

A INCLUSÃO NO ENSINO MÉDIO: PERSPECTIVAS E DESAFIOS DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS E A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOCENTE

**INCLUSION IN SECONDARY EDUCATION: PERSPECTIVES AND
CHALLENGES OF STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS AND
TEACHERS' PEDAGOGICAL PRACTICES**

Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas • 08/08/2026

AREGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/786167837](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/786167837)

Lúcia Maria Felipe Borba¹

Wagner Miranda Silva²

Fabiane Carneiro Saraiva Chaves³

Simone Fernandes Silva Alves⁴

RESUMO

A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no Ensino Médio constitui um importante desafio para os sistemas educacionais, pois envolve não apenas a garantia da matrícula, mas também condições adequadas de permanência, participação, aprendizagem e conclusão da Educação Básica. O presente estudo teve como objetivo geral analisar as perspectivas e os desafios enfrentados por alunos com necessidades educacionais especiais no processo de inclusão no Ensino Médio, considerando as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes. A pesquisa justificou-se pela necessidade de compreender as barreiras pedagógicas, comunicacionais, arquitetônicas, tecnológicas e atitudinais ainda presentes nas escolas, bem como identificar estratégias capazes de promover uma educação mais acessível, equitativa e comprometida com a diversidade. Quanto à metodologia, realizou-se uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e caráter descritivo, com base na análise de 12 estudos selecionados em plataformas como Google Acadêmico, Portal de Periódicos CAPES, SciELO e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Os resultados demonstraram que, apesar dos avanços legais e da ampliação do acesso ao ensino regular, ainda existem dificuldades relacionadas à formação docente, à acessibilidade, à articulação com o Atendimento Educacional Especializado e à utilização de práticas pedagógicas inclusivas. Concluiu-se que a inclusão efetiva no Ensino Médio exige planejamento flexível, formação continuada, recursos acessíveis, apoio institucional e atuação colaborativa entre professores, gestores, profissionais especializados, estudantes e famílias.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Ensino Médio; Práticas pedagógicas.

ABSTRACT

The inclusion of students with special educational needs in secondary education represents an important challenge for educational systems, as it involves not only ensuring enrollment but also providing adequate conditions for permanence, participation, learning, and completion of basic education. The general objective of this study was to analyze the perspectives and challenges faced by students with special educational needs in the inclusion process in secondary education, considering the pedagogical practices developed by teachers. The study was justified by the need to understand the pedagogical, communicational, architectural, technological, and attitudinal barriers that are still present in schools, as well as to identify strategies capable of promoting a more accessible, equitable, and diversity-oriented education. Regarding the methodology, a bibliographic study with a qualitative approach and descriptive character was conducted, based on the analysis of 12 studies selected from databases and platforms such as Google Scholar, the CAPES Journal Portal, SciELO, and the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations. The results showed that, despite legal advances and increased access to regular education, difficulties remain regarding teacher training, accessibility, coordination with Specialized Educational Services, and the use of inclusive pedagogical practices. It was concluded that effective inclusion in secondary education requires flexible planning, continuing education, accessible resources, institutional support, and collaborative action among teachers, school administrators, specialized professionals, students, and families.

Keywords: Inclusive education; Secondary education; Pedagogical practices.

1. INTRODUÇÃO

A educação inclusiva fundamenta-se no direito de todos os estudantes ao acesso, à permanência, à participação e à aprendizagem no ensino regular, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, intelectuais, comunicacionais ou sociais. No contexto brasileiro, a ampliação das políticas públicas e dos dispositivos legais contribuiu para aumentar o ingresso de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas comuns. Araújo (2023) afirma que a perspectiva inclusiva representa uma mudança na organização educacional, pois transfere para a escola a responsabilidade de criar condições adequadas para atender à diversidade. Feitosa e Silva (2026) destacam que, apesar dos avanços legais, ainda existem dificuldades para transformar os direitos estabelecidos em práticas concretas de inclusão.

No Ensino Médio, a inclusão apresenta características e desafios específicos, considerando a complexidade dos componentes curriculares, a atuação de diferentes professores e a preparação dos jovens para a Educação Superior, o mundo do trabalho e o exercício da cidadania. Os estudantes com necessidades educacionais especiais podem encontrar dificuldades para acessar os conteúdos, acompanhar o ritmo das aulas, realizar atividades avaliativas e participar das experiências escolares. Duarte, Silva e Bezerra (2025) observam que a matrícula nas classes comuns não assegura, isoladamente, a inclusão, pois ainda podem existir barreiras pedagógicas, comunicacionais, arquitetônicas e atitudinais. Carvalho (2025) acrescenta que essas dificuldades tornam-se mais evidentes quando os professores não recebem formação e apoio institucional para desenvolver práticas inclusivas.

A prática pedagógica docente constitui um dos elementos fundamentais para a efetivação da inclusão no Ensino Médio. O

planejamento flexível, a diversificação das metodologias, o emprego de recursos acessíveis e a utilização de diferentes instrumentos avaliativos podem favorecer a participação e a aprendizagem dos estudantes. Melo e Montenegro (2025) defendem que o professor deve reconhecer as particularidades dos alunos e organizar estratégias que ampliem suas possibilidades de acesso ao conhecimento. Oliveira (2024) ressalta que o uso de recursos visuais, tecnologias assistivas e formas diferenciadas de comunicação pode contribuir para a eliminação de barreiras, especialmente no atendimento aos estudantes com deficiência sensorial.

