



ESCOLA DE  
HUMANIDADES

# EDUCAÇÃO

Educação, Porto Alegre, v. 48, n. 1, p. 1-17, jan-dez. 2025  
e-ISSN: 1981-2582 ISSN-L: 0101-465X

<http://dx.doi.org/10.15448/1981-2582.2025.1.46419>

## OUTROS TEMAS

# Organização da aula para aprendizagem e convívio na diversidade

*Class organization for learning and living in diversity*

*Organización de clases para aprender y vivir en la diversidad*

**Marciele Nazaré**

**Coelho<sup>1</sup>**

[orcid.org/0000-0002-9241-9268](https://orcid.org/0000-0002-9241-9268)  
[marcielecoelho@yahoo.com.br](mailto:marcielecoelho@yahoo.com.br)

**Bruno Cortegoso**

**Prezensky<sup>2</sup>**

[orcid.org/0000-0002-3863-1559](https://orcid.org/0000-0002-3863-1559)  
[brunocp@estudante.ufscar.br](mailto:brunocp@estudante.ufscar.br)

**Roseli Rodrigues de**

**Mello<sup>2</sup>**

[orcid.org/0000-0002-1782-890X](https://orcid.org/0000-0002-1782-890X)  
[roseli@ufscar.br](mailto:roseli@ufscar.br)

**Recebido em:** 13 jun. 2024.

**Aprovado em:** 18 out. 2025.

**Publicado em:** 10 nov. 2025.

**Resumo:** A aprendizagem dos alunos e a convivência escolar são aspectos que, dialogados, implicam em elementos fulcrais no processo educativo e na forma de organização do espaço da sala de aula, considerando as diversidades étnicas, culturais, religiosas e de gênero e as diferentes formas de compreender os conhecimentos acadêmicos. Situações de violência, de baixa aprendizagem, de absentismo e de evasão nas escolas brasileiras indicam a necessidade de dimensionar as atuações educativas no sentido de melhorar as aprendizagens e produzir ambientes educativos seguros e baseados na igualdade de direitos e na justiça social. Neste sentido, o presente artigo traz os resultados da revisão bibliográfica realizada na base Scientific Electronic Library Online (SciELO) brasileira sobre a organização de sala de aula, que buscou compreender as evidências constantes nas produções científicas que indicam impacto científico e social dialogando com os artigos que apresentam, além da denúncia, o anúncio para a transformação social e educativa das escolas. Os resultados evidenciam que nos artigos brasileiros há, ainda, um descompasso com as evidências de pesquisas internacionais anteriores sobre o tema. Como possibilidade, o grupo interativo apresenta-se como organização de sala de aula com impacto positivo na aprendizagem, ou seja, na transformação educativa da escola para a máxima qualidade e na melhoria da convivência, que, no âmbito da transformação social, proporciona ações solidárias baseadas no direito e na justiça social dentro e fora do contexto da escola.

**Palavras-chave:** organização de sala de aula; aprendizagem; convivência escolar; atuações educativas de êxito.

**Abstract:** Students' learning and school coexistence are aspects that, when dialogued upon, imply key elements in the educational process and in the way the classroom space is organized, taking into account ethnic, cultural, religious and gender diversity and the different ways of understanding academic knowledge. Situations of violence, poor learning, absenteeism and truancy in Brazilian schools indicate the need to rethink educational actions in order to improve learning and produce safe educational environments based on equity in rights and social justice. For such, this article presents the results of a bibliographic review on classroom organization carried out on the Brazilian SciELO database, which sought to understand the evidence contained in scientific production that indicate scientific and social impact, dialoguing with articles that, in addition to denouncing, announce the social and educational transformation of schools. The results show that Brazilian articles are not aligned with previous international research on the subject. As a possibility, Interactive Groups are presented as a form of classroom organization with a positive impact on learning, or on the educational transformation of schools towards maximum quality and on improving coexistence which, in the context of social transformation, provides solidarity actions based on law and social justice inside and outside the school context.

**Keywords:** classroom organization; learning; school coexistence; successful educational activities.



Artigo está licenciado sob forma de uma licença  
[Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

<sup>1</sup> Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos/SP, Brasil; Instituto Superior de Ciências Sociais e Relações Internacionais (CIS), Luanda, Angola.

<sup>2</sup> Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, SP, Brasil.

**Resumen:** El aprendizaje de los estudiantes y la convivencia escolar son aspectos que, al ser dialogados, implican elementos cruciales en el proceso educativo y en la forma de organización del espacio del aula, considerando las diversidades étnicas, culturales, religiosas y de género, así como las diferentes formas de comprender los conocimientos académicos. Situaciones de violencia, bajo rendimiento académico, absentismo y deserción escolar en las escuelas brasileñas indican la necesidad de dimensionar las actuaciones educativas con el fin de mejorar los aprendizajes y crear entornos educativos seguros y basados en la igualdad de derechos y la justicia social. En este sentido, el presente artículo presenta los resultados de la revisión bibliográfica realizada en la base de datos SciELO brasileña sobre la organización del aula, la cual buscó comprender las evidencias presentes en las producciones científicas que indican impacto científico y social, dialogando con los artículos que, además de denunciar, anuncian la transformación social y educativa de las escuelas. Los resultados evidencian que, en los artículos brasileños, aún existe un desfase respecto a las evidencias de investigaciones internacionales anteriores sobre el tema. Como posibilidad, el grupo interactivo se presenta como una organización del aula con un impacto positivo en el aprendizaje, es decir, en la transformación educativa de la escuela hacia la máxima calidad y en la mejora de la convivencia, que en el ámbito de la transformación social proporciona acciones solidarias basadas en el derecho y la justicia social dentro y fuera del contexto escolar.

**Palabras clave:** organización del aula; aprendizaje; convivencia escolar; actividades educativas exitosas.

## 1 Introdução

A preocupação com a aprendizagem é central quando se olha para a escola, e ela se ancora nas percepções de que a leitura, a organização da sala de aula, a formação de professores, a participação da família, o tempo de estudo, a formação de familiares, os conflitos e sua prevenção e as políticas e práticas estabelecidas colaboram ou não para a máxima aprendizagem.<sup>3</sup>

Neste contexto, importa ressaltar que a presente pesquisa traz o recorte de análise da organização da sala de aula, que se constitui como um dos elementos do cotidiano da escola que imprime a forma de pensar, agir e de conceber a produção de conhecimento, a avaliação e a forma de aprendizagem das crianças e adolescentes.

Nas últimas décadas, diferentes autores têm buscado refletir sobre a organização e o agru-

pamento de alunos em sala de aula. Pesquisas internacionais e nacionais apontam caminhos por meio do grupo misto, heterogêneo, homogêneo ou com diversidade étnica, cultural e religiosa. Os resultados destes estudos produzem efeitos sobre o cotidiano escolar em diferentes contextos e implicam em garantia de aprendizagem e convívio com a diversidade ou não (Flecha, 2015).

O artigo discute, por um lado, os resultados das pesquisas e as implicações para as concepções de organização de sala de aula no contexto brasileiro e, por outro, reflete acerca das contribuições de grupos heterogêneos, assim como seu impacto na aprendizagem e no convívio na diversidade com aportes de produções internacionais. Como uma das formas de organização de sala de aula inclusiva, apresenta-se os grupos interativos (GI) como agrupamento heterogêneo.

Visando selecionar a produção científica relacionada à organização da sala de aula, fundamentada nos resultados da pesquisa no *Thesaurus* brasileiro, foram identificados cinco termos de busca para serem utilizados na base de dados Scientific Electronic Library Online (SciELO) (brasileira), a saber: a) sala de aula; b) condição para aprendizagem; c) participação do aluno; d) integração ensino-aprendizagem e e) situação de aprendizagem. Alicerçados nos conceitos-chave que constam na produção científica de autores da perspectiva dual da Comunidade de Pesquisa e Excelência Para Todos (CREA) da Universidade de Barcelona (Espanha) foram agrupados mais três termos de busca: inclusão e sala de aula; turmas homogêneas e agrupamento em sala de aula, perfazendo um total de oito termos.

A presente pesquisa baseou-se nas quatro fases da revisão sistemática, tendo cumprido a etapa de identificação, seleção, elegibilidade e inclusão do PRISMA 2020 (Page et al., 2021). Como critério de elegibilidade, foram utilizadas as pesquisas com presença de participantes, práticas e intervenções; como critérios de exclusão, as

<sup>3</sup> O presente artigo constitui-se como parte da pesquisa mais ampla intitulada "Atuações educativas de êxito: aprendizagem, melhoria da convivência e formação continuada de professores com base em evidências científicas", financiada pela Fundação de Amparo a Pesquisa de São Paulo (FAPESP), sob o código Processo nº 2022/06825-0 (2023-2025), em fase de desenvolvimento, que busca, a partir de atuações educativas baseadas em evidências, analisar os elementos transformadores e excludentes das referidas atuações educativas de êxito (AEEs) e construir bases para a sua continuidade nas três escolas brasileiras que compõem o objeto da pesquisa.

pesquisas com recorte bibliográfico, documental, ensaio teórico ou pesquisas que não possuem como foco o contexto escolar.

