CADERNOS MACAMBIRA

ISSN 2525-6580, Serrinha, Bahia - v.11, n. 2, 2026. https://doi.org/10.59033/cm.v11.i2.1914.
Anais do II Congresso de Educação do IF Baiano Campus Guanambi (CEIF)

ARTIGO / ARTICLE
Área temática: Formação de Professores e Práticas Pedagógicas

ENSINO DE QUÍMICA INCLUSIVO: PERCEPÇÕES E PRÁTICAS DOS PROFESSORES DO IF BAIANO – *CAMPUS* GUANAMBI

INCLUSIVE CHEMISTRY TEACHING: PERCEPTIONS AND PRACTICES OF TEACHERS AT IF BAIANO – *CAMPUS* GUANAMBI

Gilcimara Alves Rodrigues[1]*, Camila Silva de Jesus[2], Daniel Santana de Souza[3], Islan Nilton de Oliveira[4], Enoc Lima Rego[5]

[1] Licencianda em Química pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, *Campus* Guanambi. *Autora correspondente: gilcimaraalves1@gmail.com.
[2] Licencianda em Química pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, *Campus* Guanambi.
[3] Doutor em Educação em Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, *Campus* Guanambi.
[4] Licenciando em Química pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, *Campus* Guanambi.
[5] Doutor em Química pela Universidade de Brasília. Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, *Campus* Guanambi.

Recebido: 05/10/2025 - **Revisado**: 15/10/2025 - **Aceito**: 24/04/2026 - **Publicado**: 09/05/2026

RESUMO: O estudo analisa as percepções e práticas inclusivas de professores de Química do Instituto Federal Baiano – Campus Guanambi, buscando compreender como esses docentes percebem e implementam estratégias voltadas à inclusão de alunos com deficiência. A pesquisa, de abordagem qualitativa e descritiva, foi realizada com sete professores, por meio de questionário com perguntas fechadas e abertas, permitindo integrar dados quantitativos e qualitativos. Os resultados apontam que os docentes reconhecem a importância da inclusão e demonstram disposição para adaptar suas aulas, porém enfrentam limitações como falta de tempo, de formação continuada e de apoio institucional. A maioria reconhece a necessidade de planejamento coletivo e do uso de tecnologias assistivas, embora relate insegurança em sua aplicação. Conclui-se que a inclusão no ensino de Química depende não apenas do comprometimento individual, mas também de políticas institucionais, formação docente e condições adequadas de trabalho, de modo a garantir um ensino verdadeiramente acessível.

Palavras-Chave: Formação docente. Educação inclusiva. Práticas pedagógicas.

ABSTRACT: The study analyzes the perceptions and inclusive practices of Chemistry teachers at the Federal Institute of Bahia – Guanambi Campus, aiming to understand how these educators perceive and implement strategies to include students with disabilities. This qualitative and descriptive research involved seven teachers who answered a questionnaire with both closed and open questions, integrating quantitative and qualitative data. Results indicate that teachers acknowledge the importance of inclusion and show willingness to adapt their teaching, but face challenges such as lack of time, continuous training, and institutional support. Most participants recognize the need for collaborative planning and the use of assistive technologies, although they express uncertainty about their application. It is concluded that inclusion in Chemistry teaching depends not only on individual commitment but also on institutional policies, teacher training, and adequate working conditions to ensure truly accessible education.

Este trabalho está licenciado sob uma Licença Internacional Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International

Keywords: Teacher training. Inclusive education. Pedagogical practices.

INTRODUÇÃO

A inclusão nas instituições de ensino é um princípio importante das políticas educacionais no Brasil, que busca garantir que todos os alunos tenham o direito de entrar e permanecer na escola de maneira igual. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei n.º 13.146/2015) estabelece orientações para assegurar a participação integral de alunos com deficiência em todas as modalidades e níveis de ensino (Brasil, 2015).

