XXIX SEPE
Simpósio de Ensino, Pesquisa e Extensão
Teaching, Research and Extension Symposium
Presente e futuro:
uso consciente da Inteligência Artificial
Today and tomorrow:
the conscious use of Artificial Intelligence
E-book
ISBN 978-65-5852-415-1
20 A 22 DE OUTUBRO DE 2025
OCTOBER 20th to 22nd, 2025
UFN Universidade Franciscana Franciscan University

DOI: https://doi.org/10.48195/sepe2025.30012

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL

Mariane Chimendes da Fonseca [*]
Juliane Marschall Morgenstern [**]

RESUMO

Este trabalho problematiza as políticas de formação continuada de professores, implementadas no Estado do Rio Grande do Sul nos últimos cinco anos, com especial atenção às iniciativas voltadas à educação inclusiva. Fundamentado em autores como Nóvoa (1997; 2019), Tardif (2010) e Gatti (2008), o estudo discute a importância da formação docente como elemento central da inclusão escolar. O estudo adotou uma abordagem qualitativa, com foco na análise dos cursos de aperfeiçoamento para profissionais da rede estadual, ofertados via plataforma Portal da Educação RS. O trabalho objetivou compreender como essas iniciativas formativas têm incorporado os princípios da educação inclusiva como parte da prática docente, especialmente diante dos desafios impostos pela diversidade presente nas salas de aula. A partir das políticas de educação inclusiva, principalmente nas últimas duas décadas, tem-se destacado a necessidade de formação que contemple o atendimento adequado a estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, com destaque para aqueles com Transtorno do Espectro Autista (TEA), foco de interesse deste trabalho. Os resultados apontam para avanços significativos na oferta de cursos de formação, entretanto, há escassez de cursos específicos voltados à prática docente inclusiva, especialmente no contexto do espectro autista, o que evidencia uma lacuna estrutural que precisa ser enfrentada com urgência. A formação continuada permanece limitada e, muitas vezes, desvinculada das demandas do cotidiano escolar. Sem o suporte adequado, a inclusão corre o risco de se tornar apenas uma formalidade institucional, sem garantir o direito pleno à aprendizagem e ao desenvolvimento dos estudantes com TEA. A formação continuada precisa ser pensada como processo permanente, contextualizado e sensível às realidades escolares, capaz de transformar não apenas os saberes docentes, mas também as instituições educativas em direção a uma escola mais democrática e inclusiva.

Palavras-chave: **Inclusão escolar; Transtorno do espectro autista; Portal da Educação.**

INTRODUÇÃO

Este trabalho integra um estudo mais amplo que vem sendo desenvolvido no último ano em nível de pós-graduação e problematiza as políticas de formação continuada de professores, implementadas no Estado do Rio Grande do Sul. Buscou-se mapear as iniciativas voltadas à formação continuada de professores no campo da educação inclusiva. Para tanto, considerou-se os cursos de aperfeiçoamento para profissionais da rede estadual, ofertados via plataforma Portal da Educação RS, compreendendo um período de cinco anos de cursos encontrados na plataforma digital. O trabalho objetivou compreender como essas iniciativas formativas a nível estadual, têm incorporado os princípios da educação inclusiva como parte da prática docente, considerando os desafios impostos pela diversidade presente nas salas de aula.

Em seu desenvolvimento, o trabalho discute a importância da formação de professores como elemento central da inclusão escolar e do enfrentamento aos desafios contemporâneos, considerando as transformações sociais, tecnológicas e pedagógicas que impactam o cotidiano da escola. A partir das políticas de educação inclusiva, principalmente nas últimas duas décadas, tem-se destacado a necessidade de formação que contemple o atendimento adequado a estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, com destaque para os estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

A formação continuada de professores constitui um pilar importante para o fortalecimento da qualidade da educação atualmente, especialmente diante das constantes transformações sociais, tecnológicas e pedagógicas que impactam o cotidiano escolar. De acordo com o pensamento de Nóvoa (1997):

> [...] da mesma maneira que a formação não se pode dissociar da produção de saber, também não se pode alhear de uma intervenção no terreno profissional. As escolas não podem mudar sem o empenho dos professores; e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham. O desenvolvimento profissional dos professores tem de estar articulado com as escolas e os seus projectos (Nóvoa, 1997, p. 28).

Ainda no tocante a formação, Nóvoa (1997) reforça a necessidade de incluir a rotina profissional docente nos cursos de formação. Isto significa que o processo de formação inicial ou continuada de professores (que pretende formar profissionais pensantes e reflexivos) precisa incluir em seu planejamento as experiências do professor, seus hábitos, seu saber.

