

Convivência entre estudantes na educação inclusiva: Desafios e Estratégias Pedagógicas

Student Coexistence in Inclusive Education: Challenges and Pedagogical Strategies

Marina Lara Rodrigues, Psicóloga pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e Pedagoga pela Faculdade Paulista de São José (FPSJ); Mestre e Doutora em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

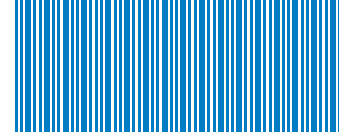
Contato: marinalararodrigues@hotmail.com

Mitsuko Aparecida Makino Antunes, Psicóloga pelo Instituto Unificado Paulista (IUP), Mestre em Filosofia da Educação e Doutora em Psicologia Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professora titular do Departamento de Fundamentos, Gestão e Políticas da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

Contato: miantunes@pucsp.br

Resumo

O ambiente escolar inclusivo traz desafios à convivência, à comunicação e à solução de conflitos entre seus participantes. Este artigo explora os conflitos observados em uma escola privada no interior de São Paulo, bem como as estratégias desenvolvidas e utilizadas na resolução, partindo de um estudo etnográfico com observação participante em diferentes atividades da escola. Os conflitos identificados incluem questões de comunicação, comportamento e inclusão. As estratégias de solução incluem aulas de convivência ética, equipes de ajuda, adaptação de atividades curriculares e comportamentos adotados pelos professores e equipe técnica. Este estudo destaca a importância de uma abordagem integral para a promoção da convivência



nas escolas, reconhecendo desafios e buscando soluções adaptáveis.

Palavras-chave: Conflitos. Convivência. Diversidade. Inclusão Escolar.

Abstract

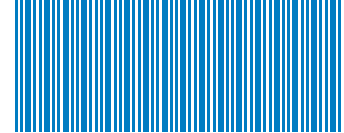
Inclusive school environments present challenges in social interaction, communication, and conflict resolution among participants. This article examines conflicts observed at a private school located in the non-metropolitan region of the state of São Paulo, and the strategies developed to address them, based on an ethnographic study using participant observation across various school activities. Identified conflicts involve communication issues, behavioral problems, and social inclusion challenges. Resolution strategies include ethical coexistence classes, peer support teams, curricular adaptations, and specific approaches adopted by teachers and staff. This study emphasizes the importance of comprehensive approaches to promoting positive school relationships while recognizing challenges and seeking adaptable solutions.

Keywords: Conflicts. Coexistence. Diversity. School Inclusion.

Introdução

A inclusão escolar é um desafio contínuo e complexo, especialmente quando se propõe a efetivamente reconhecer e valorizar a diversidade humana. Promover um ambiente educacional inclusivo, no qual todos os alunos possam conviver harmoniosamente e se desenvolver social e academicamente, requer uma abordagem planejada, ética e bem fundamentada. Conflitos são comuns em escolas e, em contextos inclusivos, podem ser ampliados por diferenças na comunicação, no comportamento e nas necessidades específicas. Contudo, tais conflitos também geram oportunidades para aprendizado e desenvolvimento ético, cognitivo e emocional de todos os participantes; trata-se de um processo de aprendizagem coletivo. Este artigo¹ investiga os conflitos em ambientes inclusivos e as estratégias de solução, com base em um estudo etnográfico

¹ Informamos ao leitor que os dados utilizados no presente artigo compõem uma apresentação parcial da pesquisa mais extensa realizada na tese de doutorado de uma das autoras (Rodrigues, 2023).



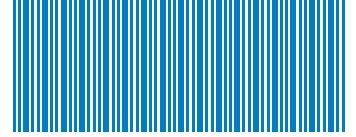
realizado em uma escola privada do interior de São Paulo, para compreender as dinâmicas sociais e os desafios da inclusão.

A inclusão escolar, garantida por legislações como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU (2006) e a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), assegura o direito a uma educação de qualidade em ambientes que respeitem diferenças e promovam o desenvolvimento integral do educando. Contudo, a prática enfrenta desafios éticos e de aceitação da diversidade, exigindo esforços contínuos de professores, gestores, funcionários, alunos e famílias (Díaz *et al.*, 2009; Ropoli *et al.*, 2010).

A pesquisa buscou compreender como é promovida a convivência inclusiva, analisando os desafios das interações escolares. No contexto contemporâneo, a diversidade demanda ambientes acolhedores que incentivem pertencimento, cuidado e aceitação, fundamentais para o desenvolvimento integral dos alunos. Promover a convivência ética como comportamento social aprendido é crucial para formar cidadãos responsáveis (Ramos; Aragão, 2018; Vivaldi, 2020).

O estudo buscou identificar estratégias que fomentem a convivência inclusiva, contribuindo para uma sociedade mais justa, na qual todos os alunos concretizem seu potencial. O problema central foi entender como se dão as relações de convivência em uma turma inclusiva, destacando os tipos de conflitos que emergem e as estratégias de solução adotadas.

Para abordar o problema de pesquisa, estabelecemos como objetivo geral: compreender como se dão as relações de convivência entre os participantes de uma turma que tem, entre seus alunos, crianças com diagnóstico de alguma deficiência ou transtorno. Temos como objetivos específicos: revisar a literatura sobre educação inclusiva que tenha como foco a convivência entre crianças com e sem algum tipo de deficiência; observar e registrar as formas de convivência entre estudantes e outros atores participantes de uma sala de aula que tem, entre seus alunos, pelo menos um com diagnóstico de algum tipo de deficiência ou transtorno; descrever e discutir as formas de convivência e a construção complexa da rede de relações.



Conflitos em ambientes de educação inclusiva

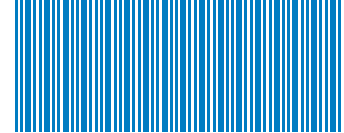
Em ambientes de educação inclusiva, nos quais crianças com e sem deficiência convivem diariamente, surgem diversos tipos de conflitos, cada um refletindo as complexidades e os desafios únicos desse modelo educacional. Para fins didáticos, e procurando manter essa revisão teórica breve, apresentaremos alguns tipos principais de conflitos tratados pela literatura sobre o tema, seguidos pelas estratégias mais frequentemente observadas para a sua solução.

Em primeiro lugar, destacam-se os conflitos relacionados à própria deficiência ou necessidade especial, que são frequentes e abrangem a falta de compreensão sobre as necessidades de alguns colegas, bem como o preconceito e o estigma associados a essas condições. Muitas vezes, as dificuldades na interação e comunicação entre estudantes com e sem deficiência exacerbam esses conflitos, criando barreiras para a convivência harmoniosa (Bentes, 2012).

