



O Atendimento Educacional Especializado como Componente Curricular nos Cursos de Licenciatura da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA

Specialized Educational Support as a Curricular Component in Teacher Education Programs at Maranhão State University – UEMA

Lucas de Oliveira Lima

Docente na Universidade Estadual do Maranhão, Centro de Estudos Superiores de Pinheiro – MA (UEMA – CESPI).

Resumo: O presente estudo analisou a presença do Atendimento Educacional Especializado (AEE) como componente curricular nos cursos de Licenciatura da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), buscando verificar como a Educação Inclusiva está incorporada aos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs). Trata-se de uma pesquisa documental, de abordagem descritiva, quantitativa e qualitativa, fundamentada na análise de 57 PPCs disponibilizados oficialmente pela instituição. Foram examinadas as matrizes curriculares, ementas, políticas institucionais e componentes relacionados ao AEE, à Educação Especial, a LIBRAS e Tecnologias Assistivas. Os resultados demonstraram que, embora a disciplina de LIBRAS esteja presente em 89,8% dos cursos e referências às políticas inclusivas sejam frequentes nos PPCs mais recentes, apenas 16,3% das licenciaturas apresentam disciplinas específicas voltadas à Educação Especial, enquanto conteúdos relacionados ao Atendimento Educacional Especializado e às Tecnologias Assistivas representam apenas 2% das ofertas curriculares. Também foi constatada elevada desatualização dos PPCs, especialmente nos cursos de Letras, limitando a incorporação das atuais demandas da formação docente inclusiva. Conclui-se que a formação inicial ofertada pela UEMA ainda apresenta lacunas importantes para preparar futuros professores para contextos educacionais inclusivos, evidenciando a necessidade de atualização curricular, ampliação da carga horária destinada à Educação Especial e fortalecimento das políticas institucionais voltadas à formação docente inclusiva.

Palavras-chave: atendimento educacional especializado; educação inclusiva; formação docente inclusiva; licenciatura; projeto pedagógico de curso.

Abstract: This study analyzed the inclusion of Specialized Educational Support (SES) as a curricular component in teacher education programs at the State University of Maranhão (UEMA), aiming to investigate how Inclusive Education is incorporated into Pedagogical Course Projects (PCPs). This documentary research adopted a descriptive, quantitative, and qualitative approach based on the analysis of 57 official PCPs. Curriculum structures, course syllabi, institutional inclusion policies, and curricular components related to Specialized Educational Support, Special Education, Brazilian Sign Language (LIBRAS), and Assistive Technologies were examined. The findings showed that although LIBRAS is offered in 89.8% of the programs and references to inclusive policies are common in the most recent PCPs, only 16.3% of the teacher education programs include specific courses focused on Special Education, while Specialized Educational Support and Assistive Technologies account for only 2% of the curricular components. Furthermore, a considerable proportion of the PCPs, particularly those of Language programs, were found to be outdated, limiting the incorporation

of current demands for inclusive teacher education. The study concludes that initial teacher education at UEMA still presents important gaps in preparing future teachers for inclusive educational settings, highlighting the need for curriculum revision, expansion of coursework dedicated to Special Education, and strengthening of institutional policies aimed at inclusive teacher education.

Keywords: specialized educational support; inclusive education; inclusive teacher education; teacher education programs; pedagogical course project.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva surgiu como um desafio proeminente para os sistemas educacionais modernos, à medida que exploram constantemente os caminhos para garantir que todas as crianças possam ser integradas nas escolas (Ainscow, 2020). O modelo é uma abordagem humanística básica que visa promover oportunidades iguais no acesso à educação de qualidade para todos, independentemente de suas características únicas ou necessidades específicas (Kasimakhunova; Atajonova, 2025). No contexto brasileiro, a Educação Inclusiva consolidou-se como política pública a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), redefinindo o papel da escola comum e do Atendimento Educacional Especializado. Conforme Mantoan (2015), a inclusão pressupõe reorganização pedagógica da escola e não apenas o acesso físico do estudante.

Segundo Mendes (2010), o Atendimento Educacional Especializado (AEE) constitui um serviço complementar e suplementar à escolarização, responsável pela eliminação de barreiras à aprendizagem e à participação dos estudantes do público-alvo da Educação Especial. Baptista (2011) afirma que o AEE deve estar articulado ao currículo da escola comum e não o substituir. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é, portanto, reconhecido como uma ferramenta pedagógica essencial na Educação Especial, com o objetivo de garantir que todos os alunos tenham aprendizado significativo, participação e desenvolvimento de sua autonomia (Silva, 2026). Este processo é frequentemente afetado pela falta de serviços de apoio em diferentes níveis de educação e pela falta de garantias desses serviços de apoio, deixando os alunos com deficiência expostos a práticas excludentes (Fernandes; Sardagna, 2025).

Embora políticas, diretrizes e práticas inclusivas progridam, traduzi-las em hábitos do cotidiano apresenta o desafio imediato da preparação de professores e demonstra que a formação introdutória continua insuficiente para preparar os professores para enfrentar a diversidade (Arnaiz-Sánchez *et al.*, 2023). Essa insuficiência também é descrita por Glat e Pletsch (2012), que apontam que muitos cursos de licenciatura permanecem distantes das demandas reais da escolarização inclusiva, oferecendo uma preparação predominantemente teórica e pouco articulada às práticas escolares. As qualificações inadequadas do pessoal docente já são amplamente identificadas na literatura como uma das maiores barreiras para

uma acomodação adequada na educação e para a inclusão efetiva de alunos com deficiência (Silva, 2026).

