

PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA PÓS-PANDEMIA EM ESCOLA DO DISTRITO FEDERAL

STUDENT PERCEPTIONS ABOUT POST-PANDEMIC INCLUSIVE EDUCATION AT SCHOOLS IN THE FEDERAL DISTRICT

PERCEPCIONES DE LOS ESTUDIANTES SOBRE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA POSPANDEMIA EN LAS ESCUELAS DEL DISTRITO FEDERAL

Mírian Daniela Matos Campos Andrade¹, Cláudia Cristina Fukuda²

DOI: 10.54899/dcs.v22i85.4117

Recibido: 01/12/2025 | Aceptado: 25/12/2025 | Publicación en línea: 29/12/2025.

RESUMO

O estudo buscou compreender como estudantes vivenciam a educação inclusiva no período pós-pandemia em uma escola pública do Distrito Federal. O objetivo geral foi investigar as percepções de estudantes sobre o ambiente escolar inclusivo no período pós-pandemia, em uma escola pública do Distrito Federal. Realizou-se um estudo de caso com enfoque qualitativo, conduzido por meio da técnica de grupo focal. Os dados obtidos foram analisados mediante análise de conteúdo. Dessa forma, foram estabelecidas cinco categorias para análise: (1) reconhecimento (2) vivências cotidianas; (3) práticas pedagógicas; (4) interações na escola e (5) pós-pandemia. Concluímos que se faz urgente a adoção de medidas frente aos obstáculos identificados na educação inclusiva por serem fatores que impedem o acesso prático e a permanência dos estudantes com NEE na escola. Assim, o cenário exige intervenções imediatas e estruturais para superação dos desafios. Para mais, ampliar o debate sobre educação inclusiva é de extrema relevância, uma vez que são diversos os atores envolvidos, bem como importante tornar socialmente visível o tema. Finalmente, a educação inclusiva requer maiores investimentos, pois contribui para a transformação social, sendo recomendado também a realização de novos estudos para aprofundar sobre a sua expansão na escola.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Pós-Pandemia. Estudantes. Necessidades Educacionais Específicas.

ABSTRACT

This study sought to understand how students experience inclusive education in the post-pandemic period at a public school in the Federal District. The overall objective was to investigate students' perceptions of the inclusive school environment in the post-pandemic period at a public school in the Federal District. A qualitative case study was conducted using the focus group technique. The data obtained were analyzed using content analysis. Five categories were

¹ Doutoranda em Psicologia pela Universidade Católica de Brasília (UCB), Brasília, Distrito Federal, Brasil.
E-mail: miriandanielabsb@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0009-0005-5816-8230>

² Doutora em Psicologia pela Universidade Católica de Brasília (UCB), Brasília, Distrito Federal, Brasil.
E-mail: claudiafakuda@hotmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3677-6017>

established for analysis: (1) recognition; (2) daily experiences; (3) pedagogical practices; (4) interactions at school; and (5) post-pandemic. We conclude that it is urgent to adopt measures to address the obstacles identified in inclusive education, as these factors impede practical access and the retention of students with special educational needs (SEN) in school. Thus, the scenario demands immediate and structural interventions to overcome the challenges. Furthermore, broadening the debate on inclusive education is extremely relevant, since there are diverse actors involved, and it is important to make the topic socially visible. Finally, inclusive education requires greater investment, as it contributes to social transformation, and further studies are recommended to explore its expansion in schools.

Keywords: Inclusive Education. Post-Pandemic. Students. Specific Educational Needs.

RESUMEN

Este estudio buscó comprender cómo los estudiantes experimentan la educación inclusiva en el período pospandémico en una escuela pública del Distrito Federal. El objetivo general fue investigar las percepciones de los estudiantes sobre el entorno escolar inclusivo en el período pospandémico en una escuela pública del Distrito Federal. Se realizó un estudio de caso cualitativo mediante la técnica de grupo focal. Los datos obtenidos se analizaron mediante análisis de contenido. Se establecieron cinco categorías de análisis: (1) reconocimiento; (2) experiencias cotidianas; (3) prácticas pedagógicas; (4) interacciones en la escuela; y (5) pospandemia. Concluimos que es urgente adoptar medidas para abordar los obstáculos identificados en la educación inclusiva, ya que estos factores impiden el acceso práctico y la retención del alumnado con necesidades educativas especiales (NEE) en la escuela. Por lo tanto, el escenario exige intervenciones inmediatas y estructurales para superar los desafíos. Además, ampliar el debate sobre la educación inclusiva es sumamente relevante, ya que existen diversos actores involucrados y es importante visibilizar el tema socialmente. Finalmente, la educación inclusiva requiere mayor inversión, ya que contribuye a la transformación social, y se recomiendan más estudios para explorar su expansión en las escuelas.

Palabras clave: Educación inclusiva. Pospandemia. Estudiantes. Necesidades educativas específicas.



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución- NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

INTRODUÇÃO

Educação Inclusiva (EI) configura-se como uma abordagem educacional atual que tem como fundamento os pressupostos da democracia e da ética em defesa do direito ao acesso, permanência na educação, oportunidades igualitárias, participação ativa e desenvolvimento integral de todos os estudantes perante as oportunidades de aprendizagens nos diversos níveis escolares valorizando assim as diversidades, erradicando barreiras estruturais e atitudinais,

combatendo o preconceito, reconhecendo potencialidades e atendendo necessidades individuais (Mantoan, 2004; Aguiar & Duarte, 2005; Neto *et al.*, 2018; Narciso *et al.*, 2024; Broering & Broering, 2024).

Historicamente, pessoas com deficiência (PCDs) foram excluídas e colocadas à margem da sociedade por não atenderem aos padrões socialmente estabelecidos. (Januzzi, 2017; Piccolo, 2022). Avanços legislativos, tanto globais quanto locais, promoveram uma abordagem mais inclusiva e humanizada, reconhecendo as PCDs como sujeitos de direitos, embora ainda existam resistências sociais (Januzzi, 2017; Piccolo, 2022; De Jesus, 2023; De Amarante *et al.*, 2024).