Inicialmente, a busca ocorreu por "título, palavras-chave e resumos", e após a primeira seleção foram realizadas as leituras do artigo completo, quando este se encontrava com acesso aberto. Importa referir que foram excluídos os artigos das áreas de conhecimento que não se relacionavam diretamente com a educação, permanecendo as seguintes áreas: Artes e Humanidades, Ciências Sociais e Psicologia.

A revisão bibliográfica das produções científicas publicadas e disponíveis na SciELO teve como fundamento os parâmetros do PRISMA 2020 (Page et al., 2021), alicerçada na abordagem metodológica comunicativa (Gómez et al., 2006).

O PRISMA 2020 (Page et al., 2021) constitui-se em um conjunto de elementos fundamentais para a realização das revisões sistemáticas e da meta-análise. As revisões sistemáticas, ao utilizarem documentações de estudo validadas cientificamente, permitem que, a partir das bases de dados, com o emprego de filtros, o pesquisador possa transpor barreiras como a repetição de busca e seleção de dados, por exemplo. Neste sentido, o PRISMA (Page et al., 2021) constitui-se como diretriz para relatar e analisar as revisões sistemáticas, sendo este utilizado para o desenvolvimento da presente pesquisa.

Segundo Redondo-Sama et al. (2020), recentemente, avaliações do impacto social da ciência mostraram que diferentes metodologias têm sido desenvolvidas para monitorar e avaliar o impacto das pesquisas para melhorar a sociedade. Na mesma senda, Gutiérrez-Fernández et al. (2024) assinalam seis aspectos a serem considerados relativamente ao impacto social: a) a distinção entre impacto social e disseminação ou transferência de conhecimento; b) a distinção entre impacto social do conhecimento científico, específico, criado pelos autores ou pesquisadores, e impacto das ações que não utilizaram tal conhecimento (ou seja, decorreram devido a outros fatores); c) a precisão dos indicadores concretos de cada um dos impactos sociais da pesquisa (evidências

do impacto); d) a indicação objetiva das fontes nas quais os dados qualitativos e quantitativos foram obtidos (para cada impacto social); e) a identificação do impacto social interativo (impacto para comunidade e outros); f) a demonstração do impacto potencial (não havendo impacto social de forma objetiva).

Neste sentido, a metodologia comunicativa ao longo de suas abordagens e pesquisas, destaca como elemento central a produção de conhecimento científico e de impacto social (Gómez et al., 2006).

De forma mais específica, no contexto da metodologia comunicativa, busca-se evidenciar como os resultados das pesquisas contribuem para a transformação social a curto, médio e longo prazo, ou seja, em síntese, demonstrar como impactam socialmente.

O artigo está organizado em três partes, iniciando com a apresentação de elementos da educação brasileira que se relacionam com a organização da sala de aula. Na sequência, debruça-se sobre as pesquisas nacionais sobre o tema, destacando como este recorte do campo da educação está constituído, bem como as principais contribuições das pesquisas internacionais para o tema. Para finalizar o artigo, apresenta-se o grupo interativo como uma das formas de inclusão em sala de aula que favorece a aprendizagem e a convivência, no âmbito dos resultados das publicações internacionais e no aporte das publicações nacionais.

## 2 Organização de sala de aula e agrupamento de alunos

A organização de sala de aula e a forma de agrupamento de alunos refletem diretamente na aprendizagem do alunado e nas relações que podem ser construídas na escola e na sala de aula, de forma mais específica. Laços de solidariedade, ajuda mútua e aprendizagem conjunta são elementos fundamentais neste processo, e estes podem ser proporcionados ou não, a depender da forma como as salas de aulas são agrupadas.

A ausência de aprendizagem de qualidade, de laços de solidariedade, de ajuda entre os alunos

e de ambiente não violento pode impulsionar o distanciamento dos alunos com a produção de conhecimento, fomentando o absentismo, o abandono escolar, entre outros aspectos.

De acordo com os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua, o PNAD 2022 (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE], 2023), referente ao segundo trimestre do ano de 2022, cerca de 18% dos jovens de 14 a 29 anos de idade no Brasil, equivalente a quase 52 milhões de jovens, abandonaram a escola. Um dos motivos apontados foi a falta de interesse em estudar.

O absentismo e o abandono escolar podem ser aqui anunciados como fatores importantes para a compreensão da inserção dos alunos nas escolas públicas brasileiras, especificamente a sua permanência. Nesse contexto, a forma de organização de sala de aula é um dos elementos de análise do espaço escolar que precisam ser considerados diante dos dados apresentados.

Outro aspecto importante refere-se à violência na escola, que poderá ser um dos fatores a serem considerados no que tange à organização da sala de aula, ou seja, ações violentas na escola e na sala de aula impactam negativamente no convívio entre professores e alunos e entre os alunos, comprometendo, assim, a aprendizagem. A violência escolar segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) (2019, p. 8) "envolve: a violência física, que inclui os castigos físicos; a violência psicológica, que inclui o abuso verbal; a violência sexual, que inclui o estupro e o assédio; e o *bullying*, que inclui o *cyberbullying*".

Muitos são os impactos da violência escolar nos diferentes campos da vida que refletem no contexto escolar ou fora dele. No campo da educação escolar, as implicações educacionais incluem o medo de ir à escola, afetando não apenas as vítimas, mas também as testemunhas, causando o absentismo, situação em que as vítimas evitam as atividades escolares e por vezes abandonam a escola, aumentando os índices de evasão. Outros impactos negativos referem-se à baixa concentração em aula, ao baixo ou insufi-

ciente desempenho escolar, com destaque para os resultados das pesquisas internacionais, que evidenciam que tal impacto afeta especialmente as disciplinas essenciais, como é o caso da Matemática (UNESCO, 2019).

De acordo com os impactos apresentados, ressalta-se a convivência dos alunos em espaços escolares em que a violência está presente e as suas consequências para a aprendizagem, compreendendo que a aprendizagem e a convivência são elementos associados na análise das formas de organização da sala de aula, como aprofundaremos mais à frente.

Igualmente, outra questão pertinente para a análise das implicações da organização escolar e seus reflexos tem relação com a aprendizagem das principais habilidades da escola. Assim, com base nos resultados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes de 2022 (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP], 2023), que mede, dentre outros aspectos, a proficiência na habilidade matemática, na avaliação geral, 73% dos estudantes brasileiros não atingiram o nível básico em Matemática, ou seja, o nível 2. Os estudantes foram classificados com baixo desempenho, ocupando o nível 1 ou abaixo, considerando que existem 6 níveis de análise graduais e crescentes, em que os níveis 5 e 6 são considerados de alto desempenho.

No âmbito da leitura, verificou-se que, dentre os países na escala de proficiência, 50% dos estudantes brasileiros não possuem o nível básico de leitura considerado necessário pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) para que o estudante possa exercer a sua cidadania. Com resultados muito próximos aos relativos às habilidades matemáticas, temos também em Ciências (INEP, 2023).

As habilidades de Matemática, de leitura e de Ciências compõem as disciplinas fundamentais que muitos pesquisadores têm-se debruçado, consideradas as principais nos currículos. Assim sendo, a organização da sala de aula e a condução das atividades implicam em maior facilidade ou dificuldade na aprendizagem dos conteúdos acadêmicos.

Nesse sentido, os resultados do PISA impulsionam reflexões, especialmente, para compreender em que medida os processos de organização de sala de aula e de agrupamento de alunos existentes na realidade das escolas brasileiras contribuem para os baixos resultados apresentados pelos estudantes na avaliação internacional. Importa referir que, na avaliação do PISA, alcançar níveis elevados nas três principais habilidades indica a possibilidade de exercício pleno da cidadania.

De acordo com a UNESCO (2015), uma educação para a cidadania global significa que todos os alunos possam demonstrar conhecimentos, valores e habilidades que proporcionem vivências com base nos direitos humanos, na justiça social, na diversidade, na igualdade de gênero e na sustentabilidade ambiental.

Existem diferentes formas de agrupamento de alunos, como as salas de aulas homogêneas, heterogêneas, mistas, multisseriadas, inclusivas, entre outras, e cada uma delas apresenta um enfoque diferenciado, que facilita ou dificulta a aprendizagem e a convivência. Assim, apresentaremos, na sequência, a produção brasileira ao longo dos anos sobre a temática.

### 3 O que as pesquisas nacionais têm revelado sobre a organização da sala de aula, a aprendizagem e a diversidade

A partir da busca na base SciELO, no âmbito do mapeamento das entradas e das exclusões de artigos (desconsiderando o limite temporal), tendo como foco a organização da sala de aula e o agrupamento de alunos, totalizam-se 396 artigos buscados com o termo "condições para aprendizagem", sendo 10 selecionados para a leitura, de acordo com os critérios identificados na metodologia. Para o termo "organização de sala de aula", temos 31 recolhidos e 12 lidos; para "organização de classe", temos 157 entradas e cinco lidos; para "atividades de aprendizado", 196, sendo um selecionado para análise; para "ambiente de sala de aula", 159, sendo quatro lidos; para "convivência escolar", foram selecionados 286, e 18 foram lidos; para "contexto de aprendizagem", 206, sendo três lidos; para "inclusão e sala de aula", cinco selecionados e dois analisados; para "turmas homogêneas", foram quatro identificados e 3 analisados; e para "agrupamento em sala de aula" foram encontrados e lidos dois artigos. O quadro abaixo A Figura 1 aponta o número de artigos obtidos nas buscas, os totais excluídos e analisados.