A consolidação da escola como instituição social não é fruto do acaso, mas sim de um processo histórico profundamente entrelaçado com os projetos políticos e sociais dos Estados modernos. Diante disso, Nóvoa (2019) destaca que o modelo escolar atual consolidou-se, em todo o mundo, em meados do século XIX, há cerca de 150 anos. Para compreender a sua formação histórica é necessário recorrer a uma dupla análise, política e organizacional (Nóvoa, 2019). Politicamente, os Estados assumem a responsabilidade pela educação e impõem uma escolaridade obrigatória, com o objetivo de fabricarem uma identidade cívica e nacional. A escola pública, laica, gratuita, obrigatória e única torna-se um elemento central no processo de construção dos Estados-nação (Bourdieu, 1993; Hutmacher, 1981).

As políticas de formação de professores no Brasil têm sido moldadas por um cenário em constante transformação. As discussões sobre o tema, ao longo da história, refletem a complexidade do conceito de educação continuada, um termo que abrange um vasto leque de iniciativas. Segundo Bernardete Gatti (2008), nos últimos dez anos, houve um grande crescimento no número de iniciativas colocadas sob o grande guarda-chuva do termo “educação continuada”. As discussões sobre “o conceito de educação continuada nos estudos educacionais

não ajudam a precisar o conceito, e talvez isso não seja mesmo importante, aberto que fica ao curso da história" (Gatti, 2008, p. 57).

À parte as discussões conceituais, no âmbito das ações dirigidas e qualificadas explicitamente para esse tipo de formação, vê-se que, sob esse rótulo, se abrigam desde cursos de extensão de natureza bem diversificada até cursos de formação que outorgam diplomas profissionais, seja em nível médio, seja em nível superior. Muitos desses cursos se associam a processos de educação à distância, que vão do formato totalmente virtual, até o semipresencial, com uso de materiais impressos (Gatti, 2008).

O surgimento de tantos tipos de formação não é gratuito. Tem base histórica em condições emergentes na sociedade contemporânea, nos desafios colocados aos currículos e ao ensino, nos desafios postos aos sistemas de ensino, pelo acolhimento cada vez maior de crianças e jovens em suas diversidades e no acolhimento das dificuldades do dia a dia, enfrentadas por gestores e professores e constatadas por pesquisas acadêmicas. Nessa perspectiva, é que emergiram os discursos da atualização e da necessidade de renovação (Gatti, 2008).

Maurice Tardif (2010) aponta que a transformação da formação do professor no decorrer do tempo é proveniente de sua experiência profissional. Para tanto, as mudanças sociais e temporais interferem em seus saberes, desafiando-o a evoluir profissionalmente para poder atender as exigências dos contextos educativos. Nesse sentido, o autor enfatiza que "os saberes de um professor são uma realidade social materializada através de uma formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada etc., e são também, ao mesmo tempo, os saberes dele" (Tardif, 2010, p. 16).

Essa compreensão reforça a ideia de que os saberes docentes são construídos em diálogo constante com a realidade escolar. Segundo Tardif, a formação continuada não pode limitar-se a retomada de conteúdos e modalidade da formação inicial, devendo concentrar-se nas necessidades, e situações vividas na prática, diversificando seus métodos, como a formação por meio dos pares, formação sob medida, formação no ambiente de trabalho integrada em uma atividade de pesquisa colaborativa, etc (Tardif, 2010).

Sendo assim, a formação continuada está intrinsecamente ligada ao ser professor, aquele que reconhece nesse processo uma oportunidade de crescimento profissional e pessoal. Ao se abrir para novas aprendizagens, o professor torna-se um sujeito plural, capaz de responder aos diversos cenários da educação contemporânea. Nesse percurso, os momentos de reflexão não devem ser vistos como atividades isoladas, mas como espaços de troca de experiências, que fortalecem tanto a prática pedagógica quanto os vínculos humanos (Echeverría; Belisário, 2008).

A formação docente, tanto em sua etapa inicial quanto a formação continuada, tem sido amplamente reconhecida como um dos pilares fundamentais para enfrentar os desafios persistentes da educação escolar. Ao considerar o cotidiano das escolas, é possível observar que a sala de aula contemporânea se encontra em constante transformação, o que, ano após ano, desafia os docentes a se atualizarem frente às novas demandas educacionais. No que diz respeito à inclusão, a Lei Brasileira de Inclusão (2015) assegura que toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades de aprendizagem, sem sofrer qualquer forma de discriminação. Além disso, a legislação garante a participação ativa de todos os estudantes e de suas famílias nas diversas instâncias da comunidade escolar (Brasil, 2015).

