

A COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA NA ESCOLA: UM CONVITE A (RE)PENSAR A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Graciela Fagundes Rodrigues (TEIAS/UFRGS/FADERS)
Liliana Maria Passerino (UFRGS/PPGEDU/PPGIE)

Eixo temático: Formação de professores e outros profissionais dirigida à linguagem e comunicação

RESUMO

Nossos cenários educacionais, a cada dia, nos mostram o quanto nos deparamos com situações imprevisíveis e com isto, a mobilização de novos conhecimentos é requerida continuamente. A relevância de pensarmos possíveis caminhos para superar as limitações e evidenciar possibilidades da aproximação dos recursos da Comunicação Alternativa à prática pedagógica são os propósitos do texto. Para isso, apresentaremos duas experiências de formação permanente que teve como temática de estudo a Comunicação Alternativa com dois grupos de professores: da Educação Especial e da Educação Infantil. Analisamos os desafios da prática desses professores com alunos que não falam ou que possuem dificuldades na manifestação da mesma e a necessidade, evocada pelos professores, por meios de registros escritos, de que a formação permanente esteja relacionada aos contextos atuais de ensino e aprendizagem e em diálogo com a atuação dos mesmos. Conclui-se, que a aproximação da CA com a Educação emerge, nas colocações desenvolvidas, como um campo de conhecimento e ação ensejado pelas políticas públicas que organizam os fundamentos da inclusão escolar. Cabe, portanto, investirmos na formação permanente articulada aos contextos reais de trabalho, elencando conhecimentos que viabilizem cada vez mais a participação de alunos com deficiências, sejam essas relacionadas à comunicação ou não.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Permanente. Comunicação Alternativa. Educação Especial.

INTRODUÇÃO:

Vivenciamos na escola uma multiplicidade de situações em que as realidades sócio-culturais dos alunos apresentam influência direta sobre seus processos de aprendizagem. Esse é um aspecto de suma importância no que tange à realidade dos alunos que apresentam falhas em suas habilidades comunicativas, pois os sujeitos que não têm desenvolvida a fala sofrem, muitas vezes, exclusões em seu ambiente escolar, que advém de um sistema social

que atribui à linguagem falada o principal meio para a comunicação entre seus membros.

Enquanto local de grande importância para o desenvolvimento cognitivo e social dos sujeitos, é dever da escola a busca por meios alternativos que propiciem aprendizagens aos alunos que não dispõem das mesmas habilidades funcionais que os demais colegas. Assim, observamos que o baixo desempenho na aprendizagem, bem como os fracassos apresentados por ações pedagógicas não são frutos das debilidades de comunicação por parte dos alunos, mas sim da falta de recursos e estratégias que sirvam de apoio para que essa condição não seja a excludente para o processo de escolarização.

Dessa forma, acreditamos serem necessárias ações de formação docente de modo a incentivá-los na criação, adaptação, uso e avaliação de recursos que favoreçam o trabalho pedagógico com alunos que apresentam déficits na comunicação oral. Entendemos, portanto o uso da Comunicação Alternativa (CA) como um aspecto viabilizador práticas inclusivas, capaz de propiciar avanços na aprendizagem daqueles que apresentam dificuldades comunicativas. Isso envolve o comprometimento profissional dos professores de modo a subsidiar seus conhecimentos e qualificar seus saberes que são plurais e dinâmicos em decorrência do dia a dia de trabalho, no qual as ações surgem de forma imprevisível e decisões precisam ser tomadas.

Esse cenário nos convoca a pensarmos com Nóvoa (1995) a partir de Shön o seguinte:

Os problemas da prática profissional docente não são meramente instrumentais; todos eles comportam situações problemáticas que obrigam a decisões num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores (NÓVOA, 1995, p. 27).