Na sequência, apresentaremos o Quadro 1, com os 60 artigos analisados.

**QUADRO 1** – Artigos analisados na pesquisa sobre a organização da sala de aula

Código atribuído	Referência completa
A1	Santos, F. O., Correia, M. F. B., & Bezerra, H. J. S. (2020). Speech as Action in the Classroom: Semiotic Regulation of Cognitive Processes. <i>School and Developmental Psychology. Psicologia: Teoria e Pesquisa</i> , 36, 1-12. <a href="https://doi.org/10.1590/0102.3772e3633">https://doi.org/10.1590/0102.3772e3633</a>
A2	Garcez, P., & Lopes, M. F. R. (2017). Oportunidades de aprendizagem na nova ordem comunicativa da fala-em-interação de sala de aula contemporânea: língua espanhola no ensino médio. <i>Trabalhos em Linguística Aplicada</i> , (56.1), 65-95. <a href="https://doi.org/10.1590/010318135160183301">https://doi.org/10.1590/010318135160183301</a>
A3	Pasian, M. S., Mendes, E. G., & Cia, F. (2017). Aspectos da organização e funcionamento do atendimento educacional especializado: um estudo em larga escala. <i>Educação em Revista</i> , (33), 1-18. <a href="https://doi.org/10.1590/0102-4698155866">https://doi.org/10.1590/0102-4698155866</a>
A4	Rigo, D. Y. (2017). Docentes, tareas y alumnos en la definición del compromiso: investigando el aula de nivel primario de educación. <i>Educação em Revista</i> , 33, 1-24. <a href="https://doi.org/10.1590/0102-4698154275">https://doi.org/10.1590/0102-4698154275</a>

Código atribuído	Referência completa
A5	Goldrine, T., Estrella, S., Olfos, R., & Serrano, P. A. C. (2015). Prueba de conocimientos para la enseñanza del número en futuras maestras de educación infantil. <i>Educação em Revista</i> , 31(2), 83-100. <a href="https://doi.org/10.1590/0102-4698132480">https://doi.org/10.1590/0102-4698132480</a>
A6	Almeida, S. A., & Giordan, M. (2014). A revista Ciência Hoje das Crianças no letramento escolar: a reatualização de artigos de divulgação científica. <i>Educação em Pesquisa</i> , 40(4), 999-1014. <a href="https://doi.org/10.1590/s1517-97022014041219">https://doi.org/10.1590/s1517-97022014041219</a>
A7	Kanitz, A., & Frank, I. (2014). Aprendizagem enquanto produção conjunta de conhecimento: avançando tarefas e alcançando entendimentos satisfatórios na fala-em- interação. <i>Revista Brasileira de Linguística Aplicada</i> , 14(1), 111-140. <a href="https://doi.org/10.1590/S1984-63982014005000001">https://doi.org/10.1590/S1984-63982014005000001</a>
A8	Belintane, C. (2010). Oralidade, alfabetização e leitura: enfrentando diferenças e complexidades na escola pública. <i>Educação em Pesquisa</i> , 36(3), 685-703. <a href="https://doi.org/10.1590/S1517-97022010000300003">https://doi.org/10.1590/S1517-97022010000300003</a>
A9	Arvind, G. R. (2008). Institutional context, classroom discourse and children's thinking: pedagogy re-examined. <i>Psicologia &amp; Sociedade</i> , 20(3), 378-390. <a href="https://doi.org/10.1590/S0102-71822008000300008">https://doi.org/10.1590/S0102-71822008000300008</a>
A10	Barros, M. A., Laburú, C. E., & Rocha, Z. F. D. C. (2007). Análise do vínculo entre grupo e professora numa aula de ciências do Ensino Fundamental. <i>Ciência &amp; Educação</i> , 13(2), 235-251. <a href="https://doi.org/10.1590/S1516-73132007000200007">https://doi.org/10.1590/S1516-73132007000200007</a>
A11	Magalhães, M. C. C., & Celani, M. A. (2005). Reflective sessions: a tool for teacher empowerment. <i>Revista Brasileira de Linguística Aplicada</i> , 5(1), 135-160. <a href="https://doi.org/10.1590/S1984-63982005000100008">https://doi.org/10.1590/S1984-63982005000100008</a>
A12	Garcia, T. M. F. B. (1999). A riqueza do tempo perdido. Em foco: o tempo escolar. <i>Educação e Pesquisa</i> , 25(2), 109-125. <a href="https://doi.org/10.1590/S1517-97021999000200009">https://doi.org/10.1590/S1517-97021999000200009</a>
A13	Almeida, L. C., Ferrarotto, L., & Malavasi, M. M. S. (2017). Escola vista de fora: o que dizem as famílias? <i>Escola &amp; Realidade</i> , 42(2), 649-671. <a href="https://doi.org/10.1590/2175-623656159">https://doi.org/10.1590/2175-623656159</a>
A14	Lorenzo, M. F. (2016). Un ejemplo de renovación pedagógica en Canarias durante los años 30: tras el rastro y los retos de las técnicas Freinet. <i>História da Educação</i> , 20(50), 157-175. <a href="https://doi.org/10.1590/2236-3459/64674">https://doi.org/10.1590/2236-3459/64674</a>
A15	Melo, F. R. L. V., & Martins, L. A. R. (2007). Acolhendo e atuando com alunos que apresentam paralisia cerebral na classe regular: a organização da escola. <i>Revista Brasileira de Educação Especial</i> , 13(1), 111-130. <a href="https://doi.org/10.1590/S1413-65382007000100008">https://doi.org/10.1590/S1413-65382007000100008</a>
A16	Zardo, S. P., & Freitas, S. N. (2007). Educação em classes hospitalares: transformando ações e concepções à luz da teoria da complexidade. <i>Educar em Revista</i> , 23(30), 185-196. <a href="https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/11384">https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/11384</a>
A17	Rodrigues, A. J. (2005). A organização e gestão do processo ensino. aprendizagem no 1º ciclo do ensino fundamental. <i>Revista Brasileira de Educação Especial</i> , 11(3), 429-444. <a href="https://doi.org/10.1590/S1413-65382005000300008">https://doi.org/10.1590/S1413-65382005000300008</a>
A18	Baptista, M., Ponte, J. P., Velez, I., & Costa, Estela. (2014). Aprendizagem profissionais de professores dos primeiros anos participantes num estudo de aula. <i>Educação em Revista</i> , 30(4), 61-79. <a href="https://doi.org/10.1590/S0102-46982014000400004">https://doi.org/10.1590/S0102-46982014000400004</a>
A19	Rocha, A. N. D. C., & Deliberato, D. (2012). Tecnologia assistiva para a criança com paralisia cerebral na escola: identificação das necessidades. <i>Revista Brasileira de Educação Especial</i> , 18(1), 71-92. <a href="https://doi.org/10.1590/S1413-65382012000100006">https://doi.org/10.1590/S1413-65382012000100006</a>
A20	Pinheiro, G. P. S. V., & Alves, J. M. (2023). Culturas colaborativas e lideranças pedagógicas: constrangimentos organizacionais, culturais e horizontes de possibilidades. <i>Educação e Pesquisa</i> , 49, 1-19. <a href="https://doi.org/10.1590/S1678-4634202349250989">https://doi.org/10.1590/S1678-4634202349250989</a>