Outro tipo significativo de conflito é aquele que ocorre entre pares. O *bullying* e a intimidação são problemas comuns, com alunos que podem ser alvo de agressões físicas ou verbais por parte de seus colegas. Além disso, disputas por atenção e liderança no grupo também são fontes de tensão, assim como desentendimentos e brigas por motivos diversos, que refletem as dinâmicas sociais e emocionais complexas do ambiente escolar (Cézar; Passos; Castilho, 2017).

Os conflitos com professores e equipe escolar também são destacados em ambientes inclusivos. Professores frequentemente enfrentam dificuldades no manejo de comportamentos desafiadores de estudantes, o que pode gerar frustração e desgaste emocional. Divergências entre pais e escola sobre o processo de inclusão são igualmente problemáticas, especialmente quando as expectativas e percepções sobre as melhores práticas de inclusão divergem. Ademais, conflitos internos entre professores e equipe sobre as estratégias de ensino inclusivo podem surgir, refletindo a necessidade de alinhamento e formação contínua sobre abordagens pedagógicas adequadas (Costa, 2007).

Finalmente, conflitos relacionados à estrutura e organização escolar também são comuns. A falta de recursos e apoio especializado para a inclusão pode criar um ambiente de escassez, em que as necessidades dos alunos com deficiência não são



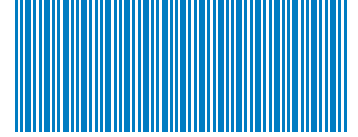
plenamente atendidas. Dificuldades na adaptação de espaços e materiais para torná-los acessíveis a todos os estudantes são outro ponto de tensão, mostrando as limitações físicas e logísticas das escolas. A sobrecarga de professores e equipe com as demandas da inclusão também contribui para um ambiente de estresse e possível esgotamento, afetando a qualidade do ensino e a capacidade de atender às necessidades de todos os alunos de maneira eficaz (Díaz *et al.*, 2009).

Esses conflitos, em suas variadas formas, refletem os desafios inerentes à implementação da educação inclusiva e destacam a necessidade de estratégias eficazes para promover a convivência harmoniosa e o respeito mútuo no ambiente escolar. Algumas das possíveis estratégias são descritas a seguir.

Para lidar com os conflitos e promover uma convivência ética e inclusiva, algumas estratégias se mostram especialmente eficazes. A educação sobre diversidade e inclusão é fundamental, e promover atividades que sensibilizem sobre deficiência e diferenças pode ajudar a desmistificar preconceitos e estigmas, criando um ambiente mais acolhedor (Díaz *et al.*, 2009). Trabalhar valores como empatia, respeito e cooperação é essencial para desenvolver um senso de comunidade entre os estudantes. Além disso, o desenvolvimento de habilidades socioemocionais é importante para que os alunos aprendam a lidar com suas emoções e interações de maneira construtiva (Faria; Camargo, 2021).

A mediação também desempenha um papel vital nos conflitos observados, conforme as categorias descritas na seção anterior. Criar espaços e rotinas de diálogo para solução de conflitos pode facilitar a comunicação aberta e honesta entre os alunos. Treinar tanto estudantes quanto a equipe em técnica de mediação ajuda a equipar todos os membros da comunidade escolar com as ferramentas necessárias para resolver desentendimentos de maneira pacífica. Envolver pais e responsáveis no processo de solução de conflitos garante que as estratégias adotadas na escola sejam apoiadas em casa, promovendo uma abordagem consistente e unificada (CNMP, 2014).

A adaptação do ambiente escolar é outra estratégia que deve ser objetivo de todos que trabalham com a educação inclusiva. Garantir acessibilidade e adotar o desenho universal nos espaços escolares assegura que todos os alunos possam participar plenamente das atividades educacionais. Disponibilizar recursos de tecnologia assistiva pode ser decisivo para a inclusão de alunos



com necessidades especiais, proporcionando-lhes os meios para acompanhar o currículo e interagir com seus colegas. Organizar salas de aula e rotinas considerando as necessidades de todos os estudantes é fundamental para criar um ambiente inclusivo e funcional (Zerbato; Mendes, 2018).

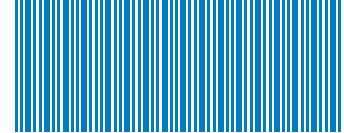
Formação e apoio à equipe escolar são igualmente importantes. Oferecer formação continuada sobre educação inclusiva mantém os professores e funcionários atualizados sobre as melhores práticas e novas abordagens pedagógicas. Prover supervisão e apoio psicológico aos profissionais ajuda a prevenir o esgotamento e a melhorar o bem-estar geral da equipe, garantindo que estejam bem preparados para enfrentar os desafios diários. Estabelecer parcerias com redes de apoio especializado pode fornecer recursos adicionais e conhecimentos específicos que beneficiam todo o ambiente escolar (Martins; Ibiapina; Carneiro, 2013).

E, por fim, o envolvimento da comunidade escolar é indispensável para o sucesso dessas estratégias, sendo que promover eventos e projetos que celebrem a diversidade ajuda a reforçar os valores de inclusão e respeito. Estimular a participação de pais e responsáveis na vida escolar não só fortalece a comunidade, mas também proporciona um apoio adicional para os alunos. Estabelecer parcerias com organizações da sociedade civil pode ampliar os recursos disponíveis e proporcionar novas oportunidades para a inclusão e o desenvolvimento dos estudantes (Díaz *et al.*, 2009; Martins; Ibiapina; Carneiro, 2013).

A solução de conflitos em ambientes inclusivos requer, portanto, uma abordagem sistêmica e colaborativa, que envolva educação, mediação, adaptação do ambiente e apoio a toda a comunidade escolar.

Método

A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, com a etnografia como principal ferramenta, focando a interpretação de fenômenos, atribuição de significados e descrição do ambiente de estudo (Lüdke; André, 2012). Esse tipo de pesquisa foi escolhido pela necessidade de compreender profundamente as dinâmicas sociais e os desafios de ambientes escolares inclusivos, considerando a complexidade das interações entre os diferentes atores envolvidos (Dalmolin; Lopes; Vasconcellos, 2002).