Segundo o art. 5º da Lei nº 14.817, de 2024, que estabelece diretrizes para a valorização dos profissionais da educação escolar básica pública, a valorização desses profissionais passa, necessariamente, pela oferta de formação continuada planejada e permanente. Conforme estabelece a legislação educacional brasileira, os sistemas de ensino devem promover programas que atendam às necessidades específicas de qualificação, incentivem o domínio de metodologias atualizadas e estimulem a reflexão crítica sobre a realidade escolar. Além disso, tais programas devem garantir acesso universal aos profissionais da rede, respeitar as propostas

pedagógicas das escolas e assegurar a qualidade das instituições formadoras, fortalecendo a escola como espaço legítimo de formação docente (Brasil, 2024).

Essa é uma realidade cada vez mais presente nas escolas, e diante dela, é necessário que os professores acompanhem, adaptem e transformem as suas práticas pedagógicas, para garantir uma educação inclusiva. Para Gatti (2008), a legislação educacional estabelece reflexões acerca das políticas públicas, suas relações, causas e consequências. Ao mesmo tempo, reflete sobre a importância e o contexto em que legislações são aprovadas e passam a reger futuras ações e políticas públicas de educação. Justamente sobre como se dá esse processo de elaboração legal, a autora escreve que "a legislação não nasce do nada, como inspiração ou *insight* momentâneo, por desejo deste ou daquele; é resultante de um processo histórico em que ações se desenvolvem" (Gatti, 2008, p. 10).

A partir desse pensamento, o presente trabalho se propôs a problematizar os programas de formação continuada de professores implementados no Estado do Rio Grande do Sul, identificando aqueles com direcionamento para a educação inclusiva, especialmente aqueles que dizem respeito ao atendimento de crianças com TEA.

Neste trabalho, faremos uma reflexão crítica sobre esses programas de formação continuada voltadas aos profissionais da educação, examinando os cursos disponíveis e procurando discutir seu modelo de oferta, bem como o alcance dessas iniciativas. Nessa direção, dedicamos atenção à plataforma Portal da Educação RS, buscando compreender como essa ferramenta contribui para o desenvolvimento profissional e para a consolidação de práticas pedagógicas mais qualificadas e inclusivas.

A INCLUSÃO NA FORMAÇÃO CONTINUADA

Apesar de ser um tema de destaque atualmente, a inclusão ainda ocupa um papel secundário nos cursos de formação de professores. Quanto aos programas de formação, embora esteja presente em algumas trilhas de conhecimento, ela raramente é o foco principal dos cursos. Segundo o Decreto nº 56.505, de 2022, a formação continuada é urgente, pois:

> reforça a necessidade de qualificação dos profissionais da educação, saúde e assistência social, reconhecendo a formação continuada como elemento essencial para a efetivação da inclusão de crianças com autismo nas redes de ensino (Rio Grande do Sul, 2022, s.p).

Mercado e Fumes (2017) afirmam que, para a inclusão do aluno com deficiência no ensino comum, é necessário que a escola tenha condições e preparo, em especial dos professores, em decorrência da formação, conforme regulamenta as leis de formação e formação continuada, surgindo assim a discussão sobre a importância de discutir a formação sobre a inclusão com os professores.

Para os autores, "o desenho do currículo escolar em uma escola inclusiva envolve romper com práticas excludentes e concepções pedagógicas conservadoras" (Mercado e Fumes, 2017, p. 4) A falta de um aprofundamento maior na temática da inclusão pode comprometer a capacidade dos educadores de lidar com a diversidade em sala de aula, desde o acolhimento de estudantes com deficiência até o desenvolvimento de práticas pedagógicas que atendam a todos. É fundamental que as formações oferecidas pela rede reconheçam a inclusão como um pilar central da educação, e não apenas como um tópico complementar, preparando os docentes de forma integral.

A elaboração do currículo como base do ensino inclusivo que orienta o trabalho pedagógico docente, considerando o conteúdo a ser trabalhado e as competências a serem desenvolvidas nos educandos, é ferramenta necessária para a educação inclusiva. Elaborar o currículo com base na diversidade possibilita a construção de objetivos que oportunizem o

desenvolvimento dos alunos com base em suas potencialidades. A diversidade escolar requer um currículo acessível, "implicando uma abordagem curricular que transcende o caráter conteudista disciplinar e abrange a prática pedagógica do docente, respondendo às diferenças individuais" (Mercado; Fumes, 2017, p. 8).

Gatti (2011) destaca a necessidade de ressignificar a formação dos professores desde os cursos de graduação, passando pelos estágios e chegando à formação continuada. A inclusão na sociedade é permeada por pais e comunidades interessados em instaurar uma rotina mais solidária e plural de convivência. Assim, a necessidade de repensar a formação docente, desde a graduação até a formação continuada, está diretamente ligada aos desafios enfrentados na construção de uma educação inclusiva. Segundo Gomes e Gonzalez Rey (2007), a inclusão de todos os alunos no ambiente escolar, especialmente aqueles com necessidades especiais, exige uma mudança de perspectiva que considere o sujeito em sua totalidade, levando em conta sua história e o contexto comunitário em que está inserido, reconhecendo-o como alguém ativo e participativo no processo educativo (Gomes; Gonzalez Rey, 2007).