Código atribuído	Referência completa
A21	Motta-Roth, D., & Selbach, H. V. (2022). Discurso e sociedade na aula de inglês como língua adicional: proposta de ensino baseado em conteúdo sob a perspectiva educativa de projetos de trabalho. <i>Ilha Desterro</i> , 75(1), 65-91. <a href="https://doi.org/10.5007/2175-8026.2022.e82527">https://doi.org/10.5007/2175-8026.2022.e82527</a>
A22	Ferreira, M. V., & Gondar, A. (2018). Mapeando as dimensões de um desafio: o ensino de alemão como língua estrangeira em contextos multinível. <i>Pandaemonium Germanicum</i> , 21(35), 121-143. <a href="https://doi.org/10.11606/1982-88372135121">https://doi.org/10.11606/1982-88372135121</a>
A23	Feeney, S., Machicado, G., & Larrosa, L. (2022). El Aprendizaje Basado en Proyectos como política de enseñanza: algunos interrogantes. <i>Praxis Educativa</i> , 26(3), 136-158. <a href="https://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S0328-97022022000300136&amp;script=sci_abstract">https://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S0328-97022022000300136&amp;script=sci_abstract</a>
A24	Ortiz-Calderón, L. M., & Betancourt-Romero, C. (2021). Evaluación del Programa de Aceleración del Aprendizaje: una apreciación estratégica hacia la educación inclusiva en el posconflicto. <i>Praxis &amp; Saber</i> , 11(25), 97-110. <a href="https://doi.org/10.19053/22160159.v11.n25.2020.8207">https://doi.org/10.19053/22160159.v11.n25.2020.8207</a>
A25	Aporta, A. P., & Lacerda, C. B. F. (2018). Estudo de caso sobre atividades desenvolvidas para um aluno com autismo no Ensino Fundamental I. <i>Revista Brasileira de Educação Especial</i> , 24(1), 45-58. <a href="https://doi.org/10.1590/S1413-65382418000100005">https://doi.org/10.1590/S1413-65382418000100005</a>
A26	Gutiérrez Rivera, R., & Gómez Bonilla, R. E. (2017). El trabajo interdisciplinario. Reflexiones del profesor de apoyo sobre su funcionalidad en los servicios de educación especial. <i>Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo</i> , 8(15), 58-80. <a href="https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-74672017000200058&amp;script=sci_abstract">https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-74672017000200058&amp;script=sci_abstract</a>
A27	Zibetti, M. L. T., Pansini, F., & Souza, F. L. F. (2012). Reforço escolar: espaço de superação ou manutenção das dificuldades escolares. <i>Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional</i> , 16(2), 237-246. <a href="https://doi.org/10.1590/S1413-85572012000200006">https://doi.org/10.1590/S1413-85572012000200006</a>
A28	Porcacchia, S. S., & Barone, L. M. C. (2011). Construindo leitores: uma experiência de oficina de leitura. <i>Estudos de Psicologia</i> , 28(3), 395-402. <a href="https://doi.org/10.1590/S0103-166X2011000300012">https://doi.org/10.1590/S0103-166X2011000300012</a>
A29	Merselian, K. T., & Vitaliano, C. R. (2011). Análise das condições organizadas em uma escola para promover a inclusão de alunos surdos. <i>Revista Lusófona de Educação</i> , 19(19), 85-101. <a href="https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/2843">https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/2843</a>
A30	Gorni, D. A. P., & Santos, A. F. (2009). Das séries aos ciclos de estudos: o desafio da (des) continuidade. <i>Ensaio: Avaliação, Política Pública e Educação</i> , 17(65), 675-694. <a href="https://doi.org/10.1590/S0104-40362009000400007">https://doi.org/10.1590/S0104-40362009000400007</a>
A31	Jacomini, M. A. (2009). Educar sem reprovar: desafio de uma escola para todos. <i>Educação em Revista</i> , 35(3), 557-572. <a href="https://doi.org/10.1590/S1517-97022009000300010">https://doi.org/10.1590/S1517-97022009000300010</a>
A32	Araújo, V. A. (2008). O processo grupal na sala de aula de língua inglesa. <i>Revista Brasileira de Linguística Aplicada</i> , 8(1), 159-182. <a href="https://doi.org/10.1590/S1984-63982008000100008">https://doi.org/10.1590/S1984-63982008000100008</a>
A33	Trujillo-Tabares, V. D., & Palacio-Peralta, N. R. (2022). Relación entre concepciones de educación inclusiva y acciones que inciden en la convivencia escolar. <i>El Ágora U.S.B.</i> , 22(1), 147-167. <a href="https://doi.org/10.21500/16578031.6065">https://doi.org/10.21500/16578031.6065</a>
A34	Fierro-Evans, C., & Fortoul-Ollivier, B. (2022). "Mejorar la convivencia": una relectura analítica de experiencias innovadoras en escuelas latinoamericanas. <i>Revista Mexicana de Investigación Educativa</i> , 27(92), 15-45. <a href="https://www.redalyc.org/journal/140/14070424002/html/">https://www.redalyc.org/journal/140/14070424002/html/</a>
A35	Rodríguez-Figueroa, H. M. (2021). Convivencia escolar: revisión del concepto a partir de dos estudios de caso. <i>Sinéctica</i> , (57), 1-20. <a href="https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2021)0057-003">https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2021)0057-003</a>
A36	Carrasco Aguilar, C., Barrera Sagredo, W., & Ramos Concha, G. (2021). Convivencia escolar en contextos de encierro: significados en una escuela en Chile. <i>Sinéctica</i> , (57), 1-20. <a href="https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2021)0057-017">https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2021)0057-017</a>

Código atribuído	Referência completa
A37	Litichever, L., & Fridman, D. L. (2021). Convivencia escolar antes y durante la pandemia. Análisis de la experiencia escolar y las prácticas de participación desde las voces del estudiantado. <i>Sinéctica</i> , (57), 1-20. <a href="https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2021)0057-010">https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2021)0057-010</a>
A38	Ferrer Planchart, S. C. (2021). Estrategias socioeducativas desde la orientación para la inclusión de estudiantes inmigrantes en etapa escolar. <i>Revista Educación</i> , 45(1), 515-529. <a href="http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v45i1.41372">http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v45i1.41372</a>
A39	Ávalos Díaz, A., & Berger Silva, C. (2021). Normas de convivencia escolar: Descripción y análisis de un proceso participativo. <i>Estudios Pedagógicos</i> , 47(1), 409-429. <a href="http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000100409">http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000100409</a>
A40	Leyton-Leyton, I. (2020). Convivencia escolar en Latinoamérica: una revisión de literatura latinoamericana (2007-2017). <i>Revista Colombiana de Educación</i> , (80), 227-260. <a href="https://doi.org/10.17227/rce.num80-8219">https://doi.org/10.17227/rce.num80-8219</a>
A41	García Cruz, R., Cáceres Mesa, M. L., & Bautista Díaz, M. L. (2019). Convivencia y bienestar: categorías necesarias para la educación positiva. <i>Revista Universidad y Sociedad</i> , 11(4), 177-183. <a href="http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&amp;pid=S2218-36202019000400177">http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&amp;pid=S2218-36202019000400177</a>
A42	Cañaveral, E. C., & Ospina-Alvarado, M. C. (2019). Convivencia escolar y potencialidades en niños y niñas con capacidades educativas diversas o necesidades educativas especiales - Aletheia. <i>Revista de Desarrollo Humano, Educativo y Social Contemporáneo</i> , 11(2), 63-86. <a href="http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S2145-03662019000200063">http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S2145-03662019000200063</a>
A43	Fierro-Evans, C., & Carbajal-Padilla, P. (2019). Convivencia Escolar: Una revisión del concepto. <i>Psicoperspectivas</i> , 18(1), 9-27. <a href="https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol18-Issue1-fulltext-1486">https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol18-Issue1-fulltext-1486</a>
A44	Cadena-Chala, M. C., & Orcasitas-García, J. R. (2016). Comunidades de aprendizaje en el País Vasco: caracterización y organización escolar. <i>Educación y Educadores</i> , 19(3), 373-391. <a href="https://doi.org/http://dx.doi.org/10.5294/edu.2016.19.3.4">https://doi.org/http://dx.doi.org/10.5294/edu.2016.19.3.4</a>
A45	Córdoba Alcaide, F., Del Rey Alamillo, R., Casas Bolaños, J. A., & Ortega Ruiz, R. Valoración del alumnado de primaria sobre convivencia escolar: El valor de la red de iguales. <i>Psicoperspectivas</i> , 15(2), 78-89. <a href="https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/760/501">https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/760/501</a>
A46	Ortiz, I. (2016). Actitudes de los estudiantes en escuelas segregadas y en escuelas inclusivas, hacia la tolerancia social y la convivencia entre pares. <i>Calidad en la Educación</i> , (44), 68-97. <a href="http://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652016000100004">http://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652016000100004</a>
A47	Del Barrio, C., & Van der Meulen, K. (2016). Maltrato por abuso de poder entre iguales en el alumnado con discapacidad. <i>Pensamiento Psicológico</i> , 14(1), 103-118. <a href="https://doi.org/10.11144/Javerianacali.PPS14-1.mapi">https://doi.org/10.11144/Javerianacali.PPS14-1.mapi</a>
A48	Ascorra, P., López, V., & Urbina, C. (2016). Participación estudiantil en escuelas chilenas con buena y mala convivencia escolar. <i>Revista de Psicología</i> , 25(2), 1-18. <a href="https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S0719-05812016000200003">https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S0719-05812016000200003</a>
A49	Mejía Bustamante, C., & Urrea Henao, A. L. (2015). La confianza en el aula como eje transformador del mundo escolar. <i>Sophia</i> , 11(2), 223-236. <a href="http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S1794-89322015000200009">http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S1794-89322015000200009</a>
A50	Kröyer, O. N., Reyes, M. M., & Aguayo, J. G. (2013). Principios orientadores de la convivencia en el aula: una estrategia de reflexión colectiva. <i>Educação e Pesquisa</i> , 39(2), 367-385. <a href="https://doi.org/10.1590/S1517-97022013000200006">https://doi.org/10.1590/S1517-97022013000200006</a>
A51	Colaço, V. F. R., Pereira, E., Pereira, F. E., Neto, Chaves, H. V., & Sã, T. S. (2007). Estratégias de mediação em situação de interação entre crianças em sala de aula. <i>Estudos de Psicologia</i> , 12(1), 47-56. <a href="https://doi.org/10.1590/S1413-294X2007000100006">https://doi.org/10.1590/S1413-294X2007000100006</a>