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) destaca o conceito do ensino inclusivo, que defende a criação de uma escola para todos, capaz de receber alunos que foram historicamente marginalizados, como crianças com deficiência, superdotadas ou de minorias sociais.

Mantoan (2003) destaca que garantir o direito à educação para alunos da educação especial requer atenção às suas trajetórias escolares, ajustando as práticas pedagógicas e estratégias para atender às diversas demandas de aprendizagem.

Segundo os dados do Censo Escolar 2023/2024, a educação especial, que inclui estudantes com deficiências, transtornos do espectro autista (TEA), altas habilidades/superdotação e outras necessidades educacionais específicas, registrou mais de 1,7 milhão de inscrições (Brasil, 2023). Ademais, houve um crescimento de 44,4% nas matrículas de estudantes com TEA entre 2023 e 2024, passando de 636.202 para 918.877 (Brasil, 2024). Esses dados demonstram avanços importantes no acesso à educação e o compromisso das políticas públicas com a inclusão.

Apesar do crescimento no número de matrículas e avanços legais, o sistema educacional ainda enfrenta obstáculos. Entre esses desafios estão a capacitação dos professores, a falta de materiais adaptados e a ausência de estratégias pedagógicas para garantir a inclusão dos estudantes. Mantoan (2003), aponta que a inclusão escolar precisa de mudanças nas práticas

pedagógicas e na estrutura organizacional, com o objetivo de superar os modelos de ensino convencionais que tendem a reproduzir desigualdades.

Esses desafios se tornam ainda mais evidentes no campo da Química, pois trata-se de um componente que demanda a compreensão de conceitos abstratos, interpretação de fórmulas e símbolos, além da execução de atividades experimentais que envolvem leitura, escrita, cálculos e uso de equipamentos. Na ausência de materiais acessíveis e práticas pedagógicas adaptadas, isso pode se transformar em barreiras para o aprendizado.

Neste contexto, este estudo buscou analisar as percepções e práticas inclusivas dos professores de Química do Instituto Federal Baiano – *Campus* Guanambi, com propósito de entender como esses educadores percebem a inclusão de alunos com deficiência e quais estratégias pedagógicas utilizam para garantir um acesso efetivo ao aprendizado. Desta forma, os resultados desta pesquisa podem ajudar a fortalecer o equilíbrio pedagógico entre os professores da área, promovendo a troca de práticas, estratégias e metodologias que atendam de maneira mais eficiente às diversas demandas dos alunos.

METODOLOGIA

O estudo foi realizado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano – Campus Guanambi, localizado no município de Guanambi, Bahia, Brasil. A instituição conta com políticas institucionais voltadas à inclusão educacional, em setores como o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) e o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que buscam promover a acessibilidade e a equidade no ambiente escolar. Os participantes foram professores de Química atuantes na instituição, tanto no ensino médio integrado quanto no ensino superior, selecionados pelo critério de atuação na disciplina.

Utilizou-se uma abordagem qualitativa e descritiva e a coleta de dados foi conduzida por meio de um questionário. Foram incluídas perguntas fechadas, organizadas em uma escala de concordância do tipo Likert (que varia de “discordo totalmente” a “concordo totalmente”). Segundo Likert (1932), esse tipo

de escala possibilita a análise de atitudes e percepções, permitindo a identificação de características particulares nas opiniões. No estudo, também, foram incluídas perguntas abertas, que permitiram aos professores compartilhar suas experiências, percepções e possíveis práticas inclusivas aplicadas em sala de aula.

O formulário foi disponibilizado na plataforma *online Google Forms*, e o link foi encaminhado a todos os oito professores efetivos de Química do Campus Guanambi. Todos os participantes foram informados sobre os objetivos e métodos da pesquisa e concordaram em participar de forma voluntária. A fim de garantir a conformidade com as normas éticas, o estudo seguiu a Resolução n.º 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, garantindo a confidencialidade das informações obtidas (Brasil, 2016).