A participação ativa de pais e comunidades reforça esse movimento, ao buscar uma convivência mais plural e solidária. No entanto, mesmo diante dessas iniciativas, persistem dúvidas sobre a efetividade das políticas de inclusão na prática escolar. É nesse contexto que surgem questionamentos sobre se a formação oferecida aos professores realmente os prepara para enfrentar as barreiras excludentes presentes nas escolas ou se apenas reproduz modelos especializados que não promovem mudanças estruturais no ensino. Evangelista e Seki (2017) apontam para algumas indagações sobre a formação dos professores:

> [...] a formação de professores nos moldes propostos mediante uma política de Educação Inclusiva, tem enfrentado a realidade excludente da Educação escolar brasileira? Ou estamos lidando com um enfoque de justaposição de um conjunto de práticas especializadas, metodologias e recursos especializados como imagem de inclusão escolar? (Evangelista; Seki, 2017, p. 164).

A construção de uma escola inclusiva exige mais do que boas intenções ou reformas pontuais, demanda uma reconfiguração das práticas pedagógicas e da cultura institucional. É preciso reconhecer que a diversidade presente em sala de aula não é um obstáculo, mas uma realidade que desafia os modelos tradicionais de ensino. Para que todos os alunos aprendam, independentemente de suas singularidades, é necessário criar ambientes flexíveis, acolhedores e responsivos, onde o currículo, a avaliação e a mediação do professor estejam alinhadas com os princípios da equidade e da participação. Nesse sentido, o espaço da sala de aula torna-se não apenas um local de aprendizagem de conteúdos, mas um verdadeiro laboratório de transformação social e educacional. Para Mazzota e Souza (2000, p. 107), a expectativa é que "a educação inclusiva concretize-se numa escola para todos [...] contando com uma clarificação de diretrizes e provisão de meios para a ação educacional escolar abrangente, integradora, inclusiva, em todos os níveis da administração educacional e particularmente na escola".

A sala de aula representa um espaço decisivo para compreender os desafios enfrentados pela educação. É nesse ambiente que se revelam as tensões entre propostas pedagógicas e a realidade vivida pelos alunos e professores. Apesar dos discursos que defendem melhorias no ensino, muitas escolas ainda mantêm estruturas que dificultam a inclusão e o aprendizado de todos. Kraemer (2020) destaca que ainda há muitos desafios a serem enfrentados no campo educacional, como o analfabetismo, a exclusão e a qualidade do ensino. A autora acredita que a democracia pode ser um caminho para promover ações que enfrentam esses desafios, reforçando a importância do trabalho acadêmico como instrumento de transformação (Kraemer, 2020).

Diante disso, torna-se essencial refletir sobre quais estratégias pedagógicas realmente favorecem o desenvolvimento de todos os estudantes, respeitando suas singularidades e promovendo uma aprendizagem significativa.

TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NAS ESCOLAS GAÚCHAS

De acordo com a visão biomédica, o autismo é uma condição que afeta o desenvolvimento neurológico desde os primeiros anos de vida, influenciando a forma como a criança interage com o mundo ao seu redor. Segundo o Ministério da Saúde (2022), no Brasil, os atendimentos realizados pelo Sistema Único de Saúde (SUS) enquadram o espectro autista em uma classificação mais ampla, que abrange distúrbios do desenvolvimento. Esses transtornos, por sua abrangência, comprometem múltiplas áreas do funcionamento psíquico e são caracterizados por dificuldades significativas na comunicação, na interação social e pela presença de padrões comportamentais repetitivos e restritivos.

A presença de estudantes autistas nas escolas tem impulsionado reflexões sobre práticas pedagógicas, formação docente e estrutura institucional. Embora a legislação assegure o direito à educação inclusiva, muitas escolas ainda enfrentam dificuldades para adaptar seus espaços e metodologias às necessidades desses alunos. Estratégias como o uso de recursos visuais, manutenção de rotinas previsíveis, acolhimento familiar e formação continuada dos professores são fundamentais para promover um ambiente escolar mais acessível e acolhedor, mas ainda pouco difundido nos contextos educacionais.

Segundo a Fundação de Atendimento ao Deficiente e ao Superdotado no Rio Grande do Sul – FADERS (2025), os dados coletados revelam que, do total de 33.169 pessoas com CIPTEA (Cadastro Inclusivo de Pessoas com Transtorno do Espectro Autista), 25.359 estão atualmente frequentando algum nível de escolarização, o que representa 76,45% desse grupo. Por outro lado, 7.699 pessoas (23,21%) informaram não estar frequentando a escola, enquanto 111 registros (0,33%) correspondem a respostas indiretas fornecidas por familiares ou responsáveis, sem especificação direta sobre a escolarização. Esses números indicam uma taxa geral de matrícula relativamente elevada, especialmente considerando que parte dessa população se encontra em faixas etárias nas quais a matrícula escolar não é obrigatória.