Entretanto, a inclusão não depende somente da atuação individual do professor. É necessário que a gestão escolar, os profissionais do Atendimento Educacional Especializado, as famílias e os demais integrantes da comunidade participem do planejamento e do acompanhamento das ações desenvolvidas. Ferreira e Medeiros (2024) afirmam que a articulação entre o ensino comum e o Atendimento Educacional Especializado contribui para identificar barreiras e elaborar recursos adequados às necessidades dos estudantes. Góes e Laplane (2022) destacam que a responsabilidade pela inclusão deve ser compartilhada, fazendo parte do projeto pedagógico, da cultura institucional e da organização geral da escola.

Diante desse contexto, o objetivo geral deste estudo foi analisar as perspectivas e os desafios enfrentados por alunos com necessidades educacionais especiais no processo de inclusão no Ensino Médio, considerando as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes. Como objetivos específicos, buscou-se identificar as principais dificuldades enfrentadas por esses estudantes no cotidiano escolar; investigar as práticas pedagógicas utilizadas pelos

professores para promover a inclusão, a participação e a aprendizagem; e compreender as condições de acessibilidade, formação docente e apoio institucional oferecidas pelas escolas. Souza et al. (2026) ressaltam que a análise das políticas inclusivas deve considerar as condições concretas de permanência e aprendizagem. Fonseca (2022) defende que as ações educacionais precisam assegurar um currículo acessível e oportunidades reais de desenvolvimento para todos.

A escolha do tema justifica-se pela necessidade de compreender como o processo de inclusão ocorre no Ensino Médio, etapa na qual os alunos vivenciam importantes transformações acadêmicas, sociais e profissionais. Mesmo com a ampliação das matrículas, ainda são identificadas situações de exclusão dentro da própria escola, como ausência de materiais acessíveis, avaliações inadequadas, isolamento social e baixa expectativa sobre a capacidade de aprendizagem dos estudantes. Gomes (2025) afirma que a inclusão exige mudanças na estrutura, nas práticas e nas relações desenvolvidas no ambiente escolar. Feitosa e Silva (2026) ressaltam que a distância entre a legislação e sua implementação demonstra a necessidade de investimentos, formação profissional e acompanhamento das políticas públicas.

A relevância da pesquisa também está relacionada à possibilidade de contribuir para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas e das ações institucionais destinadas aos alunos com necessidades educacionais especiais. Compreender os desafios vivenciados pelos estudantes e pelos docentes pode favorecer a elaboração de estratégias mais acessíveis, colaborativas e adequadas à diversidade. Melo e Montenegro (2025) consideram que a utilização de metodologias diversificadas e recursos adaptados amplia as

oportunidades de participação dos alunos. Carvalho (2025) destaca que a formação continuada e o planejamento coletivo são indispensáveis para que os professores desenvolvam práticas inclusivas e mantenham expectativas positivas em relação à aprendizagem dos estudantes. Quanto à metodologia, o estudo foi desenvolvido por meio de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e caráter descritivo.

Com base na contextualização apresentada, estabeleceu-se o seguinte problema de pesquisa: quais são as principais perspectivas e os desafios enfrentados pelos alunos com necessidades educacionais especiais no processo de inclusão no Ensino Médio, e de que maneira as práticas pedagógicas docentes contribuem para sua participação, aprendizagem e permanência no ambiente escolar?

2. REVISÃO DE LITERATURA

2.1. Referencial Teórico

2.2. Educação Inclusiva no Ensino Médio: Princípios, Políticas e Fundamentos Legais

A educação inclusiva fundamenta-se no reconhecimento de que todos os estudantes possuem o direito de acessar, permanecer, participar e aprender em instituições regulares de ensino, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, intelectuais, sociais ou comunicacionais. Araújo (2023) afirma que essa concepção supera a ideia de que o aluno deve adaptar-se a um modelo escolar previamente estabelecido, defendendo que a própria escola reorganize sua estrutura, seu currículo e suas práticas para atender à diversidade. Para Fonseca (2022), a inclusão escolar

representa uma proposta política e pedagógica destinada a assegurar a escolarização de grupos historicamente excluídos, exigindo currículos acessíveis e ações comprometidas com a aprendizagem de todos.

No contexto brasileiro, a educação inclusiva foi fortalecida por diferentes normas e políticas educacionais que passaram a reconhecer a escolarização das pessoas com deficiência como um direito a ser garantido, preferencialmente, na rede regular de ensino. Feitosa e Silva (2026) destacam que o país apresentou avanços legais importantes ao ampliar a proteção dos estudantes e estabelecer responsabilidades para os sistemas educacionais. Góes e Laplane (2022) ressaltam, entretanto, que a existência de dispositivos legais não assegura, por si só, a transformação das práticas escolares, pois a efetivação da inclusão depende de investimentos, planejamento institucional e mudanças na cultura das escolas.

A matrícula dos estudantes com necessidades educacionais especiais nas classes comuns representa apenas uma das dimensões do processo inclusivo. Souza et al. (2026) defendem que as políticas públicas precisam garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, evitando que a inclusão seja reduzida a dados quantitativos de matrícula. Duarte, Silva e Bezerra (2025) observam que o estudante pode estar fisicamente presente na escola e, ainda assim, permanecer excluído das atividades, dos conteúdos e das relações sociais quando não são oferecidos recursos pedagógicos, acessibilidade e apoio adequado às suas necessidades.