Designar estudantes com Necessidades Educacionais Específicas (NEE) por suas habilidades, limitações e comportamentos indica o quanto ainda o contexto social e cultural classifica as pessoas mediante pressupostos neoliberais influenciando assim, percepções e narrativas que são estruturalmente capacitistas (Medina, 2016; Mello, 2019; Gesser *et al.*, 2020; Marchezan & Carpenedo, 2021; Sanches *et al.*, 2022, Quartiero & Gavillon, 2023; Ferreira *et al.*, 2024). Assim, para avanços na EI se faz urgente desconstruir o capacitismo na cultura para que estudantes com NEE possam ser reconhecidos como sujeitos de direitos sem que seus atributos pessoais sejam julgados socialmente (Pagni, 2024; De Barros & De Oliveira e Silva, 2025).

A escola constitui um ambiente de interação social permanente, exercendo influência essencial no processo de aprendizagem e na formação da identidade humana (Bronfenbrenner *et al.*, 2011; Diniz & Santos, 2010; Goffman, 2018). Diante disso, a EI requer práticas pedagógicas baseadas em métodos de ensino flexíveis e variados, capazes de contemplar as necessidades individuais de cada estudante (Do Nascimento *et al.*, 2025). É fundamental que a estrutura física da escola seja adequada e que haja a oferta de recursos didáticos e tecnológicos que garantam a acessibilidade (De Castro *et al.* 2018; Ambrosim, 2024; Ecker & Pontarolo, 2024). Além disso, é essencial incentivar a formação continuada dos professores e a qualificação dos demais profissionais da educação, de modo que adquiram domínio de novas linguagens e estratégias de ensino para lidar com a diversidade (Reily, 2004; Do Nascimento *et al.*, 2025; De Melo, 2022; Walter *et al.*, 2024).

Diante disso, estudos que englobam percepções de estudantes sobre o fortalecimento da inclusão escolar das PCDs estão associados a aspectos como pertencimento, respeito mútuo, acolhimento, participação ativa e acessibilidade (Alves *et al.*, 2025; De Almeida Moraes & De Almeida Araújo, 2018; De Castro Amorim *et al.*, 2020). Entretanto, também foram identificadas barreiras, incluindo despreparo docente, práticas pedagógicas excludentes, ausência de

adequações, barreiras atitudinais e preconceito (Alves *et al.*, 2025; De Mello & De Fatima Fernandes, 2023).

Estudos que valorizam a percepção de estudantes possibilitam reconhecê-los como protagonistas na EI (Silva *et al.*, 2018; Castro *et al.*, 2018; Gesser *et al.*, 2020). Além disso, essas investigações ajudam os professores a entender de forma mais ampla as necessidades dos estudantes, ajustando suas práticas pedagógicas (Fonseca *et al.*, 2025).

A crise sanitária da covid-19 trouxe modificações substanciais para o ambiente educacional, incluindo a inclusão de espaços virtuais e ferramentas tecnológicas, mas o ensino remoto evidenciou barreiras para estudantes, professores e famílias, dificultando a efetivação da Educação Inclusiva.

Nesse contexto, investigar as percepções pós-pandemia sobre a EI permitiu compreender as vivências dos estudantes com NEE em um contexto escolar marcado por práticas excludentes e discriminatórias (Redig & Mascaro, 2020; Cury *et al.*, 2020; Nobre *et al.*, 2024; Silva *et al.*, 2024).

Este estudo teve como objetivo responder à seguinte questão: Como os estudantes vivenciam a educação inclusiva no período pós-pandemia em uma escola pública do Distrito Federal?

Assim, o objetivo geral buscou analisar as percepções de estudantes acerca do contexto escolar inclusivo pós-pandemia em uma escola pública do Distrito Federal. Para tanto, buscamos descrever as experiências cotidianas de estudantes; descrever as práticas pedagógicas utilizadas pela escola para promover a educação inclusiva; identificar a interação entre estudantes, professores, pares e equipe de apoio no contexto da educação inclusiva; descrever as barreiras tecnológicas, sociais e emocionais para a efetivação da educação inclusiva no período de isolamento social provocado pela pandemia.

MÉTODO

Realizou-se um estudo de caso de natureza qualitativa (Morgan, 1996; Trad, 2009). A abordagem qualitativa busca entender determinado fenômeno através das experiências, percepções e significados que os participantes lhe atribuem (Minayo & Costa, 2018; Guerra *et al.*, 2024). Para a obtenção dos dados, empregou-se a técnica grupo focal (GF), que possibilita ao pesquisador coletar dados sobre o tema pesquisado mediante reunião e interação entre pessoas

(Morgan, 1996; Trad, 2009).

Contexto da Pesquisa

O estudo foi realizado em uma escola pública localizada na Região Administrativa (RA) do Gama, no Distrito Federal, área urbana, criada pela Lei nº 4.545/1964. Segundo a Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios Ampliada (PDAD-A, 2024, a RA possuía 13.948 moradores urbanos, maioria feminina (53%), idade média de 36,1 anos e predominância de pessoas pardas (46,3%). A taxa de alfabetização é de 95,5% e 77,4% dos jovens de 4 a 24 anos frequentam instituições de ensino; entre os maiores de 25 anos, 37,4% têm ensino superior completo.

Quanto ao Projeto Político-Pedagógico de 2025, a comunidade escolar era constituída predominantemente por famílias de baixa renda e escolaridade, contando com grande número de estudantes oriundos de áreas rurais e de chácaras, além de alguns provenientes do Estado de Goiás. A escola oferece ensino fundamental (anos iniciais e finais) e ensino médio. Este último possuía 24 turmas, sendo 8 por série, com 215 estudantes na 1ª série, 271 na 2ª e 203 na 3ª, totalizando 689 matrículas.

Participantes

Participaram da pesquisa 9 estudantes do ensino médio, com idade média de 17,78 anos com desvio padrão de 2,11 indicando que há uma pequena variação entre as idades com a maioria próxima a média. Para estudantes com NEE temos a média de 18,4 anos de idade e para estudantes sem NEE temos a média de 17,0 anos. Destacamos que os participantes com NEE apresentam em média, idade um pouco superior (cerca de 1,4 anos a mais) em relação aos participantes sem NEE. A amostra é composta por 55,6% de participantes do gênero masculino e 44,4% do gênero feminino. A maioria dos participantes (55,6%) se autodeclararam parda/pardo seguidos de 22,2% brancos e 22,2% pretos. Mais da metade dos participantes (55,6%) apresentam algum tipo de NEE enquanto 44,4% não possuem.