Código atribuído	Referência completa
A52	Gontijo, C. M. M., & Silva, D. C. (2019). Ações adotadas no Espírito Santo para vencer a repetência nas classes de alfabetização (1960-1970). <i>Revista Brasileira de Educação</i> , 24, 1-22. <a href="https://doi.org/10.1590/S1413-24782019240042">https://doi.org/10.1590/S1413-24782019240042</a>
A53	Alves, M. T. G., & Soares, J. F. (2007). Efeito-escola e estratificação escolar: o impacto da composição de turmas por nível de habilidade dos alunos. <i>Educação em Revista</i> , (45), 25-59. <a href="https://doi.org/10.1590/S0102-46982007000100003">https://doi.org/10.1590/S0102-46982007000100003</a>
A54	Crahay, M. (2007). Qual pedagogia para os alunos em dificuldade escolar? <i>Cadernos de Pesquisa</i> , 37(130), 181-208. <a href="https://doi.org/10.1590/S0100-15742007000100009">https://doi.org/10.1590/S0100-15742007000100009</a>
A55	López, E. A., Rodríguez Cotilla, M., & Álvarez Aros, É. L. La inclusión social: un proyecto de liderazgo desde las aulas. <i>RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo</i> , 12(24), 1-25. <a href="https://doi.org/10.23913/ride.v12i24.1163">https://doi.org/10.23913/ride.v12i24.1163</a>
A56	Sanches, I. (2011). Do "aprender para fazer" ao "aprender fazendo": as práticas de Educação inclusiva na escola. <i>Revista Lusófona de Educação</i> , 19(19), 135-156. <a href="https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/2846">https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/2846</a>
A57	Martinelli, S. C., Muelle-Zúñiga, N., & Alves, L. J. (2022). Ambiente de aprendizagem em sala de aula e Desempenho escolar. <i>Revista Electrónica Educare</i> , 26(3), 110-126. <a href="http://dx.doi.org/10.15359/ree.26-3.7">http://dx.doi.org/10.15359/ree.26-3.7</a>
A58	Quintero-Corzo, J., Infante-Castaño, G. E., & Valencia-Roncando, Y. P. (2021). Classroom Environment in Public Schools: Towards a more Reflective Teaching. <i>Revista Colombiana de Educación</i> , (81), 83-102. <a href="https://doi.org/10.17227/rce.num81-10275">https://doi.org/10.17227/rce.num81-10275</a>
A59	Tavares, C., & Sanches, I. (2013). Gerir a diversidade: contributos da aprendizagem cooperativa para a construção de salas de aula inclusivas. <i>Revista Portuguesa de Educação</i> , 26(1), 307-347. <a href="https://doi.org/10.21814/rpe.2994">https://doi.org/10.21814/rpe.2994</a>
A60	Barbosa, A. J. G., Campos, R. A., & Valentim, T. A. (2011). A diversidade em sala de aula e a relação professor-aluno. <i>Estudos de Psicologia</i> , 28(4), 453-461. <a href="https://doi.org/10.1590/S0103-166X2011000400006">https://doi.org/10.1590/S0103-166X2011000400006</a>

**Fonte:** Elaborado pelas autoras e autor (2025).

\* Excluídos por não atenderem aos critérios de inclusão, por se tratarem de duplicatas ou por não estarem acessíveis na íntegra.

As produções analisadas foram organizadas conforme o propósito e o seu impacto. Quanto ao propósito dos artigos, foram identificados 30 artigos de denúncia (A1, A3, A4, A5, A6, , A9, A10, A11, A12, A14, A15, A16, A17, A18, A19, A20, A21, A23, A24, A27, A29, A31, A32, A33, A35, A52, A53, A55, A57 e A58), 24 de denúncia e, ao mesmo tempo, de anúncio (A2, A8, A13, A22, A25, A26, A30, A34, A36, A37, A38, A39, A40, A41, A42, A43, A44, A45, A46, A48, A49, A50, A59 e A60), dois excludentes (A28 e A56) e temos quatro (A7, A47, A51 e A54) que constam como não identificados devido à restrição de dados constantes na produção ou por insuficiência de elementos de análise.

Em relação ao impacto do artigo, do ponto de vista científico, temos o total de 11 (A6, A22, A30, A38, A40, A41, A42, A43, A47, A51 e A54); na

categoria social, temos quatro trabalhos (A49, A46, A48 e A53); científico e social, temos seis (A2, A8, A13, A34, A39 e A44). No entanto, temos artigos não identificados de acordo com o seu impacto, neste caso, um total de 39 (A1, A3, A4, A5, A7, A9, A10, A11, A12, A14, A16, A17, A18, A19, A20, A21, A23, A24, A25, A26, A27, A28, A29, A31, A32, A33, A35, A36, A37, A45, A48, A50, A52, A55, A56, A57, A58, A59 e A60).

A dificuldade de identificação do impacto de 39 artigos deve-se, precipuamente, à incerteza na categorização. Tal incerteza na categorização resulta da estruturação da argumentação do artigo, do seu desenho metodológico e da análise de dados, que, concomitantemente com a forma de diálogo teórico, apontam restritas evidências de seu impacto no âmbito científico, social ou em

ambos. Portanto, tais artigos foram categorizados quanto ao seu impacto como "não identificado".

Considerando o recorte de análise realizado nos 60 artigos selecionados na base de dados SciELO, foram identificados os temas e os conceitos centrais trabalhados em cada artigo, conforme a área de estudo, no que concerne à educação e à recorrência de cada um destes temas/conceitos na seleção realizada. A ênfase está nas seguintes subáreas:

- a) ensino e aprendizagem com artigos sobre o ensino de língua estrangeira;
- b) organização da sala de aula com artigos que focam na organização escolar;
- c) agrupamento da sala de aula com ênfase em reforço escolar e atendimento personalizado;
- d) currículo com ênfase em desenvolvimento curricular e práticas pedagógicas/escolares;
- e) atuação docente com foco na formação de professores;
- f) desempenho escolar;
- g) diversidade com foco na educação inclusiva/inclusão;
- h) convivência escolar;
- i) participação escolar com enfoque na participação da família e da comunidade.

Dos 60 artigos selecionados e lidos, sete (A2, A8, A13, A22, A34, A39 e A44) apresentam evidências científicas dentro da abordagem da organização dos estudantes nas aulas para a aprendizagem e a melhoria da convivência.

Os sete artigos foram selecionados para a análise aprofundada por apresentarem elementos de denúncia, mas também de anúncio, de possibilidades de transformação de espaços escolares, de convivência na escola e com os familiares, de organização, gestão escolar e de possibilidades de aprendizagem em contextos de culturas diversas e formas de compreensão variadas. Tais artigos serão apresentados e analisados a partir deste momento.

Belintane (2010), ao questionar o foco excessivo que as metodologias construtivistas impingem sob o ato de escrever, propõe uma nova perspectiva, ou seja, aproximar a cultura oral dos alunos ao letramento escolar, por meio da oralidade, da alfabetização e da leitura, que inclui o suporte eletrônico e a ação mais coletiva no trabalho escolar nas séries iniciais (articulando Ensino Infantil e Ensino Fundamental I). Com o suporte das aulas de reforço semanais para uma parte dos alunos, por meio dos atendimentos individualizados ou em pequenos grupos, conclui-se que todos os alunos que apresentaram um repertório oral considerado interessante experimentaram avanços na leitura.

Embora o artigo referenciado anteriormente destaque que as ações pedagógicas devem centrar-se mais nas singularidades pessoais e culturais da criança brasileira, também aponta a possibilidade de outra forma de agrupamento de alunos, que pode contribuir de maneira mais direta para a aprendizagem.

Belintane (2010), ao trazer ao diálogo uma organização mais coletiva do trabalho em sala de aula e o reforço fora do horário de aula, permite, especialmente, uma reflexão acerca da importância do horário estendido da escola e do diálogo com os diferentes tipos de conhecimentos advindos da diversidade de alunos.

Almeida et al. (2017), considerando os resultados de pesquisa sobre a participação das famílias na escola, evidenciam que há um reconhecimento por parte das famílias da necessidade de um ensino de qualidade, ressaltam a singular importância do relacionamento entre a escola e a comunidade, da organização escolar, da segurança no espaço da escola e do quanto são fundamentais as atividades extra-turno. Por conseguinte, estes apontam ações para a melhoria do contexto, destacando a importância de a escola ir além do "saber ler e escrever", e reafirmam a necessidade da proximidade e do estabelecimento de novos vínculos entre a escola e a comunidade. Quando a pesquisa evidencia a importância das atividades extra-turno e a participação da família na escola, abre-se espaço para a reflexão acerca

das possibilidades de aproximação e de diálogo. No entanto, questiona-se sobre quais pilares estariam ancorados em tal participação.

Almeida et al. (2017) e Belintane (2010) trazem resultados relevantes de pesquisas, indicando caminhos que partem da participação das famílias e das atividades extra-turno como possibilidade de reflexão sobre outras formas de organização da sala de aula, buscando a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem. Sobre a participação da família na escola, Fierro-Evans e Fortoul-Ollivier (2022) e Ávalos Díaz e Berger Silva (2021) também revelam importantes contribuições.

Fierro-Evans e Fortoul-Ollivier (2022) apresentam o estudo acerca de práticas de melhoria da convivência em escolas de Educação Infantil, Primária e Secundária em países da América Latina, evidenciando o compromisso com a justiça social, a inclusão e a equidade. Destacam-se, ainda, ações de criatividade e compromisso, bem como a criação de redes de práticas que deram suporte aos projetos nos diferentes níveis e áreas escolares. Dois fatores foram primordiais nestes contextos escolares: a atenção à diversidade, para que a escola seja um lugar melhor para se viver, e a importância da participação da comunidade.