Nossos cenários educacionais, a cada dia, nos mostram o quanto nos deparamos com situações imprevisíveis e com isto, a mobilização de novos conhecimentos é requerida continuamente. E na Educação Especial, este fato não é menos comum pela ausência, em muitas ocasiões, na aposta de que os alunos com deficiência podem se beneficiar das aprendizagens na Escola. Fato

que decorre pela referência única às tipologias de deficiências como condição para o aprender associando-se aqui, os alunos que não se comunicam através da fala, âmbito ao qual dedicaremos nossas reflexões.

Considerando o exposto, a relevância de pensarmos possíveis caminhos para superar as limitações e evidenciar possibilidades da aproximação dos recursos da CA à prática pedagógica são os propósitos do texto. Com isso, apresentaremos na sequência, duas experiências de formação permanente que teve como temática de estudo a Comunicação Alternativa. Na primeira, o público-alvo foram professoras de Educação Especial e na segunda, professoras da Educação Infantil. Todas atuantes em uma Rede Municipal de Ensino do Rio Grande do Sul.

FORMAÇÃO PERMANENTE: UM CONVITE A (RE)PENSAR A PRÁTICA PEDAGÓGICA

A possibilidade de aprender a vida toda é inerente ao desenvolvimento humano. Nessa direção, acenarmos para a formação permanente de professores consiste em algo necessário e essencial em qualquer área do conhecimento.

Por outro lado, os processos de formação de professores, precisam ser olhados também para além da Escola. Pois questões como condições de trabalho, de remuneração, de carreira, experiências pessoais e profissionais que os mesmos constroem ao longo de seu percurso de vida pessoal e profissional (MARTINS, 2009) somam-se a uma formação integral, contextualizada.

Neste sentido, esta formação inclui a necessidade de envolver as demandas reais de trabalho que, em várias situações, extrapolam o âmbito Escolar, como por exemplo, problemas sociais e culturais vividos pelos alunos (drogadição, abandono, violência familiar, etc.). Assim, a Escola cada vez mais se depara com alunos que provêm de diferentes realidades sociais, afastando-se de um modelo construído, historicamente, de aluno “ideal”. A apreensão desta realidade, como afirma Nóvoa (2010) “[..] chamam a atenção para a

dimensão humana e relacional do ensino [...]” (p. 10), e acrescenta que: “A qualidade dessa relação exige que os professores sejam pessoas inteiras. Trata-se de reconhecer que é fundamental reforçar a pessoa-professor e o professor-pessoa” (p. 10).

Por considerarmos a formação permanente essencial para uma prática pedagógica que esteja relacionada aos contextos atuais de ensino e aprendizagem, entendemos que esta formação tenha que estar em diálogo com a atuação dos professores. Porém, não queremos afirmar que a formação deva dar “respostas” ou “modelos” de atuação a serem colocados em ação. Apesar de que, no anseio de querer alterar a realidade, vários professores buscam respostas para as suas inúmeras questões do cotidiano escolar, como se este cotidiano fosse homogêneo e que as propostas de alterá-lo estariam à mercê de todos.

Ao contrário, os conhecimentos profissionais exigem sempre uma parcela de improvisação e de adaptação a situações novas e únicas que exigem do profissional reflexão e discernimento para que possa não só compreender o problema como também organizar e esclarecer os objetivos almejados e os meios a serem usados para atingí-los (TARDIF, 2000, p. 7).

Se afirmarmos de antemão que um aluno não tem condições de aprender, o mesmo poderá nos surpreender no momento em que um recurso de Tecnologia Assistiva¹ (TA), por exemplo, for disponibilizado. Resgatamos, nesse momento, a fala de um aluno durante pesquisa de campo² que elucida a afirmação exposta. Ao conversarmos com um dos alunos participantes da

¹ O Comitê de Ajudas Técnicas, órgão responsável pelo desenvolvimento de estudos na área e proponente de políticas públicas para a implantação e implementação desta área de conhecimento em nível nacional, apresenta a definição de TA como: “uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou com mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social” (CAT, 2007).