Segundo a FADERS (2025), entre os 25.359 indivíduos com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA) que declararam estar matriculados em instituições de ensino no Estado do Rio Grande do Sul para o ano de 2025, observa-se uma predominância significativa na educação básica. A etapa da educação infantil concentra o maior número de matrículas, com 11.553 crianças, representando cerca de 45,5% do total. Esse dado acompanha a expressiva demanda por atendimento educacional entre crianças de 2 a 5 anos, evidenciando a importância de garantir espaços inclusivos e acessíveis desde os primeiros anos de escolarização.

O ensino fundamental aparece como a segunda etapa com maior número de estudantes autistas, totalizando 11.180 alunos, o equivalente a 44,1% dos matriculados. A maior parte está concentrada nos anos iniciais, com destaque para o 1º ano, que reúne 2.527 estudantes. Essa distribuição revela a necessidade de ampliar o suporte pedagógico e institucional, especialmente durante os primeiros ciclos do ensino fundamental, momento crucial para o desenvolvimento acadêmico e social dos alunos com TEA.

Quadro 1: Alunos com TEA matriculados na rede regular estadual de ensino do Rio Grande do Sul.

Etapa / Ano Escolar	**Número de Estudantes**	**% do Total Matriculado (25.359)**

Educação Infantil	11.553	45,56%
Ensino Fundamental – 1º ano	2.527	9,97%
Ensino Fundamental – 2º ano	1.743	6,87%
Ensino Fundamental – 3º ano	1.801	7,11%
Ensino Fundamental – 4º ano	1.364	5,38%
Ensino Fundamental – 5º ano	1.437	5,67%
Ensino Fundamental – 6º ano	988	3,89%
Ensino Fundamental – 7º ano	803	3,17%
Ensino Fundamental – 8º ano	645	2,54%
Ensino Fundamental – 9º ano	620	2,45%
Ensino Médio – 1º ano	464	1,83%
Ensino Médio – 2º ano	371	1,46%
Ensino Médio – 3º ano	354	1,40%

Fonte: FADERS (2025).

Os dados da FADERS (2025) evidenciam um avanço expressivo na inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na rede regular de ensino do Rio Grande do Sul, especialmente nas etapas da educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Esse crescimento revela um movimento positivo em direção à garantia do direito à educação em ambientes comuns e acessíveis. No entanto, esse progresso não tem sido acompanhado, na mesma proporção, por investimentos consistentes na formação continuada dos professores. Muitos educadores ainda enfrentam dificuldades para lidar com as especificidades do TEA, o que compromete a efetividade das práticas pedagógicas inclusivas. A ausência de atualização e aprofundamento formativo limita a capacidade das escolas de oferecer um ensino equitativo, evidenciando a urgência de políticas que articulem inclusão com qualificação docente.

METODOLOGIA

Para a construção do estudo, a metodologia foi dividida em duas etapas, sendo que em um primeiro momento foi feita a revisão bibliográfica. Para tanto, o trabalho se fundamenta em autores como Nóvoa, Tardif e Gatti, a partir dos quais foi possível discutir a importância da formação docente e as políticas educacionais. Além disso, foi preciso revisitar algumas Leis e diretrizes educacionais, como a Lei Brasileira de Inclusão (2015).

Em um segundo momento, realizou-se a problematização da formação continuada ofertada no Estado do Rio Grande do Sul, por meio da imersão nas propostas de formação e seus materiais digitais disponibilizados no Portal da Educação RS. Utilizando uma abordagem qualitativa, foram examinadas as descrições oficiais das seis trilhas formativas, bem como seus planos de curso e objetivos declarados. O foco da análise foi identificar a existência de programas e conteúdos específicos relacionados à educação inclusiva e estratégias pedagógicas diferenciadas para atender a estudantes com necessidades especiais.

A partir da identificação dos programas de formação ofertados e materiais disponibilizados na plataforma Portal da Educação RS, o trabalho buscou compreender em que

medida tais programas de formação têm contribuído para o aprimoramento da educação na rede pública estadual, com atenção especial à efetividade e ao alcance das iniciativas de inclusão.

PROGRAMAS DE FORMAÇÃO: PORTAL DA EDUCAÇÃO RS

A qualificação e a atualização do corpo docente são pilares essenciais para a melhoria da educação. Ao analisar os programas que estão em andamento na rede estadual de ensino (RS), vemos um movimento em que a Secretaria de Educação do RS (Seduc) tem como uma de suas políticas prioritárias a formação continuada e permanente de professores. A capacitação permanente dos educadores é uma ação importante para criar condições de melhoria do ensino, sendo um dos eixos das políticas públicas da Secretaria.