Instrumentos

Para a obtenção dos dados, foi empregado um roteiro de entrevista. composto por

perguntas abertas, abordando temas como: inclusão escolar de estudantes com necessidades educacionais específicas (NEE); interações e relações entre professores e pares na escola; a participação de estudantes com NEE; o desempenho docente no contexto da educação inclusiva; e os impactos da pandemia.

Posteriormente, foi apresentada uma sinopse (Figura 1), seguida de um roteiro literário com as seguintes questões:

1. Como é possível ajudar o João?
2. Como a escola pode contribuir para o apoio ao João?
3. Vocês concordam com a mãe de João, que acredita que ele não consegue aprender?
4. A escola possui condições de auxiliar o João? Por quê?

Figura 1

Sinopse: A vida escolar de João

João, com deficiência física e intelectual, foi criado apenas pela mãe e ingressou na escola aos 14 anos, após uma infância sem convívio social. Embora não fale, ouve normalmente. Aos 18, frequenta a escola todos os dias; ainda não reconhece letras, números ou certas imagens, mas identifica cores primárias e demonstra interesse em pintura e jogos de memória ou virtuais, sempre com apoio da professora. Como a escola pode favorecer o desenvolvimento e a inclusão de João?

Procedimentos Éticos e de Coleta de Dados

Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Católica de Brasília (CAAE nº 75149023.2.0000.0029). Após a aprovação, a pesquisa foi divulgada, e os estudantes foram convidados a participar, mediante anuência e autorização prévias da direção da instituição escolar.

Aos estudantes que concordaram em participar, foram fornecidos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) para ciência e assinatura. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi estabelecido pelos participantes maiores de 18 anos (18 a 23 anos) e, no caso dos menores de idade (16 e 17 anos), por seus responsáveis legais. Todos os estudantes assinaram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE). Para preservar o anonimato, os nomes foram substituídos por codinomes escolhidos pelos próprios participantes. Em seguida, foi organizada uma agenda prévia, com posterior confirmação de presença.

Nos dias e locais previamente combinados, realizamos quatro encontros com o Grupo

Focal (GF), cada um com duração média de 36 minutos e 42 segundos. A obtenção dos dados foi realizada nos meses de agosto e setembro de 2024. Quanto à assiduidade dos participantes, apenas um estudante esteve ausente no primeiro encontro.

A coleta de dados ocorreu na biblioteca, com a devida autorização da direção e dos professores responsáveis pelo espaço, que contava com fácil acesso, boas condições físicas e ambiente sonoro adequado, permitindo a gravação de áudio sem interferências que pudessem prejudicar a compreensão durante a transcrição.

O primeiro encontro com o GF ocorreu durante o intervalo, momento em que a pesquisadora e os participantes concluíram que os encontros subsequentes para coleta de dados deveriam ser realizados após as aulas, pois o tempo do intervalo mostrou-se insuficiente.

Os três encontros seguintes foram realizados após o término das aulas do turno matutino. Em todos eles, a pesquisadora ofereceu almoço aos participantes, sem custos para estes ou para a escola, com a autorização da direção e dos pais dos menores. Após o almoço, os estudantes descansaram por 15 minutos e, em seguida, sentaram-se espontaneamente em cadeiras dispostas em círculo ao redor das mesas.

A pesquisadora, também atuando como moderadora, posicionou o gravador de forma centralizada entre as mesas. Convidou então os participantes a ouvir a introdução ao tema e conduziu debates abertos. O roteiro seguiu a seguinte organização: a) discussão de perguntas previamente formuladas; b) debate de perguntas relacionadas ao estudo de caso previsto na sinopse tendo o roteiro literário como guia; e c) retomada dos principais assuntos discutidos e elaboração, em conjunto, de uma carta com recomendações para a escola.

A elaboração da carta não fazia parte do planejamento inicial da pesquisa, mas foi essencial para sintetizar as reflexões do grupo e apresentar sugestões à instituição. Ao final, os participantes elegeram representantes para entregar o documento à direção da escola. Todas as discussões foram gravadas em áudio e, em seguida, transcritas para fins de análise.

Após a obtenção dos dados, todas as sessões do GF foram transcritas na íntegra. Posteriormente, a pesquisadora revisou as gravações, digitando as falas e corrigindo possíveis erros de transcrição, até que todas as declarações estivessem registradas na íntegra, conforme expressas pelos participantes. Os registros em áudio permitiram identificar com precisão as falas de cada participante e compreender o significado atribuído às manifestações verbais.

Análise de Dados

Os dados foram apurados segundo análise de conteúdo consoante Bardin (2016), sobre a qual se organiza em três etapas básicas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Esse enfoque visou reconhecer sentidos explícitos e implícitos nos discursos dos participantes, propiciando a elaboração de categorias temáticas expressivas do fenômeno pesquisado.

Na Etapa 1, conhecida como pré-análise, realizamos leitura flutuante das transcrições das entrevistas para maior aproximação com o conteúdo e, portanto, melhor identificação dos elementos recorrentes. Logo após, foi realizada a formação do corpus, constituído por 9 entrevistas semiestruturadas com professores de escolas da rede pública do Distrito Federal. Nesse momento, foram estabelecidos os fins investigativos e as possíveis categorias iniciais de investigação, tais como variabilidade individual independentemente da deficiência; falta de preparo institucional para inclusão de estudantes com deficiência, necessidade de inclusão social e afetiva; transição e desempenho pós-pandemia.

A Etapa 2, de estudo do material, envolveu a codificação e categorização das unidades de registro extraídas das falas dos participantes. Cada trecho importante foi reconhecido e classificado conforme o seu conteúdo semântico, agrupando-se em categorias temáticas mais amplas. Dentre as categorias identificadas destacaram-se: a) reconhecimento; b) desafios na inclusão; c) interações na escola e d) pós-pandemia

Finalmente, na Etapa 3, referente ao tratamento dos resultados, inferência e interpretação, os dados categorizados foram organizados e interpretados mediante norteador teórico do estudo tendo como ponto central compreender como estudantes vivenciam a educação inclusiva no período pós-pandemia. As inferências foram realizadas de modo a relacionar as falas dos estudantes às discussões sobre capacitismo estrutural, bem como a respeito das barreiras estruturais e atitudinais e os pressupostos da EI.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A nossa análise incidiu sobre o corpus textual que abarca as narrativas de estudantes sobre educação inclusiva.

