

Detalhamento e reflexões sobre a terapia ocupacional no processo de inclusão escolar

Simoni Pires da Fonseca^a, Maria Madalena Moraes Sant'Anna^b,
Paula Tatiana Cardoso^c, Solange Aparecida Tedesco^d

^aFaculdade de Tecnologia Ibrate – FAITEC, Curitiba, PR, Brasil.

^bUniversidade Estadual Paulista – UNESP, Marília, SP, Brasil.

^cUniversidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM, Uberaba, MG, Brasil.

^dUniversidade Federal de São Paulo – UNIFESP, São Paulo, SP, Brasil.

Resumo: Introdução: Estudos apontam para a efetividade de ações inclusivas relacionadas aos processos escolares, assim como a necessidade de formação especializada para terapeutas ocupacionais, capacitando-os para abordagens e ações colaborativas. Objetivos: Identificar ações desenvolvidas por terapeutas ocupacionais do Estado do Paraná no processo de inclusão escolar de crianças e adolescentes com necessidades educacionais especiais, e refletir sobre o contexto da educação inclusiva, a partir de perspectivas apresentadas. Método: Realizou-se levantamento de dados (*survey*), com a participação de 18 terapeutas ocupacionais. Aplicou-se questionário relacionado a inclusão escolar e atuação do profissional, com divulgação através de plataforma *online* e rede social. Submeteram-se os dados coletados à análise qualitativa, com análises exploratórias descritivas nas questões objetivas e de conteúdo, nas descritivas. Resultados: O principal envolvimento dos participantes com a inclusão escolar ocorre a partir de atendimento em ambiente clínico, porém 50% atendem, também, na escola regular. As principais formas de contribuição ocorrem através de avaliação, planejamento e desenvolvimento de atividades relacionadas a processos de inclusão, e de orientações às escolas. Destacam-se a participação da família e de outros profissionais envolvidos, em uma perspectiva colaborativa, e a falta de preparo da escola e dos professores para a efetivação dos processos de inclusão. Conclusão: Os resultados do estudo reafirmam a relevância da contribuição do terapeuta ocupacional para o enfrentamento dos desafios e a concretização da inclusão escolar. Enfatizam-se a necessidade de maior inserção destes profissionais na escola comum do ensino regular e a importância de ampliar as reflexões e problematizações em relação à construção de um sistema educacional mais democrático.

Palavras-chave: *Terapia Ocupacional, Inclusão, Educação Infantil, Educação Especial, Crianças com Necessidades Educacionais Especiais.*

Detailing and reflections on occupational therapy in the process of school inclusion

Abstract: Introduction: Studies show the effectiveness of inclusive actions in educational processes, as well as the need for specialized training of occupational therapists, enabling them for collaborative approaches and actions. Objectives: To identify actions developed by occupational therapists in the process of school inclusion of children and teenagers with special educational needs, and think over the context of inclusive education from the presented perspectives. Method: A survey with 18 occupational therapists for data collection. A questionnaire related to school inclusion and professional practice was applied through an on-line platform and a social network. Data gathered

Autor para correspondência: Simoni Pires da Fonseca, Instituto Avançado de Ensino, Pesquisa e Tecnologia de Londrina, Rua Professor João Cândido, 1515, Sala 302, Centro, CEP 86010-001, Londrina, PR, Brasil, e-mail: simoni.ufpr@gmail.com

Recebido em Ago. 10, 2017; 1ª Revisão em Mar. 4, 2018; Aceito em Abr. 10, 2018.



Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Attribution, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.

were forwarded to qualitative analysis, with descriptive, exploratory analysis for objective questions, and content analysis for the descriptives. Results: The main participants' involvement in school inclusion occurred from their office practice, but 50% of them also assist in regular school. The main method of contribution occurred through assessment, planning and developing inclusion and guidance activities in schools. The participation of family and other professionals in a collaborative approach, the school and teachers lack of preparation to complete the inclusion processes were noteworthy. Conclusion: Study results reassure the importance of occupational therapist's contribution to cope with the challenges and effectiveness of school inclusion. Emphasis is given to the need for greater integration of those professionals in regular school and the importance of expanding the considerations and questions regarding the construction of a more democratic educational system.

Keywords: Occupational Therapy, Inclusion, Early Childhood Education, Special Education, Children with Special Educational Needs.