No Ensino Médio, a inclusão apresenta desafios específicos em razão da complexidade dos componentes curriculares, da presença de

vários professores e da preparação dos jovens para o trabalho, para a cidadania e para a continuidade dos estudos. Carvalho (2025) explica que essa etapa exige formação docente capaz de relacionar conhecimentos específicos, práticas pedagógicas e princípios inclusivos, principalmente no Ensino Médio Integrado. Melo e Montenegro (2025) acrescentam que as estratégias utilizadas precisam considerar as diferenças entre os estudantes, garantindo participação nas atividades, compreensão dos conteúdos e oportunidades reais de desenvolvimento acadêmico e social.

A perspectiva inclusiva também questiona concepções que associam deficiência, transtornos ou dificuldades de aprendizagem à incapacidade escolar. Fonseca (2022) argumenta que as barreiras existentes no ambiente, no currículo e nas atitudes dos profissionais podem produzir ou ampliar situações de exclusão, tornando necessário deslocar o foco das limitações individuais para as condições oferecidas pela instituição. Araújo (2023) sustenta que a escola inclusiva deve reconhecer as potencialidades dos estudantes e organizar ações que permitam diferentes formas de comunicação, interação e aprendizagem, sem estabelecer padrões rígidos de desempenho.

A construção de políticas inclusivas efetivas exige articulação entre gestão escolar, professores da sala comum, profissionais do Atendimento Educacional Especializado, famílias e estudantes. Ferreira e Medeiros (2024) afirmam que o apoio especializado alcança melhores resultados quando está integrado ao planejamento cotidiano, contribuindo para identificar barreiras e elaborar recursos de acessibilidade. Feitosa e Silva (2026) apontam que a falta de formação, infraestrutura, materiais e profissionais

constitui um dos principais obstáculos para transformar as determinações legais em práticas educacionais realmente inclusivas.

A participação dos próprios estudantes na construção das ações inclusivas também deve ser valorizada, pois eles podem indicar barreiras que nem sempre são percebidas pelos profissionais. Souza et al. (2026) defendem que a avaliação das políticas educacionais considere as experiências concretas dos sujeitos atendidos, permitindo identificar desigualdades e aperfeiçoar as medidas de apoio. Carvalho (2025) destaca que, no Ensino Médio, a escuta dos jovens é especialmente importante para relacionar inclusão, autonomia, formação profissional e construção do projeto de vida.

Portanto, os fundamentos legais e pedagógicos da inclusão no Ensino Médio precisam orientar mudanças concretas na organização escolar. Góes e Laplane (2022) defendem que a inclusão deve ser compreendida como um processo permanente de revisão das práticas, das relações e das formas de participação estabelecidas na escola. Souza et al. (2026) consideram que a efetividade das políticas depende da capacidade de promover equidade, assegurar recursos e acompanhar os resultados educacionais, garantindo que os estudantes com necessidades educacionais especiais não apenas ingressem, mas aprendam, participem e concluam essa etapa de ensino.

2.3. Desafios Enfrentados por Alunos com Necessidades Educacionais Especiais no Ambiente Escolar

A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no Ensino Médio envolve desafios que ultrapassam a garantia da matrícula e da presença física em sala de aula. Duarte, Silva e

Bezerra (2025) afirmam que esses estudantes podem enfrentar barreiras pedagógicas, comunicacionais, arquitetônicas, tecnológicas e atitudinais que limitam sua participação no cotidiano escolar. Gomes (2025) ressalta que a inclusão somente se torna efetiva quando a escola reconhece as particularidades dos educandos e modifica suas práticas, sua organização e suas relações para assegurar oportunidades reais de aprendizagem e convivência.

Um dos principais obstáculos está relacionado à estrutura curricular do Ensino Médio, caracterizada por conteúdos mais complexos, diferentes componentes e vários professores responsáveis pela mesma turma. Carvalho (2025) explica que a fragmentação do trabalho docente pode dificultar o acompanhamento das necessidades dos estudantes, sobretudo quando não há planejamento coletivo. Melo e Montenegro (2025) destacam que aulas predominantemente expositivas, materiais pouco acessíveis e ritmos rígidos de ensino podem impedir que alunos com diferentes formas de aprendizagem compreendam os conteúdos e participem das atividades propostas.

As barreiras atitudinais também interferem significativamente no processo de inclusão, pois preconceitos, baixas expectativas e comportamentos de superproteção podem restringir a autonomia do estudante. Feitosa e Silva (2026) observam que alguns alunos são excluídos de atividades mais complexas sob a justificativa de que não conseguirão realizá-las, o que reforça estigmas e limita seu desenvolvimento. Araújo (2023) afirma que a escola precisa substituir concepções baseadas na incapacidade por uma perspectiva que reconheça as potencialidades, os direitos e as possibilidades de aprendizagem de cada sujeito.

As condições de acessibilidade constituem outro desafio recorrente, abrangendo tanto a estrutura física quanto os materiais, a comunicação e as tecnologias utilizadas no ensino. Oliveira (2024) destaca que a inclusão dos estudantes surdos exige acessibilidade linguística, recursos visuais e práticas que reconheçam a Libras e as especificidades da comunicação, não sendo suficiente apenas a presença de um intérprete. Fonseca (2022) acrescenta que estudantes com deficiência visual, física ou intelectual também necessitam de recursos e estratégias específicas, como materiais adaptados, tecnologias assistivas e organização acessível dos espaços.

O Atendimento Educacional Especializado possui importância no enfrentamento dessas barreiras, mas sua atuação pode ser limitada pela ausência de profissionais, recursos ou articulação com a sala comum. Ferreira e Medeiros (2024) explicam que o AEE deve complementar a escolarização, identificando necessidades e produzindo recursos capazes de favorecer a participação do aluno. Góes e Laplane (2022) alertam que a responsabilidade pelo estudante não pode ser transferida exclusivamente ao profissional especializado, pois todos os professores e setores da instituição devem participar da construção de uma proposta inclusiva.