Logo após a transcrição e leitura exaustiva das entrevistas, realizamos à análise de conteúdo mediante etapas propostas por Bardin (2016). A partir desse procedimento, foram evidenciadas cinco categorias temáticas que sintetizam as principais percepções e vivências de estudantes participantes da educação inclusiva. As categorias foram construídas com base na frequência e importância dos temas recorrentes nas falas, bem como na sua pertinência teórica para os objetivos da pesquisa. Seguem categorias identificadas, acompanhadas de suas respectivas descrições e casos exemplares extraídos das falas dos estudantes.

Reconhecimento

A categoria “reconhecimento” abrangeu narrativas de estudantes para designarem pares com NEE. Durante o GF, os participantes apresentaram opiniões convergentes sobre o tema, ressaltando que a deficiência constituía um aspecto da experiência humana e que as distinções aparecem sobretudo no modo como a sociedade lida com elas. Assim, os estudantes identificaram os pares com NEE por meio de suas habilidades, limitações e comportamentos, realizando comparações com estudantes sem NEE. A seguir, são apresentados relatos que exemplificam essas percepções:

“... não é que um seja melhor e que o outro seja pior, é só que são pessoas diferentes, assim como na realidade, dentro da nossa sociedade todo mundo tem uma necessidade especial, porque todo mundo é uma pessoa diferente da outra, então eu vou ter mais facilidade de aprender isso, você vai ter mais facilidade de aprender aquilo e eu vou aprender de um jeito que você vai aprender diferente.” (Raquel).

“A não deficiente sabe fazer tudo sozinho e o deficiente precisa de ajuda para escrever e fazer algumas coisas.” (Bianca).

“E a diferença de pessoas com deficiência para pessoas que não tem é que o cérebro da pessoa com deficiência funciona de um jeito diferente. Eles têm uma forma diferente de aprender as coisas e eles precisam de mais atenção para aprender.” (Gui).

“Eu acho que cada pessoa que tem suas necessidades especiais, eu acho que a única diferença que tem das pessoas que não tem é a forma como a sociedade trata essas pessoas” (Gabriel).

Nomear as PCDs com base em suas habilidades, limitações ou comportamentos revelou como o contexto social e cultural ainda classifica os corpos perpetuando percepções e narrativas estruturalmente capacitistas (Medina, 2016; Mello, 2019; Gesser *et al.*, 2020; Marchezan & Carpenedo, 2021; Sanches *et al.*, 2022; Quartiero & Gavillon, 2023). Para que a educação inclusiva avance, é imprescindível desconstruir o capacitismo presente na cultura escolar,

possibilitando que estudantes com NEE sejam reconhecidos como sujeitos de direitos sem que seus atributos pessoais sejam socialmente julgados (Pagni, 2024; De Barros & De Oliveira e Silva, 2025).

Desafios da Inclusão

Na categoria “desafios da inclusão”, os estudantes relataram enfrentar obstáculos diariamente. Em suas narrativas, destacaram o ruído do sinal da escola, que causava desconforto nos estudantes com autismo; a inabilidade da escola para acolher estudantes com NEE, devido à precariedade da infraestrutura, organização e recursos; e a ausência de preparo dos professores para atender às demandas individuais e elaborar materiais adaptados. Para mais, mencionaram ainda, a ausência de monitores em sala de aula e a carência de professores nas salas de recursos. A seguir, apresentam-se algumas falas dos estudantes que exemplificam essas observações:

“... eu acho que o sinal que tem aqui na escola atrapalha quem tem autismo.” (Gabriel).

“A escola não é preparada para estudantes deficientes porque não tem sala de recursos, não tem monitor...” (Vítor).

“A escola não é um lugar inclusivo ainda porque para ser inclusiva a gente tem que realmente incluir todas as pessoas, então ter um ou outro recurso que possa auxiliar não é ser inclusivo” (Raquel).

“Eu acho que dentro da sala deveriam ter monitores para ajudar com atividades mais complexas” (Patrícia).

“O aprendizado para as pessoas que têm deficiência devia ser igual ao nosso também. Tem que ser adaptado, mas com a mesma intenção de ensino” (Dicom).

Os estudantes expressaram em suas narrativas, um cotidiano escolar repleto de entraves físicos e atitudinais enunciando insuficiências das bases estruturais do processo pedagógico e de suporte humano exigidos para a efetivação da EI. A narrativa de Gabriel salientou a existência de desafios sensoriais provocados pelo sinal da escola ocasionando sensibilidade aumentada a estímulos em estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Isso expressou a carência absoluta de ajustes ambientais que reconhecem a diversidade sensorial. Ainda, Vítor por conseguinte apontou a ausência de recursos físicos e pedagógicos, como a ausência de sala de recursos e de monitores, limitando assim, a oportunidade de atendimento educacional especializado (AEE) restringindo o suporte necessário para a aprendizagem. Além disso, Raquel questionou a abordagem pouco aprofundada da inclusão na escola discordando da prática da oferta de recursos ocasionais. Esse posicionamento sugeriu que a inclusão não é apenas presença

física do estudante, mas garantia de acesso, participação e aprendizagem de forma equânime. Assim, tornou visível a distância entre a narrativa da escola e a prática pedagógica cotidiana.

Outrossim, Patrícia fortaleceu a relevância do suporte especializado, como monitores ou auxiliares, para atender apropriadamente às necessidades de estudantes que enfrentam maior dificuldades nas atividades. Seus apontamentos dialogaram com a defesa de práticas colaborativas entre professores e profissionais de apoio. Finalmente, Dicom enfatizou a importância de adaptações pedagógicas para o ensino e aprendizagem de pessoas com NEE preservando a intencionalidade educativa.

Logo, o enfoque apresentado sinalizou o entendimento de que equidade não significa reduzir expectativas, mas oferecer meios diversos para que todos aprendam. Diante disso, as percepções coincidiram para necessidade de reconsiderar práticas, normas organizacionais e investimentos, de modo a construir um ambiente inclusivo conforme pressupostos da EI (De Castro *et al.*, 2018; Ambrosim, 2024; Ecker & Pontarolo, 2024, Do Nascimento *et al.*, 2025).