Ao analisar os Projetos Pedagógicos dos cursos de Licenciatura de todos os Campis da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), uma discrepância significativa a respeito da falta de atualização dos planos, e, consecutivamente ausência de disciplinas voltadas para preparação formal de professores Inclusivos, nos leva até a lacuna de tensão de identidade de educadores novatos diante da complexidade do ambiente escolar, onde estão conscientes das lacunas percebidas em sua preparação universitária (Casanova-Fernández *et al.*, 2022). Como também é evidente que mesmo mentores e educadores experientes, encarregados de orientar futuros professores em estágios com a tarefa de liderar sua prática, carecem de formação específica e consistente em apoio ao ensino inclusivo durante esses estágios (Scortxescu; Sava; Crasxovan, 2024), sua exacerbação é aparente.

Estudos brasileiros conduzidos em diferentes universidades evidenciam que a presença da temática da Educação Especial nos currículos das licenciaturas permanece concentrada em disciplinas isoladas, especialmente LIBRAS, havendo reduzida oferta de componentes específicos relacionados ao Atendimento Educacional Especializado e às Tecnologias Assistivas (Pletsch; Glat, 2012; Mendes, 2010). Fazer uso da UEMA como campo de pesquisa foi uma forma de delimitar melhor a área de pesquisa e levantar qual tem sido o posicionamento pedagógico e documental da mesma em relação a essa temática tão atual. Diante disso, o presente trabalho avaliou todos os PPCs de diferentes cursos de licenciatura, ofertados em diferentes campi, a fim de propor a reformulação, se necessária, e a organização interna, tornando-se notável a importância do olhar inclusivo dos futuros docentes em formação.

METODOLOGIA

Tipo de Pesquisa

O trabalho adota uma abordagem documental, utilizando como bases de dados os documentos oficiais dos cursos, focando principalmente no Projeto Pedagógico de Curso (PPC) dos mesmos. Além disso, uma etapa descritiva foi realizada ao analisar e discorrer sobre a organização da ementa dos cursos, proporcionando assim a organização de dados numéricos (através de tabelas) e qualitativos (análise dissertativa e crítica a respeito dos dados encontrados), sobre a presença da temática do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na formação básica dos professores.

Coleta de Dados

Uma busca pelos Projetos Pedagógicos dos cursos de Licenciatura de todas as áreas foi realizada no site da própria instituição. A etapa inicial pautou-se por acessar e fazer o download dos 57 PPCs disponibilizados, organizando-os por

campus em que são ofertados. Alguns cursos ainda não apresentam PPCs, pois estão em processo de criação, tendo suas primeiras turmas previstas para o edital de seleção de 2026, para ingresso em 2027. O único critério utilizado para a seleção dos PPCs foi que eles fossem de cursos de ensino superior, de nível de graduação na modalidade de licenciatura.

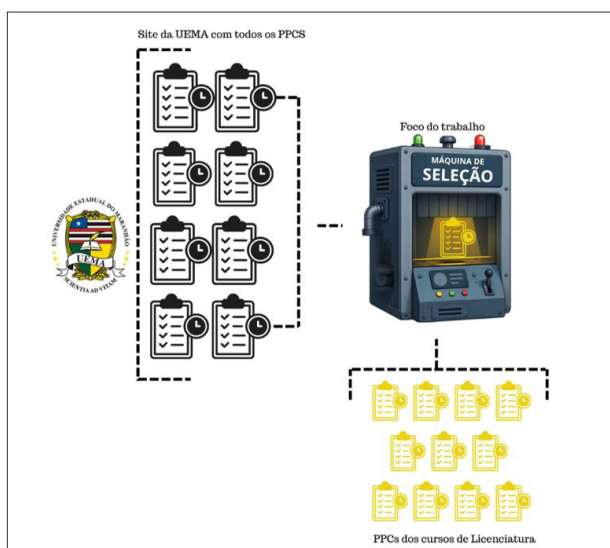
Pontos Analisados

Os PPCs foram analisados priorizando os tópicos voltados para a Educação Especializada, verificando como a temática se manifesta durante o processo de formação dos licenciados desta instituição. Além disso, o fator “data de produção do PPC” foi um ponto em destaque: a discrepância ou incongruência existente entre descrições de políticas educacionais voltadas para o eixo de inclusão e a ausência quase que total de disciplinas que ponham em prática tais políticas.

Validação e Confiabilidade dos Dados

A garantia de fidedignidade dos dados é garantida pela utilização exclusiva de fonte confiável e disponibilizada pela Instituição. Além disso, a coleta dos mesmos se deu de maneira imparcial e generalizada, não excluindo nenhum dos cursos de licenciatura de nenhum dos campus da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA. A análise não se limitou apenas à presença dos termos AEE, mas avaliou também como essa temática pode se apresentar em outras disciplinas (Libras, Psicologia da Educação, Educação Inclusiva, etc.) (Figura 1). E por fim, a utilização de múltiplas análises (documental, discricional, quantitativa e qualitativa) diminui o viés de parcialidade e promove resultados mais robustos e confiáveis.

Figura 1 - representação infográfica da seleção dos planos de aula analisados nessa pesquisa.



Fonte: autor próprio (2026).

Todos os dados de porcentagem, quantitativos e outros organogramas disponibilizados foram produzidos e realizados via Excel; a tabulação das informações coletadas foi organizada de maneira clara e passível de produção de tabelas, gráficos e outras figuras de representação das mesmas.

A montagem dos gráficos se deu majoritariamente por dados isolados das características selecionadas para a discussão, como será perceptível nos próximos tópicos, e a prioridade por se utilizar mais de um método de avaliação se deu para diminuir o viés de interferência pessoal do autor e, consequentemente, tornar mais robustos e confiáveis os dados trazidos pela pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A oferta de cursos na modalidade de licenciatura é comum e majoritariamente percebida nas universidades públicas; essa ocorrência se dá pela estruturação estabelecida por políticas de formação de professores que foram criadas historicamente com o intuito de proporcionar a inserção de profissionais capacitados no mercado de trabalho (Stockmann; Asen; Fernandes, 2025). A Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) conta atualmente com a oferta de 57 cursos de licenciatura em 14 de seus mais de 20 campi, tendo uma prevalência de algumas áreas, como é evidente em Letras (sem distinguir suas especificidades), Pedagogia e Matemática, que são os três com maior disponibilidade de vagas.