As respostas fechadas foram sintetizadas em gráficos e agrupadas em eixos temáticos. As respostas abertas foram inicialmente analisadas por meio da criação de uma nuvem de palavras, destacando os termos mais frequentes nos depoimentos dos professores.

Em seguida, os enunciados foram analisados para estabelecer ligações entre os principais pontos e contrapontos, conectando-os aos dados das perguntas fechadas. Essa abordagem permitiu a associação dos resultados quantitativos e qualitativos, aprofundando a compreensão de como os docentes percebem e aplicam a inclusão no ensino de Química.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa foi realizada com os docentes de Química do IF Baiano – *Campus* Guanambi, de um total de 8 docentes, foram obtidas 7 respostas, atingindo 87,5% do público-alvo, com foco em compreender suas percepções e práticas inclusivas.

As respostas obtidas foram sistematizadas e analisadas conforme os temas centrais, organizados em eixos que possibilitam a compreensão tanto das percepções quanto das práticas pedagógicas.

Responsabilidade docente na inclusão

A responsabilidade docente na inclusão é fundamental para promover uma educação acessível a todos. Nesse sentido, cabe ao professor adotar práticas que respeitem as diferenças e garantam que cada estudante tenha oportunidades reais de aprender. Como destaca Mantoan (2003), a inclusão depende do compromisso do educador em adaptar métodos e atitudes para que todos participem do processo educativo. A figura 1 abaixo apresenta a percepção dos professores sobre a responsabilidade na inclusão.

Figura 1. A inclusão de alunos com deficiência é responsabilidade exclusiva da equipe de apoio pedagógico, não da minha disciplina.



Fonte: autores, 2025.

Nota-se que a maioria dos participantes considera que a inclusão é um dever comum de toda a comunidade escolar, e não só dos docentes ou do setor pedagógico. Esta visão está alinhada com a Lei Brasileira de Inclusão (Lei n.º 13.146/2015), que atribui a todos os profissionais da educação a obrigação de garantir o acesso e a permanência dos alunos com deficiência (Brasil, 2015).

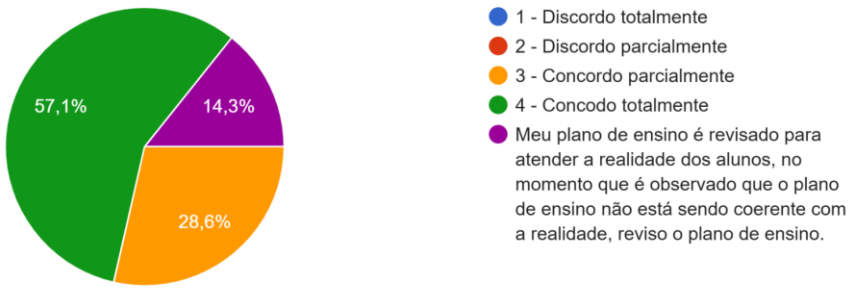
Nas respostas abertas, tal percepção aparece de maneira mais pessoal. Um docente destaca que “a prática inclusiva não depende só do professor e do apoio institucional, mas também da participação da família”, expandindo assim o conceito de responsabilidade. No entanto, há quem cite a sobrecarga de funções e a falta de suporte coletivo, afirmando que, com frequência, o trabalho inclusivo “recai apenas sobre o professor”.

Essas declarações revelam uma diferença entre o discurso de responsabilidade compartilhada (gráfico) e a realidade prática de atuação isolada. Isso confirma a análise de Glat (2007), que destaca a necessidade de políticas institucionais sólidas para apoiar o trabalho docente.

Acessibilidade e adaptação de práticas

O planejamento pedagógico constitui um dos recursos mais importantes para a inclusão escolar, pois permite que o docente planeje suas aulas de forma a atender às diferentes necessidades dos alunos. Bacich e Moran (2018) defendem que esse planejamento precisa ser flexível e pronto para se ajustar às necessidades do grupo, promovendo práticas inclusivas. Para analisar esse ponto, o questionário possuía questões sobre a revisão dos planos de aula e a adaptação de recursos pedagógicos, conforme ilustrado nas figuras 2 e 3, respectivamente.