Práticas Pedagógicas

A categoria “práticas pedagógicas” enfocou os obstáculos vivenciados por estudantes com NEE tanto na sala de aula quanto em demais ambientes escolares. Os depoimentos apontaram obstáculos comuns, como: ensino deficitário, uso de métodos, técnicas e atividades que não contemplam suas necessidades, falta de adaptação dos materiais pedagógicos, afastamento entre o docente e as práticas pedagógicas inclusivas, fragilidade docente para compreender o tempo, o ritmo e as demandas de aprendizagem de cada estudante e a necessidade de conscientização das turmas sobre a importância da inclusão. A seguir, são apresentados trechos de falas que ilustram essas percepções.

“Eu não vejo muita ação dos professores não, sendo bem sincero, eles não têm muita influência nessa questão da inclusão não.” (Gabriel).

“Dentro da nossa sociedade é uma separação que a gente vê e não existe um trabalho dentro das escolas para falar sobre isso. Como funciona essas deficiências. Como essas pessoas interagem com o mundo.” (Raquel).

“É a falta de professor formado na área de educação inclusiva faz até com que eles não tenham paciência e não sabem como lidar com pessoas com deficiência” (Gui).

As narrativas dos estudantes explicitaram a percepção do despreparo da escola e dos professores para desempenhar atribuições e buscar envolvimento com os estudantes na EI. Raquel

evidenciou a desvinculação entre escola e sociedade expondo a falta de práticas pedagógicas que incentivem o esclarecimento sobre pessoas com NEE. Nesse ponto, a inclusão foi observada como um aspecto que não se realiza pedagogicamente permanecendo apenas no discurso da escola. Para Raquel, a escola não cumpre a sua função social de formar cidadãos capazes de entender e coexistir com a diversidade. Também Gui ressaltou uma questão estrutural no momento que apontou a escassez de aperfeiçoamento especializado em EI. Essa inconsistência afetou diretamente no modo de agir dos professores. O discurso de Gui expressou a importância da formação especializada para professores e que essa medida tem como finalidade reduzir entraves atitudinais.

Apesar dos estudantes destacarem aspectos específicos, as narrativas alinharam-se para um entendimento de que os pressupostos da EI não se efetiva como prática estruturada cotidiana corroborando com pesquisas realizadas por Alves *et al.*, (2025); De Freitas *et al.*, (2021); Da Silva e Ribeiro (2021) e De Mello e De Fatima Fernandes, (2023).

Interações na Escola

A categoria “interações na escola” referiu-se às barreiras enfrentadas por estudantes com NEE, tanto na sala de aula quanto em outros ambientes da escola. Os depoimentos dos participantes evidenciaram diversas dificuldades, destacando sentimentos de isolamento, solidão e tristeza resultantes da falta de contato com professores e pares na escola. A seguir, são apresentadas falas que exemplificam essas percepções:

“Às vezes eu faço o trabalho sozinha. Porque nunca me chamam para fazer junto? Eu me sinto isolada no canto. Eu me sinto triste porque eles não me chamam para fazer nada. Falo que não tem nada, eu só falo uma coisa ou outra, mas não me chamam para fazer o coletivo.” (Bianca).

“Queria ter mais amigos. Eu queria que eles me chamassem para fazer trabalhos em grupo” (Bianca).

“O professor fala para eu me juntar com alguém eu vou lá e me junto.” (Bianca)

“eu pude sentir a aflição que ela passou porque muitos estudantes não tem essa maturidade de entender que são pessoas comuns como nós. E não compreendem que são um ser humano que tem sentimentos também que precisam ser incluídos em rodas de conversa, em amizades, em jogos, independentemente do que elas têm” (Ágata).

“... os professores não falam..., não conscientizam a turma para fazer, para incluir ela no trabalho” (Gabriel).

“... não porque não tem professor só para ele. Falta professores para ele. Não tem professores para ensinar ele melhor, não tem monitor para ficar com ele na hora do intervalo” (Vítor).

As narrativas dos estudantes desvelaram um contexto caracterizado por vulnerabilidades nas relações sociais, ausência de práticas sistemáticas de inclusão e carência de recursos humanos e pedagógicos capazes de sustentar um contexto escolar inclusivo. Bianca expressou experiências recorrentes de exclusão nas interações cotidianas. Seus relatos apontaram para uma estudante que enfrentou barreiras relacionais significativas que gerou sofrimento emocional e comprometeu o seu senso de pertencimento. A exclusão foi vivida de forma sistemática, reforçando a ideia de que a cultura da turma ainda não incorporou práticas de cooperação e acolhimento. Bianca evidenciou que a sua inserção dependia de ordens expressas do professor e não de iniciativas dos pares. Isso revelou uma inclusão condicionada que não se sustenta de forma natural no cotidiano escolar. Essa situação indicou a escola como um local que não desenvolveu uma cultura de convivência inclusiva. Gabriel corroborou as percepções de Bianca expondo uma desatenção importante na prática pedagógica, uma vez que existia a ausência de ações educativas que viabilizassem debates sobre diversidade, amparo e trabalho conjunto. A falta de mediação docente reforçou a exclusão, pois a turma não foi orientada a desenvolver práticas coletivas e atitudes inclusivas.

Ágata demonstrou sensibilidade ao narrar a aflição vivida por Bianca e reconheceu que os pares não tinham maturidade para reconhecer a humanidade e os sentimentos das pessoas com NEE. O discurso de Ágata evidenciou um entendimento crítico do fato expressando que pessoas com NEE ainda são percebidas como um pessoas marginalizadas e não como pares com direitos iguais à convivência. Finalmente, Vítor expandiu o campo da análise ao salientar a falta de professores e monitores comprometendo a participação autônoma e o desenvolvimento social e acadêmico de estudantes com NEE. Assim, essa escassez expõe uma escola que ainda não assegura condições materiais e humanas adequadas para a efetivação da EI.

As falas analisadas aproximaram-se para a existência de isolamento social de estudantes com NEE, ausência de práticas pedagógicas inclusivas e entraves na escola, bem como falta de recursos.

Diante do exposto, enfatizamos estudos que apontam diversos fatores que impulsionam a inclusão escolar, como o fortalecimento do sentimento de pertencimento, a construção de relações baseadas no respeito, o acolhimento dos estudantes com NEE, a interação participativa nas

atividades do ambiente escolar e a garantia de condições de acessibilidade (Alves *et al.*, 2025; De Almeida Morais & De Almeida Araújo, 2018; De Castro Amorim *et al.*, 2020; Gesser *et al.*, 2020; Oliveira *et al.*, 2025).

