial em Debate**, [S. l.], v. 7, n. 13, p. 106-125, 2022. Disponível em: https://periodicos.ufes.br/reed/article/view/39784. Acesso em: 10 mai. 2026.

PIMENTA, Adelino Candido; GARCIA, Fabiana Leal Nascimento; SILVA, Julia Márcia da. Ensino colaborativo: estratégia inclusiva para estudantes com deficiência intelectual em escola de tempo integral. **Revista Educação em Debate**, Fortaleza, v. 42, n. 81, p. 85-102, 2020. Disponível em: http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/52207. Acesso em: 17 mai. 2026.

RENDERS, Elizabete Cristina Costa; BARBOSA, Daniela Alves de Lima. O ensino colaborativo e a educação inclusiva: aproximações com a inclusão escolar de alunos com deficiência. **EDUCA – Revista Multidisciplinar em Educação**, Porto Velho, v. 7, p. 1467-1485, 2020. Disponível em: https://periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/article/view/5111. Acesso em: 13 mai. 2026.

ROCHA, Naiara Chierici; SCHLÜZEN, Elisa Tomoe Morya; SANTOS, Danielle A. Nascimento. Ensino colaborativo e inclusivo: políticas e práticas de inclusão usando tecnologias. **Informática na Educação: teoria & prática**, Porto Alegre, v. 19, n. 3, p. 129-144, 2016. Disponível em: https://doi.org/10.22456/1982-1654.63766. Acesso em: 18 mai. 2026.

ROPOLI, Edilene Aparecida et al. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar**: a escola comum inclusiva. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

SANTANA, Milene Matos de; ALMEIDA, Ricardo Santos de. Ensino colaborativo e docência compartilhada na inclusão de estudantes com transtorno do espectro autista. **Revista Interseções**, Palmeira dos Índios, v. 5, n. 1, p. 54-79, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.48178/intersecao.v5i1.523. Acesso em: 2 mai. 2026.

SILVA, Isnary; LOPES, Betania Jacob Stange; QUADROS, Silvia. Práticas pedagógicas inclusivas no ensino regular em colaboração com a educação especial. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 37, n. 1, 2024. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/74315. Acesso em: 5 jun. 2026.

SILVA, Rossicleide Santos da; VILARONGA, Carla Ariela Rios. Colaboração entre professores do ensino comum e especial em um município paraense. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 15, p. 1-20, e4147009, 2021. Disponível em: http://dx.doi.org/10.14244/198271994147. Acesso em: 29 mai. 2026.

VIANNA, Márcia Marin; MASCARO, Cristina Angélica Aquilo de Carvalho; MARETTI, Márcia Maria Baptista; BRAUN, Patrícia. Inclusão escolar sob o viés do ensino colaborativo: uma experiência em três instituições públicas. **Revista e-Mosaicos**, [S. l.], v. 4, n. 7, p. 52-62, 2015. Disponível em: https://doi.org/10.12957/e-mosaicos.2015.17120. Acesso em: 17 mai. 2026.

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**, [S. l.], v. 95, n. 239, p. 139-151, 2014. Disponível em: https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.95i239.2999. Acesso em: 5 jun. 2026.

VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Eniceia Gonçalves. Formação de professores como estratégia para realização do coensino. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 19-32, 2017. Disponível em: https://doi.org/10.36311/2358-8845.2018.v4n1.03.p19. Acesso em: 11 mai. 2026.

VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Eniceia Gonçalves e ZERBATO, Ana Paula. O trabalho em colaboração para apoio da inclusão escolar: da teoria à prática docente. **Revista Interfaces da Educação**, Parnaíba, v. 7, n. 19, p. 66-87, 2016. Disponível em: https://doi.org/10.26514/inter.v7i19.1029. Acesso em: 30 mai. 2026.

Sobre os autores

Antonio Petronio Lopes de Oliveira. Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Ceará. Especialista em Gestão Educacional pela Faculdade 7 de Setembro. Professor da rede pública municipal de Fortaleza.
Contribuição de autoria: concepção e análise crítica do conteúdo. Lattes: http://lattes.cnpq.br/9877201011967642.

Adriana Leite Limaverde Gomes. Doutorado e mestrado em Educação pela Universidade Federal do Ceará. Estágios de pós-doutorado em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da linha Linguagens e Práticas Educativas.
Contribuição de autoria: concepção e análise crítica do conteúdo. Lattes: http://lattes.cnpq.br/3072347002192936

Como citar este artigo

OLIVEIRA, Antonio Petronio Lopes de; GOMES, Adriana Leite Limaverde. O coensino na educação básica brasileira: estado do conhecimento (2015 a 2025). **Revista Educação em Páginas**, Vitória da Conquista, v.5, n. 5, 2026. DOI: 10.22481/redupa.v5i5.21096