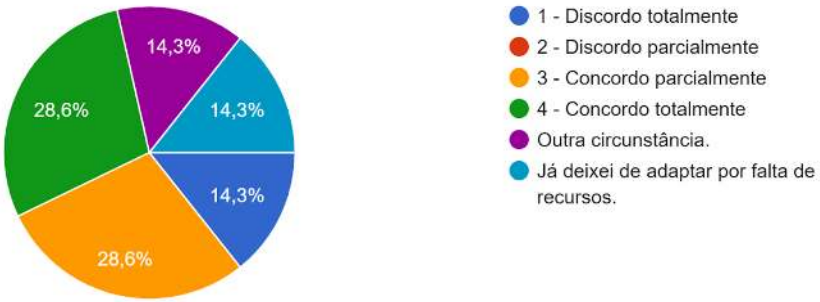
Figura 2. Regularmente reviso meu plano de aula para torná-lo acessível antes de ministrar



Fonte: autores, 2025.

Percebe-se que a maioria dos professores revisa seus planos de aula regularmente, o que demonstra compromisso com a acessibilidade. No entanto, ao analisar a próxima questão, nota-se um contexto mais complicado para implantação dessas adaptações.

Figura 3. Já deixei de adaptar materiais por falta de tempo ou recursos.



Fonte: autores, 2025.

Mais da metade dos professores relatam dificuldades para adaptar materiais, apontando como principais motivos a falta de tempo, de recursos e de apoio institucional. Essas limitações reaparecem nas respostas abertas, em falas como “falta de diálogo com a equipe pedagógica” e “ausência de materiais alternativos prontos”. Assim, há uma coerência parcial nas respostas: os professores reconhecem a importância da adaptação (Figura 2), mas indicam que as condições de trabalho atuais dificultam a implementação (Figura 3).

Segundo Silva *et al.* (2025), o sucesso da inclusão não depende somente da disposição dos professores, mas de condições de trabalho adequadas e apoio institucional, que ainda são insuficientes. Portanto, apesar do esforço individual, a ausência de assistência coletiva torna mais difícil a adoção de práticas inclusivas no ensino de Química.

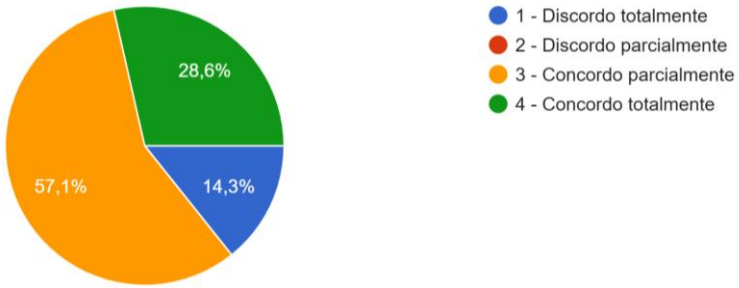
Apesar dos desafios enfrentados no cotidiano escolar, nas questões abertas têm-se relatos em que os professores demonstraram sensibilidade pedagógica ao adotar estratégias criativas que favorecem a inclusão e a aprendizagem significativa.

Em situações específicas, destacaram-se ações como o uso de bolinhas de montagem de moléculas para facilitar a compreensão tátil de conteúdos por um aluno cego, evidenciando o compromisso com a acessibilidade e a adaptação curricular. Além disso, a substituição de avaliações escritas por orais revelou uma postura pedagógica flexível, voltada para o respeito às singularidades dos estudantes e para a valorização de diferentes formas de expressão e construção do conhecimento.

Adaptações improvisadas em atividades experimentais

O ensino experimental, comum na Química, requer ajustes específicos para assegurar a segurança e garantir a inclusão dos alunos com deficiência. A Figura 4 mostra as opiniões dos docentes a respeito da necessidade de fazer adaptações improvisadas durante as atividades laboratoriais.