² Pesquisa de campo para a coleta de dados que resultou na dissertação de: RODRIGUES, Graciela. E se os Outros Puderem me Entender?: os sentidos da comunicação alternativa e suplementar atribuídos por educadores especiais. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011.

pesquisa que utilizava um teclado especial para computador (*Intellikeys USB*)³ a fim de possibilitar-lhe a escrita e também usá-lo como mouse, já que o teclado e mouse convencionais não atendem suas necessidades motoras. No entanto, o uso desse teclado, naquele momento, era restrito à sala de recursos que ele frequentava duas vezes na semana. Questionado sobre o uso daquele tipo de teclado, o aluno expressou o seguinte: *“Este teclado não tem na minha escola. Ele é muito importante para mim. Com ele eu escrevo”* (aluno do 3º ciclo, 16 anos).

Esta situação nos revela o quanto não podemos antecipar o que é capaz ou não de fazer ou aprender os alunos com deficiência, seja ela qual for. É com este entendimento que consideramos os recursos da CA como de fundamental relevância e que os professores precisam conhecê-los e integrá-los nas suas práticas educacionais, de modo a contemplar os alunos que apresentam outras formas de comunicar que não é pela fala.

É oportuno, no entanto, interrogarmos da existência de recursos que são mobilizados para que o aluno se comunique e de que modo o professor busca entendê-lo. Partindo dessas reflexões, a tentativa de respostas fomenta o olhar investigativo para o próprio fazer pedagógico, além de ser fundamental, considerar as peculiaridades que se apresentam nas diversificadas realidades de trabalho.

COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA: EXPERIÊNCIAS EM AÇÃO

No segundo semestre de 2009 foi desenvolvido um Curso de Extensão promovido pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre (SMED/POA) intitulado: “Estudos sobre Comunicação Aumentativa e Alternativa”. O curso foi na modalidade semipresencial. Para isto, utilizamos o

³ Trata-se de um teclado com entrada USB ao computador, que permite o acesso de qualquer pessoa com deficiência física, visual, cognitiva ou que tem dificuldade em usar um teclado padrão. Possui lâminas de apresentação do *layout* que permitem satisfazer as necessidades dos usuários quanto à acessibilidade ao computador, como a função de mouse, por exemplo. Maiores informações podem ser obtidas em: <http://www.intellikeys.com>.

ambiente virtual de aprendizagem (AVA) Teleduc⁴ contanto, também, com seis encontros presenciais. A carga horária total do curso foi de 83 horas.

Em 2012, oferecemos mais uma edição do curso, porém nosso público-alvo foram professoras da Educação Infantil. Desenvolveu-se no mesmo formato do anterior (semipresencial e com o ambiente virtual no apoio às aprendizagens). No entanto, a carga horária total foi de 52 horas, com 11 encontros presenciais e algumas adequações necessárias quanto ao conteúdo, pois eram professoras que não tinham contato prévio com a área da CA.

A iniciativa de promover as referidas formações resultaram da demanda, manifestada pela SMED/POA, da necessidade de qualificar o trabalho desenvolvido pelos professores que atuam nas Salas de Integração e Recursos (SIRs) e nas escolas especiais por meio dos serviços especializados de Educação Precoce (EP) e Psicopedagogia Inicial (PI). Em relação às professoras da Educação Infantil, a justificativa era em virtude da demanda de crianças na rede que apresentam déficits de comunicação associados a quadros de deficiências, síndromes e outros sem essa relação, assim como a necessidade dos profissionais de auxílio no que tange à implementação da CA o mais cedo possível, neste caso desde a Educação Infantil. Neste sentido, nosso propósito foi apresentar a CA, analisando suas funcionalidades e potencialidades para o desenvolvimento da linguagem, vista como viabilizadora de interação comunicativa no ambiente escolar, subsidiando ações que vão ao encontro de uma proposta educacional inclusiva.