Suposições são levantadas e encontradas na literatura para explicar o elevado número de cursos de licenciatura; uma delas refere-se ao “custo” de manutenção e formação dos componentes estruturais e docentes, apontados como “baratos”. Entretanto, Spessoto e Real (2021) já apresentaram fatos pautados nas grades curriculares de cursos barateis e licenciaturas e afirmaram não apresentar variação tão significativa. Tal suposição refuta-se ainda mais quando se parte do pressuposto de que os cursos de licenciatura são na verdade um dos fundamentos das políticas de formação, propostas pelo Estado (Rosa; Marques; Camargo, 2025).

Todavia, vale ressaltar que a área da Licenciatura é uma das mais defasadas e menosprezada por grande parte da população, o que torna a necessidade e, consequentemente, a garantia de emprego algo implícito à realidade formacional. Apesar da desvalorização social e profissional, é a partir da licenciatura que muitas famílias mantêm sua fonte de renda, sendo uma parcela significativa delas composta por pessoas não formadas. Por esse motivo, há inúmeros cursos em diferentes modalidades sendo oferecidos para capacitar tais profissionais.

Embora haja muitos cursos de licenciatura ofertados, é perceptível a persistência de um déficit na área profissional; a oferta em grande escala dos cursos se dá com o intuito de garantir a qualidade formacional dos futuros docentes. Entretanto, a persistência da carência profissional aponta a necessidade de que políticas públicas e táticas de retenção na área sejam adotadas, tornando a área mais atrativa por meio de sua valorização (Pessin; Rodrigues, 2026).

A Universidade Estadual do Maranhão conta atualmente com o oferecimento de 57 cursos de licenciatura, sendo ofertados em 18 campus. Suas modalidades são variadas, tendo cursos que contam com estrutura integral, outros em turnos isolados (matutino, vespertino ou noturno). Ao todo são 11 áreas de curso (Tabela 1), tendo algumas variações em suas áreas de concentração, como exemplo, o curso de letras, que pode variar nas subáreas: Letras-Português, Letras-Libras, Letras-Inglês e Letras-Espanhol.

Tabela 1 - Disposição de oferta dos cursos de Licenciatura nos campi da Universidade Estadual do Maranhão.

Curso	Nº de ofertas	Nº de campus
Letras	23	15
Matemática	5	5
Pedagogia	8	8
Ciências Biológicas	8	7
Química	2	2
Física	2	2
Educação Física	3	2
Sociologia	4	4
História	2	2
Geografia	3	2
Filosofia	1	1
Educação Especial Inclusiva	1	1

Fonte: próprio autor (2026).

A expansão das licenciaturas acompanha as políticas nacionais de formação docente implementadas nas últimas décadas, especialmente após a LDB e os programas federais de ampliação do acesso ao ensino superior. Percebe-se uma oferta significativa nos cursos de Letras. Isso ocorre pela procura que se mostra sempre presente nas instituições de ensino e pelo incentivo existente entre a política de formação de professores e a internacionalização e inclusão linguística que são proporcionadas pelas variações presentes nos cursos de Letras, mantendo assim o curso estável em suas variáveis de modalidade de oferta (Martins; Souza; Carvalho, 2024). Além disso, autores como Dall, Lebler e Santorum (2020) afirmam que a formação de Letras é um ponto estratégico de licenciaturas para professores, que não necessariamente se limitarão a uma única graduação.

Os cursos de Letras oferecidos pela UEMA, de modo geral, apresentam Projetos Pedagógicos do Curso (PPC) desatualizados; os mais velhos são de 2015 e o mais recente é de 2022. Aproximadamente 75% dos cursos de Letras estão com PPCs datados entre os anos de 2015 e 2017, e apenas 25% de 2018 a 2022. Levando em consideração que estamos em 2026, pode-se afirmar que todos os PPCs estão desatualizados e, portanto, defasados quanto às necessidades de disciplinas atuais. Esse descompasso entre atualização curricular e mudanças

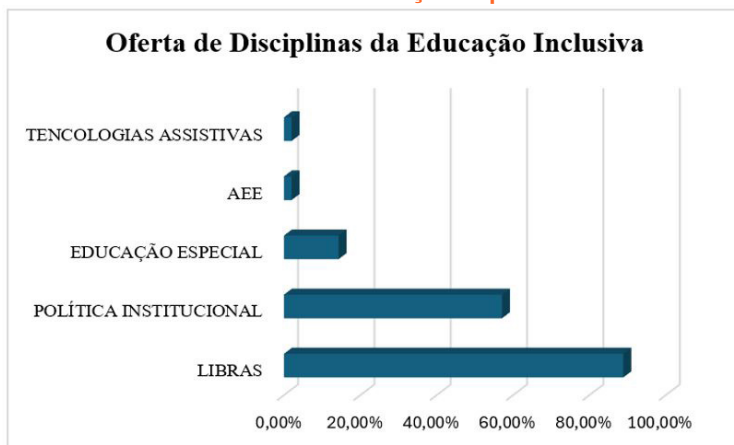
legislativas também foi observado por Gatti (2014), que identifica lentidão das licenciaturas brasileiras na incorporação das novas demandas educacionais.