1 Introdução

As ações educacionais com propostas de inclusão são temas abordados na área da educação em todo o mundo. As mudanças de modelo de integração/reabilitação para um modelo de maior complexidade contextualizam um processo que envolve serviços intersetoriais, infraestrutura, organização e mudanças nos recursos didáticos e projetos pedagógicos, reformulação de serviços e capacitação de profissionais, com o intuito de eliminar as barreiras no processo de ensino e aprendizagem (TREVISAN; BARBA, 2012; BRASIL, 2011a). No entanto, a reestruturação da escola é um processo lento e complexo, pois demanda modificações de caráter cultural, político e econômico (LOURENÇO; CID, 2010). A Educação Especial brasileira foi estruturada ao longo do século vinte, em uma rede paralela ao ensino regular, em instituições públicas e privadas, que desenvolveram o trabalho em regime de convênios com secretarias de educação, nos estados e municípios (GARCIA; MICHELS, 2011).

O modelo de inclusão passa por uma amplitude de transformações, em que apresenta princípios voltados para: o acolhimento dentro das especificidades individuais; a valorização da pessoa; a convivência dentro da diversidade humana, e a aprendizagem, por meio da cooperação. Percebem-se dificuldades para que esse processo se fortaleça, tanto em escolas comuns do ensino regular público como nas privadas (PAULON; FREITAS; PINHO, 2005; LEONARDO; ROSSATO, 2014). Nesta direção, o Decreto 7611/2011 dispõe sobre os objetivos do Atendimento Educacional Especializado – AEE, dentre os quais, citam-se: prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular, assegurados de serviços de apoio especializados; garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular; potencializar o desenvolvimento de

recursos didáticos e pedagógicos; assegurar meios para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino (BRASIL, 2011a).

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, desde 2001, afirmam que a escola inclusiva implica em adaptações e uma nova postura da escola comum, sendo que, no projeto pedagógico, deve haver ações que favoreçam a interação social e práticas heterogêneas. Dessa forma, o sistema de ensino deve receber todos os alunos e assegurar-lhes condições de educação de qualidade. Portanto, a Inclusão significa, também, prover ao professor e à escola o suporte necessário ao atendimento das diferentes demandas, apoiadas em princípios igualitários, para que o aprendizado aconteça em um contexto de diversidade (BRASIL, 2001, 2008a, 2011b). A partir disso, a implantação das Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas de educação básica da rede pública fortaleceu o processo de inclusão nas classes comuns do ensino regular, como um programa disponibilizado para favorecer a organização do espaço de atendimento educacional especializado (GARCIA; MICHELS, 2011; BRASIL, 2001, 2008b, 2011b).

O Decreto 7.611/2011 definiu que o público-alvo assegurado com a inclusão escolar são alunos com deficiências física, intelectual, visual e auditiva, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Por meio do decreto, foram garantidos o acesso, a participação, a aprendizagem e a continuidade nos mais elevados graus de ensino, assim como assegurou a acessibilidade, a formação e a capacitação dos profissionais, e a participação da família e da comunidade (BRASIL, 2011a).

O Plano Nacional de Educação (PNE) de 2011 fixou vinte metas para serem alcançadas até 2020, dentre as quais a de universalizar o atendimento escolar das pessoas de 4 a 17 anos de idade, com o

mesmo perfil de inclusão na rede regular de ensino (BRASIL, 2011b).

A Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, criada pela Lei n.º 12.764/2012, veda a recusa de matrículas, por parte das escolas, às pessoas com qualquer tipo de deficiência, determinando punição para os estabelecimentos que negarem esse direito. Em janeiro de 2016, vigorou a Lei n.º 13.146/2015, que instituiu a Lei Brasileira da Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), que promove e assegura os direitos das pessoas com deficiências com o propósito da inclusão social e do exercício da cidadania, garantindo a igualdade e a não discriminação. Nesse contexto, a educação inclusiva permite potencializar o aprendizado ao longo da vida, desenvolvendo as habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais (BRASIL, 2012, 2015b).

A partir da disseminação do conceito de necessidades educacionais especiais, ressalta-se a relação entre as características individuais dos alunos com o ambiente educacional e social, e a escola comum de ensino regular recebe o desafio de atender às diferenças (BRASIL, 2011a).