Dentro dessa perspectiva, foi criado o Portal da Educação, que é um espaço on-line que reúne as ações formativas disponíveis para os profissionais da educação do Estado do Rio Grande do Sul. Por meio do Portal, é possível acessar o sistema de certificação, onde os profissionais podem emitir certificados das formações oferecidas pela Secretaria da Educação ou em parceria com outras instituições.

Durante o período da pandemia, intensificaram-se os debates sobre os caminhos que a educação deveria seguir diante da interrupção das atividades presenciais nas escolas estaduais. A lacuna deixada por esse afastamento trouxe à tona reflexões profundas sobre os desafios e as estratégias necessárias para garantir a continuidade da aprendizagem. O Estado do Rio Grande do Sul RS, promoveu cursos de formação continuada para professores, especialmente após o período de pandemia. Esses programas são parte da política da Secretaria da Educação (Seduc) para qualificar e atualizar o corpo docente, criando condições para a melhoria do ensino. Atualmente, o portal oferece seis trilhas formativas, que são conjuntos de cursos organizados por temática, programa ou projeto, como podemos visualizar no quadro a seguir.

Quadro 2: Trilhas de formação

Trilha Formativa	Foco Principal	Descrição Resumida
Educação na Perspectiva Inclusiva	Inclusão, diversidade e valorização de todos	Aborda estratégias pedagógicas inclusivas, adaptações curriculares, tecnologias assistivas e o papel do ambiente escolar na construção de uma cultura de respeito e pertencimento.
Protocolos de Paz e Segurança nas Escolas	Segurança escolar e gestão de crises	Oferece cursos online com ferramentas e informações para atuação eficaz em situações de crise, promovendo um ambiente escolar mais seguro e harmonioso.
Diálogos Socioemocionais	Desenvolvimento socioemocional e Projeto de Vida	Formação voltada a profissionais da rede para apropriação dos conteúdos da proposta, com acesso via plataforma *Humane* do Instituto Ayrton Senna.
Alfabetiza Tchê	Alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental	Formação baseada em evidências para fortalecer práticas de leitura e escrita, com foco na progressão da aprendizagem, metodologias interativas e acompanhamento individualizado dos estudantes.
Educação Antirracista	Relações étnico-raciais e valorização das identidades negras, indígenas e quilombolas	Programa da SEDUC que organiza ações para garantir o direito à aprendizagem de estudantes historicamente excluídos, alinhado às Diretrizes Curriculares Nacionais para a ERER e ao decreto 53.817/2017.

Ensino Médio Gaúcho em Tempo Integral	Formação integral e protagonismo juvenil	Modelo pedagógico multidimensional centrado no estudante e seu projeto de vida, com componentes como Mundo do Trabalho, Cultura Digital, Iniciação Científica e Itinerários Formativos.

Fonte: Portal de Educação RS, 2025.

Os programas apresentam uma abordagem multidimensional, onde as trilhas reconhecem essa necessidade, abordando desde aspectos pedagógicos fundamentais, no "Alfabetiza Tchê" até dimensões socioemocionais e éticas, como é possível perceber no "Diálogos Socioemocionais e Educação Antirracista" e de gestão de ambiente, no "Protocolos de Paz". Isso demonstra uma compreensão complexa do trabalho docente, como defendido por Tardif (2010), que integra saberes disciplinares, curriculares, experienciais e pedagógicos. Também há um alinhamento com demandas sociais urgentes, como a presença de trilhas como Educação Antirracista e Protocolos de Paz, que indicam que a formação está tentando responder a demandas da sociedade e do cotidiano escolar, saindo de um currículo estritamente técnico-pedagógico.

Nas trilhas, o foco está no estudante e em seu contexto, onde pode-se observar iniciativas que colocam o estudante e sua experiência no centro do processo, seja pelo foco no protagonismo juvenil, como mencionado no programa "Ensino Médio Gaúcho", ou no desenvolvimento integral do programa "Diálogos Socioemocionais", ou ainda no combate à exclusão histórica no programa "Educação Antirracista". Tais propostas se alinham à ideia de uma escola mais democrática e inclusiva.