Apesar do fato notório de que o estabelecimento da Lei Brasileira de Inclusão tenha ocorrido também em 2015, data mais antiga dos PPCs, os mesmos ainda se apresentam majoritariamente sem nenhuma adequação àquilo que é previsto em lei (Lei nº 13.146). Muitos autores já apontaram que os cursos de Licenciatura ainda não contam com disciplinas voltadas para o AEE em suas grades curriculares, e isso se dá principalmente pela definição da temática como uma ação transversal e complementar de ensino (Silva; Barbosa; Ferreira, 2022). Quando levamos em consideração somente os cursos de letras, que são o nosso primeiro foco de estudo, percebemos que dois cursos apresentam a disciplina de AEE, sendo optativa no campus de Balsas e obrigatória no campus de Pedreiras. Já com relação à disciplina de Libras, que também pode ser considerada como uma ferramenta de capacitação docente inclusiva, apenas 10% dos PPCs analisados não apresentam a mesma na grade.

Quando ampliamos a análise para as demais áreas da Licenciatura (Pedagogia, Ciências Biológicas, Matemática, Física, Química, História, Geografia, Ciências Sociais, Ciências Naturais, Música, Educação Física e Educação Especial Inclusiva), percebemos que apenas 16,3% de todos os cursos oferecidos pela UEMA, apresentam disciplinas específicas de Educação Especial, sendo cinco deles de Pedagogia, dois de letras e o próprio curso de Educação Especial Inclusiva, que está previsto para abrir sua primeira turma no seletivo deste ano (2026) para ingresso em 2027.1. Esse cenário aproxima-se do descrito por Mendes (2010) e Glat e Pletsch (2012), que identificam a permanência da Educação Especial como conteúdo periférico na formação inicial docente.

É importante salientar, entretanto, que algumas disciplinas que abrangem a Educação Inclusiva indiretamente estão presentes nos cursos, sendo LIBRAS a mais comum, em 89,8% dos cursos, seguida de Educação Especial ou Educação Inclusiva (que apresenta duas formas de representação), presentes em 14,3% das grades analisadas, Atendimento Educacional Especializado (AEE) (2%) e Tecnologias Assistivas (2%). Quando incluímos “Políticas Institucionais” como componente curricular que abrange a temática, as porcentagens se alteram, ficando de acordo com o exposto (Figura 2).

Figura 2 - Gráfico de distribuição dos componentes curriculares associados à Educação Especial.



Fonte: autor próprio (2026).

Embora a disciplina de LIBRAS tenha ampla inserção curricular, isso não significa formação abrangente para atuação inclusiva, pois o Atendimento Educacional Especializado demanda conhecimentos relacionados à adaptação curricular, avaliação pedagógica, tecnologia assistiva e trabalho colaborativo, aspectos frequentemente ausentes nas licenciaturas brasileiras (Mantoan, 2015; Mendes, 2010).

Os dados aqui expostos confirmam o que fora dito por Broering e Broering (2024), em que destacam que o estabelecimento da LBI em 2015, por meio da Lei nº 13.145, não tornou obrigatória a reestruturação do currículo. Isso faz com que a carga horária destinada a tais capacitações, bem como a práticas supervisionadas, ocorra lentamente e de maneira desigual. Fica à mercê, portanto, do corpo docente, de buscar formações continuadas na área, seja na modalidade presencial e gratuita, quando oferecidas pela Instituição de Ensino, ou EAD e particular. Além disso, nota-se também que a LBI é uma ferramenta legal que visa garantir somente o acesso à educação. Permanência, participação, aprendizagem, acessibilidade e desenvolvimento de competências não ficam assegurados por ela, haja vista que não fornece preparação ideal para os docentes que atuarão no cotidiano escolar das crianças com deficiências (Brito; Teixeira, 2020).

Confirmações a respeito da carência de disciplinas voltadas para esta área são ainda elencadas em outros estudos da literatura, no seu trabalho desenvolvido na Eslováquia, Osvaldova e Vrabcova (2020), mostraram que apenas 38 de 366 disciplinas oferecidas nos cursos de formação profissional tratavam de inclusão voltadas aos Núcleos de Educação Especial, e que dentre essas 38, a maioria eram oferecidas apenas em programas de Pós-Graduação, como mestrado, e não na formação inicial. Voltando para o cenário nacional, tratando-se de componentes curriculares voltados para a deficiência, destacou-se um grande déficit, destacando-se somente Libras, ainda como uma disciplina optativa nos cursos do Sudeste

brasileiro (Vale *et al.*, 2024). E, mais recentemente, um trabalho produzido por pesquisadores da cidade de Campos dos Goytacazes definiu a oferta de tais disciplinas como “limitada”, quando verificada dentro dos demais conteúdos formativos nas grades curriculares dos cursos (Moço *et al.*, 2026).

É importante ressaltar também que a reestruturação das grades curriculares não se resume a adicionar uma ou duas disciplinas isoladas; tal prática é insuficiente para preparar professores para ministrar aulas inclusivas (Boardman; Schwarz; Sollenberger, 2024). É preciso que a instituição integre perspectivas de justiça e enfrentamento de atos capacitistas e promova, na prática do cotidiano, um ambiente inclusivo e harmônico para os estudantes com deficiência (Calderón; Mavrides-Calderón, 2026).

Paralelamente a estes fatos, é notável que há um maior investimento na garantia do acesso e da permanência do estudante com deficiência no ambiente escolar do que na preparação do professor que atuará na educação do mesmo. É perceptível, dentro dos PPCs analisados, que, a partir do avanço dos anos de suas produções, alguns tópicos foram sendo incluídos em alguns. Na tabela 2, disposta abaixo, vê-se que alguns cursos contam com a discussão em seus projetos, de Políticas Institucionais, outros com disciplinas e alguns com ambos ou sem nenhum.

Tabela 2 - Verificação da organização dos PPCs quanto às Políticas e ao oferecimento de disciplinas associadas à Inclusão Escolar.