Abordar a formação permanente, no contexto da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, nos convida a pensarmos que este aspecto ganha relevância na medida em que, a partir da década de 90, as classes especiais são extintas e o processo de inclusão escolar é uma realidade para as Escolas e, portanto, redimensionar a proposta pedagógica e a atuação do professor

⁴ O conceito aqui proposto para AVA, toma como referência Santarosa *et al.* (2010) que o considera como “espaço educativo que se institui com a emergência das ferramentas de comunicação e de informação da internet” (SANTAROSA *et al.*, 2010, p. 78). O AVA, portanto é concebido como um “sistema educativo que, por meio da interação entre os sujeitos e entre objetos de aprendizagem, permite a construção do conhecimento” (p. 79). Teleduc é um destes espaços, de caráter livre, e um dos mais utilizados em cursos de formação a distância.

torna-se indiscutível. Resgatando o percurso sócio-histórico da Educação na RME/POA, Andrade (2005) menciona que:

No sentido de possibilitar o desenvolvimento do trabalho docente nesse novo contexto, houve a valorização de políticas de formação continuada. Nesta, a formação em serviço foi considerada prioridade, havendo a oferta de diferentes espaços e ações que a possibilitassem (ANDRADE, 2005, p.103).

As propostas dos cursos mencionados, pautaram-se em articular conhecimentos teóricos acerca da linguagem e da comunicação com as situações reais vivenciadas pelos professores no cotidiano de trabalho tanto na SIRs quanto na Educação Infantil. A partir das situações e necessidades dos alunos foram pensadas estratégias nas quais os recursos de CA pudessem contribuir para a qualificação desta prática educacional especializada visando “ouvir” e dar “voz” a esses alunos.

Participaram da formação 33 profissionais da Educação Especial e 24 professoras da Educação Infantil. Ao término das formações foi notório o interesse em dar continuidade a estes estudos sobre a CA e a vontade de colocar em prática os recursos conhecidos.

A partir disso, podemos perceber a relevância que ocupa a formação permanente e a tendência de que a mesma seja contínua nos espaços da Escola. Considerações que as professoras não mencionaram no decorrer da formação, pois estar na Escola, para elas, em muitas situações, não se traduz como *lócus* de formação permanente em virtude do distanciamento, ainda presente, entre os conhecimentos da Educação Especial e a sala de aula do ensino comum.

COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA E FORMAÇÃO PERMANENTE: DIÁLOGOS POSSÍVEIS

Na escolarização de alunos com deficiência o acesso a formas alternativas de aprendizagem que possam propiciar a aquisição de conhecimentos e seu protagonismo como aprendente é imprescindível, pois contribui na sua participação nos processos de aprendizagem, amenizando

formas de exclusão tanto no acesso ao conhecimento quanto nas interações sociais.

Os professores de modo geral, sem a possibilidade de acesso aos recursos de Tecnologia Assistiva ou o desconhecimento acerca do seu potencial de uso, fomentam ações como, por exemplo a dificuldade de acesso ao conhecimento pelos alunos com deficiência e que poderiam se beneficiar de tais recursos. No entanto, o professor da Educação Especial com suas ações pedagógicas direcionadas para o Atendimento Educacional Especializado, como proposto na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), assume importante atribuição de compartilhar conhecimentos que visem à superação de barreiras ao conhecimento e colaborem com a qualificação da prática docente dos professores da sala de aula comum. Como explícito na Política: “O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas” (BRASIL, 2008, p.15).

Elencamos, algumas escritas⁵ produzidas pelos professores no decorrer dos encontros de formação, de modo a subsidiarem nossos argumentos e aproximá-los de uma situação real.

Ao se referirem às necessidades de formação permanente na qual a temática seja à CA, as professoras expressam a preocupação em englobar os professores da Escola como participantes deste processo formativo. Assim, relatam:

“[...] percebo como lacuna a falta de materiais tecnológicos adequados à TA [tecnologia assistiva] e a comunicação alternativa, e um maior investimento em formação para os professores da Rede”.