Os referidos autores articulam a atenção a diversidade e a participação das famílias, ressaltando a inclusão e a equidade, que, na presente análise, são elementos facilitadores das atuações educativas voltadas para a diversidade e a garantia dos direitos de aprendizagem de qualidade.

Como possibilidade do trabalho com a comunidade e sua participação na escola, Ávalos Díaz e Berger Silva (2021), por meio da pesquisa implementada na escola básica no Chile, identificam os fatores facilitadores e os que se apresentam como obstáculo na ampla participação na escola. A partir da análise das normas de convivência escolar, destacando os benefícios que o processo participativo gerou aos diferentes atores, a pesquisa desmistifica a ideia de que as participações da comunidade nas escolas são problemáticas. Com o aporte da psicologia educacional, as autoras ressaltam a atuação dos

psicólogos como mediadores desta participação, o que resultaria em convivência positiva e maior aprendizado das crianças.

Ferreira e Gondar (2018), embora tratando de relatos de experiência em um curso livre de língua alemã no Ensino Superior, trazem contribuições para pensarmos a importância da diversidade em sala de aula. A partir de três dimensões – a social, a pedagógica e a política –, nas salas de aula de aprendizagem de língua estrangeira, destaca-se a inserção de novos alunos na turma como fator de motivação para os antigos. A entrada de novos estudantes, chamados de parceiros mais competentes, privilegia a interação em dupla e em grupo, pois há a adequação do plano de aula aos alunos que entraram, e, ao formar grupos multiníveis, acaba por beneficiar o aprendizado de todos. Neste sentido, tais grupos multiníveis são mais próximos do que existe na realidade diversa presente em diferentes espaços. Destacam-se como resultados a integração dos alunos, a ajuda mútua e a heterogeneidade como possibilidade de troca entre os alunos. A revisão bibliográfica realizada indicou que, enquanto no Brasil as salas multisseriadas não são comuns, no contexto alemão as experiências na Educação Básica demonstram maior exploração do potencial pedagógico que reside no ambiente multinível.

Garcez e Lopes (2017) citando Raption (2006) trazem o conceito da "nova ordem comunicativa da sala de aula". Garcez e Lopes (2017) evidenciam que o conceito oferece oportunidades de aprendizagem, com a interação de fala entre os alunos em aulas de língua espanhola, com a participação destes por meio da autoseleção para falar, resultando no engajamento de todos no conteúdo da aula e, ainda, contribuindo para múltiplas aprendizagens, ao usarem a língua e construir ação social, ou seja, a aprendizagem é entendida como ação social na medida em que os alunos constroem e fazem uso da língua estrangeira no cotidiano da aula (Raption, 2006).

Garcez e Lopes (2017) e Ferreira e Gondar (2018) contribuem com aportes acerca da diversidade dentro da sala de aula e sobre a língua como ação social, que gera interações e aprendizagens.

Os artigos contribuem para o entendimento da validade das salas heterogêneas, multisseriadas e das experiências em ensino de línguas estrangeiras.

As pesquisas brasileiras apresentaram contribuições para a organização da sala de aula de forma heterogênea, evidenciando vantagens para o ensino de língua estrangeira, para salas multisseriadas e com grande diversidade, além de ressaltarem a participação de familiares na escola e a importância do horário estendido.

Embora, dos 60 artigos analisados, apenas sete apresentaram impacto científico e social e se configuraram como produções de denúncia e de anúncio de possibilidades para a transformação educativa e social quando analisados sob um ponto de vista mais amplo, a partir da aprendizagem e da convivência na diversidade.

Segundo Splitter (2007), as dimensões de organização da sala de aula são tão importantes quanto o processo de alfabetização, pois as tensões existentes em sala de aula tendem a separar e individualizar mais do que a coletivizar e solidarizar, revelando, assim, descompassos. O autor chama a atenção, por um lado, para as migrações, as tendências religiosas e as divisões étnicas e, por outro, para o papel dos professores neste processo, considerando que estes moldam identidades. Neste sentido, é imperioso que nas escolas, e fora delas, os alunos possam compreender quem são, do ponto de vista identitário – o que significa identificar-se com uma cultura, uma religião ou um grupo.

Pesquisas produzidas fora do contexto brasileiro indicam Robert Slavin (2014) como uma importante referência para os estudos sobre o tema. Slavin (2014) desenvolve o conceito de "aprendizagem cooperativa", ou seja, um conjunto de métodos de ensino que proporcionam que os alunos trabalhem juntos em pequenos grupos, em que um aluno ajuda o outro na aprendizagem de conteúdos acadêmicos. De acordo com o autor, a aprendizagem cooperativa tem sido utilizada nos diferentes níveis de ensino e nas disciplinas principais do currículo.

Ao tratarmos da aprendizagem cooperativa, que fornece as bases para o agrupamento hete-

rogêneo, nota-se que este apresenta avanços no trabalho em pequenos grupos, como evidenciado em Sue e He (2020), quando trata acerca das turmas mistas e sua relevância, apresentando resultados positivos para o desempenho em matemática, e Boliver e Capsada-Munsech (2021), que tratam das diferenças de habilidades e interesses pela Matemática em grupos homogêneos divididos por habilidade e em agrupamentos mistos, resultando em maior gosto pela Matemática pelos alunos dos grupos mistos ao longo da pesquisa. Em relação aos alunos com maior desvantagens nos agrupamentos por habilidades ou desempenho, MacQueen (2013) indica que se trata daqueles que já apresentavam menor rendimento acadêmico.

Nesse cenário, os aportes apresentados contribuem, ainda, para refletirmos sobre as práticas docentes e escolares no contexto brasileiro, tendo como referência as possibilidades de pensar outros tipos de agrupamentos heterogêneos, especificamente a reflexão acerca dos grupos interativos como forma de agrupamento de alunos.

#### 4 Inclusão: o grupo interativo como ação

Os grupos interativos são formas de organização da sala de aula e de agrupamento de alunos de forma heterogênea, inserindo-se na vertente da inclusão da diversidade na escola e no diálogo com ela, a partir das preocupações com a convivência e a aprendizagem máxima para todos os alunos em sala de aula.

Embora restritas, as pesquisas brasileiras analisadas no presente artigo dedicaram-se ao estudo da organização da sala de aula e do agrupamento de alunos, que favorecem a aprendizagem, o convívio com colegas e a aproximação da família com o ambiente escolar. No contexto internacional, dedicaremos atenção ao grupo interativo como uma atuação dentro da vertente da inclusão.

Existem várias ações dentro da inclusão que buscam melhorar o desempenho acadêmico, as relações e a convivência escolar, especialmente quando refletimos sobre os atuais quadros de violência nas escolas ao redor do mundo. Diante

destas diferentes ações, elencamos os grupos interativos como uma possibilidade de melhoria da convivência na escola, de desenvolvimento e de vivência, com base em princípios de solidariedade, diálogo respeitoso, igualdade, justiça e construção dialógica da aprendizagem, que propiciam a construção intersubjetiva de significados, o aumento da atenção individualizada, entre outros aspectos.

Os grupos interativos surgem como uma resposta aos desafios dos sistemas de ensino europeus, mais especificamente o espanhol, alicerçados nos resultados de uma ampla pesquisa realizada entre os anos de 2006 e 2011, denominada *Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education* (INCLUD-ED). A referida pesquisa foi um projeto de investigação em Ciências Sociais que incluiu 15 instituições de toda a União Europeia, tendo sido destacado pela Comissão Europeia entre as 10 melhores pesquisas no programa de investigação europeu. O projeto foi coordenado por pesquisadores da Comunidade de Pesquisa e Excelência para todos (CREA), um grupo de pesquisa e de atuação social criado em 1991 na Universidade de Barcelona.

Na busca por identificar ações práticas e eficazes em diferentes contextos que representassem melhorias para o desempenho escolar e para a coesão social, o INCLUD-ED identificou ações educativas que geram educação de qualidade para todos e todas, além de possibilidade de interações e de coesão social via educação (Flecha, 2015).

Neste contexto, o projeto identificou sete atuações educativas de êxito: tertúlia dialógica, biblioteca tutorada, participação educativa da comunidade, formação de familiares, modelo dialógico de prevenção de conflitos, formação dialógica e grupos interativos.

No processo de ampla investigação, o INCLUD-ED identificou três tipos de organização de sala de aula, ou seja, o *mixture*, o *streaming* e a *inclusion*. A primeira forma, embora pautada na heterogeneidade, reúne os alunos em uma única turma, sendo que a professora compreende a aprendizagem de todos de maneira uniforme, buscando aplicar os conteúdos da mesma forma

para todas as crianças. Esse modelo desconsidera a raiz da heterogeneidade e opera na linha da homogeneidade de conhecimentos, na forma de ensinar e aprender (Flecha, 2015).

De acordo com o mesmo autor, o segundo tipo, o *streaming*, busca apresentar diferentes currículos para variados grupos de alunos, com base em suas habilidades. São organizados pequenos grupos, divididos por habilidades, que trabalham fora da sala de aula comum com outros professores. Este modelo aparece como uma alternativa ao modelo *mixture*, em que se identifica diferentes alunos, com diferentes habilidades, culturas, etnias e línguas em uma mesma sala de aula. Assim, a alternativa foi o arranjo em pequenos grupos e fora da sala de aula.