A formação docente representa uma das dificuldades mais mencionadas no debate sobre a inclusão escolar. Carvalho (2025) considera que muitos professores do Ensino Médio possuem domínio dos conteúdos específicos, mas não receberam preparação suficiente para trabalhar com adaptações curriculares, avaliação inclusiva e tecnologias assistivas. Melo e Montenegro (2025) argumentam que a formação continuada deve estar vinculada aos problemas reais do cotidiano escolar, permitindo que os docentes

compartilhem experiências, analisem suas práticas e desenvolvam estratégias adequadas às características dos estudantes.

Além das barreiras acadêmicas, os alunos podem enfrentar isolamento social, bullying, discriminação e pouca participação nas decisões escolares, situações que afetam o sentimento de pertencimento. Duarte, Silva e Bezerra (2025) defendem que a inclusão exige relações respeitadas entre estudantes, profissionais e famílias, de modo que as diferenças não sejam utilizadas para justificar exclusões. Gomes (2025) enfatiza que a escola precisa promover ações de conscientização, convivência e valorização da diversidade, criando ambientes nos quais todos possam desenvolver autonomia, vínculos sociais e perspectivas de continuidade dos estudos.

Outro desafio refere-se à transição entre o Ensino Médio, a Educação Superior e o mundo do trabalho, pois muitos estudantes não recebem orientação adequada para planejar seu futuro. Souza et al. (2026) afirmam que as políticas inclusivas precisam articular escolarização, participação social e oportunidades posteriores à conclusão da Educação Básica. Fonseca (2022) destaca que a formação escolar deve favorecer autonomia e exercício da cidadania, evitando que as expectativas reduzidas dos profissionais limitem os projetos de vida dos alunos com necessidades educacionais especiais. Isso envolve orientação vocacional, acessibilidade nos processos seletivos, diálogo com as famílias e aproximação com instituições de ensino e trabalho.

A superação desses desafios exige uma responsabilidade coletiva e não pode ser atribuída somente ao estudante, à família ou ao professor do atendimento especializado. Feitosa e Silva (2026)

consideram indispensável que os sistemas de ensino disponibilizem recursos financeiros, profissionais qualificados, materiais acessíveis e acompanhamento das políticas implementadas. Araújo (2023) destaca que a escola deve escutar os estudantes, identificar as barreiras existentes e organizar ações que reconheçam suas necessidades e potencialidades, possibilitando participação, aprendizagem e conclusão do Ensino Médio.

2.4. Práticas Pedagógicas Docentes para a Inclusão e a Aprendizagem no Ensino Médio

A prática pedagógica docente desempenha papel central na construção de uma escola inclusiva, pois é por meio do planejamento e das interações em sala de aula que os estudantes acessam os conhecimentos escolares. Melo e Montenegro (2025) afirmam que o professor precisa reconhecer a diversidade da turma e utilizar estratégias variadas, evitando organizar o ensino a partir de um único padrão de aprendizagem. Fonseca (2022) ressalta que a acessibilidade curricular deve estar presente desde o início do planejamento, permitindo que todos os alunos participem das atividades e avancem em seu processo formativo.

A diversificação das metodologias constitui uma medida importante para atender às diferentes necessidades existentes no Ensino Médio. Araújo (2023) defende que o professor combine explicações orais, textos, imagens, vídeos, atividades práticas, recursos digitais e trabalhos colaborativos, ampliando as possibilidades de compreensão. Oliveira (2024) observa que o uso de elementos visuais, legendas, Libras e materiais multimodais favorece especialmente a participação de estudantes surdos, mas também

beneficia os demais alunos ao tornar as aulas mais claras, dinâmicas e acessíveis.

As adaptações pedagógicas precisam eliminar barreiras sem provocar o empobrecimento dos conteúdos oferecidos aos estudantes. Duarte, Silva e Bezerra (2025) explicam que adaptar pode envolver ampliação do tempo, modificação do formato da atividade, apoio individual, uso de tecnologias assistivas e diferentes formas de apresentação das tarefas. Góes e Laplane (2022) ressaltam que essas medidas devem preservar os objetivos essenciais do currículo, garantindo que o aluno tenha acesso aos conhecimentos socialmente valorizados e não receba apenas atividades simplificadas ou desconectadas do trabalho desenvolvido pela turma.

A avaliação da aprendizagem também deve ser organizada de modo flexível e inclusivo, considerando que os estudantes podem demonstrar seus conhecimentos por diferentes meios. Feitosa e Silva (2026) defendem que a avaliação não seja utilizada como instrumento de exclusão, mas como processo de acompanhamento capaz de orientar novas intervenções pedagógicas. Melo e Montenegro (2025) sugerem a utilização de provas adaptadas, produções orais, portfólios, projetos, atividades práticas e registros de participação, permitindo que o professor analise o desenvolvimento do aluno de forma mais ampla.

O planejamento colaborativo entre os professores da sala comum e os profissionais do Atendimento Educacional Especializado amplia as possibilidades de inclusão. Ferreira e Medeiros (2024) afirmam que o diálogo entre esses profissionais permite identificar barreiras, selecionar recursos e acompanhar os avanços e as dificuldades dos

estudantes. Carvalho (2025) acrescenta que a gestão escolar deve assegurar tempo e condições para reuniões pedagógicas, estudos e elaboração conjunta de estratégias, evitando que cada docente enfrente isoladamente os desafios apresentados no cotidiano.