A pesquisa foi realizada em uma escola privada, localizada em uma cidade no interior do estado de São Paulo, incluindo crianças com e sem deficiência, ao longo de dois semestres (entre 2021 e 2022), abrangendo o período de ensino à distância devido à pandemia de Covid-19. Os procedimentos de coleta de dados incluíram entrevistas semiestruturadas, observação participante e manutenção de um diário de campo para coletar informações.

A pesquisa contou com a participação de 17 alunos do Ensino Fundamental, nove meninos e oito meninas, cujas idades variavam entre 9 e 10 anos. A seguir, são apresentadas brevemente suas características (todos os nomes são fictícios e escolhidos pelas próprias crianças):

Bela (10 anos): estava há seis meses na escola. Filha de pais separados, mora com a mãe e tem duas irmãs mais novas. Seus pais são administradores de empresas. Ela cuida de vários animais da família, gosta de Educação Física e Artes, mas não aprecia Inglês, gosta de andar de skate. Sofria *bullying* na escola anterior.

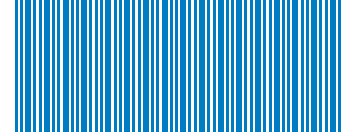
Eric (9 anos): estava há quatro anos na escola. Mora com os avós paternos e maternos, além dos pais. Seu pai é eletricista e sua mãe trabalha “no computador”. Tem um cachorro e um peixe. Gosta de todas as aulas.

Dan (9 anos, quase 10): estava há seis meses na escola. Mora com os pais e um irmão mais velho. Também tem dois outros irmãos e um enteado do pai. Seu pai tem uma oficina de automóveis e sua mãe é psicóloga. Tem um gato.

Emma (9 anos): estava há alguns meses na escola. Filha única, mora com os pais. Sua mãe é professora e trabalha em três escolas, e seu pai é vendedor. Tem duas cachorras, um hamster e peixes.

João (9 anos): estava há dois meses na escola. Filho único, mora com os pais. Tem diagnóstico de Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) e explica frequentemente suas dificuldades. Seu pai é engenheiro mecânico e sua mãe trabalha em um bufê. Tem um cachorro.

Ísis (10 anos): a aluna apresenta dificuldades para seguir a estrutura de uma conversa baseada em perguntas e respostas. Apresenta dificuldades no processo de escolarização, possivelmente devido a um déficit cognitivo, segundo informações da diretora da escola.



Lívia (9 anos): estava há quatro anos na escola. Mora com os pais, que são donos de um restaurante, no qual o pai é chef e a mãe é cozinheira. Gosta de Artes, Espanhol, Inglês e Educação Física. Não tem animais de estimação, mas gostaria de ter.

Larissa (10 anos): estava há quatro anos na escola. Mora com os pais, o irmão e, ocasionalmente, a avó. Teve um peixe de estimação que morreu e os outros animais têm medo dela. Seu pai é fotógrafo e sua mãe é dona de casa. Teve paralisia cerebral e é cadeirante. Gosta de Artes e não aprecia muito Matemática.

Naruto (10 anos): estava há três anos na escola. Filho único, resultado de uma gravidez de trigêmeos, é o único sobrevivente. Mora com os pais. Sua mãe faz faxinas e seu pai, aposentado, era caminhoneiro. Tinha um cachorro quando morava em uma chácara. Gosta de Matemática e Ciências.

Caio (10 anos): estava há seis meses na escola. Mora com os pais, o irmão, e, às vezes, o avô. Seu pai é entregador e sua mãe é enfermeira. Gosta de Matemática e não gosta de Geografia. Quer ser médico.

Oswaldo (9 anos): estava há um ano na escola. Mora com os pais e um irmão. Tem uma calopsita que está em São Paulo com a tia. Seu pai trabalha em um “sacolão” e sua mãe trabalhava em uma empresa multinacional, mas foi demitida. Gosta de Educação Física, Inglês, Espanhol, Artes e Matemática.

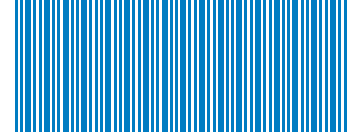
Ninja (9 anos, quase 10): estava há dois anos e meio na escola. Mora com os pais e um irmão mais novo. Seu pai é porteiro e sua mãe é dona de casa. Gosta de Matemática e não gosta de História e Português.

Alvin (10 anos): morava com os pais e um cachorro. Não tem irmãos. Seu pai trabalha, mas Alvin não sabe em quê, e sua mãe estuda em casa no computador. Apresenta comportamentos semelhantes aos de crianças no espectro do autismo.

Sansão (10 anos): tem dificuldades na comunicação oral e tem síndrome de Down, conforme informações da diretora da escola.

Mirela (9 anos): a aluna não estava presente no dia das entrevistas e, portanto, não há dados disponíveis.

Alice (9 anos): estava há três anos na escola. Mora com os pais e um irmão mais novo. Seu pai é caminhoneiro. Perde aula um dia



por semana para acompanhar a mãe à terapia, pois não pode ficar sozinha na escola.

Amanda (9 anos): estava há seis meses na escola. Mora com os pais e uma irmã mais nova. Tem dois hamsters, mas tem medo deles. Sua mãe trabalha em um laboratório e seu pai é transportador de mercadorias. Gosta de Matemática e não gosta de Inglês e Espanhol.

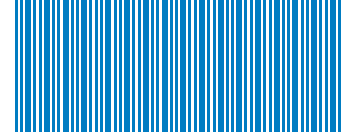
Esses perfis fornecem um panorama dos participantes da pesquisa, destacando suas diversidades e contextos familiares, auxiliares para a compreensão das dinâmicas de convivência e solução de conflitos no ambiente escolar inclusivo.

Deve-se notar que são informações fornecidas pelas próprias crianças, complementadas por dados emergentes durante o período de observação. Não houve preocupação em coletar minuciosamente dados de anamnese ou histórico médico de cada criança, já que o estudo teve como objetivo descrever como essas crianças se envolvem umas com as outras em suas interações diárias, destacando a dinâmica de suas conexões sociais e comportamentos. A pesquisa enfatizou a importância de não analisar cada criança individualmente, mas focar a compreensão das relações interpessoais e das interações entre elas no ambiente escolar.

A pesquisadora esteve envolvida por cerca de dois anos em atividades como seleção da escola, observações diárias, participação em eventos e transcrição de dados. As observações participantes permitiram integração ao ambiente escolar, possibilitando acompanhar interações entre alunos, professores e demais membros, bem como interpretar significados subjacentes às relações observadas, ressaltando o valor do engajamento pessoal na pesquisa qualitativa (Mattos; Castro, 2011).