Pós- Pandemia

A categoria “pós-pandemia” referiu-se às dificuldades vivenciadas pelos estudantes durante e após a pandemia. As narrativas indicaram diversos desafios, incluindo: prejuízos afetivos e cognitivos relacionados à aprendizagem em ambiente virtual, falta de mediação pedagógica efetiva no on-line; desigualdades digitais e estruturais que se expandiram no período; vivências de isolamento, descontinuidade e perda de pertencimento escolar; fragilidade das condições de retorno presencial, que também afetaram o processo. A seguir, apresentamos falas que exemplificam essas percepções.

“Mas na parte escolar, infelizmente acabou dando uma parada, uma travada. Por mais que tinha as aulas on-line, as atividades não é a mesma coisa de estar em uma sala de aula aprendendo.” (Patrícia)

“... A primeira coisa é que tinha esse negócio de aulas on-line que era bem ruim.” (Camin).

“Foi esquisito. Eu falo até hoje para minha família que foi como se eu tivesse ido dormir criança e tivesse acordado adolescente, como se eu não tivesse vivido aqueles anos em que eu estive em casa” (Raquel).

“...Não entendia nada. Tipo, era uma dificuldade muito grande porque querendo ou não tem uma diferença entre presencial e on-line. No presencial, você aprende mais, você pode fazer perguntas no on-line, já dificulta muita coisa. Então, já é uma desvantagem” (Dicom).

“Foi mais difícil porque a minha internet é ruim. Uma vez o meu celular descarregou. Senti um pouco de dificuldade” (Vítor).

“Não foi muito bom porque não dava para aprender porque o ensino on-line não era muito bom. Não dava para aprender cem por cento. Nesse sentido mesmo de aprender alguns conteúdos” (Vítor).

“Na pandemia eu fiz mais on-line. Teve uma vez que no presencial não deu muito certo porque lá era muito barulhento e ninguém aguentava o barulho dos outros” (Bianca).

As narrativas explicitadas, evidenciaram experiências marcadas por frustrações, rupturas e desafios no processo de ensino e aprendizagem durante o período de ensino remoto, principalmente no contexto da pandemia. O que emerge dos relatos é uma percepção coletiva de perda, descontinuidade e limitação pedagógica.

Patrícia expressou que, apesar da manutenção das aulas, o processo educativo não fluiu

indicando que o conteúdo trabalhado no formato on-line não garantiu a consolidação da aprendizagem. Camin reiterou esse sentimento ao definir o ensino remoto como algo ruim, demonstrando uma percepção de insatisfação com os recursos ofertados.

Raquel aprofundou a dimensão subjetiva da experiência, descrevendo a percepção de que perdeu parte de sua vivência tanto no campo pessoal quanto no campo escolar. Essa narrativa traduziu o impacto emocional e identitário do afastamento da escola enquanto espaço de convivência e desenvolvimento. Para mais, Dicom enfatizou a distinção entre o ensino presencial e remoto, especialmente no que se refere à interação imediata, à possibilidade de sanar dúvidas e à construção ativa do conhecimento. Sua fala indicou redução do protagonismo estudantil, reforçando o caráter mais passivo e limitado da aprendizagem on-line.

Vítor trouxe em evidência questões de desigualdade estrutural, problemas de conexão, falta de dispositivos adequados, demonstrando que entraves tecnológicos também geraram exclusão e comprometeram o aproveitamento escolar. Ele ressaltou que o aprendizado não aconteceu na sua plenitude, revelando uma percepção de falha formativa.

Bianca, por sua vez, apontou que o retorno presencial não significou uma melhora imediata. O excesso de barulho e desorganização tornou o ambiente inviável, indicando que a inclusão não dependia somente da modalidade, mas da qualidade das condições pedagógicas oferecidas.

Diante disso, as narrativas indicaram que a pandemia não apenas interrompeu rotinas escolares, mas expôs as vulnerabilidades do sistema educacional expressando assim, a necessidade de estratégias inclusivas que favorecessem equidade, acessibilidade e qualidade de ensino. Logo, o ambiente escolar constitui um espaço de interação social contínua, ele desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da aprendizagem e na formação da identidade humana (Bronfenbrenner *et al.*, 2011; Diniz & Santos, 2010; Goffman, 2018; Januzzi, 2017).

CONCLUSÃO

O estudo investigou as percepções de estudantes sobre a educação inclusiva pós-pandemia em uma escola pública do Distrito Federal, analisando vivências, desafios e contribuições para o aprendizado e a interação social.

Nove estudantes participaram de um grupo focal, cujas narrativas foram submetidas à

análise qualitativa, resultando em cinco categorias: reconhecimento, que revelou traços de capacitismo; desafios da inclusão, marcadas por barreiras estruturais e atitudinais; práticas pedagógicas e recursos, evidenciando segregação, falta de apoio e despreparo docente; interações na escola, que apontaram necessidade de maior mediação docente; e pós-pandemia, mostrando práticas insuficientes, restrições de interação e dificuldades no retorno presencial.

Concluimos que se faz urgente a adoção de medidas frente aos obstáculos identificados por serem fatores que impedem o acesso prático e a permanência dos estudantes com NEE na escola. Ou seja, o cenário exige intervenções imediatas e estruturais para superação dos desafios. Outro ponto importante é ampliar o debate sobre educação inclusiva, uma vez que são diversos os atores envolvidos, bem como importante tornar socialmente visível o tema. Por tratar-se de estudo de caso, não permite generalizações, sendo recomendadas novas pesquisas que incluam também a perspectiva de outros protagonistas envolvidos.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio financeiro concedido à primeira autora por meio da bolsa de doutorado – Código de Financiamento 001. Estendemos nossos agradecimentos à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal pelo afastamento remunerado que possibilitou sua dedicação aos estudos, bem como à escola e aos estudantes que aceitaram participar da pesquisa

REFERÊNCIAS

- Aguiar, J. S. de, & Duarte, A. (2005). Inclusive education: A study in the physical education field. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 11(2), 223–240. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382005000200005>
- Alves, C. P., Gil, A., & Souza, M. M. G. da S. e. (2025). Percepção de estudantes com deficiência, seus pais ou responsáveis, e educadores sobre o processo de inclusão escolar: Uma revisão de escopo. *Revista Educação Especial*, 38(1), e1/1–21. Doi: <https://doi.org/10.5902/1984686X87339>
- Ambrosim, I. (2024). A tecnologia nas práticas pedagógicas da educação. *Revista Tópicos*, 2(7), 1–13. Doi:10.5281/zenodo.10784637
- Bardin, L. (2016). *Análise de Conteúdo* (L. A. Reto, A. Pinheiro, Trad.) São Paulo: Edições 70, 2016.