Pontos analisados	Percentual de apresentação	2015-2017	2018-2020	2021-2023
Política Insitucional	42,90%			
Apenas disciplinas	2%	18%	54%	89%
Políticas e Disciplinas	14,30%			
Nenhum dos dois	40,80%			

Fonte: autor próprio (2026).

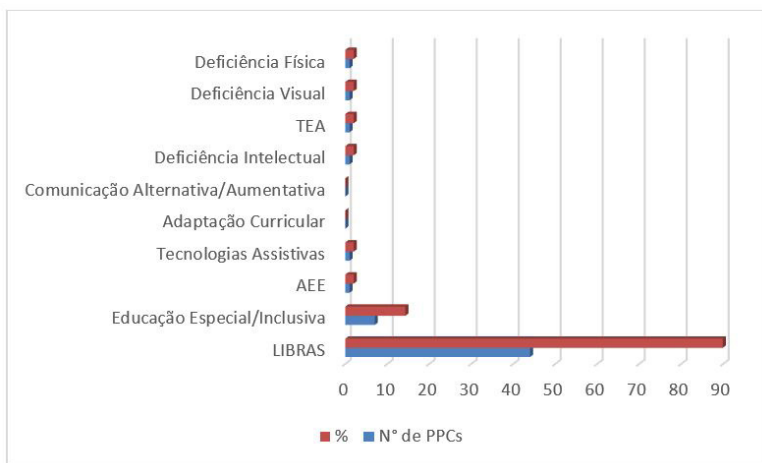
Cumpra sublinhar que, apesar do aumento na disposição dos termos nos PPCs mais atuais, é notório que o padrão mais recorrente é a ausência de políticas específicas para a área e um descompasso entre a norma e a capacidade docente, uma vez que, apesar de serem detentores do conhecimento conceitual dos termos, há uma baixa confiança e pouca ou nenhuma prática e apoio para atender estes alunos (Singh, 2025). Levando em conta tal realidade, quais as possíveis perspectivas de sanar ou amenizar os déficits percebidos? É preciso que haja interação entre as normativas que regulamentam a Educação, não se pode partir do pressuposto que a presença do estudante com deficiência na escola tornará sua realidade menos defasada, uma vez que os professores não sabem atuar de forma adequada para com as necessidades apresentadas, e, estudos já nos mostram que a formação continuada por si só, ainda que auxiliadora, segue sendo insuficiente para qualificar o modelo de ensino (Malahlela; Johnson, 2024).

Em consonância com os fatos levantados pelos autores anteriores, trabalhos apontam que o contato direto com crianças com deficiência pode sim gerar uma melhora a curto prazo, mas que a mesma tende a alimentar a crença de que

apenas o contato com outras crianças será o suficiente para fazer a mudança ser duradoura (Hoffmann; Kramer; Zimmermann, 2025). Desta forma, é notório que houve mais expansão de políticas de inclusão do que investimento em capacitação dos professores, e que mudanças precisam ser realizadas para uma formação mais robusta e supervisionada de novos profissionais. Essa contradição já havia sido apontada por Mantoan (2015), ao afirmar que a democratização do acesso escolar não garante, isoladamente, práticas pedagógicas inclusivas. Da mesma forma, Glat e Pletsch (2012) defendem que a consolidação da Educação Inclusiva depende da reformulação estrutural da formação inicial de professores.

A disciplina de LIBRAS, por sua vez, está presente em 89,8% dos PPCs avaliados, seguida por 14,3% de Educação Inclusiva e apenas 2% nas disciplinas de Atendimento Educacional Especializado (AEE), deficiência intelectual, transtorno do espectro autista, deficiência visual e deficiência física (Figura 3). A literatura sustenta os dados de haver uma maior expansão de LIBRAS devido à sua obrigatoriedade como uma disciplina de 40-60 horas, seja no formato online ou remoto, o que a torna menos complexa em sua implementação (Islek, 2025).

Figura 3 - Representação gráfica da oferta de disciplinas de cunho educacional no panorama especializado.



Fonte: autor próprio (2026).

Os dados encontrados nessa análise vão de encontro ao que a literatura afirma: há uma predominância na oferta de LIBRAS como um dos componentes da Educação Especializada, e isto pode ser parcialmente associado à menor complexidade e ao menor investimento que são necessários para viabilizar este componente curricular, além da obrigatoriedade por lei de que a mesma seja ofertada (Qian *et al.*, 2025). Em contrapartida, as demais disciplinas citadas na imagem apresentam uma demanda maior de integração transversal de conteúdos, práticas supervisionadas, conhecimentos amplos e variados sobre as diversas deficiências, o que acaba reduzindo o número de profissionais capacitados e, conseqüentemente, o número de ofertas (Kimhi; Nir, 2024).

Sob esse mesmo prisma, percebe-se uma falsa mudança estrutural dos currículos institucionais das licenciaturas analisadas. Ao realizar levantamento, 100% dos PPCs citam as legislações sobre a Educação Inclusiva, acessibilidade e direitos das pessoas com deficiência; 57% possuem política institucional de Inclusão (AEE); 89,8% contam com a disciplina de LIBRAS no currículo; 14,3% apresentam ao menos uma disciplina cuja ementa aborde Educação Inclusiva e apenas 2% apresentam disciplinas específicas de AEE e Tecnologias Assistivas. Dessa maneira, é perceptível que em relação às Políticas Institucionais de Inclusão e Disciplinas Específicas da área, os PPCs tiveram respectivamente classificações baixas, moderadas e altas (2008-2016; 2017-2020; e 2021-2026), e baixas, baixas e baixas moderadas (2008-2016; 2020-2021; 2021-2026).