Essas mudanças têm suscitado um grande enfrentamento para as escolas comuns de ensino regular, que começam a buscar o suporte necessário para realizar um atendimento adequado às crianças e aos adolescentes com necessidades educacionais especiais. O ambiente escolar é um espaço rico de descobertas e experimentações de uma diversidade de atividades sensoriais, motoras e sociais, que promovem o desenvolvimento global da criança e o aprimoramento de habilidades e capacidades, de superação de dificuldades e de descoberta (IDE; YAMAMOTO; SILVA, 2011).

Em sua evolução histórica, observa-se a atuação do terapeuta ocupacional no campo da educação, por intermédio de intervenção em instituições com programas de educação especial, no Brasil, desde a década de 1960. Essa atuação iniciou-se com as atividades de apoio aos educadores e ações voltadas ao aluno com deficiência, por meio de procedimentos terapêuticos (CARDOSO, 2009; CARDOSO; MATSUKURA, 2012; ROCHA, 2007).

Em suas ações, o terapeuta ocupacional é comprometido com o propósito de promover a independência e a autonomia do sujeito nas diversas atividades do dia a dia, nos diferentes ambientes, buscando alcançar saúde, bem-estar e participação nas situações da vida, por meio do envolvimento em ocupações; portanto, a Educação encontra-se

entre os domínios da terapia ocupacional, de acordo com Associação Americana de Terapia Ocupacional (ASSOCIAÇÃO..., 2015). Considera-se, assim, o terapeuta ocupacional um profissional capacitado para atuar na sensibilização e na capacitação dos envolvidos no processo, assim como realizar ações colaborativas em questões cotidianas escolares, as quais constituem as maiores solicitações dos professores (WORLD..., 2003; MUNGUBA, 2007; TREVISAN; BARBA, 2012; ASSOCIAÇÃO..., 2015; SANT'ANNA, 2016).

Dentre as possíveis atuações do terapeuta ocupacional no contexto escolar, podem-se mencionar as estratégias para possibilitar/facilitar o brincar, nas atividades de vida diária, e a acessibilidade, bem como para favorecer as potencialidades da criança/adolescente, a partir das adaptações de mobiliários e materiais escolares, o que contribui para a interação social e a adaptação da criança no ambiente educacional e social (ROCHA, 2007; ASSOCIAÇÃO..., 2015; SANT'ANNA, 2016).

Tendo em vista que a criança brinca e o processo de aprendizagem na educação infantil é realizado de forma lúdica, o terapeuta ocupacional pode contribuir para favorecer as brincadeiras, considerando a multiplicidade de formas, necessidades e potências de cada um, em um contexto de expressão e acolhimento da diversidade. Observa-se que, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil, as finalidades pedagógicas compreendem garantir, dentre outros, o direito à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças, articulando as experiências e os saberes da criança com os conhecimentos culturais, ambientais, artísticos, científicos e tecnológicos, para o seu desenvolvimento global (SANT'ANNA, 2016; FERLAND, 2006; BRASIL, 2010; MARCELINO, 2013; POZAS, 2014).

No processo de inclusão de crianças e adolescentes com deficiência motora, o terapeuta ocupacional atua em parceria com a escola, a família e a comunidade, considerando que o comprometimento motor pode diminuir de forma significativa a participação e o desempenho nas atividades. O profissional colabora na superação de barreiras arquitetônicas e atitudinais, podendo sugerir e coordenar adaptações ambientais, como rampas, barras nos corredores e banheiros, sinalização e iluminação de ambientes, assim como indicação, confecção e treino no uso de tecnologia assistiva para favorecer as atividades escolares, por intermédio da indicação de plano inclinado, órteses, pautas ampliadas, lápis com diâmetro diferenciado ou emborrachado, uso do computador, uso de

comunicação alternativa, auxiliando nas atividades de vida diária, por meio de adaptações adequadas para facilitar o manuseio de mochilas, pratos, copos, talheres e higiene bucal. Em relação ao brincar, o terapeuta ocupacional propõe atividades adequadas à faixa etária, jogos alternativos e adaptados, e atividades específicas para estimular o desenvolvimento global da criança, assim como pode atuar na formação continuada do professor, por meio da consultoria colaborativa (SANT'ANNA, 2016; PELOSI, 2006; PELOSI; NUNES, 2011; TOYODA et al., 2007).