⁵ Estas escritas estarão em itálico e não serão identificadas. Elas resultam de um questionário respondido pelos participantes dos cursos, além das postagens na ferramenta: “Fórum de discussão” no ambiente *Moodle*, no qual, semanalmente, tínhamos um tema a ser debatido entre o grupo e mediado pelas formadoras do curso. As questões do questionário estavam relacionadas ao desenvolvimento da formação (organização e conteúdo), assim como as perspectivas de ação, contemplando os conhecimentos adquiridos.

“Formação (ausência) para a escola de como utilizar estes recursos. Desconhecimento da quantidade/variedade/utilidade de recursos, que a cada dia cresce (pela escola, família, SIR, equipe médica)”.

Essas falas permitem inferir que a repercussão de um saber, neste caso da TA e sua modalidade, a Comunicação Alternativa devem abranger mais segmentos entre eles: a Escola, as famílias e a equipe médica. Destaco a referência dada aos professores da Rede, não se limitando às professoras da Educação Especial, o que denota que a validade de um recurso como é o de CA somente ganha notoriedade no momento em que não fica restrito a um ambiente e a um profissional, tendo em vista tratar-se de comunicação e esta ocorre em todos os espaços e com qualquer pessoa. Outro aspecto é a circulação do saber por outros profissionais, neste caso os professores que não são da Educação Especial e a área médica, a qual os professores podem muito contribuir no sentido de redimensionar concepções clínicas, tomadas como verdades incontestáveis e que limitam as práticas pedagógicas ao direcionar o olhar para a falta nos sujeitos e as suas dificuldades. Características que prevalecem nos pareceres médicos, com poucas exceções.

Podemos considerar que a porta de entrada das tecnologias na Escola como potencializadoras de acesso ao conhecimento pelos alunos com deficiência tem sido a sala de recursos multifuncionais⁶. É neste espaço e com o profissional que lá atua que elas deverão tornar-se integrantes do processo ensino-aprendizagem desses alunos. No entanto, ainda há lacunas neste trabalho de chegada e implementação da Tecnologia Assistiva na Escola, conforme evidenciou Rodrigues (2011) em sua pesquisa com professores que trabalham em salas de recursos:

Acrescento as lacunas, ainda existentes, nos serviços de apoio a inclusão escolar como o AEE, por apresentar-se com tênues vínculos com a proposta pedagógica da Escola, configurando-se como um serviço autônomo e como o único lócus de provimento e utilização da TA (RODRIGUES, 2011, p. 176)

⁶ “As salas de recursos multifuncionais são espaços localizados nas escolas de educação básica, onde se realiza o Atendimento Educacional Especializado - AEE. Essas salas são organizadas com mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos, recursos de acessibilidade e equipamentos específicos para o atendimento aos alunos público alvo da educação especial, em turno contrário à escolarização” (ROPOLI et al., 2010, p.31).

No encontro com o cotidiano de trabalho das professoras, nos deparamos com uma notável preocupação com a qualidade do trabalho na própria sala de recursos quanto às respostas que a Escola comum tem dado aos processos de inclusão dos alunos. Alguns momentos essas trocas ocorrem facilmente, pois a sala de recursos é vista como parte da Escola e não como um serviço “anexo” e, em outros momentos, esta aproximação tende a iniciar e a sustentar-se, exclusivamente, pelo professor da Educação Especial. A necessidade de parcerias, de ter com quem compartilhar as situações provindas do trabalho, é mencionada pelas professoras tanto da Educação Especial quanto da Educação Infantil, como um imperativo na constituição de processos inclusivos que possam priorizar a aprendizagem de todos os alunos e, em especial, do aluno com deficiência.

“[...] o quanto é fundamental que tu possa discutir sobre uma criança com outra pessoa. O quanto é importante a gente ter parceria no nosso trabalho. Porque uma pessoa sozinha, independente de estar sozinha na escola ou não, porque tu também pode estar junto e sozinha, então pode estar com uma dupla e estar sozinha, não tem parceria pra troca. Então, quando tu tem pessoas pra trocar, pra olhar o teu trabalho, pra discutir [...]”.