O terceiro tipo, denominado *inclusion*, parte do pressuposto da heterogeneidade de alunos, no entanto, trabalha dentro da sala de aula, em pequenos grupos, constituídos de forma mista, com diferentes habilidades, conhecimentos e diversos quanto à cultura, à etnia e à religião etc., proporcionando maior interação, aprendizagem e autoestima, principalmente para alunos de grupos considerados minoritários (Flecha, 2015).

É a partir do *inclusion* que pesquisadores e pesquisadoras identificam os grupos interativos como uma das atuações educativas de êxito. Nesse sentido, os grupos interativos se apresentam como elemento-chave de diálogo, uma vez que possibilitam a compreensão das atuações em sala de aula voltadas para a diversidade e o convívio respeitoso.

Segundo Flecha (2015), os grupos interativos são agrupamentos heterogêneos de alunos em que há um voluntário adulto para cada grupo, cujo papel é promover a interação entre os alunos com base nos princípios da aprendizagem dialógica, ou seja, o diálogo igualitário, a inteligência cultural, a transformação, a dimensão instrumental, a criação de sentido, a solidariedade e a igualdade de diferenças. Segundo Aubert et al. (2016), todos os sete princípios são vivenciados de forma conjunta.

Os GI são uma forma de agrupamento com recursos alocados adequadamente em uma sala regular, na qual se organizam pequenos grupos,

resguardando os princípios da convivência e do diálogo com a diversidade de gênero, etnia, deficiências, nível de aprendizagem, entre outros. Os recursos humanos são realocados com o propósito de melhoria da aprendizagem das crianças, dando apoio dentro da sala de aula, ou seja, com a participação de professores de apoio, professores de educação especial, monitores, especialistas, familiares e membros voluntários. Considerando os resultados do INCLUD-ED, nota-se que mais adultos em sala de aula dão diferentes suportes e oferecem mais recursos cognitivos para todas as crianças, favorecendo a aprendizagem dos conteúdos curriculares. Estes conteúdos são os mesmos para todos, ou seja, não há currículo diferenciado, mas há a possibilidade de apoio individualizado por meio dos GI (Flecha, 2015).

Com base em Aubert et al. (2016), nos GI, o diálogo igualitário é vivenciado nas diferentes interações, seja da professora com os voluntários e voluntárias, entre as crianças ou entre os voluntários e as crianças. Em outras palavras, ele é exercido em todas as relações e com intenções pautadas pela força do melhor argumento, em que todos têm o direito de fala e de serem ouvidos com atenção e respeito.

Segundo Aubert et al. (2016), a presença diversa nos pequenos grupos, seja de alunos ou voluntários, permite a valorização dos diferentes tipos de inteligência; neste caso, a inteligência cultural, possibilitando que conhecimento acadêmico e de vida dialoguem entre si.

No âmbito da transformação, nos GI, percursos e histórias vão sendo transformados a partir do diálogo, do convívio com a diversidade e da aprendizagem, no âmbito da dimensão instrumental, criando sentido em suas vidas. As relações desenvolvidas nos pequenos grupos possibilitam ações de solidariedade entre todos, na medida em que as crianças se ajudam e os voluntários contribuem nestas interações orientadas ao consenso e à máxima aprendizagem de todos (Aubert et al., 2016). Assim, Aubert et al. (2016) trazem a igualdade de diferenças como possibilidade de diálogo entre diferentes, base-

ada na boa convivência e no respeito.

Os GI são definidos como um agrupamento heterogêneo de 4 ou 5 alunos e incluem um adulto por grupo. Cada grupo trabalha com uma atividade organizada, com conteúdos já desenvolvidos em sala de aula pelo professor ou professora da turma, por cerca de 20 minutos. Depois deste tempo, o grupo recebe uma outra atividade para trabalhar, e terá um outro adulto acompanhando e proporcionando interações entre as crianças para resolver as questões que surgem mediante as atividades propostas, possibilitando, também, a exposição destes alunos a diferentes formas de interação e de aprendizagem. Enquanto os grupos interativos estão acontecendo, o professor da turma gerencia a sala e oferece apoio adicional quando necessário (Flecha, 2015).

Importa ressaltar, segundo o mesmo autor, que as crianças dos pequenos grupos possuem habilidades diferenciadas, e por meio da ajuda dos colegas no grupo e dos adultos, os alunos academicamente fortes ajudam os demais e também aprendem nas interações, pois estes reforçam suas habilidades metacognitivas ao explicar conteúdos ou formas de resolução de um exercício para os alunos que ainda não chegaram a tal compreensão, fazendo com que ocorra a melhoria das habilidades de todos os estudantes daquela turma/classe.

Na mesma linha de diálogo, encontramos outras pesquisas realizadas por membros do CREA que apresentam contribuições com base em salas heterogêneas e em aulas de ensino de segunda língua como potenciadoras de maior aprendizagem.

A aprendizagem de uma segunda língua em GI tem sido objeto de estudo acerca da aprendizagem da língua basca no País Basco, na Espanha, demonstrando que a convivência entre crianças com diferentes aprendizagens da língua, a ajuda mútua e a construção de laços de amizade proporcionam maior aprendizagem da língua para os alunos, como pode ser observado em Santiago-Garabieta et al. (2023).

Santiago-Garabieta et al. (2023), sinalizam outros estudos que comportam resultados se-

melhantes, ou seja, de melhoria dos resultados de aprendizagem, melhoria de aprendizagem em uma língua estrangeira, melhoria no comportamento pró-social e promoção de relações solidárias e colaborativas (García-Carrión & Díez-Palomar, 2015; Khalfaoui et al., 2020; Valls & Kyriakides, 2013; Zubiri-Esnaola et al., 2020; Villardón-Gallego et al., 2018).

Os elementos em destaque no parágrafo anterior compõem os estudos sobre as comunidades de aprendizagem, destacando-se o artigo de Cadena-Chala e Orcasitas-García (2016). Esse autores enfatizam a importância de um sistema educativo de qualidade, que assente nas necessidades básicas de aprendizagem, em um currículo voltado para as competências, com a modificação dos métodos em busca de trabalhos mais cooperativos e do uso das tecnologias de informação e comunicação e, ao mesmo tempo, com um olhar atento às equipes de professores, para que suas formações estejam voltadas para a transformação, com o objetivo de promover a vivência na comunidade de aprendizagem. Assim, considerando as transformações na sociedade da informação, os autores ressaltam a importância do desenvolvimento de propostas de comunidades de aprendizagem nas escolas.

## 5 Considerações finais

Como salientado ao longo do artigo, as altas taxas de absentismo, de evasão ou abandono escolar, violência escolar e baixos resultados nas aprendizagens indicam questões importantes para serem analisadas no contexto educativo, com o objetivo de propor, dentro do compromisso com a dimensão científica e social que as pesquisas precisam ter e no âmbito da necessidade de apresentar evidências que possam transformar a realidade da escola e fora dela, atuações que impulsionem a aprendizagem e promovam a convivência na diversidade.

Nesse sentido, sobre a revisão de literatura realizada na base de dados SciELO, dos 60 artigos selecionados para a análise, temos a incidência das discussões nas seguintes subáreas da educação: "ensino e aprendizagem", "organização

de sala de aula", "agrupamento de sala de aula", "currículo", "atuação docente", "desempenho escolar", "diversidade", "convivência escolar" e "participação escolar".

Os principais resultados obtidos nas pesquisas selecionadas apontam que, no âmbito do "ensino e aprendizagem", destaca-se o ensino da língua estrangeira. Já na subárea "agrupamento de sala de aula" e no âmbito do "currículo", encontramos um número bastante restrito de itens e temáticas relacionadas.

No que se refere à "organização de sala de aula", a organização escolar tem destaque nos artigos selecionados; e no item "convivência escolar" o termo foi encontrado em 15 produções científicas. Ambas as temáticas estão representadas em maior número em publicações internacionais da América Latina (Colômbia e Argentina) e da Europa, especialmente Espanha e Portugal.

Sobre a atuação docente, a temática mais recorrente foi a "formação de professores". Já na subárea "diversidade", encontramos a "educação inclusiva/inclusão" como tema mais recorrente, de forma ampla. Em "participação escolar", a maior incidência de temática discutida nos artigos foi sobre a participação da família e da comunidade na escola.

No âmbito dos tipos de "organização de sala de aula", temos: a) nas publicações nacionais, de autores brasileiros, a maioria dos artigos que tratam da convivência escolar, da organização de sala de aula e de classe relacionam-se aos alunos com necessidades especiais, autismo, Asperger e outras, trazendo para a discussão as salas de aulas especializadas e as consideradas heterogêneas, desde publicações mais antigas até 2023; b) os relacionados à síndrome de down, à Asperger e ao autismo, por exemplo, refletem o pensamento do *Streaming*, geralmente encontrado nos artigos da produção brasileira; c) os agrupamentos por sexo, por origem nacional ou imigrantes, por habilidades e deficiências foram encontrados na produção brasileira em diferentes períodos históricos, como tipos de agrupamentos existentes em sala de aula.