Figura 4. Sinto-me confortável em improvisar adaptações durante o experimento de laboratório.



Fonte: autores, 2025.

Constata-se que a maioria dos professores se sente confortável para improvisar quando necessário, mostrando adaptabilidade diante das dificuldades. De acordo com Santos *et al.* (2024), a improvisação, quando bem aplicada, constitui uma competência importante para o ensino de Ciências inclusivo, pois possibilita a solução às demandas dos estudantes em tempo real.

Contudo, nas respostas abertas, os professores sugerem que essa improvisação geralmente acontece por necessidade, e não por planejamento. Silva *et al*. (2025) reafirma que a acessibilidade necessita ser planejada de forma colaborativa e institucional, em vez de depender apenas da iniciativa pessoal do docente.

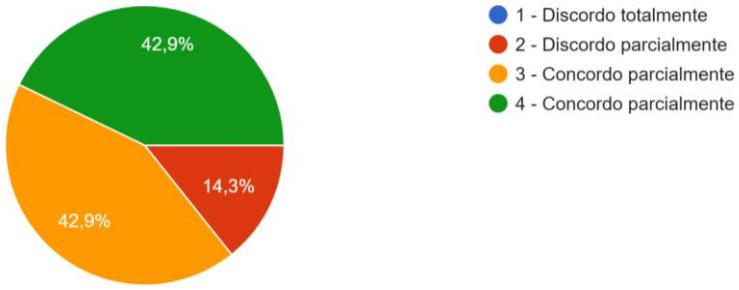
Formação docente e uso de tecnologia assistiva

A formação continuada é um dos pilares da prática inclusiva. Bacich e Moran (2018), defendem que o desenvolvimento profissional é indispensável para que o professor consiga integrar recursos tecnológicos e metodológicos em sua rotina de ensino.

Com base nisso, foi investigada a percepção dos docentes sobre o uso de tecnologias assistivas no ensino de Química, ilustradas na Figura 5.

Os dados mostram que a maioria percebe o papel das tecnologias assistivas em tornar o ensino mais acessível. Essa visão corresponde ao que Souza e Nunes (2025) afirmam, de que esses recursos aumentam a independência dos estudantes e favorecem um aprendizado mais justo.

Figura 5. Concordo que a tecnologia assistiva é fundamental, mas não tenho como implementá-la, por falta de formação específica.



Fonte: autores, 2025

Em contrapartida, nas respostas abertas, os professores revelam sentir-se pouco preparados para utilizar as tecnologias digitais de forma efetiva no processo de ensino-aprendizagem. Essa percepção evidencia lacunas na formação docente, especialmente no que diz respeito à integração pedagógica de recursos tecnológicos.

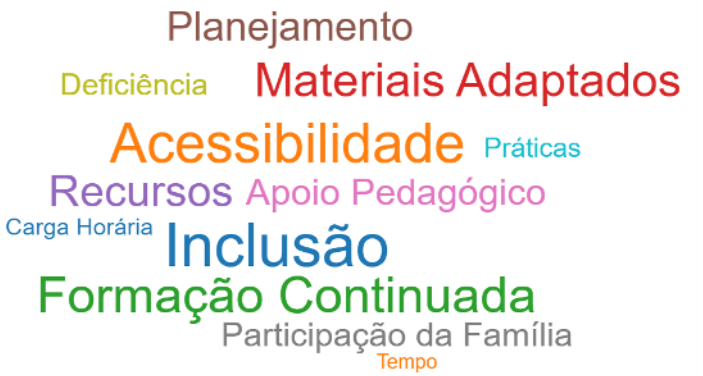
Os profissionais apontam como necessidades urgentes a oferta de formação continuada, o fortalecimento do apoio institucional e a disponibilidade de tempo para o planejamento de atividades adaptadas às realidades dos alunos. Tais demandas refletem não apenas um desafio técnico, mas também um compromisso ético com uma prática pedagógica que seja inclusiva, reflexiva e alinhada às transformações contemporâneas da educação

Essa divergência mostra uma contradição entre o reconhecimento do valor das tecnologias e a incerteza em aplicá-las, que ressalta a necessidade de uma formação docente contínua e de oferecer condições estruturais adequadas.