Complementando, o diário de campo documentou detalhadamente eventos, comportamentos e diálogos, funcionando como ferramenta central para transitar das observações empíricas à análise. Esses registros foram analisados para identificar padrões, temas e *insights* sobre os conflitos e estratégias de solução na escola (Frizzo, 2010; Lüdke; André, 2012).

Além das observações diretas, foram conduzidas entrevistas semiestruturadas com 14 dos 17 alunos, representando a diversidade de perfis presentes na escola, incluindo crianças com diferentes necessidades e deficiências (três alunos não estavam



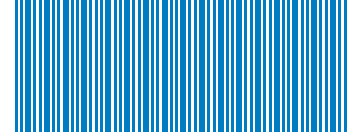
disponíveis nos dias das entrevistas). As entrevistas buscaram explorar as percepções e experiências dos alunos em relação a si mesmos, aos conflitos e à convivência no ambiente escolar, permitindo uma compreensão mais aprofundada das dinâmicas interpessoais e dos desafios enfrentados por eles.

O modelo semiestruturado busca um equilíbrio entre perguntas predeterminadas e flexibilidade na exploração das respostas dos participantes, que podem divergir sobre o tema principal da pergunta, enriquecendo os dados gerados. Além disso, a pesquisadora se engajou na escuta ativa durante as entrevistas, incentivando os participantes a se expressarem livremente e compartilharem seus pensamentos abertamente (Rivera; Torti; Carvalho, 2020). Os dados coletados em notas de campo e entrevistas foram transcritos, classificados e analisados com foco na compreensão das relações entre estudantes e outros indivíduos em um ambiente de educação inclusiva.

O processo de análise envolveu a organização dos dados em eixos temáticos com base em observações, entrevistas e participação em várias atividades escolares, como aulas remotas e presenciais, reuniões com pais e profissionais e eventos extracurriculares. Foram identificados temas, padrões e relações emergentes, considerando as influências socioculturais e históricas nas interações e nos conflitos observados. A triangulação de dados provenientes das diferentes fontes (observações, entrevistas e diário de campo) permitiu uma compreensão abrangente e aprofundada das dinâmicas escolares e entre os alunos.

Os dados foram inicialmente organizados em 19 categorias primárias, baseadas nas observações de diferentes falas e situações de interação entre os alunos, pais, professores e corpo técnico da escola. As categorias primárias foram posteriormente agrupadas em seis eixos de análise: 1) Moralidade e formas de convivência; 2) Individualidade e desenvolvimento pessoal; 3) Relações grupais e trocas afetivas; 4) Dimensões da deficiência na inclusão escolar; 5) Pandemia e estrutura educacional; e 6) Possibilidades e limites. Os eixos de análise serviram para organizar e apresentar os resultados da pesquisa.

Durante todo o processo de pesquisa, foram adotadas medidas para garantir a proteção e o respeito aos participantes. Foi obtido o consentimento informado dos pais ou responsáveis legais dos alunos participantes, bem como dos próprios alunos, e foram preservadas a privacidade e a confidencialidade das informações



coletadas, com anonimização dos dados e das identidades dos entrevistados. Além disso, a pesquisadora seguiu as diretrizes éticas para pesquisa com seres humanos, assegurando a integridade e o bem-estar dos participantes em tudo que estivesse sob seu alcance. Todos os nomes de alunos e professores citados neste artigo são fictícios.

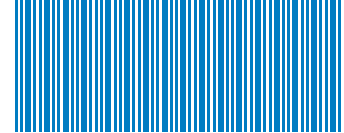
Resultados

A análise desenvolvida na pesquisa revelou diversos exemplos de conflitos entre alunos no ambiente escolar. Durante o período de observação foram identificados, principalmente, conflitos envolvendo agressão verbal e, raramente, física. Além desses conflitos individuais, a análise destacou a importância das interações e dos comportamentos coletivos para a convivência escolar. Foi observado que as situações de conflito eram frequentemente relacionadas a comportamentos de indisciplina e à dificuldade de alguns alunos em regular suas ações dentro do grupo. Para fins de categorização e organização dos dados, foram observados três tipos principais de conflitos: de comunicação, de comportamento e de inclusão social.

Os conflitos de comunicação ocorrem quando há falhas na troca de informações entre os alunos, professores ou outros atores escolares. Esses conflitos podem surgir devido a mal-entendidos, falta de clareza nas instruções ou dificuldades específicas de comunicação que podem ou não ser relacionadas à deficiência.

Os conflitos de comunicação são observados como uma das principais fontes de tensão em ambientes escolares inclusivos, já que alunos com diferentes repertórios comunicativos – como aqueles com Transtorno do Espectro Autista (TEA) ou síndrome de Down – enfrentam desafios significativos na expressão de suas necessidades e na compreensão das interações sociais.

Como exemplo, pode-se citar o caso da aluna Ísis, que foi diagnosticada com déficit cognitivo; ela tem dificuldades de comunicação e frequentemente não consegue seguir as instruções da professora Bruna (Rodrigues, 2023, p. 110). A professora precisa repassar as cores com Ísis todos os dias e orientá-la passo a passo, o que pode causar frustração e mal-entendidos. Não foi observado que esse tipo de dificuldade tenha escalado para um conflito.



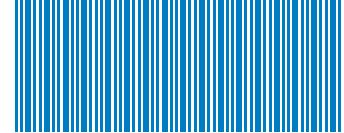
Na escola observada, esses tipos de dificuldades na comunicação, aparentemente causadas pelas deficiências dos alunos, eram resolvidos de forma positiva, com atenção dispensada pelos professores e pelos próprios colegas, que pareciam todos bastante cientes das condições diversas dos alunos na classe e no ambiente escolar como um todo. Reforçando essa hipótese, durante atividades em grupo, alguns alunos demonstraram dificuldades para expressar suas ideias, levando a mal-entendidos e frustrações, mas que não sugeriam ser diretamente decorrentes de deficiências.

Um exemplo observado ocorreu entre João e a professora Bruna: João frequentemente justificava sua desatenção e comportamento indisciplinado com seu diagnóstico de TDAH. Em uma aula na qual o aluno apresentava-se especialmente inquieto e falante (atrapalhando o andamento da classe), a professora Bruna pediu que ele parasse de incomodar os colegas e se comportasse. João passou a explicar que seu comportamento era ocasionado pelo TDAH, que seu cérebro funcionava diferente. A professora, então, em uma tentativa de corrigir esse comportamento, interrompeu João e disse que ele não poderia usar o TDAH como desculpa para todas as suas ações (Rodrigues, 2023, p. 118).