Entretanto, apesar dos avanços, a análise evidencia uma fragmentação e uma potencial superficialidade na abordagem da inclusão, especialmente no que tange aos estudantes com deficiência. A existência de uma trilha específica intitulada "Educação na Perspectiva Inclusiva" se apresenta como um ponto fraco. Isso corrobora a crítica de que a inclusão é tratada como um tema isolado, um "capítulo à parte" da formação, e não como um princípio transversal que deve perpassar todas as práticas e políticas educacionais. Um professor formado na trilha de alfabetização "Alfabetiza Tchê" ou no ensino médio integral deve, necessariamente, ter a inclusão como base de sua prática, e não como um curso complementar. Percebe-se que a descrição da trilha de inclusão é genérica, ficando a dúvida: como esses conceitos são operacionalizados? Há profundidade no tratamento de condições específicas como TEA, deficiência intelectual, ou baixa visão? A formação desenvolve a "sensibilidade e escuta ativa" citadas no estudo, ou fica no nível da técnica (adaptações curriculares, tecnologias assistivas)?

Outro ponto a considerar diz respeito à desconexão entre as Trilhas. Não fica claro como essas formações dialogam entre si. Nessa direção, poderia-se perguntar como a Educação Antirracista se conecta com a perspectiva inclusiva? Uma estudante negra com deficiência é contemplada por qual trilha? A segurança escolar, no "Protocolos de Paz" é discutida também sob a ótica da proteção aos estudantes mais vulneráveis? A falta de integração entre os programas pode levar a uma formação fragmentada, que não prepara o professor para a complexidade da sala de aula, onde todos esses temas coexistem e se inter-relacionam.

As trilhas parecem focar predominantemente na capacitação *individual* do professor. No entanto, autores como Nóvoa (2019) enfatizam que a formação deve também visar a transformação das culturas e estruturas institucionais. Como essas formações ajudam a escola a se repensar como um todo mais inclusivo?

Além disso, o quadro de trilhas formativas demonstra um esforço em modernizar e ampliar a oferta de formação continuada, abordando temas cruciais para a educação do século XXI. No entanto, a estrutura apresentada confirma que há um longo caminho a percorrer em relação à educação inclusiva. A principal crítica reside na compartimentalização da inclusão, tratando-a como um curso específico e não como um eixo integrador de todo o currículo de

formação docente. Para ser efetiva, a perspectiva inclusiva precisa ser o fundamento das trilhas de Alfabetização, do Ensino Médio, das discussões socioemocionais e antirracistas.

Ao se observar o cenário da formação continuada no Rio Grande do Sul nos últimos cinco anos, torna-se evidente uma lacuna preocupante: embora o número de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na rede regular de ensino tenha crescido de forma significativa, a oferta de cursos voltados especificamente para a inclusão desses alunos ainda é limitada. Assim, apesar dos avanços na matrícula e presença desses estudantes nas escolas, a formação docente ainda não acompanha o ritmo da inclusão, o que compromete a efetividade das práticas pedagógicas e a construção de ambientes verdadeiramente inclusivos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Apesar dos avanços na inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na rede regular de ensino do Rio Grande do Sul, como demonstram os dados da FADERS (2025), a formação continuada oferecida pelo Estado ainda não acompanha a complexidade e a urgência das demandas escolares. A presença crescente de alunos com TEA nas salas comuns exige que os professores estejam preparados para lidar com diferentes formas de aprendizagem, comunicação e interação. No entanto, o número de cursos específicos voltados à inclusão, especialmente relacionados ao espectro autista, permanece limitado.

Embora iniciativas como os cursos técnicos gratuitos promovidos pela Secretaria da Educação tenham ampliado o acesso à formação profissional em áreas como saúde, administração e logística, não há evidência de que essas formações contemplem, de forma sistemática, a capacitação dos docentes para práticas inclusivas. A ausência de políticas formativas voltadas ao cotidiano da sala de aula inclusiva reforça uma lacuna histórica: a inclusão escolar é muitas vezes tratada como um apêndice da formação docente, e não como parte central da prática pedagógica.

Além disso, cursos como os oferecidos pelo Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul), embora relevantes, são de nível básico e não necessariamente articulados com as diretrizes da rede estadual de ensino. Essa realidade compromete a efetividade da inclusão, pois os professores regentes de turma que estão na linha de frente do processo educativo, muitas vezes não recebem o suporte necessário para transformar suas práticas. A falta de formação específica sobre o espectro autista, estratégias pedagógicas adaptadas e manejo comportamental limita a capacidade das escolas em promover ambientes acessíveis e equitativos.

Portanto, é necessário que o Estado do Rio Grande do Sul desenvolva e implemente programas de formação continuada que sejam permanentes, contextualizados e voltados às reais necessidades dos profissionais da educação. A inclusão não pode ser apenas um discurso institucional; ela precisa estar presente na formação, na prática e na cultura pedagógica das escolas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos dados analisados e nas reflexões desenvolvidas ao longo deste trabalho, é possível afirmar que o Estado do Rio Grande do Sul tem avançado significativamente na inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na rede regular de ensino, especialmente nas etapas iniciais da educação básica. No entanto, esse crescimento não tem sido acompanhado por políticas públicas robustas de formação continuada para os profissionais da educação, o que compromete a inclusão escolar.