Na manifestação da professora, observa-se a reflexão que elabora acerca da relevância de parcerias. Ela se refere a um aspecto importante quando afirma que nem sempre estar com alguém significa construir trocas. Pois mesmo estando com várias pessoas em uma Escola, por exemplo, compartilhando o mesmo espaço diariamente, isto não quer dizer que exista entrosamento e trabalho compartilhado.

Nessa perspectiva, torna-se importante destacarmos nosso ensejo de que as formações não tenham “hora” e “datas” demarcadas, mas que possam ser sistemáticas, inerente à ação de qualquer docente seja ou não da Educação Especial. Que a Escola revele aos professores, cotidianamente, o quanto pulsam realidades que merecem ser investidas por meio da pesquisa e da formação permanente. O registro da professora abaixo, representa os desafios diários do ensinar e aprender e que devem estar presentes em processos de formação de professores:

“Minha maior preocupação é com o isolamento social que meu aluno enfrenta por não conseguir se comunicar. Os colegas os rejeitam por não conseguirem entender este colega com comprometimento na fala. Alguns riem e rejeitam sua presença nas brincadeiras. Estas atitudes nos afetam e preocupam. Sempre trabalho as diferenças para que meus alunos consigam aceitar os amigos como são. Mas não basta serem aceitos. Estas crianças precisam ser “ouvidas” e intermediar essa comunicação é muito angustiante”.

Conforme já mencionado, as tentativas de aproximar a Educação Especial da Educação Geral no âmbito da formação de professores, deslocam-se de uma formação em “deficiências” para uma formação em Educação. Resultante deste entendimento, o incentivo para que esta formação ocorra em caráter de formação permanente. Tais fatores são evidenciados, tendo em vista se deparar com uma realidade educacional de alunos que não se beneficiariam da Escola e das aprendizagens, caso suas peculiaridades decorrentes de condições físicas, mentais ou sensoriais não fossem atendidas.

“A questão de fazer-se entender e compreender as crianças é uma das dificuldades que se apresentam. Compreender até que ponto estamos realizando o trabalho de qualidade e o retorno que esperamos é um desafio que faz com que o professor esteja sempre em busca de ferramentas que possam ajudá-lo em situações do cotidiano da sala de aula”.

Desse modo, suscita pensar que outras condições devem ser disponibilizadas para contemplar as necessidades dos alunos? Uma das alternativas possíveis passa pela área da Tecnologia Assistiva como aliada a este desafio e que demanda um trabalho em parceria desde seu planejamento à avaliação. Por isso, a importância do professor de Educação Especial estar acompanhando e articulando esta prática com outros profissionais.

A Comunicação Alternativa possibilita uma ruptura com cenários de ações e de concepções corriqueiras do tipo: não falar associa-se a não poder manifestar seus desejos e opiniões ou ainda de que as escolhas devem ser feitas por outros que não o próprio sujeito, pois como ele não fala não há como expressar-se. Além de envolver recursos concretos como cartões, fotos, objetos reais e concretos, pranchas em papel com símbolos ou escrita, a CA valoriza as expressões corporais peculiares a cada sujeito. Ressalta a maneira

própria do sujeito comunicar-se e proporciona, além disso, o uso de outros recursos de modo a facilitar e tornar viável as trocas comunicativas com o meio.