Esse episódio mostra um conflito de comunicação em que João tenta justificar seu comportamento, mas a professora impõe limites e responsabilidade, cortando a justificativa pré-fabricada de João e impondo-lhe um novo desafio de como pautar sua indisciplina ou seu comportamento inadequado em sala de aula.

Outro exemplo foi observado durante as aulas online, ocasionadas pela pandemia de Covid-19. Durante o período de observação pela pesquisadora, houve várias situações em que muitos alunos falavam ao mesmo tempo, causando tumulto e dificultando a comunicação eficaz na chamada de vídeo grupal. Durante uma aula online, a professora Márcia teve que lidar com várias crianças falando ao mesmo tempo e escrevendo no chat, o que dificultava a comunicação. Ela estabeleceu regras para fechar o microfone e levantar a mão antes de falar, mas os alunos frequentemente não acatavam essas regras, causando tumulto (Rodrigues, 2023, p. 104).

Observa-se que os conflitos não são apenas causados pela convivência entre crianças diferentes, mas também pelo próprio contexto e cenário nos quais a convivência ocorre. O fato de a aula ser transposta para a modalidade remota trouxe novos desafios e



dificuldades, além de outros conflitos para serem negociados entre os participantes.

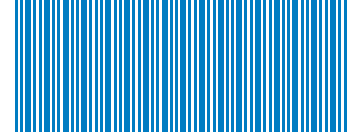
Conflitos de comportamento envolvem ações ou atitudes que são percebidas como inadequadas ou perturbadoras por outros alunos ou professores. Esses conflitos podem incluir principalmente desobediência e agressividade, entre outros comportamentos que afetam o ambiente de aprendizado para todos que ali se encontram.

Na fase de organização dos dados, destacou-se que os eventos de conflito e situações envolvendo algum tipo de agressão (física ou verbal) estavam geralmente relacionados a comportamentos de indisciplina. Essas situações de conflito davam visibilidade aos momentos em que as crianças estavam aprendendo comportamentos essenciais de socialização, como autorregulação e autocontrole, necessários para a convivência coletiva.

Os conflitos de comportamento são frequentes em ambientes escolares inclusivos. Alunos diagnosticados com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade, por exemplo, enfrentaram desafios para se engajar em atividades estruturadas, muitas vezes exibindo comportamentos disruptivos e impulsivos. Esses comportamentos desafiadores não apenas afetam a dinâmica da sala de aula, mas também levam a desentendimentos com colegas e professores, impactando negativamente o ambiente escolar.

João, já citado como diagnosticado com TDAH, foi frequentemente apontado como o centro de conflitos na turma. Ele teve problemas com vários colegas, incluindo Bela, Larissa, Naruto e Oswaldo. Em uma observação, Larissa afirmou que João disse que Oswaldo, seu colega, tinha “demência”, e também acusou João de pegar seu lápis de cor (de Larissa) sem pedir permissão (Rodrigues, 2023, p. 150). Esses comportamentos causaram desentendimentos e atritos na turma como um todo, envolvendo outros alunos que também passaram a acusar João.

O aluno João foi apontado como centro de conflitos pelos colegas, tendo problemas com sete colegas de sua turma de 16 alunos durante o período de observação e foi, frequentemente, indicado como o iniciador dessas disputas. Em um relato, Naruto afirmou que “[...] o João que é o centro, todos os problemas têm que estar no meio dele” (Rodrigues, 2023, p. 137), refletindo a percepção de que João era uma fonte causadora dos conflitos. Em outro exemplo, Caio relatou que João enviou um áudio para Bela chamando-a de louca (Rodrigues, 2023, p. 139), indicando a



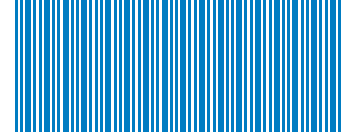
persistência de conflitos desde o início das aulas presenciais, antes das aulas remotas. Amanda e outros colegas também expressaram sentimentos negativos em relação a João, descrevendo-o como “muito chato” (Rodrigues, 2023, p. 151).

Alguns conflitos de comportamento foram observados como decorrência de deficiência. Por exemplo, Sansão, que tem síndrome de Down, inicialmente não ficava na sala de aula e frequentemente saía correndo. Esse comportamento exigia que colegas e professores intervissem para trazê-lo de volta, o que poderia causar interrupções nas atividades da classe (Rodrigues, 2023, p. 123). Entretanto, durante o período de observação foi constatado que a frequência das “fugas” do aluno foi diminuindo, o que novamente denotou o papel da aceitação das diferenças e da adaptação do ambiente para que ocorra inclusão e abordagem dos comportamentos potencialmente conflituosos.

Conflitos de inclusão social ocorrem quando um ou mais alunos são excluídos de atividades ou grupos, intencionalmente ou não. Esses conflitos podem ser baseados em percepções de diferença, como deficiências, ou em dinâmicas dentro da turma, podendo revelar a persistência de desafios relacionados à aceitação de alunos com deficiência em atividades e interações sociais.

Apesar dos esforços inclusivos da escola, foram observados momentos de exclusão social. Em uma atividade em que Bela, Emma e Amanda convidaram Lívia e Alice para participar de um “filme”, Larissa e Ísis foram excluídas. Larissa, que é cadeirante, e Ísis, que tem dificuldades cognitivas, não foram convidadas, o que pode indicar uma exclusão baseada em suas diferenças (Rodrigues, 2023, p. 150). A falta de convites para participar de atividades informais, bem como barreiras físicas para o acesso a determinados espaços, mostrou a necessidade contínua de promover a inclusão social de forma mais abrangente e efetiva.

João, frequentemente mencionado nos conflitos entre alunos, relatava um sentimento profundo de exclusão, afirmando que ninguém queria ser seu amigo e que seus colegas o ignoravam e maltratavam (Rodrigues, 2023, p. 133). Esse caso mostra como os conflitos podem estar interligados, já que a exclusão de João parece ser uma consequência direta de seu comportamento, reiteradamente justificado por um diagnóstico; ao se apresentar como indisciplinado, intrusivo e agressivo, João provocava um



afastamento dos colegas, resultando em seu isolamento dentro do grupo e dificultando sua inserção no ambiente escolar.