Por fim, a Figura 6 apresenta a nuvem de palavras criada com base nas respostas abertas, destacando os termos mais frequentes.

A análise da nuvem de palavras evidenciou termos como formação continuada, materiais adaptados, tempo e participação da família, que refletem os principais desafios apontados pelos professores no processo de inclusão escolar. Esses elementos revelam não apenas carências estruturais, mas sobretudo a necessidade de uma abordagem pedagógica comprometida com a acessibilidade.

Figura 6. Nuvem de palavras elaborada a partir das respostas abertas do questionário.



Fonte: autores, 2025.

Nesse sentido, a formação continuada assume papel central, pois possibilita ao docente desenvolver competências para planejar práticas inclusivas, selecionar metodologias diferenciadas e utilizar recursos didáticos que atendam às especificidades dos estudantes (Santos *et al*., 2024; Lima-Rodrigues; Rodrigues, 2024). Do mesmo modo, a produção e a disponibilização de materiais adaptados constituem estratégias essenciais para garantir equidade no acesso ao conhecimento, respeitando diferentes estilos e ritmos de aprendizagem (Poker; Navega; Petitto, 2012; Vieira *et al*., 2025).

A gestão do tempo, por sua vez, aparece como condição indispensável para que o professor possa elaborar atividades acessíveis e diversificadas, evitando que a inclusão se restrinja a adaptações pontuais (Cunha, 2025; Duque *et al*., 2024). Por fim, a participação da família reforça a dimensão coletiva da acessibilidade, uma vez que a efetivação de práticas inclusivas demanda diálogo constante entre escola, comunidade e demais atores sociais (Lima; Barrios, 2025; Souza, 2022).

Assim, a acessibilidade pedagógica se configura como um princípio que ultrapassa a mera adequação técnica, constituindo-se em um compromisso ético e político com a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva (Glat, 2007).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo evidenciou que os professores de Química do IF Baiano – Campus Guanambi reconhecem a relevância da inclusão escolar e demonstram sensibilidade diante das demandas dos estudantes, mas ainda enfrentam barreiras significativas de ordem estrutural, pedagógica e formativa que limitam a efetivação de práticas inclusivas. Embora haja iniciativas individuais marcadas pela criatividade e pela empatia, essas ações permanecem isoladas e carecem de respaldo institucional que lhes dê continuidade e consistência.

Constatou-se que, embora existam políticas institucionais de inclusão e setores atuantes, como o NAPNE e o AEE, persistem desafios relacionados à efetivação cotidiana dessas ações e à formação continuada dos docentes. Esses fatores, aliados à sobrecarga de trabalho e à escassez de tempo para o planejamento pedagógico, configuram obstáculos que dificultam a consolidação de uma cultura verdadeiramente inclusiva no ensino de Química.

Nesse sentido, a inclusão não pode ser compreendida apenas como responsabilidade individual do professor. Trata-se de um compromisso coletivo que envolve a instituição, a gestão escolar, as políticas públicas e o suporte pedagógico contínuo, além da participação ativa dos estudantes, das famílias e dos colegas de trabalho.

Conclui-se, portanto, que a efetividade da inclusão exige um planejamento pedagógico articulado, sustentado por políticas públicas consistentes, investimentos em infraestrutura e recursos didáticos acessíveis, além de programas permanentes de formação docente que contemplem a diversidade e a acessibilidade como princípios norteadores. Somente a partir dessa perspectiva integrada será possível garantir um ensino de Química que não apenas transmita conteúdos, mas que também promova a equidade, a participação e a emancipação de todos os estudantes, reafirmando a educação como um direito humano fundamental e um instrumento de transformação social.