Ainda que sejam visivelmente insuficientes, as medidas improvisadas para integrar os estudantes deficientes na escola aumentam cada vez mais; esse fator pode ser decorrente da obrigatoriedade e da recompensa ou incentivo que se dá às escolas com estudantes deficientes matriculados. A existência de incentivos financeiros e administrativos, ligados à presença do aluno na escola, faz com que muitas escolas implementem de maneira incompleta a presença dos mesmos, gerando assim uma integração segregadora disfarçada de inclusão, que acaba “cumprindo” a exigência legal, mas sem efetividade científica e social para os mesmos (Banks, 2020; Wehmeyer *et al.*, 2021).

De toda forma, vale ressaltar os fortes indícios de que algumas escolas municipais fazem uso do rótulo social “Escola Inclusiva”, sem, assim, ser, de fato, uma vez que diagnósticos e acomodações obtidos sem dados objetivos e responsáveis podem gerar vantagens indevidas e escores que não refletem a real habilidade da instituição e de seu corpo docente (Lovett, 2020). Mesmo em estudos que mostram que a implementação de incentivos pode trazer benefícios notáveis para a educação, como o trabalho de Kawak (2010), que descreveu como tais políticas, mesmo que disponíveis, não foram utilizadas exacerbadamente por grupos sociais de baixa condição financeira, mas sim por crianças que realmente se encaixavam no perfil exigido pelo programa. Ainda assim, Talbott (2024) ressalta que o campo da Educação Especial é minado por viés de relatos e que a seleção dos resultados pode ser facilmente distorcida por interesse político.

Cabe mencionar também a análise do currículo institucional dos cursos de licenciatura de maneira geral, que apresentam uma carga horária próxima ao insignificante, quando vista no panorama integral do curso. Na análise dos PPCs verificados, apesar da predominância de oferta do componente curricular LIBRAS nos cursos de licenciatura, quando verificados, em mais de 21 cursos, a carga horária desta disciplina não ultrapassa mais de 4% da composição geral do curso. Dos 57 cursos ofertados, a margem da carga horária completa do curso fica entre 3200 – 3600 horas, e destas, Libras conta com apenas 60h, com exceção do curso a ser aberto no período de 2027.1, de “Educação Especial Inclusiva”, os demais cursos não apresentam nenhum componente curricular referentes a AEE e a Tecnologias Assistivas, e, apenas cinco cursos de Pedagogia contam com disciplina de Educação Especial e um de Letras (Tabela 3).

Tabela 3 - Representação numérica do ementário disponibilizado nos documentos oficiais dos cursos de licenciatura da UEMA.

Curso	CH total	LIBRAS	Edu- cação Especial	AEE	Tecno- logias Assistivas	% da CH do curso
Letras São Luís	3.300-3.600	60	0 - 60	0	0	1.7 - 3,4
Pedagogia	3.200-3.600	60	60 - 180	0	0	3.7 - 7.5
Ciências Biológicas	3.200-3.500	60	0	0	0	1.7
Matemática	3.300	60	0	0	0	1.8
Física	3.400	60	0	0	0	1.8
Química	3.500	60	0	0	0	1.7
História	3.300	60	0	0	0	1.8
Geografia	3.300	60	0	0	0	1.8
Ciências Sociais	3.375	60	0	0	0	1.8
Ciências Naturais	3.495	60	0	0	0	1.8
Educação Física	3.495	60	0	0	0	1.7
Educação Especial Inclusiva	x	60	Elevada	Elevada	Presente	> 10

Fonte: autor próprio (2026).

Os dados dispostos nos PPCs verificados corroboram o que a literatura traz sobre a temática, uma vez que a baixa oferta é intrinsecamente ligada ao desenho de formação estabelecido pelas instituições, que já tratam a inclusão como um conteúdo periférico e ofertado de forma comprimida para adequar-se aos currículos já saturados (Markelz *et al.*, 2021). Estudos mais robustos já foram realizados, e entre 109 programas de formação docente avaliados, apenas 7% a 10% dos créditos pedagógicos ofertados em suas estruturas curriculares eram dedicados à educação de estudantes com deficiência em contextos inclusivos, tornando assim a preparação docente mínima ou insuficiente quando posta diante da realidade escolar (Allday *et al.*, 2013).

Cabe mencionar também que pontos como: a) integração difusa; b) escassez de especialistas; c) tensão política; e d) falta de prática; afetam a efetividade da inclusão de disciplinas de tal caráter no currículo formacional. Markelz (2021) afirma que por não haver disciplinas próprias para temáticas individuais desta realidade, o tema perde cada vez mais espaço formal, o que o torna menos visível e consequentemente menos “exigido”. Concordando com este autor, podemos perceber também o papel que a política e a maneira como a narrativa é feita por tais órgãos governamentais, como esferas de poder, limitam a centralidade da inclusão (Miskolci *et al.*, 2020).

Por essa razão, há um aumento no “desinteresse” na modificação estrutural do desenho estrutural na qual a escola faz aporte, somando-se a isso, o fator das cargas horárias reduzidas faz com que, apesar do aumento da demanda por inclusão, não haja capacidade profissional nem estrutura para assim o fazer (Kinihi;

Nir, 2025). Em síntese, para que a mudança estrutural das ementas ocorra, é preciso rever a carga horária do curso, tendendo a aumentá-la ou reduzir outras para dar o devido enfoque àquelas relacionadas à Inclusão.

Apesar de alarmante, o despreparo dos licenciados para a Educação Inclusiva não é facilmente resolúvel, uma vez que exige reforço curricular de maneira ampla, para o componente curricular de Pedagogia Inclusiva, em todos os cursos de Licenciatura (Kimhi; Nir, 2025). Além da diferenciação metodológica para estes alunos, bem como um apoio multinível, colaboração e novos vínculos (cargos) para auxiliar os estudantes com deficiência (Min, 2026).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Universidade Estadual do Maranhão é um espelho do que geralmente ocorre nas demais Instituições de Ensino Superior (IES): o foco das mesmas e a pressão advinda das esferas governamentais desempenham fortes contribuições para a efetiva implementação de disciplinas voltadas ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), sendo esta uma área em ascensão e com número reduzido de profissionais capacitados.