Numa perspectiva mais operacional, uma questão que se apresenta são as barreiras que restringem a participação escolar do aluno na concretização dessas ações no cotidiano, como o uso de metodologias inadequadas, mobiliários inadequados às necessidades do aluno e dificuldades para estabelecer formas alternativas de comunicação. Ações interdisciplinares e colaborativas, com a participação do terapeuta ocupacional, podem favorecer estes processos, uma vez que saberes relacionados à prescrição de mobiliário adaptado e de sistemas de comunicação alternativa, normalmente, são do domínio destes profissionais, em conjunto com a fonoaudiologia e a psicologia (ARAÚJO; MANZINI; FIORINI, 2014; ROCHA; SANT'ANNA; PELOSI, 2017).

Com relação a ações e estratégias voltadas ao projeto pedagógico, pontua-se que o terapeuta ocupacional deve ter como prioridade as ações colaborativas, focando nas adaptações necessárias, a partir da competência e das necessidades individuais de cada criança/adolescente. A partir da demanda de cada indivíduo, é preciso desenvolver estratégias e adaptações para facilitar seu aprendizado. Para tanto, coloca-se a necessidade da parceria entre diferentes profissionais para favorecer a estruturação do projeto pedagógico, a partir das necessidades individuais de cada criança (ROCHA, 2007; SANT'ANNA, 2016; GEBRAEL; MARTINEZ, 2011).

Dessa forma, entende-se que as crianças e adolescentes com necessidades educacionais especiais podem necessitar de um Projeto Pedagógico Individualizado (PPI), isto é, adaptações curriculares que atendam e favoreçam suas singularidades. Para a elaboração do PPI, é importante subsidiar professores a partir da análise de seu contexto, oferecendo formação continuada em serviço, por meio de assessoria de profissionais capacitados, de acordo com suas demandas e necessidades (SANT'ANNA, 2016; PELOSI; NUNES, 2011; ROCHA; DELIBERATO, 2012). Por meio de consultoria colaborativa, constrói-se a contribuição do terapeuta ocupacional na inclusão escolar, que consiste em um processo para identificar necessidades e planejar ações pela atuação interativa

e dinâmica, em uma relação igualitária com a equipe escolar, fornecendo assistência na tomada de decisão e na implementação dos melhores planos, de acordo com o interesse do aluno (TOYODA et al., 2007; GEBRAEL; MARTINEZ, 2011; DELLA BARBA; MINATEL, 2013).

É importante que as ações do terapeuta ocupacional não se restrinjam somente ao aluno com deficiência em sala de aula. Autores como Sant'Anna (2016) e Marcelino (2013) apontam que os pais devem ser envolvidos, assim como os demais alunos e professores, para possibilitar a desconstrução dos obstáculos no processo de inclusão escolar, potencializando as ações dos educadores e dos educandos, com a mediação do terapeuta ocupacional nas relações entre a família e a escola (SANT'ANNA, 2016; MARCELINO, 2013).

Este estudo identificou e discutiu práticas de terapeutas ocupacionais que atuam na inclusão escolar, contribuindo para a construção e a fundamentação do campo, por meio do estudo científico. Portanto, o problema de pesquisa originou-se da seguinte questão: De que forma, na prática profissional, o terapeuta ocupacional atua nas intervenções junto à inclusão escolar de crianças e adolescentes com necessidades educacionais especiais?

Assim, o objetivo geral deste estudo foi o de identificar ações desenvolvidas por terapeutas ocupacionais no processo de inclusão escolar de crianças e adolescentes com necessidades educacionais especiais, no Estado do Paraná. Os objetivos específicos compreenderam descrever e caracterizar a atuação do terapeuta ocupacional no processo de inclusão escolar e refletir sobre o contexto da educação inclusiva, a partir de perspectivas apresentadas pelos participantes.

2 Método

O método de pesquisa utilizado foi *Survey*, por ser o indicado para estudar o comportamento. Os dados foram obtidos por meio de questionários, com corte transversal (COZBY, 2003; FREITAS et al., 2000).

O acesso aos questionários sobre inclusão escolar foi disponibilizado aos participantes por meio de uma plataforma *online*, via e-mail e de publicação em uma página de rede social, com o intuito de atingir o maior número possível de profissionais atuantes no Estado do Paraná.