- Broering, G., & Broering, S. L. E. (2024). Aspectos legais na construção da educação inclusiva: Estratégias para garantir equidade e acessibilidade. *Aracê*, 6(3), 6677–6708. <https://doi.org/10.56238/arev6n3-143>
- Bronfenbrenner, U., Carvalho-Barreto, A. & Koller, S. H. (2011). Biologia do desenvolvimento humano: Tornando os seres mais humanos. Porto Alegre: *Artes Médicas*.
- Castro, P. A., Caetano, M., Goulart, T. E. S. & Castro, A. M. A. (2018). Contribuições dos estudos do cotidiano à reflexão sobre ser/tornar-se estudante: Pertencimento e exclusão no espaço-tempo da escola. *Holos*, 4, 156–171. <https://doi.org/10.15628/holos.2018.5257>
- Cury, C. R. J., Ferreira, L. A. M., Ferreira, L. G. F., & Rezende, A. M. S. D. S. (2020). O Aluno com Deficiência e a Pandemia. *Instituto Fabris Ferreira*, 1(1), 2020-07. Disponível em: <https://freemind.com.br/newblog/wp-content/uploads/2020/07/O-aluno-com-defici%C3%Aancia-na-pandemia-I.pdf>
- Da Silva, R. C. S., & Ribeiro, S. L. (2021). Preconceito e inclusão escolar: A percepção discente. *Anais dos Seminários de Iniciação Científica*, 25. Doi: <https://doi.org/10.13102/semic.vi25.9030>
- De Almeida Moraes, E. S., & De Almeida Araújo, J. (2018). A inclusão de aluno com deficiência visual na escola regular: Uma análise a partir da percepção do estudante. *Revista Uniaraguaia*, 34–45. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8240361>
- De Amarante, E., Brito, C. A. M., Soares, P. E. R., Moraes, D. G. W. C., Ferraz, A. C. A, Silva, E. S., Nunes, L. F., & Arruda Filho, F. E. L. (2024). Inclusão e igualdade: Avanços e desafios na vida das pessoas com deficiência. *Revista da Faculdade Supremo Redentor*. <https://doi.org/10.56238/rfsr.v4n3-050>
- De Barros, J. M., & De Oliveira e Silva, Y. F. (2025). A escola e a (re)produção do capacitismo. *Quaestio – Revista de Estudos em Educação*, 27, e025007. <https://doi.org/10.22483/2177-5796.2025v27id5353>
- De Castro Amorim, M. L., Vieira, J. S. dos S, Lopes, K. A. T., & Ponce, K. B. (2020). Educação física inclusiva na escola: Percepção do aluno com deficiência física. *Brazilian Journal of Health Review*, 3(3), 7134–7141. Doi:10.34119/bjhrv3n3-243
- De Castro, G. G., Abrahão, C. A. F., Xavier e Nunes, A., do Nascimento, L. C. G., & Figueiredo, G. L. A. (2018). Inclusão de alunos com deficiências em escolas da rede estadual: Acessibilidade e adaptações estruturais. *Revista Educação Especial*, 31(60), 93–105. Doi: <https://doi.org/10.5902/1984686X13590>
- De Freitas, C. G., Delou, C. M. C., Militão de Sá, T., & Castro, H. C. (2021). Educação de surdos: Aspectos a se considerar segundo percepção dos alunos de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia sobre inserção em espaço acadêmico. *Revista Pedagógica*, 23, 1–21. Doi: <https://doi.org/10.22196/rp.v22i0.5571>
- De Jesus, E. A. (2023). Legislação e empoderamento: Como as leis impactam a vida dos portadores de doença grave com deficiência. *OWL Journal – Revista Interdisciplinar de Ensino e Educação*, 1(2), 446–459. Doi: <https://doi.org/10.5281/zenodo.8368873>

- De Mello, C. D., & De Fátima Fernandes, S. (2023). Desafios ao processo de inclusão escolar no colégio militar de Curitiba: Com a palavra os estudantes. *Revista Cocar*, 19.
- De Melo, G. M. (2022). *Necessidades formativas na prática pedagógica dos professores na educação inclusiva*. Repositorio de Tesis y Trabajos Finales UAA. <https://doi.org/10.5935/9786586480634.008>
- Diniz, D. & Santos, W. (2010). *Deficiência e discriminação*. Brasília: Editora Unb.
- Do Nascimento, J. B., Santos, S. M. A. V., Camilo, A. E. S., Barbosa, L. R., Fortunato, M. S., Gomes, M. A. da S., Gomes, N. S. M., & Fraga, P. da S. (2025). Currículos flexíveis e a personalização do ensino. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, v. 17, n. 4, p. e7887-e7887. <https://doi.org/10.55905/cuadv17n4-001>
- Ecker, D. A. F.; & Pontarolo, E. (2024). Direito à educação inclusiva: análise dos indicadores de acessibilidade nas escolas do contexto brasileiro. *Revista Educação, Ensino*, v. 8, n. 1. Doi: <https://doi.org/10.71136/ree.v8i1.758>
- Ferreira, S. de M., Gesser, M., & Böck, G. L. K. (2024). Narrativas de estudantes da educação básica sobre o capacitismo e o anticapacitismo presentes nas práticas pedagógicas na escola. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 105. <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.105.5821>
- Fonseca, A. C. A., Ussler, A. V. R., da Silva dos Santos, L., Milhomens Fontes de Moura, A. M., Silva Gomes, F. C., Nunes Gambary, D. C., Barbosa Rodrigues Coelho, C., Coutinho, M., Sampaio Vienna Aquino, I., & Amaral da Conceição, R. (2025). A formação de professores na educação infantil: desafios e estratégias para uma prática reflexiva. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, v. 17, n. 4, p. e7988-e7988. <https://doi.org/10.55905/cuadv17n4-052>
- Gesser, M., Böck, G. L. K. Lopes, & P. H. (2020). Estudos da deficiência. Curitiba: anticapacitismo e emancipação social. Crv editora.
- Goffman, E. (2018). *Estigma: Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada* (M. L. B. Daudt, Trad.). LTC. (Original publicado em 1963).
- Guerra, A. de L. e R, Costa, M. da, Castro Júnior, F. P. de, Lacerda Júnior, O. da S., Brasil, M. M., & Camba, M. (2024). Pesquisa qualitativa e seus fundamentos na investigação científica. *Revista de Gestão e Secretariado*, 15(7), e4019. <https://doi.org/10.7769/gesec.v15i7.4019>
- Instituto de Pesquisa e Estatística do Distrito Federal (IPEDF). (2025). *Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios Ampliada (PDAD-A) 2024: Diagnóstico social, econômico e demográfico do Distrito Federal*. IPEDF. <https://www.ipe.df.gov.br/pdad>.
- Jannuzzi, G. de M. (2017). *A educação do deficiente no brasil*. Autores associados.
- Mantoan, M. T. E. (2004). *A Integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Memnon.