AGRADECIMENTOS

Ao Instituto Federal Baiano – *Campus* Guanambi, pelo apoio e infraestrutura, à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

(CAPES), pelo apoio e pela bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), Edital nº 10/2024, que tornou possível o desenvolvimento desta pesquisa.

REFERÊNCIAS

BACICH, L.; MORAN, J. (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. e-book. Disponível em: https://www.recursosdefisica.com.br/files/Metodologias-Ativas-para-uma-Educacao-Inovadora-Bacich-e-Moran.pdf. Acesso em: 1 out. 2025.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Censo Escolar da Educação Básica 2023**: Notas Estatísticas. Brasília: MEC/INEP, 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Censo Escolar da Educação Básica 2024**: Notas Estatísticas. Brasília: MEC/INEP, 2024.

BRASIL. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016.** Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 maio de 2016.

CUNHA, A. Planejamento inclusivo: porque é importante e como levar para a prática. **Nova escola**, 2025. Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/22436/como-fazer-planejamento-inclusivo. Acesso em: 1 out. 2025.

DUQUE, R. C. S. *et al*. (Orgs.). **Além da teoria**: práticas pedagógicas para uma educação inclusiva transformadora. São Paulo: EBPCA, 2024. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/744321. Acesso em: 1 out. 2025.

GLAT, R. (org.). **Educação inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

LIKERT, R. Uma técnica para a mensuração de atitudes. **Arquivos de Psicologia,** n. 140, p. 1–55, 1932.

LIMA, V. M. S.; BARRIOS, M. E. M. O papel da família na inclusão escolar e a adaptação curricular. **Humanidade & Tecnologia (FINOM)**, v. 58, p. 87-97, 2025. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.15083874.

LIMA-RODRIGUES, L.; RODRIGUES, D. (Orgs.). **Educação inclusiva e a formação continuada de professores**: aprendizados nacionais e internacionais. São Paulo: Instituto Alana, 2024. Disponível em: https://alana.org.br/wp-

content/uploads/2024/09/Formacao_Ed_Inclusiva_RelatorioAcessivel.pdf. Acesso em: 01 out. 2025.

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

POKER, R. B.; NAVEGA, M. T.; PETITTO, S. (Orgs.). **Acessibilidade na escola inclusiva**: tecnologias, recursos e o atendimento educacional especializado. Marília: Oficina Universitária, 2012. DOI: https://doi.org/10.36311/2012.978-85-7983-312-0.

SANTOS, S. M. A. V. *et al*. A importância da formação continuada do professor educador no contexto educacional inclusivo. **Revista FT**, v. 28, n. 135, 2024. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.12614289.

SILVA, P. R. J.; BARROS, A. B.; FIGUEREDO, A. Z. S. C.; SILVA, G. D. **Inclusão escolar**: perspectivas e práticas no atendimento educacional especializado e no ensino comum. Ponta Grossa: Aya, 2025. Disponível em: https://ayaeditora.com.br/livro/39265/. Acesso em: 01 out. 2025.

SOUZA, L. O. dos S.; NUNES, A. V. (org.). **Tecnologia assistiva e metodologias ativas na perspectiva da educação inclusiva**. Formiga, MG: Editora Progresso, 2025. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/1001294/2/Tecnologia%20Assistiva%20e%20Metodologias%20Ativas.pdf. Acesso em: 01 out. 2025.

SOUZA, T. T. de. O papel da família na educação inclusiva. **Trabalho de Conclusão de Curso** (Licenciatura em Pedagogia) – Instituto Federal Goiano, Campus Avançado de Hidrolândia – Polo Aparecida de Goiânia, Aparecida de Goiânia, 2022. URI: https://repositorio.ifgoiano.edu.br/handle/prefix/2969.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Salamanca, Espanha: UNESCO, 1994.

VIEIRA, M. C. L. *et al*. Recursos didáticos acessíveis: estratégias para uma educação mais inclusiva. **Missioneira**, v.27, n.2, 2025. DOI: https://doi.org/10.46550/70bdpb72.