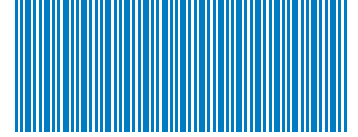
Essa situação ilustra a complexidade dos conflitos em ambientes de educação inclusiva, no qual um comportamento disruptivo pode não apenas gerar conflitos diretos, mas também contribuir para o isolamento social do indivíduo. O ciclo de conflito e exclusão é autossustentável, uma vez que o comportamento negativo de João reforça a rejeição por parte dos colegas, e ele, por sua vez, intensifica seu comportamento indisciplinado, apoiado pela justificativa do diagnóstico de TDAH. Essa dinâmica pode agravar ainda mais os sentimentos de alienação e solidão de João, criando um desafio significativo para a atuação dos educadores.

As seções anteriores trouxeram alguns exemplos de conflitos observados na escola. Apresentaremos agora algumas das estratégias adotadas pela instituição para abordar essas questões, indicando também o seu impacto na promoção da convivência inclusiva entre os alunos.

As aulas de convivência ética se concentram em ensinar aos alunos sobre comportamento ético, respeito e cooperação dentro de uma escola ou ambiente educacional. Nessas aulas, os alunos aprendem a importância de respeitar os outros, manter uma atmosfera pacífica e seguir regras para promover um ambiente de aprendizagem harmonioso.

Os tópicos abordados podem incluir discussões sobre respeito, solução de conflitos, valor da educação e comportamento responsável em relação a si mesmo e aos outros. Por meio dessas aulas, os alunos são incentivados a refletir sobre suas ações, compreender as consequências de seu comportamento e desenvolver a empatia e a consideração por seus colegas. O objetivo dessas aulas é promover uma cultura escolar positiva e inclusiva, em que os alunos se sintam seguros, respeitados e valorizados, contribuindo para um ambiente de aprendizagem propício para todos.

As aulas de convivência ética se mostraram como uma estratégia eficaz para promover a compreensão mútua e a solução pacífica de conflitos. Por meio de programas estruturados, os alunos foram expostos a atividades e discussões que enfatizavam a importância do respeito, da empatia e da cooperação. Essas aulas não apenas contribuíram para a formação e o desenvolvimento moral dos alunos, mas também forneceram ferramentas para lidar



com conflitos de maneira construtiva, promovendo um ambiente escolar mais harmonioso. Foi observado que os próprios alunos citaram as aulas como modelo para seu comportamento e como estratégia para abordar alguns dos conflitos enfrentados.

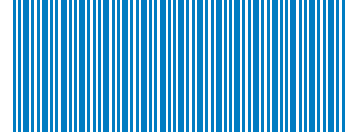
As equipes de ajuda são grupos organizados dentro do ambiente escolar que fornecem assistência e apoio aos alunos em diversos aspectos de sua jornada educacional. Essas equipes são projetadas para oferecer auxílio por meio da assistência de colegas, com alunos que ajudam nas tarefas e atividades, promovendo a colaboração e o apoio mútuo. Além disso, incluem intervenções de pessoas próximas da comunidade escolar, enfatizando a assistência de colegas em vez de depender apenas de intervenções médicas ou especializadas.

A formação de equipes de ajuda institucionaliza a oferta de apoio no ambiente educacional, garantindo que os alunos recebam assistência de grupos organizados. Essas equipes podem se estender para incluir sessões de formação para pais, reforçando a conexão entre a escola e as famílias, compartilhando informações e facilitando intercâmbios para aprimorar os mecanismos de apoio aos alunos.

As equipes de ajuda foram instituídas para promover uma convivência ética e manejar conflitos entre os alunos desde 2016. A atuação dessas equipes se baseia na concepção teórica de que a escola deve demonstrar concretamente seu compromisso com o desenvolvimento de relações éticas, organizando grupos de alunos para auxiliar e acolher colegas que enfrentam dificuldades, como *bullying* e conflitos diversos.

Os alunos mencionam que as equipes de ajuda são formadas por estudantes mais velhos que cuidam daqueles que estão sozinhos ou precisando de alguma forma de auxílio. A presença e a atuação dessas equipes são reconhecidas e apreciadas pelos alunos mais novos, que expressam o desejo de fazer parte dessas equipes no futuro, como um meio de cuidar dos colegas. Além disso, as equipes de ajuda são vistas como uma extensão do currículo de Convivência Ética, reforçando a importância das relações harmoniosas e do suporte mútuo na vida escolar.

As atividades são adaptadas para atender aos alunos por meio de métodos alternativos de aprendizagem, suporte multimídia e ajustes no projeto pedagógico para, reconhecendo suas limitações, atender às suas necessidades. As escolas com visão inclusiva



planejam atividades curriculares que permitem múltiplas formas de participação, enfatizando a construção coletiva de objetivos e propostas de aprendizagem.

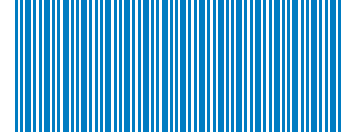
Práticas inclusivas são promovidas, envolvendo os alunos socialmente na maioria das atividades, aceitando e incentivando a diversidade, utilizando diferentes habilidades e opiniões, e promovendo a interação direta com colegas para a realização das tarefas. Abordagens de aprendizagem diferenciadas são implementadas para remover barreiras e oferecer melhores condições de aprendizagem para indivíduos com necessidades específicas, adaptando o ambiente escolar.

Apesar das limitações de recursos, esforços são feitos para atender às diversas necessidades dos alunos, com alguns professores expressando a necessidade de uma equipe de apoio adicional para fornecer atenção adequada a todos os alunos simultaneamente.

A adaptação de atividades curriculares foi uma estratégia fundamental para promover a participação de todos os alunos, independentemente de suas condições físicas ou cognitivas. Os professores demonstraram flexibilidade ao modificar as atividades para atender às necessidades específicas dos alunos, garantindo que todos pudessem se envolver de maneira significativa. Essa abordagem não apenas promoveu a inclusão, mas também contribuiu para a valorização da diversidade no ambiente escolar.

Os professores atuam diretamente na mediação de conflitos diários, utilizando estratégias pedagógicas para promover a convivência pacífica e o respeito mútuo entre os alunos. Eles implementam práticas inclusivas e adotam abordagens diferenciadas de ensino para atender às necessidades diversas dos estudantes. Além disso, os professores são responsáveis por fomentar a construção de uma moralidade crítica entre os alunos, ajudando-os a compreender e aceitar as regras de convivência de maneira mais profunda e significativa.