No entanto, se não forem compreendidos os recursos de TA enquanto mobilizadores de outras maneiras de desenvolver o processo ensino-aprendizagem estaremos simplesmente, vestindo “novas roupas” em “velhas práticas”, ou seja, exteriormente houve alteração, pois os recursos estão chegando às Escolas (investimento por parte do Ministério da Educação em materiais pedagógicos e de TA para as salas de recursos multifuncionais e na formação de professores), mas a essência da prática pedagógica pouco se alterou. As atenções precisam estar direcionadas ao quanto tal recurso ou tecnologia poderá associar-se às situações de ensino-aprendizagem e como aproximá-las do ensino comum.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação de professores seja em âmbito inicial ou permanente, precisa ser considerada temporalmente, não teriam espaços, no atual contexto sócio-histórico que vivemos, formações que não apostariam na constituição de questionamentos, debates, reformulações, ou seja, que não oportunizassem margens para a flexibilidade nas práticas pedagógicas.

A simples presença de recursos de TA nas Escolas, neste caso, direcionados à CA, não as tornam mais “inclusivas” que outras, o que se faz com tais recursos em prol do ensino e do aprendizado dos alunos é o que precisa ser, continuamente, (re)inventado na Escola. Por isso, a necessidade de serem questionadas práticas pedagógicas que não captam outras formas de ensinar e aprender a partir de outros parâmetros que estão candentes na sociedade atual que são, dentre outros, as tecnologias.

A aproximação da CA com a Educação emerge, nas colocações desenvolvidas, como um campo de conhecimento e ação ensejado pelas políticas públicas que organizam os fundamentos da inclusão escolar. Cabe portanto, investirmos na formação permanente articulada aos contextos reais

de trabalho, elencando conhecimentos que viabilizem cada vez mais a participação de alunos com deficiências, sejam essas relacionadas a comunicação ou não. São situações que revelam a dinâmica dos processos sócio-históricos, tendo em vista os investimentos pelo Ministério da Educação (MEC) nesta área de conhecimento que, anteriormente, pouco ou nada era referido, ou seja, os alunos com estas necessidades sempre existiram, porém não sabemos em que espaços escolares ou em que condições.

Neste momento, no entanto, a história segue outro rumo e, então, o professor cada vez mais é chamado a contribuir neste contexto dinâmico, no qual a formação permanente apresenta-se como importante elemento, como menciona Jesus (2006): “Trata-se, portanto, de uma nova forma de estar na profissão, entendendo que a imprevisibilidade e a mudança constantes dos contextos de atuação exigirão dos profissionais da escola uma formação ao longo da vida” (p. 99).

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Simone. Ação docente, formação continuada e inclusão escolar. Tese de doutorado defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2005.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília/DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em 26 de mai. 2013.

CAT, 2007. Ata da Reunião VII, de dezembro de 2007, Comitê de Ajudas Técnicas, Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (CORDE/SEDH/PR). Disponível em: http://www.comunicacaoalternativa.com.br/artigos-cientificos/Ata_VII_Reuni%C3%A3o_do_Comite_de_Ajudas_T%C3%A9cnicas.pdf?attredirects=0&d=1 Acesso em: 1526 mai. 2013.

JESUS, Denise Meyrelles de. Inclusão escolar, formação continuada e pesquisa-ação colaborativa. In: BAPTISTA, Claudio Roberto (Org.). Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. Formação continuada de docentes: algumas reflexões sobre a sua contribuição para a educação inclusiva. In: BAPTISTA, Claudio Roberto (Org.). Avanços em políticas de inclusão: o

contexto da educação especial no Brasil e em outros países. Porto Alegre: Mediação, 2009.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, António. Formando professores para os novos tempos. Revista Pátio Ensino Médio. Porto Alegre- RS: Artmed. n 3, dez. 2009/fev.2010.

RODRIGUES, Graciela. E se os Outros Puderem me Entender?: os sentidos da comunicação alternativa e suplementar atribuídos por educadores especiais. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011.

ROPOLI, Edilene (Org.). A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar, v. 1. Universidade Federal do Ceará, 2010.

SANTAROSA, Lucila (Org.) Tecnologias Digitais Acessíveis. Porto Alegre, JSM Comunicação, 2010.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. In: Revista Brasileira de Educação, nº 13, São Paulo: ANPED, 2000.