As tecnologias digitais e assistivas podem contribuir para a autonomia, a comunicação e o acesso aos conteúdos, desde que sejam utilizadas com objetivos pedagógicos claros. Sena (2022) demonstra que a gamificação pode favorecer a inclusão e a aprendizagem multidisciplinar de estudantes surdos no Ensino Médio quando os desafios e recursos são organizados de forma acessível. Oliveira (2024) destaca que leitores de tela, vídeos legendados, aplicativos de comunicação e plataformas digitais acessíveis devem ser selecionados conforme as necessidades dos alunos, evitando o uso da tecnologia apenas como elemento de inovação.

A escuta ativa dos estudantes e a aprendizagem cooperativa também fortalecem as práticas pedagógicas inclusivas, pois permitem compreender dificuldades, interesses e formas preferenciais de participação. Sena (2022) evidencia que atividades organizadas em equipes e desafios compartilhados podem ampliar a interação entre estudantes surdos e ouvintes, desde que haja acessibilidade comunicacional. Gomes (2025) ressalta que a participação dos alunos na organização das atividades contribui para reduzir o isolamento, estimular o respeito às diferenças e construir relações de pertencimento no ambiente escolar. Essas estratégias favorecem o protagonismo e a responsabilidade coletiva.

A relação entre a escola e a família também deve fazer parte das práticas inclusivas, uma vez que os familiares podem compartilhar

informações importantes sobre as necessidades, as formas de comunicação e as potencialidades dos estudantes. Duarte, Silva e Bezerra (2025) afirmam que o diálogo entre professores, familiares e profissionais especializados favorece a continuidade das ações pedagógicas e a identificação de dificuldades. Melo e Montenegro (2025) destacam que essa aproximação deve ocorrer de forma respeitosa e colaborativa, sem transferir para a família responsabilidades que pertencem à instituição escolar.

A consolidação das práticas inclusivas depende de formação continuada, apoio institucional e altas expectativas em relação à capacidade dos estudantes. Carvalho (2025) afirma que a formação docente precisa promover conhecimentos pedagógicos, técnicos e éticos, ajudando os profissionais a compreender a diversidade como parte da realidade escolar. Araújo (2023) conclui que a inclusão se fortalece quando o professor escuta os estudantes, reconhece suas potencialidades e organiza experiências de aprendizagem que favoreçam participação, autonomia, cooperação e pertencimento no Ensino Médio.

3. METODOLOGIA

O presente estudo foi desenvolvido por meio de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e caráter descritivo, com a finalidade de reunir e analisar produções científicas relacionadas à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no Ensino Médio e às práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes. Segundo Gil (2022), a pesquisa bibliográfica permite ao pesquisador conhecer e analisar contribuições teóricas já publicadas, proporcionando uma compreensão mais ampla do

problema investigado e auxiliando na construção da fundamentação científica do estudo.

A busca pelas publicações foi realizada nas plataformas Google Acadêmico, Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior — CAPES, Scientific Electronic Library Online SciELO e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações BDTD. Foram utilizados, individualmente e de forma combinada, os seguintes descritores: “educação inclusiva”, “inclusão no Ensino Médio”, “necessidades educacionais especiais”, “práticas pedagógicas inclusivas”, “formação docente para inclusão”, “Atendimento Educacional Especializado” e “desafios da inclusão escolar”. Para ampliar e delimitar os resultados, também foram empregadas combinações como “educação inclusiva AND Ensino Médio”, “práticas pedagógicas AND necessidades educacionais especiais” e “formação docente AND inclusão escolar”.

Tabela 1. Histórico das buscas e seleção das publicações

Plataformas de busca	Descritores utilizados	Estudos encontrados	Estudos selecionados
Google Acadêmico	“educação inclusiva”; “inclusão no Ensino Médio”; “necessidades educacionais especiais”; “práticas pedagógicas inclusivas”	42	5
Portal de Periódicos CAPES	“educação inclusiva AND Ensino Médio”; “formação docente AND inclusão escolar”	24	3

SciELO	“políticas públicas de educação inclusiva”; “desafios da inclusão escolar”; “práticas pedagógicas inclusivas”	18	2
BDTD	“Atendimento Educacional Especializado”; “gamificação e inclusão”; “estudantes surdos no Ensino Médio”	14	2
Total	—	98	12

Fonte: Elaborada pelo autor (2026).

Como critérios de inclusão, foram consideradas publicações em língua portuguesa, disponíveis integralmente, publicadas preferencialmente entre 2022 e 2026 e relacionadas diretamente à educação inclusiva, às políticas públicas, à formação docente, ao Atendimento Educacional Especializado e às práticas pedagógicas destinadas aos estudantes com necessidades educacionais especiais. Também foram selecionados estudos que apresentavam contribuições relevantes para a compreensão dos desafios da inclusão no Ensino Médio.

Foram excluídas as publicações duplicadas, os textos sem acesso completo, os trabalhos que não apresentavam relação direta com o tema, os materiais sem autoria identificada e os estudos direcionados exclusivamente a outras áreas sem conexão com o contexto educacional. Inicialmente, foram encontradas 98 publicações. Após a leitura dos títulos e resumos, a retirada das duplicidades e a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, foram selecionados 12 estudos para compor a fundamentação teórica e a análise da pesquisa.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos 12 estudos selecionados possibilitou identificar que a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no Ensino Médio apresentou avanços relacionados ao acesso à escola regular e ao reconhecimento dos direitos educacionais. Entretanto, os resultados demonstraram que a matrícula desses estudantes não assegura, isoladamente, sua participação, aprendizagem e permanência na instituição. Feitosa e Silva (2026) afirmam que a legislação brasileira ampliou significativamente as garantias destinadas às pessoas com deficiência, mas sua implementação ainda encontra limitações relacionadas à infraestrutura, à formação profissional e à disponibilidade de recursos pedagógicos. Souza et al. (2026) também ressaltam que a eficiência das políticas inclusivas depende de sua capacidade de transformar os direitos formalmente estabelecidos em condições concretas de escolarização e desenvolvimento.