A equipe técnica, incluindo a diretora da escola, desempenha um papel estratégico na gestão dos conflitos e na implementação de políticas de convivência. A diretora e os gestores escolares garantem que os programas de convivência ética sejam integrados ao currículo e monitoram a eficácia dessas iniciativas. Eles são responsáveis por criar espaços para a mediação de conflitos e



promover um ambiente escolar seguro e acolhedor. A participação ativa dos alunos nas ações de convivência ética é incentivada pela equipe técnica, que também acompanha de perto o desenvolvimento dessas atividades

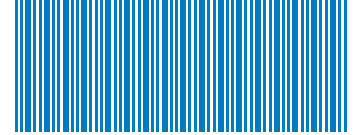
Discussão

Os resultados desta pesquisa mostram a complexidade das relações de convivência em ambientes escolares inclusivos, nos quais convivem sujeitos com diferentes histórias de vida, condições e necessidades. Para a análise desses resultados, destacamos algumas discussões promovidas por Vygotsky (1997, 2000, 2003) que convergem para a perspectiva na qual o ambiente escolar é compreendido como um espaço mediador de processos de desenvolvimento humano, no qual as interações sociais são centrais para a formação ética, cognitiva e emocional dos alunos.

Essa perspectiva enfatiza que a aprendizagem ocorre por meio de interações sociais, mediada por ferramentas simbólicas, como a linguagem e os valores culturais compartilhados. Nessa perspectiva, os conflitos observados no ambiente escolar não são apenas desafios a serem superados, mas também oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento. O enfrentamento de conflitos por meio de estratégias colaborativas, como as equipes de ajuda e as aulas de convivência ética, exemplifica como a mediação cultural pode transformar situações de tensão em possibilidades de desenvolvimento mútuo.

Os conflitos observados – sejam eles de comunicação, comportamento ou inclusão social – refletem dinâmicas sociais que são tanto estruturais quanto processuais. No caso de alunos com deficiência, as dificuldades de comunicação e comportamento observadas podem ser vistas como manifestações de um sistema educacional em transição para a inclusão plena. Tais conflitos não são intrínsecos aos sujeitos, mas produtos de um processo histórico-cultural que medeia as interações sociais, com destaque para aquelas que ocorrem na escola.

A mediação dos conflitos pela escola, seja por meio de práticas pedagógicas, seja pela intervenção direta de professores e colegas, é uma ferramenta que possibilita a internalização de valores éticos e a construção de comportamentos regulados. As equipes de ajuda,



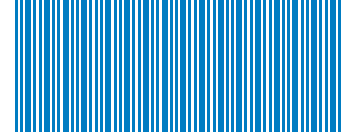
por exemplo, desempenham um papel importante ao instituírem um modelo de apoio mútuo que reflete a importância do coletivo na promoção de um ambiente escolar inclusivo. Nesse sentido, a convivência ética não é apenas um comportamento a ser ensinado, mas um valor construído socialmente, que ganha significado nas interações diárias.

O espaço escolar é um microcosmo da sociedade, no qual os alunos experimentam e reproduzem as dinâmicas sociais mais amplas. A exclusão social e os estigmas observados em alguns episódios de convivência refletem barreiras culturais e sócio-históricas que ainda persistem no contexto educacional. Entretanto, as intervenções da escola demonstram que o ambiente pode ser planejado para fomentar a inclusão e o pertencimento. A adaptação de atividades para a aprendizagem mostra como a escola pode operar como mediadora entre os limites individuais e as exigências do coletivo.

Diante do que foi observado, constata-se que a interação entre indivíduo e coletividade é essencial. Alunos como João, que enfrentam desafios comportamentais, oferecem uma ilustração prática de como os conflitos podem ser simultaneamente produto e motor do desenvolvimento. Seu comportamento disruptivo, embora problemático em algumas situações, cria oportunidades para que colegas e professores negociem significados, limites e expectativas, promovendo a aprendizagem e o desenvolvimento social e emocional.

Observou-se também que a pandemia de Covid-19 – ao impor a transição para o ensino remoto – alterou significativamente as dinâmicas de convivência. Nesse novo cenário, os conflitos relacionados à comunicação e à exclusão digital ressaltaram a interdependência dos sujeitos e a necessidade de estratégias adaptativas. Para alunos com necessidades específicas, o ensino remoto intensificou barreiras já existentes, mas também destacou o compromisso e a criatividade da comunidade escolar em desenvolver soluções inclusivas.

É importante compreender a pandemia não apenas como uma interrupção, mas como um momento histórico que reconfigurou as relações sociais e abriu novos caminhos para a prática pedagógica. A criação de regras claras para a interação online e o fortalecimento do vínculo entre alunos e professores mostram como a mediação cultural pode ser estendida para além do espaço físico da escola.



Um dos achados mais significativos desta pesquisa é a relevância das relações interpessoais na formação ética dos alunos. A convivência ética, pedagogicamente planejada e construída coletivamente, depende de uma compreensão profunda das interdependências que sustentam a vida social. Cada aluno, ao interagir com seus pares, contribui para a construção de uma cultura escolar que valoriza a diversidade e promove o respeito mútuo.

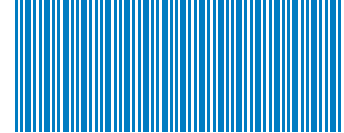
As estratégias implementadas pela escola mostram que a inclusão não é um estado final, mas um processo dinâmico e contínuo. A formação de valores éticos e o desenvolvimento cognitivo, afetivo-emocional e social dependem de práticas pedagógicas que integrem o diálogo, a reflexão e a ação coletiva. Ao enfatizar a natureza mediada e cultural do desenvolvimento humano, temos um quadro teórico robusto para compreender e aprimorar essas práticas.

Considerações finais

A pesquisa etnográfica revelou a complexidade das interações e dos conflitos entre estudantes com e sem deficiência em um ambiente de educação inclusiva, destacando os desafios e as possibilidades dessa realidade. Embora a escola promova respeito e cooperação, os conflitos – variando de agressões verbais a exclusões sociais – demonstram que tais situações fazem parte do processo de socialização e aprendizagem dos alunos.

A análise sublinhou a relevância de estratégias como as aulas de convivência ética e as equipes de ajuda, que desempenham papéis na mediação dos conflitos e na promoção de um ambiente harmonioso. Essas iniciativas, associadas à postura inclusiva dos professores e à adaptação curricular, reduzem tensões e reforçam valores de respeito e empatia entre os alunos. As intervenções de professores e equipe técnica, incluindo a diretora, foram fundamentais para estruturar práticas de convivência ética e assegurar um ambiente seguro e acolhedor.