O projeto foi submetido ao comitê de ética do Instituto Brasileiro de Terapias e Ensino sob o processo de n.º 55906416.8.0000.5229, aprovado conforme o Parecer n.º 040869/2016, de acordo com as deliberações contidas na Resolução CNS.466/12.

2.1 Coleta de dados

Foi utilizado um questionário (CARDOSO, 2009), para viabilizar a obtenção dos dados que permitiram a identificação e a caracterização das ações e das percepções destes profissionais.

O questionário, formulado por oito itens de identificação geral e 26 questões específicas, constou inicialmente da identificação dos participantes, de informações referentes à inserção do profissional no processo de inclusão escolar, bem como ações realizadas e atuação em equipe; por fim, constaram também os itens para abordar sugestões de estratégias e ações que poderiam ser realizadas, e as percepções dos profissionais sobre o processo de inclusão no Brasil (CARDOSO, 2009).

Os critérios de inclusão para aplicação do questionário compreenderam profissionais graduados em terapia ocupacional em atividade ou que já tivessem trabalhado como terapeuta ocupacional no cenário escolar.

2.2 Análise dos dados

Os dados obtidos foram submetidos à análise de conteúdo, permitindo uma análise cuidadosa das referências utilizadas. A análise de conteúdo é uma técnica usualmente aplicada em pesquisas qualitativas, consistindo em procedimentos sistemáticos que se aplicam a discursos diversificados e suas interpretações, com a função de apresentar análise e avaliação crítica das informações (BARDIN, 1977; SANTOS, 2012).

A análise de conteúdo é realizada de forma prática e direta, em três fases: (a) Pré-análise; (b) Exploração do material e tratamento dos resultados; (c) Codificação, categorização, inferência e tratamento informático dos dados obtidos (BARDIN, 1977; SANTOS, 2012).

Para a interpretação de dados deste estudo, na fase de pré-análise, foi utilizada a técnica de análise categorial, por meio da leitura exaustiva das respostas do questionário, da identificação de temas e subtemas, da formação de categorias e da interpretação e do tratamento dos resultados (BARDIN, 1977; SANTOS, 2012).

Para análise dos dados das questões fechadas, optou-se pela análise exploratória descritiva, que contribuiu com a caracterização e identificação do perfil dos participantes (BARDIN, 1977).

O *link* foi definido para disponibilizar a pesquisa aos participantes na plataforma *online* e propiciou análises descritivas de todos os questionários respondidos. Através de recursos do site, foram realizadas as análises descritivas e a interpretação dos

resultados. Os itens de questões abertas, inclusive as que traziam a opção “outras”, foram analisados e categorizados separadamente. Para a categorização, foram selecionados os itens que se referiam ao mesmo tema, sendo, depois, agrupados. Nenhum grupo de citações atingiu um número significativo para a criação de outra categoria. Em alguns casos, a resposta do participante foi desconsiderada por destoar do assunto proposto pela questão.

3 Resultados

3.1 Perfil dos participantes

Foram selecionados 18 terapeutas ocupacionais atuantes em educação inclusiva no Estado do Paraná.

Quanto ao tempo de formação, quatro pessoas (22,2%) possuíam de zero a dois anos. Outras quatro, igualmente (22,2%), de dois a cinco anos de formados. Sete pessoas (38,9%) compreendiam de cinco a dez anos de formadas, sendo uma (5,6%) de dez a 15 anos, uma (5,6%) de 15 a 20 anos e uma (5,6%) com mais de 20 anos de formada.

Todos os profissionais participantes realizaram formação continuada; destes, 89% realizaram pós-graduação com especializações em diferentes áreas do desenvolvimento, 16% concluíram mestrado e 5%, doutorado. Os participantes não especificaram a formação na área infantil ou em aprendizagem e inclusão. Citaram alguns cursos de extensão e aperfeiçoamento que foram considerados relevantes na área da educação inclusiva, como: esportes adaptados, terapia ocupacional em educação inclusiva (assessoria e consultoria, integração sensorial, transtorno da coordenação motora, surdo-cegueira e saúde mental).

Quanto ao tempo de atuação dos profissionais na inclusão escolar, 55,6% dos participantes relataram ter até dois anos de experiência, 16,7%, de dois a cinco anos, e 27,8%, acima de cinco anos de experiência em inclusão escolar, sendo que dois destes participantes relataram ter 30 anos de experiência na área.