A primeira categoria identificada nos estudos correspondeu às políticas públicas e aos fundamentos da educação inclusiva. Os resultados indicaram que o Brasil possui um conjunto de normas orientado pela garantia do acesso dos estudantes com deficiência às classes comuns, pelo respeito às diferenças e pela oferta de serviços especializados. Araújo (2023) destaca que a política de educação inclusiva provocou mudanças importantes na compreensão da deficiência e na organização dos sistemas de ensino, substituindo gradativamente o modelo de segregação pelo princípio da inclusão. Góes e Laplane (2022), contudo, observam que a distância entre as determinações legais e o cotidiano das escolas ainda é significativa, pois muitas instituições não dispõem das condições necessárias

para assegurar a aprendizagem e a participação plena dos estudantes.

A segunda categoria esteve relacionada às barreiras enfrentadas pelos alunos com necessidades educacionais especiais no ambiente escolar. Entre os obstáculos mais mencionados nos estudos destacaram-se as barreiras arquitetônicas, comunicacionais, pedagógicas, tecnológicas e atitudinais. Duarte, Silva e Bezerra (2025) verificaram que os alunos podem permanecer excluídos das atividades curriculares mesmo estando matriculados em classes comuns, principalmente quando não recebem materiais acessíveis, mediação adequada e oportunidades de participação. Gomes (2025) acrescenta que a falta de acessibilidade e as atitudes preconceituosas interferem no sentimento de pertencimento dos estudantes, podendo gerar isolamento, desmotivação e dificuldades para prosseguir na trajetória escolar.

Os resultados também demonstraram que as barreiras atitudinais possuem efeitos expressivos sobre o processo de inclusão. A baixa expectativa dos professores em relação às capacidades dos alunos, a superproteção e a simplificação excessiva das atividades podem restringir o acesso ao currículo e limitar o desenvolvimento da autonomia. Fonseca (2022) afirma que a educação inclusiva precisa superar concepções centradas apenas nas limitações individuais, reconhecendo que as dificuldades também são produzidas pelas condições inadequadas de ensino e pelas barreiras existentes na escola. Feitosa e Silva (2026) destacam que a transformação das atitudes dos profissionais e da cultura institucional é indispensável para que os alunos sejam reconhecidos como sujeitos capazes de aprender, participar e construir conhecimentos.

A formação docente constituiu outro resultado recorrente nos estudos analisados. As produções mostraram que muitos professores do Ensino Médio possuem conhecimento aprofundado sobre os componentes curriculares que lecionam, mas não receberam preparação suficiente para trabalhar com educação especial, adaptações pedagógicas, tecnologias assistivas e avaliação inclusiva. Carvalho (2025) argumenta que a formação docente precisa integrar conhecimentos específicos e pedagógicos, preparando o profissional para desenvolver estratégias destinadas a turmas heterogêneas. Melo e Montenegro (2025) defendem que a formação continuada deve partir das dificuldades reais vivenciadas na escola, criando espaços de estudo, planejamento coletivo, troca de experiências e avaliação das práticas desenvolvidas.

O Atendimento Educacional Especializado foi reconhecido como um recurso fundamental para a identificação e a eliminação de barreiras, mas os resultados indicaram que sua atuação nem sempre ocorre de forma articulada com as atividades da sala comum. Ferreira e Medeiros (2024) identificaram que a falta de diálogo entre professores, profissionais especializados e gestores pode fragmentar o atendimento, dificultando a continuidade das ações pedagógicas. Góes e Laplane (2022) enfatizam que o AEE deve complementar a formação do estudante, não podendo substituir o ensino regular nem assumir isoladamente a responsabilidade por sua aprendizagem. Assim, a inclusão exige planejamento colaborativo e participação de todos os profissionais da escola.

A análise das práticas pedagógicas revelou que a diversificação das estratégias, dos recursos e das formas de avaliação favorece a participação dos alunos com necessidades educacionais especiais. Melo e Montenegro (2025) apontam que recursos visuais, atividades

práticas, jogos, materiais adaptados e metodologias colaborativas podem ampliar o acesso aos conteúdos e tornar a aprendizagem mais significativa. Oliveira (2024) demonstra que, no caso dos alunos surdos, o uso de Libras, vídeos legendados, imagens e diferentes formas de representação dos conhecimentos contribui para a acessibilidade linguística e comunicacional. Essas estratégias não beneficiam apenas os estudantes com deficiência, mas podem melhorar a compreensão e o envolvimento de toda a turma.

As tecnologias digitais e assistivas também apareceram como possibilidades relevantes para o desenvolvimento de práticas inclusivas no Ensino Médio. Os estudos destacaram recursos como leitores de tela, aplicativos de comunicação, plataformas acessíveis, legendas, materiais audiovisuais e ferramentas de gamificação. Sena (2022) identificou que a gamificação pode estimular a interação, a motivação e a aprendizagem multidisciplinar de estudantes surdos, desde que as atividades sejam planejadas conforme suas necessidades comunicacionais. Oliveira (2024) ressalta que a tecnologia deve ser utilizada com intencionalidade pedagógica, pois a simples presença de dispositivos digitais não garante inclusão se os conteúdos, os comandos e as formas de interação permanecerem inacessíveis.