Assim, a revisão da literatura revelou, para o

tema objeto do presente artigo, a partir dos sete artigos que apresentaram evidências científicas, fatores importantes para análise e transformação (anúncio), que buscam a transformação científica, social e educativa. Na organização da sala de aula, o foco recai sobre a disposição dos alunos em pequenos grupos, a ajuda mútua, o olhar para a diversidade como elemento positivo e impulsionador de novas aprendizagens e a participação da família na escola. Tais elementos são entendidos como transformadores no processo educativo, pois podem contribuir diretamente para a implementação dos grupos interativos nas escolas, como uma outra forma de agrupamento escolar que busca não apenas a aprendizagem instrumental, mas também a aprendizagem social, que inclui solidariedade, igualdade, respeito e diálogo igualitário.

No que se refere aos limites da pesquisa, as dificuldades mais relevantes encontradas no processo de seleção e de análise do artigo completo foi a identificação de evidências científicas que pudessem ser validadas em outras escolas e realidades, principalmente por insuficiência de dados metodológicos.

## Referências

Almeida, L. C., Ferrarotto, L., & Malavasi, M. M. S. (2017). Escola vista de fora: o que dizem as famílias? *Escola & Realidade*, 2(42), 649-671. [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0100-31432017000200649&script=sci\\_abstract&tlang=pt](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0100-31432017000200649&script=sci_abstract&tlang=pt)

Aubert, A., Flecha, A., Garcia, C., Flecha, R., & Racionero, S. (2016). *Aprendizagem dialógica na Sociedade da Informação*. EDUFSCar.

Ávalos Díaz, A., & Berger Silva, C. (2021). Normas de convivência escolar: Descripción y análisis de un proceso participativo. *Estudios pedagógicos*, 47(1), 409-429. [https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052021000100409&script=sci\\_abstract](https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052021000100409&script=sci_abstract)

Belintane, C. (2010). Oralidade, alfabetização e leitura: enfrentando diferenças e complexidades na escola pública. *Educação em Pesquisa*, 36(3), 685-703. <https://www.scielo.br/j/ep/a/CvBGHZk8z3LQKmlXLSmnGSL/abstract/?lang=pt>

Boliver, V., & Capsada-Munsech, Q. (2021). Does ability grouping affect UK primary school pupils' enjoyment of Maths and English? *Research in Social Stratification and Mobility*, 76(100629), 1-21. <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2021.100629>

Cadena-Chala, M. C., & Orcasitas-García, J. R. (2016). Comunidades de aprendizaje en el País Vasco: caracterización y organización escolar *Educación y Educadores*, 19(3), 373-391. <https://doi.org/10.5294/edu.2016.19.3.4>

Ferreira, M. V., & Gondar, A. (2018). Mapeando as dimensões de um desafio: o ensino de alemão como língua estrangeira em contextos multinível. *Pandaemonium Germanicum*, 21(35), 121-143. <https://www.scielo.br/j/pg/a/psmvkvrLJnsGKHhjMvGSsQ/abstract/?lang=pt>

Fierro-Evans, C., & Fortoul-Ollivier, B. (2022). "Mejorar la convivencia": una relectura analítica de experiencias innovadoras en escuelas latino-americanas. *Revista mexicana de investigación educativa*, 27(92), 15-45. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662022000100015&script=sci\\_abstract](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662022000100015&script=sci_abstract)

Flecha, R. (2015). *INCLUD-ED Consortium. Successful Educational Actions for Inclusion and Social Cohesion in Europe*. Hipatia Press. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-11176-6>

Garcez, P., & Lopes, M. F. R. (2017). Oportunidades de aprendizagem na nova ordem comunicativa da fala-em-interação de sala de aula contemporânea: língua espanhola no ensino médio. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 56(1), 65-95. <https://doi.org/10.1590/010318135160183301>

García-Carrión, R. e Díez-Palomar, J. (2015) Learning communities: Pathways for educational success and social transformation through interactive groups in mathematics. *European Educational Research Journal*, 14(2), 151-166. <https://doi.org/10.1177/1474904115571793>

Gómez, J., Latorre, A., Sánchez, M., & Flecha, R. (2006). *Metodología comunicativa crítica*. El Roure Editorial.

Gutiérrez-Fernández, N., Zubiri-Esnaola, H., Lopez de Anguileta, G., Elboj-Saso, C., Soler-Gallart, M., & Flecha, R. (2024). Optimal Methodology for Addressing the Social Impact component with project proposals and curriculum vitae. *RIMCIS: International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences*, 13(1), 58-74. <https://doi.org/10.17583/rimcis.13747>

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (2023). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua: PNAD 2022*. <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9171-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-mensal.html>

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). (2023). *Pisa: Programa Internacional de Avaliação de Estudantes: Resultados*. Ministério da Educação. <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa>

Khalfaoui, A., García-Carrión, R., Villardón-Gallego, L., & Duque, E. (2020). Help and solidarity interactions in interactive groups: A case study with Roma and immigrant preschoolers. *Social Sciences*, 9(7), 1-17. <https://doi.org/10.3390/socsci9070116>

MacQueen, S. E. (2013). Grouping for inequity. *International Journal of Inclusive Education*, 17(3), 295-309. <https://doi.org/10.1080/13603116.2012.676088>

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S. ... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ* 2021, 372(71), 1-9. <http://dx.doi.org/10.1136/bmj.n71>

Redondo-Sama, G., Díez-Palomar, J., Campedepadrós, R., & Morlà-Folch, T. (2020). Communicative Methodology: contributions to social impact assessment in Psychological research. *Frontiers in Psychology*, 11(286), 1-8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00286>

Santiago-Garabieta, M., Zubiri-Esnaola, H., García-Carrión, R., & Gairal-Casadó, R. (2023). Inclusive, friendship and language learning: boosting collaboration in interactive groups. *Educational Research*, 65(2), 1-15. <https://doi.org/10.1080/00131881.2023.2189433>

Slavin, R. E. (2014). Cooperative Learning and Academic Achievement: why does groupwork work? *Anales de Psicología*, 30(3), 785-791. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.3.201201>

Splitter, L. J. (2007). Do the groups to which I belong make me? Theory and Research in Education. *Sage Publications*, 5(3), 261-280. <https://doi.org/10.1177/1477878507081790>

Su, A., & He, W. (2020). Exploring factors linked to the mathematics achievement of ethnic minority students in China for sustainable development: A multilevel modeling analysis. *Sustainability*, 12(7), 1-14. <https://doi.org/10.3390/su12072755>

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2015). *Educação para a cidadania global: a abordagem da UNESCO*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371292?posInSet=200&queryId=3c99e353-a4d9-4a8c-856a-91dd2296a52e>

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2019) *Violência escolar e bullying: relatório sobre a situação mundial*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368092>

Valls, R., & Kyriakides, L. (2013) The power of Interactive Groups: How diversity of adults volunteering in classroom groups can promote inclusion and success for children of vulnerable minority ethnic populations. *Cambridge Journal of Education*, 43(1), 17-33. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2012.749213>

Villardón-Gallego, L. et al. (2018). [Impact of the Interactive Learning Environments in Children's Prosocial Behavior. Sustainability](https://ideas.repec.org/a/gam/jsusta/v10y2018i7p2138-d153977.html), 10(7), 1-12. <https://ideas.repec.org/a/gam/jsusta/v10y2018i7p2138-d153977.html>

Zubiri-Esnaola, H. et al. (2020). Inclusivity, participation and collaboration: learning in interactive groups. *Educational Research*, 62(2), 162-180. <https://doi.org/10.1080/00131881.2020.1755605>

**Conflitos de Interesse:** As autoras e o autor declaram que a pesquisa foi conduzida sem interesse comercial ou relação financeira que poderia constituir como um potencial conflito de interesse.

**Contribuições das autoras e autor:** R. R. M. adquiriu financiamento, projetou, forneceu orientação geral para o estudo, revisou e aprovou o manuscrito. M. N. C. executou o estudo, analisou os dados e escreveu o manuscrito. B. C. P. revisou a coleta e a análise de dados. As autoras e o autor contribuíram para o artigo e aprovaram a versão enviada.

**Financiamento:** As autoras e o autor declaram ter recebido da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) (Concessão: Ensino público, Processo número 2022/06825-0) apoio financeiro para a pesquisa, escrita e publicação deste artigo. O financiador não participou do projeto do estudo, da coleta, da análise, da interpretação dos dados, da redação deste artigo ou da decisão de enviá-lo para publicação.

---

### Mariele Nazaré Coelho

Doutora em Educação. Professora associada do Instituto Superior de Ciências Sociais e Relações Internacionais (CIS). Pesquisadora do Centro de Estudos Africanos do CIS (CEACIS) em Angola e do Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa da Universidade Federal de São Carlos (NIASE/UFSCar).

---

### Bruno Cortegoso Prezensky

Doutor em Educação e pesquisador do Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa da Universidade Federal de São Carlos (NIASE/UFSCar).

---

### Roseli Rodrigues de Mello

Doutora em Educação. Professora sênior da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Coordenadora do Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa da UFSCar (NIASE/UFSCar).

---

### Endereço para correspondência

Centro de Estudos Africanos do CIS (CEACIS)

Via S3, Talatona, 3438

Luanda, Angola

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa

Rodovia Washington Luis, 235

13565-905

São Carlos, SP, Brasil

*Os textos deste artigo foram revisados pela Texto Certo Assessoria Linguística e submetidos para validação dos autores antes da publicação.*