3.2 Atuação no processo de inclusão

Foram identificadas diferentes formas em que a atuação do terapeuta ocupacional acontece no processo de inclusão escolar (Tabela 1).

Os participantes puderam apresentar mais de um emprego atual ou experiências anteriores, que se relacionavam ao processo de inclusão escolar.

Sobre a relação do terapeuta ocupacional com o processo de inclusão escolar, 72% dos participantes relataram que atuam a partir de atendimento em

Tabela 1. Atuação do terapeuta ocupacional e a inclusão escolar.

De que forma sua atuação se relaciona com a inclusão escolar?	Porcentagem (%)	Frequência
A partir do atendimento em ambiente clínico (consultório, instituição) de crianças em processo de inclusão escolar	72	13
A partir de atuação em escola especial	55,6	10
Orientações esporádicas às escolas regulares	50	9
Participação em equipe de apoio em escolas inclusivas regulares	44,4	8
Contratação para atendimento especializado em terapia ocupacional em escola regular	16,7	3
A partir da ocupação de cargo administrativo	11,1	1
A partir da pesquisa na área da inclusão	11,1	1
Outras	0	0

contexto clínico, enquanto que, a partir da ocupação em cargo administrativo ou de pesquisa na área de inclusão, apareceu em apenas 11,1% (01 participante) dos casos.

Observou-se que os casos de crianças e adolescentes com necessidades educacionais especiais chegavam aos terapeutas ocupacionais tanto por encaminhamento de outros técnicos (61,1%), como por meio da queixa de seus pais, tendo sido atendidos nas clínicas/instituições (61,1%), seguidos de encaminhamento de escolas comum do ensino regular para clínica/instituição. Mostra-se evidente, novamente, que a principal relação entre o terapeuta ocupacional e a inclusão escolar aconteceu no contexto clínico: por intermédio da escola especial, para atuação na própria escola, ingressam 38,9% dos casos; por meio da escola regular para atuação na escola, 33,3%, e o encaminhamento de escolas especiais para clínica/instituições perfaz 16,7% dos casos.

Foram identificadas as intervenções que o terapeuta ocupacional desenvolve no processo de inclusão escolar (Tabela 2).

As respostas dos participantes indicaram as principais formas de atuação dos terapeutas ocupacionais no processo de inclusão escolar: Orientações específicas sobre o uso de tecnologia assistiva e/ou mobiliário (89,9%); Orientações à família em relação à escola e à inclusão (89,9%); Orientações gerais ao professor na escola regular (83,3%); Orientações gerais à escola regular (77,8%); Atividades em ambiente clínico/instituição para o desenvolvimento de habilidades cognitivo-motoras da criança em processo de inclusão escolar (77,8%). As ações menos citadas foram o treinamento de AVDs na escola regular (22,2%), bem como a coordenação de grupo de acolhimento, reflexão e discussão sobre questões voltadas ao processo de inclusão (11,1%).

Pontuam-se como principais formas de intervenção do terapeuta ocupacional as orientações em geral e as intervenções em ambiente clínico.

A contribuição do profissional na acessibilidade arquitetônica, a realização de visitas domiciliares e participações na orientação e indicação de materiais oriundos do sistema público destinados às pessoas com deficiência nas escolas regulares públicas foram citadas como formas adicionais de atuação do terapeuta ocupacional no campo “outras”.

Os principais locais onde os terapeutas ocupacionais realizavam as intervenções relacionadas à inclusão escolar correspondiam a: clínica/consultório/instituição (66,7%); classe regular (55,6%); escola especial (44,4%); local de recreação na escola comum de ensino regular, como parque, pátio, quadra, entre outros (33,3%); classe de apoio em escola comum de ensino regular (27,8%); atendimento domiciliar (27,8%); biblioteca (22,2%), e outros locais da comunidade (16,7%).

Quando questionados quanto à satisfação pessoal relacionada à atuação na inclusão escolar, 55,5% dos terapeutas ocupacionais mostraram-se insatisfeitos com a atuação no processo de inclusão escolar, enquanto 44,4% relataram satisfação.