Os impactos da pandemia de Covid-19, ao reconfigurarem as dinâmicas escolares, enfatizaram a importância de práticas adaptativas. A transição para o ensino remoto revelou desafios como a exclusão digital e a necessidade de novas formas de engajamento. Reforçou-se a necessidade de flexibilidade e



criatividade na implementação de estratégias inclusivas, mantendo o foco no apoio emocional e pedagógico aos estudantes.

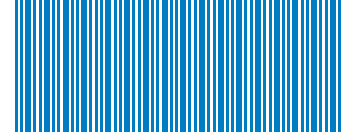
A pesquisa destacou que a convivência inclusiva é um processo dinâmico, que exige comprometimento de toda a comunidade escolar. Além de intervenções pontuais, é fundamental uma abordagem institucional que valorize o respeito, a cooperação e a continuidade de programas de convivência ética, ou seja, um projeto político-pedagógico que se concretize em um planejamento cuidadosamente implementado, constantemente avaliado e transformado. O fortalecimento das equipes de ajuda e a manutenção de práticas pedagógicas sensíveis e adaptáveis estruturam uma escola verdadeiramente inclusiva, onde todos possam conviver e aprender em harmonia.

Embora este estudo tenha fornecido *insights* valiosos sobre as dinâmicas de convivência em ambientes escolares inclusivos, apresenta limitações que abrem caminhos para futuras investigações, principalmente pesquisas longitudinais que acompanhem o desenvolvimento das estratégias inclusivas ao longo de períodos mais extensos, que poderiam oferecer compreensões mais aprofundadas sobre a efetividade das intervenções implementadas.

REFERÊNCIAS

BENTES, J.A. de O. Estudos da Deficiência, Educação de Surdos e Atribuições no Trabalho Docente. **Revista Cocar**, Belém, v. 6, n. 11, pp. 87-96, 2012. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/216/187>. Acesso em: 25 jul. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **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, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 27 jul. 2021.



CÉZAR, N.; PASSOS, L.A.; CASTILHO, S.D. Bullying nas escolas: preconceito, estigmas e desafios da educação dos sentimentos e para a paz. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.15, n.3, pp. 787-820 jul./set.2017.

CONSELHO NACIONAL DO MINISTÉRIO PÚBLICO – CNMP. **Diálogos e Mediação de Conflitos nas Escolas: Guia Prático para Educadores**. Brasília, CNMP, 2014. Disponível em: https://www.cnmp.mp.br/portal/images/stories/Comissoes/CSCCEAP/Diálogos_e_Mediação_de_Conflitos_nas_Escolas_-_Guia_Prático_para_Educadores.pdf. Acesso em: 10 jul. 2024.

COSTA, M.C.S. **Sentimentos de professores frente às dificuldades na prática da educação inclusiva de alunos com deficiência no ensino fundamental**. 121 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

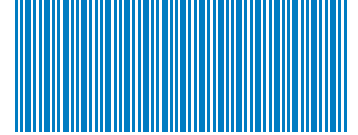
DALMOLIN, B.M.; LOPES, S.M.B.; VASCONCELLOS, M. da P.C. A Construção Metodológica do Campo: Etnografia, Criatividade e Sensibilidade na Investigação. **Saúde e Sociedade**, v. 11, n. 2, pp. 19-34, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/sausoc/v11n2/03.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2020.

DÍAZ, F.; BORDAS, M.; GALVÃO, N.; MIRANDA, T. (Orgs.). **Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas**. Salvador: EDUFBA, 2009.

FARIA, P.M.F.; CAMARGO, D. Emoções docentes em relação ao processo de inclusão escolar. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e64536, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/4nyNfD8g7LH6SgTbjv8RbHk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jul. 2024.

FRIZZO, K.R. Diário de campo: reflexões epistemológicas e metodológicas. *In*: SARRIERA, J.; SAFORCADA, E.T. (Orgs.). **Introdução à psicologia comunitária: bases teóricas e metodológicas**. Porto Alegre: Sulinas, 2010. pp. 169-187.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 2012.



MARTINS, M.F.A.; IBIAPINA, E.F.V.; CARNEIRO, R.U.C. **Formação de Educadores e a Construção da Escola Inclusiva**. Dourados: Ed. UFGD, 2013.

MATTOS, C.L.G.; CASTRO, P.A. (Orgs.). **Etnografia e educação: conceitos e usos** [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/8fcfr/pdf/mattos-9788578791902.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. **Convention on the Rights of Persons with Disabilities and Optional Protocol**, 2006. Disponível em: <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2021.

RAMOS, A. de M.; ARAGÃO, A.M.F. de. Convivência Ética e Formação de Professores: Novas Práticas, Sentidos e Significados. **Schème**, v. 10, n. 2, pp. 5-32, 2018. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/scheme/article/view/8620>. Acesso em: 24 jan. 2022.

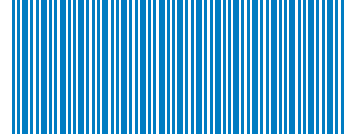
RIVERA, H.A.B.; TORTI, D.; CARVALHO, A.M.F. de. Diseño, traducción y adaptación de una entrevista sociocultural a docentes sobre Aprender a Aprender. **Aula Abierta**, v. 49, n. 3, pp. 245-251 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.17811/rifie.49.3.2020.245-251>. Acesso em: 25 abr. 2022.

RODRIGUES, M.L. **Convivência em sala de aula inclusiva: estudo etnográfico das relações interpessoais na escola**. 213 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2023.

ROPOLI, E.A.; MANTOAN, M.T.E.; SANTOS, M.T.C.T.; MACHADO, R. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva**. Fortaleza: MEC/UFC, 2010.

VIVALDI, F.M. de C. **A função social da escola: a implantação de um projeto institucional para a convivência ética**. 318 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020.

VYGOTSKY, L.S. **Fundamentos de defectología**. Obras Escogidas. Tomo V. Madrid: Visor, 1997.



VYGOTSKY, L.S. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. *In*: VYGOTSKY, L.S. **Obras escogidas** – Tomo III. 2. ed. Madrid: Visor, pp. 11-370, 2000.

VYGOTSKY, L.S. **A Formação Social da Mente**. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

ZERBATO, A.P.; MENDES, E.G. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos**, v. 22, n. 2, pp. 147-155, 2018.

Recebido em: 03/08/2025

Aceito em: 28/01/2026