- Marchesan, A., & Carpenedo, R. F. (2021). Capacitismo: entre a designação e a significação da pessoa com deficiência. *Revista Trama*, v. 17, n. 40, p. 45-55. Doi: <https://doi.org/10.48075/rt.v17i40.26199>
- Medina, A. C. (2016). O corpo inclusivo na infância: tempo e espaço das diferenças na educação infantil. *Revista Contemporânea de Educação*, v. 11, n. 22, p. 385 a 406-385 a 406.
- Mello, A. G. de. (2019). Politizar a deficiência, aleijar o queer: algumas notas sobre a produção da hashtag #écapacismoquando no facebook. In: Prata, S.; Caldas, S. (org.). *Desigualdades, gêneros e comunicação*. São Paulo: Intercom, 166 p.
- Minayo, M. C. de S., & Costa, A. P. (2018). Fundamentos teóricos das técnicas de investigação qualitativa. *Revista Lusófona de Educação*, (40), 11-25. Doi: <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle40.01>
- Morgan, D. L. (1996). Focus groups. *Annual Review of Sociology*, 22, 129–152. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.22.1.129>.
- Narciso, R., De Oliveira, F. C. N., Alves, D. de L., Duarte, E. D., Maia, M. A. dos S., & Rezende, G. U. de M. (2024). Inclusão escolar: desafios e perspectivas para uma educação mais equitativa. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, v. 10, n. 8, p. 713-728. Doi: <https://doi.org/10.51891/rease.v10i8.15074>
- Neto, A. de O. S., Ávila, E. G., Sales, T. R. R., Amorim, S. S., Nunes, A. K. F., & Santos, V. M. (2018). Educação inclusiva: uma escola para todos. *Revista Educação Especial*, v. 31, n. 60, p. 81-92. Doi: <https://doi.org/10.5902/1984686X24091>
- Nobre, M. R., Lima, N. L. D., Grillo, C. D. F. C., Alzamora, G. C., Neves, M. D. S., Andrade, L., & Tarcia, L. (2024). Que escola pós-pandemia?. *Educação em Revista*, 40, e45242. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-469845242>
- Oliveira, M. C. A.de, Silva, I. L. F.; & Santana, F. C. de. (2025). Interdisciplinaridade como caminho para a educação inclusiva: um estudo com alunos do ensino médio. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, v. 11, n. 6, p. 5602-5623, 2025. <https://doi.org/10.51891/rease.v11i8.20673>
- Pagni, P. A. (2024). “Nada sobre nós sem corpo comum”: outro paradigma para inclusão no ensino superior?. *Educação em Revista*, v. 40, p. e41595. <https://doi.org/10.1590/0102-469841595>
- Piccolo, G. M. (2022). O lugar da pessoa com deficiência na história: uma narrativa ao avesso da lógica ordinária. Editora Appris.
- Quartiero, E. T., & Gavillon, P., Q. (2023). Eugenia e capacitismo na educação. *Pesquisas e práticas em educação: Entre desigualdades e resistências*, p. 35.
- Redig, A. G., & Mascaro, C. A. A. de C. (2020). A exclusão e seus desdobramentos oriundo de uma pandemia: reflexões a partir do movimento por uma escola inclusiva para estudantes com deficiência. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, 6, 139-156. DOI: <https://doi.org/10.12957/riae.2020.51349>

- Reily, L. (2004). *Escola inclusiva: linguagem e mediação*. Papirus editora.
- Sanches, A. S.; De Araújo, N. R. K., & Pontin, F. (2022). Capacitismo, capacitações e inclusão efetiva: desafios para a educação inclusiva a partir da abordagem de martha nussbaum. *Textura-Revista de Educação e Letras*, v. 24, n. 60. DOI: <https://doi.org/10.4322/2358-0801.2022.24.60-14>
- Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. (2025). *Plano político-pedagógico do Centro Educacional 06 do Gama*. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2025/08/ppp_ced_06_nuem_uifg.pdf
- Silva, A. M. C., Cabral, C. A. F., & Sales, E. R. (2018). Percepções de alunos cegos sobre sua formação: contribuições no ensino e aprendizagem de Matemática em classes inclusivas. *Perspectivas da Educação Matemática*, Mato Grosso do Sul, v. 11, n. 27.
- Silva, F. C. C., Oliveira, M. E. D., & Fensterseifer, L. (2024). O retorno às aulas presenciais pós-pandemia e seus impactos na vivência escolar de adolescentes. *Pretextos-Revista da Graduação em Psicologia da PUC Minas*, 9(18), 401-417. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/pretextos/article/view/32646/23730>
- Trad, Leny A. Bomfim. (2009). Grupos focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisas de saúde. *Physis: revista de saúde coletiva*, v. 19, p. 777-796.
- Walter, R., Klauch, J. J., De Lima Junior, I. N., Neves, N. L. M., & De Araujo Junior, J. R. M.. (2024) Linguagem inclusiva: quebrando barreiras e construindo uma educação mais justa. *Aracê*, v. 6, n. 4, p. 17730-17742.