Diante da solicitação para que apresentassem três razões que demonstrassem o grau de sua satisfação em apenas uma palavra, relataram: criança; conhecimento; autonomia; participação; desempenho; resistência, e socialização. Relativamente ao grau de insatisfação, os participantes definiram os sentimentos utilizando mais de uma palavra, das quais se destacam: falta de apoio; falta de compreensão de outros profissionais; falta de investimentos em recursos específicos para as crianças; falta de acessibilidade; dificuldade em estabelecer um trabalho em equipe (escola e terapias), e a dificuldade frente à realidade encontrada, em que as escolas intitulam-se inclusivas, mas, na prática, não se pode assim considerá-las.

Tabela 2. Ações realizadas pelo terapeuta ocupacional no processo de inclusão escolar.

Atividades realizadas por terapeutas ocupacionais relacionadas ao processo de inclusão escolar	Porcentagem (%)	Frequência
Orientações específicas sobre o uso de tecnologia assistiva e/ou mobiliário	88,9	16
Orientações à família em relação à escola e à inclusão	88,9	16
Orientações gerais ao professor na escola regular	83,3	15
Orientações gerais à escola regular	77,8	14
Atividades em ambiente clínico/instituição para o desenvolvimento de habilidades cognitivo-motoras da criança em processo de inclusão escolar	77,8	14
Treinamento de AVDs na clínica/instituição e orientação para essas atividades na escola regular	66,7	12
Atividades em escola regular, para o desenvolvimento de habilidades cognitivo-motoras da criança em processo de inclusão escolar	55,6	10
Intervenção na dinâmica de sala de aula em escola regular	50	9
Acolhimento e escuta da criança em processo de inclusão escolar na clínica/instituição	44,4	8
Encaminhamento de alunos com necessidades educacionais especiais para atendimento clínico na rede pública ou particular	44,4	8
Intervenção na dinâmica de sala de aula em escola regular	38,9	7
Intervenção na dinâmica da sala de aula em escola especial	38,9	7
Intervenção na dinâmica escolar em escola especial	33,3	6
Intervenção em sala de apoio em escola regular	33,3	6
Acolhimento individual e escuta aos alunos em processo de inclusão escolar na escola regular	33,3	6
Treinamento de AVDs na escola regular	22,2	4
Coordenação de grupo de acolhimento, reflexão e discussão sobre questões referentes ao processo de inclusão escolar com familiares e/ou comunidade	11,1	2

3.3 Características das crianças acompanhadas

As necessidades especiais relacionadas ao processo de inclusão escolar e que os terapeutas ocupacionais mais atenderam foram as deficiências intelectuais (83,3%), físicas (77,8%), múltiplas (72,2%), visuais (61,1%), distúrbios de conduta (44,4%), auditivas (38,9%), superdotação ou altas habilidades (16,7%) e, no item “Outros”, (33,3%). Neste último item, os profissionais descreveram outras necessidades especiais relacionadas ao processo de inclusão escolar que não constavam nas alternativas anteriores, sendo então citados: dependência química, transtorno do espectro autista, transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), síndrome de Down e atraso no desenvolvimento.

Com relação à faixa etária e à renda média mensal da população atendida pelos terapeutas ocupacionais, observou-se que a faixa etária das crianças mais acompanhadas pela terapia ocupacional compreenderam as de zero a cinco anos de idade (88,9%), seguidas das de seis a dez anos (83,3%), depois de 11 a 16 anos (55,6%) e acima de 16 anos (22,2%). Nota-se que a maior frequência dos atendimentos tem sido no ensino

básico e, embora pouco frequente, o atendimento aos maiores de 16 anos sugere uma continuidade do acompanhamento dos terapeutas ocupacionais aos jovens e adultos.

Observa-se que acima de 50% dos participantes deste estudo atuam com a população com média de renda familiar de até dois salários (58,8%) e, de dois a quatro salários mínimos, (58,8%). Pouco menos da metade acompanha crianças com renda mensal de quatro a seis salários mínimos (47,1%), sendo que um quarto atua com a população com renda familiar superior a seis salários mínimos.

É importante ressaltar que a renda familiar refere-se à quantidade de salários mínimos que a família recebe no mês, sendo considerado o valor do salário mínimo nacional vigente de R\$ 880,00 (oitocentos e oitenta reais) (BRASIL, 2015a).