A escassez de cursos específicos voltados à prática docente inclusiva, especialmente no contexto do espectro autista, evidencia uma lacuna estrutural que precisa ser enfrentada com urgência. A formação dos professores regentes, que atuam diretamente nas salas comuns, permanece limitada e, muitas vezes, desvinculada das demandas do cotidiano escolar. Sem o suporte adequado, a inclusão corre o risco de se tornar apenas uma formalidade institucional, sem garantir o direito pleno à aprendizagem e ao desenvolvimento dos estudantes com TEA.

Investir na formação continuada dos educadores é fundamental para que a inclusão aconteça nas escolas. Quando os profissionais têm acesso a novos conhecimentos e reflexões sobre suas práticas, eles se tornam mais preparados para lidar com a diversidade e enfrentar os desafios que surgem no dia a dia. Além disso, esse processo fortalece o compromisso com uma educação inclusiva, onde todos os alunos possam aprender, participar e se desenvolver. A formação continuada, portanto, não é apenas uma atualização profissional, mas uma ferramenta para transformar a escola em um espaço mais acolhedor e inclusivo.

Portanto, é fundamental que o Estado invista em programas de formação continuada que sejam permanentes, contextualizados e acessíveis, promovendo uma cultura pedagógica que valorize a diversidade e assegure práticas efetivamente inclusivas. A inclusão escolar não se faz apenas com números, mas com compromisso, preparo e transformação das estruturas educacionais.

REFERÊNCIAS

BRASIL, *Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015*. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, 2015.

BRASIL. Ministério da Saúde. *TEA*: saiba o que é o Transtorno do Espectro Autista e como o SUS tem dado assistência a pacientes e familiares. 2022

BRASIL. *Lei nº 14.817, de 16 de janeiro de 2024*. Estabelece diretrizes para a valorização dos profissionais da educação escolar básica pública. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 17 jan. 2024

RIO GRANDE DO SUL. *Decreto nº 56.505, de 19 de maio de 2022*. Dispõe sobre as diretrizes para a implementação e a execução da Lei nº 15.322/2019 e dá outras providências. Porto Alegre, 2022.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Desenvolvimento Social. Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas para Pessoas com Deficiência e com Altas Habilidades no Rio Grande do Sul – FADERS. *Características da população com Transtorno do Espectro Autista no Estado do Rio Grande do Sul*: resultados obtidos por meio das solicitações das carteiras de identificação do Transtorno do Espectro Autista – CIPTEA. 4. ed. Porto Alegre: FADERS, 2025.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. *Portal da Educação*. Disponível em: https://educacao.rs.gov.br/portal-da-educacao, 2025.

ECHEVERRÍA, Agustina Rosa; BELISÁRIO, Celso Martins. Formação inicial e continuada de professores num núcleo de pesquisa em ensino de ciências. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, v. 8, n. 3, 2008.

EVANGELISTA, Olinda; SEKI, Allan Kenji. *Formação de professores no Brasil*: leituras a contrapelo. Junqueira & Marin Editores, 2017.

GATTI, Bernadete. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

GATTI, Bernadete (Org.). *O trabalho docente*: avaliação, valorização, controvérsias. Campinas: Autores Associados, 2013.

GATTI, Bernardete. Análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 37, p. 57-70, 2008.

GOMES, Claudia; GONZALEZ REY, Fernando Luis. Inclusão escolar: representações compartilhadas de profissionais da educação acerca da inclusão escolar. *Psicologia: Ciência e Profissão*, Brasília, v. 27, n. 3, p. 406–417, 2007.

KRAEMER, Graciele Marjana. Política de inclusão escolar e a modulação das condutas dos sujeitos com deficiência. *Momento: Diálogos em Educação*, v. 29, n. 1, p. 71–87, jan./abr. 2020. E-ISSN: 2316-3100.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira; SOUZA, Sandra M. Zákia L. Inclusão escolar e educação especial: considerações sobre a política educacional brasileira. *Estilos clin*., São Paulo, v. 5, n. 9, p. 96-108, 2000.

MERCADO, Elisangela Lealde Oliveira; FUMES, Neiza de Lourdes Frederico. Base Nacional Comum Curricular e a Educação Especial no contexto da inclusão escolar. In: Encontro Internacional de Formação de Professores – ENFOPE, 10. *Anais*... Pernambuco, 2017.

NÓVOA, António (org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote/IIE, 1997, p.15-33.

NÓVOA, António. *Professores*: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009

NÓVOA, António. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. *Currículo sem Fronteiras*, v. 19, n. 1, p. 198-208, jan./abr. 2019.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 4 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

Este trabalho de acesso aberto está licenciado sob Creative Commons - Atribuição (CC BY 4.0).