Desta forma, é possível observar, por meio deste trabalho, que, além da necessidade urgente de atualização dos PPCs de cada curso de licenciatura, é preciso discutir modos de tornar o aluno deficiente não somente confortável em sala de aula, mas também de lhe dar a escolha democrática de acessar todo o currículo que os seus cursos têm a oferecer. Trabalhos como este são importantes para reforçar a realidade atual da Instituição verificada, a fim de torná-la capaz de rever situações involuntárias que possam estar presentes no documento oficial do curso.

REFERÊNCIAS

- AINSCOW, Mel. Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. **Nordic Journal of Studies in Educational Policy**, v. 6, n. 1, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>.
- ARNAIZ-SÁNCHEZ, Pilar; DE HARO-RODRÍGUEZ, Remedios; CABALLERO, Carmen María; MARTÍNEZ-ABELLÁN, Rogelio. Barriers to Educational Inclusion in Initial Teacher Training. **Societies**, v. 13, art. 31, 2023. DOI: <https://doi.org/10.3390/soc13020031>.
- BANKS, Joanne. Examining the Cost of Special Education. **Research Encyclopedia of Education**, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1025>.
- BOARDMAN, Alison G.; SCHWARZ, Vanessa Santiago; SOLLENBERGER, Lydia. Integrating disability into equity-focused general education teacher preparation. **Frontiers in Education**, v. 9, 2024. DOI: <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1372380>.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

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, 7 jul. 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a BNC-Formação. Brasília, DF: CNE, 2019.

BRITO, Jaíne da Silva; TEIXEIRA, Verônica Rejane Lima. **Educação Inclusiva e o Papel do Professor**. *Revista Multidisciplinar e de Psicologia*, v. 14, n. 52, 2020. DOI: <https://doi.org/10.14295/online.v14i52.2751>.

BROERING, Geovani; BROERING, Soraya Lemos Erpen. Aspectos legais na construção da Educação Inclusiva: estratégias para garantir equidade e acessibilidade. *Revista Aracê*, v. 6, n. 3, 2024. DOI: <https://doi.org/10.56238/arev6n3-143>.

CALDERÓN, María Mavrides; MAVRIDES-CALDERÓN, Isabel. Infusing disability justice in general education teacher preparation settings: An imperative for inclusion. *Education Policy Analysis Archives*, v. 34, 2026. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.34.9027>.

CASANOVA-FERNÁNDEZ, Marcela; JOO-NAGATA, Jorge; DOBBS-DÍAZ, Emily; MARDONES-NICHI, Tricia. Construction of Teacher Professional Identity through Initial Training. *Education Sciences*, v. 12, art. 822, 2022. DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci12110822>.

DALL, Cristiane; LEBLER, Cortivo; SANTORUM, Karen Andressa. O Contexto da Formação de Professores de Letras no Brasil: Políticas Públicas, Experiências e Metodologias. *Global Journal of Human-Social Science Research*, p. 1–19, 2020. DOI: <https://doi.org/10.34257/GJHSSGVOL20IS10PG1>.

FERNANDES, Flávia Garcia; SARDAGNA, Helena Venites. Trajetórias dos alunos egressos do atendimento educacional especializado de uma escola pública brasileira. *Revista Foco*, v. 18, n. 2, 2025. DOI: <https://doi.org/10.54751/revistafoco.v18n2-096>.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355–1379, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400016>.

HOFFMANN, Mia; KRAMER, Sonja; ZIMMERMANN, Friederike. Learning from people with disabilities: Investigating effects on pre-service teachers' beliefs and practices in inclusive education. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, v. 51, 2025. DOI: <https://doi.org/10.3109/13668250.2025.2525659>.

ISLEK, Onder. The role of special education teachers in ECC implementation: a study on barriers and time allocation in Türkiye. **European Journal of Special Needs Education**, v. 41, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1080/08856257.2025.2581808>.

KASIMAKHUNOVA, Anarkhan Mamasadikovna; ATAJOVA, Saidakhon Boratliyevna. Concept, Principles and Evolution of Inclusive Education. **American Journal of Social Sciences and Humanity Research**, v. 5, n. 5, 2025. DOI: <https://doi.org/10.37547/ajsshr/Volume05Issue05-66>.

KIMHI, Yael; NIR, Aviva Bar. **Balancing special education knowledge and expertise in teacher training programs**. *Teaching Education*, v. 35, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1080/10476210.2024.2327861>.

KIMHI, Yael; NIR, Aviva Bar. Teacher training in transition to inclusive education. **Frontiers in Education**, v. 10, 2025. DOI: <https://doi.org/10.3389/educ.2025.1510314>.

KWAK, Sally. The Impact of Intergovernmental Incentives on Student Disability Rates. **Public Finance Review**, v. 38, n. 3, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1177/1091142109358707>.

LOVETT, Benjamin J. *et al.* Disability Identification and Educational Accommodations: Lessons From the 2019 Admissions Scandal. **Educational Researcher**, v. 49, n. 2, 2020. DOI: <https://doi.org/10.3102/0013189X20902100>.

MALAHLELA, Moyagabo Kate; JOHNSON, Ensa. South African Teachers' Application of Inclusive Education Policies and Their Impact on Learners with Learning Disabilities: Implications for Teacher Education. **Education Sciences**, v. 14, art. 743, 2024. DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci14070743>.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli; ARANTES, Valéria Amorim (orgs.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. 8. ed. rev. São Paulo: Summus, 2022.

MARKELZ, André M.; NAGRO, Sarah A.; MASON, Allison *et al.* The Nature and Extent of Special Education Law in Teacher Preparation. **Teacher Education and Special Education**, v. 45, n. 2, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1177/08884064211046248>.