Outro resultado importante foi a necessidade de participação da família e dos próprios estudantes na construção das ações inclusivas. A escuta dos alunos permite conhecer as dificuldades enfrentadas, as estratégias que favorecem sua aprendizagem e as situações que produzem constrangimento ou exclusão. Duarte, Silva e Bezerra (2025) defendem que a parceria entre escola, família e profissionais especializados favorece a compreensão das particularidades dos estudantes e a continuidade das ações educacionais. Souza et al.

(2026) acrescentam que a avaliação das políticas públicas deve considerar as experiências dos sujeitos atendidos, não se limitando aos indicadores de matrícula ou à quantidade de serviços disponibilizados.

Tabela 2. Síntese dos principais resultados dos estudos selecionados

Categoria analisada	Autores relacionados	Principais resultados encontrados
Políticas públicas e legislação inclusiva	Araújo (2023); Góes e Laplane (2022); Feitosa e Silva (2026); Souza et al. (2026)	Foram identificados avanços legais e ampliação do acesso à escola regular, mas ainda existe distância entre os direitos estabelecidos e sua efetivação no cotidiano escolar.
Barreiras à inclusão escolar	Duarte, Silva e Bezerra (2025); Gomes (2025); Fonseca (2022)	Persistem barreiras arquitetônicas, comunicacionais, pedagógicas e atitudinais que dificultam a participação, a aprendizagem e o sentimento de pertencimento dos estudantes.
Formação e atuação docente	Carvalho (2025); Melo e Montenegro (2025)	Muitos professores apresentam insegurança para trabalhar com a diversidade, indicando a necessidade de formação continuada, planejamento coletivo e apoio institucional.
Atendimento Educacional Especializado	Ferreira e Medeiros (2024); Góes e Laplane (2022)	O AEE contribui para a eliminação de barreiras, porém precisa estar articulado ao ensino comum e ao planejamento dos professores dos componentes curriculares.
Práticas pedagógicas inclusivas	Melo e Montenegro (2025); Oliveira (2024)	A diversificação metodológica, a adaptação dos materiais e a avaliação flexível ampliam as

		oportunidades de participação e aprendizagem.
Tecnologias digitais e assistivas	Sena (2022); Oliveira (2024)	Recursos tecnológicos, visuais, linguísticos e de gamificação podem favorecer a autonomia e a aprendizagem, desde que sejam acessíveis e utilizados com intencionalidade pedagógica.
Participação da família e dos estudantes	Duarte, Silva e Bezerra (2025); Souza et al. (2026)	A escuta dos estudantes e a parceria com as famílias contribuem para identificar necessidades, acompanhar o desenvolvimento e aperfeiçoar as ações inclusivas.
Permanência e projeto de vida	Carvalho (2025); Araújo (2023)	A inclusão deve garantir não apenas matrícula, mas também aprendizagem, conclusão do Ensino Médio, autonomia e oportunidades de continuidade dos estudos e inserção profissional.

Fonte: Elaborada pelo autor com base nos estudos selecionados (2026).

Diante dos resultados, compreende-se que a inclusão no Ensino Médio exige uma transformação articulada das políticas, das estruturas escolares, da formação profissional e das práticas pedagógicas. Araújo (2023) afirma que uma escola inclusiva deve organizar-se para responder às diferenças, garantindo acesso ao currículo, apoio necessário e participação na vida escolar. Carvalho (2025) conclui que o compromisso com a inclusão precisa estar presente no projeto pedagógico, no planejamento dos professores e nas ações da gestão, de modo que os estudantes tenham condições

de aprender, desenvolver autonomia, concluir o Ensino Médio e construir seus projetos de vida.

5. CONCLUSÃO

O presente estudo teve como objetivo analisar as perspectivas e os desafios enfrentados por alunos com necessidades educacionais especiais no processo de inclusão no Ensino Médio, considerando as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes. A partir da análise bibliográfica dos 12 estudos selecionados, foi possível compreender que a educação inclusiva apresentou avanços importantes no Brasil, principalmente em relação à ampliação do acesso à escola regular e ao reconhecimento dos direitos educacionais das pessoas com deficiência e de outros estudantes que necessitam de apoio específico.

Entretanto, os resultados demonstraram que a realização da matrícula não assegura, por si só, uma inclusão efetiva. Para que o aluno participe plenamente do cotidiano escolar, é necessário garantir condições de permanência, aprendizagem, acessibilidade, autonomia e interação social. Nesse sentido, ainda permanecem barreiras arquitetônicas, comunicacionais, pedagógicas, tecnológicas e atitudinais que dificultam o desenvolvimento dos estudantes e podem provocar situações de isolamento, desmotivação e exclusão dentro da própria escola.

Verificou-se que o Ensino Médio apresenta desafios específicos para a inclusão, devido à complexidade dos conteúdos, à presença de vários professores, à fragmentação dos componentes curriculares e à preparação dos jovens para o ingresso na Educação Superior e no mundo do trabalho. Muitos estudantes com necessidades

educacionais especiais encontram dificuldades para acompanhar o ritmo das aulas, acessar materiais adequados e participar das atividades avaliativas. Essas condições evidenciam a necessidade de uma organização pedagógica flexível, capaz de reconhecer diferentes formas de aprender, comunicar-se e demonstrar conhecimentos.