MARTIN-JONES, Marilyn; SOUZA, Ana; CARVALHO, Gilcinei. Internacionalização do ensino superior no Brasil: estratégias institucionais e diferentes discursos sobre linguagem entre acadêmicos de uma universidade federal. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 24, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/1984-6398202444881>.

MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana; D'AFFONSECA, Sabrina Mazo (orgs.). **Inclusão escolar e a avaliação do público-alvo da Educação Especial**. 1. ed. São Carlos, SP: Marquezine & Manzini; ABPEE, 2015.

MIN, Soojim. Exploring teacher education courses for strengthening inclusive education implementation competencies of general education teachers: A policy document analysis. **Global Venture Research Institute**, 2026. DOI: <https://doi.org/10.54794/enesg.2026.6.2.529>.

MISKOLCI, Jozef; MAGNÚSSON, Gunnlaugur; NIHOLM, Claes. Complexities of preparing teachers for inclusive education: case-study of a university in Sweden. **European Journal of Special Needs Education**, v. 36, n. 3, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1776983>.

MOÇO, Verônica Sabrina Silva; MOÇO, Priscila Silva; BRUM, Larissa Cristina Cruz. Educação Inclusiva e Formação Inicial: um olhar na matriz curricular dos cursos de Licenciatura em Instituições Públicas de Campos dos Goytacazes. **Revista Vértices**, v. 28, n. 1, 2026. DOI: <https://doi.org/10.19180/1809-2667.v28n12026.23522>.

OSVALDOVA, Zuzana; VRABCOVA, Veronika. Pré-Graduate preparations of future teachers for inclusive education and working with pupils with special educational needs. **Slavonic Pedagogical Studies Journal**, v. 9, n. 1, 2020. DOI: <https://doi.org/10.18355/PG.2020.9.1.5>.

PESSIN, Erivelton; RODRIGUES, Rodrigo Ferreira. Plataformização da formação continuada docente na rede pública do Espírito Santo: impactos sobre a autonomia profissional e o trabalho pedagógico. **Cadernos Cajuína**, v. 11, n. 2, 2026. DOI: <https://doi.org/10.52641/cadcajv11i2.1964>.

QIAN, Qujia; CHEN, Yiqian; ALSHAMMARI, Khalaf; DEEBANI, Wejdan. Educational Resource Allocation and Management of Life Adaptation Curricula: Addressing Regional Inequalities in Special Needs Education. **European Journal of Education**, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1111/ejed.70410>.

ROSA, Marta; MARQUES, Edna Rodrigues; CAMARGO, Sandra Salete. A importância das políticas públicas para a formação de professores na implementação da Educação Inclusiva brasileira. **Revista Teias do Conhecimento**, v. 5, n. 1, 2025. DOI: <https://doi.org/10.5212/RevTeiasConhecimento.2025.22948>.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais**. 2. ed. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2012. DOI: <https://doi.org/10.7476/9788575114414>.

SCORTXESCU, Mirela; SAVA, Simona Lidia; CRASXOVAN, Mariana. Mentoring in Initial Teacher Education: Practices and Needs for Continuing Professional Development of Romanian School-Based Teacher Educators. **SAGE Open**, v. 14, n. 4, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1177/21582440241296912>.

SILVA, Gracy Kelia Lopes; BARBOSA, Perla Cristina Cunha; FERREIRA, Rafaela Soares Diniz Ferreira. A formação e atribuições do professor no atendimento educacional especializado – AEE. **Revista Brasileira de Desenvolvimento**, v. 8, n. 3, 2022. DOI: <https://doi.org/10.34117/bjdv8n3-023>.

SILVA, Laís Ferreira. Desafios e possibilidades do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). **International Integralize Scientific**, v. 6, n. 56, 2026.

SINGH, Manju. Attitudes and Preparation of Teachers for Teaching Disabled Students in Public Schools. **Bharati International Journal of Multidisciplinary Research and Development**, v. 3, n. 5, 2025. DOI: <https://doi.org/10.70798/bijmr/03050029>.

SPESSOTO, Márcia Maria Ribera Lopes; REAL, Gisele Cristina Martins. Os cursos de graduação em enfermagem: a relação entre o bacharelado e a licenciatura. **e-Curriculum**, v. 19, n. 2, 2021. DOI: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2021v19i2p840-867>.

STOCKMAN, Fernanda; ASEN, Salete Lúcia Scandolara; FERNANDES, Geraldo Tacidialio. Saberes científicos e saberes pedagógicos: a formação do professor universitário entre o Bacharelado e a Licenciatura. **Revista FT**, v. 29, n. 152, 2025. DOI: <https://doi.org/10.69849/revistaft/dt10202511070806>.

TALBOTT, Elizabeth; MAGGIN, Daniel M.; CHUA, Meveryn; ASHLEY, L.; CHEN, Xiaohong; CHIN, Philippa; CURRY, Mary Kate. Outcome-Reporting Bias in Special Education Intervention Research Using Experimental and Quasi-Experimental Group Designs: A Conceptual Replication. **Remedial and Special Education**, v. 47, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1177/07419325241240067>.

VALLE, Fernanda; SALDANHA, Gustavo. For a sustainable education in Brazilian Library Science: diversity in undergraduate courses. **Canadian Journal of Information and Library Science / Revue canadienne des sciences de l'information et de bibliothéconomie**, v. 47, n. 2, 2024. DOI: <https://doi.org/10.5206/cjils-rcsib.v47i2.17696>.

WEHMEYER, Michael L.; SHOGREN, Karrie A.; KURTH, Jennifer. The State of Inclusion With Students With Intellectual and Developmental Disabilities in the United States. **Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities**, v. 18, n. 1, p. 36–43, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1111/jppi.12388>.