A formação docente foi identificada como um dos elementos mais importantes para a concretização da inclusão escolar. Embora os professores possuam conhecimentos específicos sobre as disciplinas que lecionam, muitos ainda apresentam insegurança para desenvolver adaptações pedagógicas, utilizar tecnologias assistivas e organizar avaliações acessíveis. Dessa forma, a formação continuada precisa estar relacionada aos desafios reais do cotidiano escolar, promovendo espaços de estudo, planejamento colaborativo e troca de experiências entre professores, gestores e profissionais especializados.

Também se constatou que o Atendimento Educacional Especializado desempenha papel relevante na identificação e na eliminação das barreiras à aprendizagem. Contudo, sua atuação deve ocorrer de maneira articulada com o ensino comum, evitando que a responsabilidade pela inclusão seja atribuída exclusivamente ao profissional especializado. O trabalho conjunto entre os professores dos componentes curriculares, os profissionais do AEE, a gestão escolar e a família permite construir estratégias mais adequadas às necessidades e às potencialidades de cada estudante.

As práticas pedagógicas inclusivas mostraram-se fundamentais para ampliar a participação e a aprendizagem dos alunos. A utilização de recursos visuais, atividades práticas, materiais acessíveis, tecnologias

assistivas, metodologias colaborativas, gamificação e instrumentos diversificados de avaliação pode favorecer o acesso ao currículo. Essas estratégias, entretanto, não devem resultar na simplificação excessiva dos conteúdos, mas possibilitar diferentes caminhos para que os estudantes alcancem os objetivos de aprendizagem propostos para o Ensino Médio.

Conclui-se, portanto, que a inclusão no Ensino Médio exige uma transformação permanente das políticas educacionais, da cultura escolar e das práticas pedagógicas. A escola inclusiva deve reconhecer os alunos com necessidades educacionais especiais como sujeitos capazes de aprender, participar, construir autonomia e elaborar seus projetos de vida. Para isso, torna-se indispensável assegurar formação profissional, recursos de acessibilidade, infraestrutura adequada, planejamento coletivo, apoio institucional e participação ativa dos próprios estudantes e de suas famílias.

Para futuras pesquisas, sugere-se a realização de estudos de campo em escolas públicas e privadas, envolvendo entrevistas com alunos, professores, profissionais do Atendimento Educacional Especializado, gestores e familiares. Também são recomendadas investigações sobre os efeitos das tecnologias assistivas, da formação continuada e das adaptações avaliativas no desempenho e na permanência dos estudantes. Outros estudos poderão acompanhar a trajetória dos alunos após a conclusão do Ensino Médio, analisando seu acesso à Educação Superior, à formação profissional e ao mundo do trabalho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Francisco Roberto Diniz. A política nacional da educação inclusiva: perspectivas, desafios e práticas em contexto brasileiro. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, São Paulo, v. 9, n. 10, p. 3241-3252, 2023. DOI: 10.51891/rease.v9i10.11859.

CARVALHO, Francisco Roberto da Silva de. Formação docente na educação profissional e tecnológica: perspectivas e desafios para inclusão escolar no Ensino Médio Integrado. *Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade*, Naviraí, v. 12, n. 31, p. 223-243, 2025. DOI: 10.55028/pdres.v12i31.22817.

DUARTE, Carlos Renato Magalhães; SILVA, Cilene Maria da; BEZERRA, Emanuela Alves. Alunos com necessidades educacionais especiais: e os desafios para a inclusão escolar. *Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro*, v. 13, n. 1, p. 1-27, 2025.

FEITOSA, Antonia Silvia Helena Alves; SILVA, Antonio Edson Alves da. Educação inclusiva no Brasil: avanços legais e desafios na efetivação das políticas públicas. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, São Paulo, v. 12, n. 4, p. 1-18, 2026.

FERREIRA, Franchys Marizethe Nascimento Santana; MEDEIROS, Carla da Conceição. Desafios da mediação e apoio educacional especializado — AEE no ambiente escolar: uma análise do cotidiano. *Revista Diálogos Interdisciplinares*, v. 4, n. 16, p. 1099-1114, 2024.

FONSECA, Géssica Fabiely. Fundamentos e políticas da educação especial e inclusiva. Natal: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, 2022.

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2022.

GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Friszman de (org.). Políticas e práticas de educação inclusiva. Campinas: Autores Associados, 2022.

GOMES, Katia Fabiana. Inclusão escolar: dificuldades e desafios. 2025. 26 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia a Distância) — Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2025.

MECHIÇO, Rosa Alfredo. Educação inclusiva: fundamentos teóricos, políticas internacionais e desafios da escola inclusiva. Dado(s) de África(s), v. 6, n. 11, p. 14-33, 2025.

MELO, Lucineide Benevides de; MONTENEGRO, Rúbia Kátia Azevedo. Práticas pedagógicas inclusivas: desafios, estratégias e recursos para alunos com necessidades educacionais especiais. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 715-732, 2025.

OLIVEIRA, Wanderlei Gomes de. Espanhol como língua adicional: formação docente, práticas pedagógicas e inclusão de alunos surdos em sala de aula comum. São Paulo: Editora Dialética, 2024.

SENA, LÍlian de Sousa. A gamificação no Ensino Médio: estratégia de inclusão e de aprendizagem multidisciplinar de estudantes surdos. 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva) Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2022.

SOUZA, Maria Eduarda Lima et al. Políticas públicas e eficiência no contexto da educação inclusiva: desafios e perspectivas. Vivências, v. 22, n. 45, p. 127-137, 2026.

¹ Mestrado instituição Must university. E-mail [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

² Mestre Pela Emill Brunner. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

³ Mestre pela Instituição UCSAL. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

⁴ Mestrado em Ciências da Educação - Universidade Leonardo D'Vince (ULDV). E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)