3.4 Atuação em equipe

Com relação à atuação do terapeuta ocupacional no contexto escolar, foi questionado sobre o envolvimento com equipe e familiares, em que 100% dos participantes deste estudo confirmaram

a participação de outros profissionais no processo de inclusão escolar.

Os profissionais citados como parceiros do terapeuta ocupacional nas intervenções voltadas à inclusão escolar foram o fonoaudiólogo (89,9%), em seguida o pedagogo, o professor de escola regular e o psicólogo (83,3% cada um), e o diretor da escola regular e o fisioterapeuta (72,2% cada um). Note-se que o profissional menos mencionado nas respostas foi o assistente social (44,4%).

Outros profissionais foram citados pelos participantes da pesquisa como parceiros na atuação do terapeuta ocupacional: reeducador visual, psicopedagogo, profissional com formação em equoterapia, diretor de escola especial e equipe administrativa da secretaria municipal.

A família participava do processo de inclusão de escolar em 88,9% dos casos.

A Tabela 3 apresenta as finalidades das reuniões dos terapeutas ocupacionais com os profissionais da equipe técnica.

O profissional com que o terapeuta ocupacional mais se envolveu no processo de inclusão escolar foi o fonoaudiólogo, sendo citado por 14 participantes; em seguida, o psicólogo mencionado por 13 participantes, sendo que o profissional menos citado foi o assistente social (oito participantes).

Observa-se, na Tabela 4, que avaliar casos e situações foi a principal razão que conduziu os terapeutas ocupacionais a reunir-se com os profissionais da equipe técnica, seguida de relatar evoluções e discutir casos, bem como planejar o programa de intervenção. Explicar sobre a terapia ocupacional e realizar orientações constituiu o item menos indicado.

Observou-se que todos os profissionais citados do ambiente escolar apresentavam relação significativa no contato direto com o terapeuta ocupacional, sendo o professor e o diretor da escola citados por 16 participantes e o pedagogo, por 15.

Avaliar casos e situações destacou-se como a primeira das finalidades das reuniões do terapeuta ocupacional com a equipe da escola, seguida de orientar. As finalidades menos citadas foram o de explicar sobre a terapia ocupacional e de relatar evoluções e discutir casos. Nesse sentido, é importante relatar que o principal motivo da reunião com o pedagogo foi o de avaliar casos e situações (100%), enquanto que, com o diretor e o professor, foi o de realizar orientações (93,8%).

No que se refere ao envolvimento do terapeuta ocupacional com as outras profissões de maneira geral, observou-se que alguns participantes marcaram o envolvimento no processo de inclusão com os profissionais de fonoaudiologia, psicologia

Tabela 3. Finalidades das reuniões dos terapeutas ocupacionais com os profissionais da equipe técnica.

Profissional (Frequência)	Explicar sobre a T.O.	Orientar	Avaliar casos e situações	Planejar programa de intervenção	Desenvolver objetivos do programa	Relatar evoluções/ discutir casos
Psicólogo (13)	46,2% (6)	61,5% (8)	84,6% (11)	84,6% (11)	100% (13)	92,3% (12)
Fonoaudiólogo (14)	46,9% (6)	50% (7)	85,7% (12)	64,3% (9)	85,7% (12)	85,7% (12)
Fisioterapeuta (12)	41,7% (5)	41,7% (5)	91,7% (11)	75% (9)	83,3% (10)	83,3% (10)
Assist. Social (8)	62,5% (5)	62,5% (5)	100% (8)	75% (6)	75% (6)	87,5% (7)

Tabela 4. Propósito das reuniões do terapeuta ocupacional com os profissionais da escola.

Profissional (Frequência)	Explicar sobre a T.O.	Orientar	Avaliar casos e situações	Planejar programa de intervenção	Desenvolver objetivos do programa	Relatar evoluções/ discutir casos
Professor (16)	75% (12)	93,8% (15)	87,5% (14)	81,3% (13)	87,5% (14)	75% (12)
Diretor (16)	75% (12)	93,8% (15)	87,5% (14)	75% (12)	75% (12)	75% (12)
Pedagogo (15)	80% (12)	86,7% (13)	100% (15)	80% (12)	80% (12)	80% (12)

e fisioterapia; porém, na Tabela 3, não foram citadas as finalidades da reunião, sugerindo que esses profissionais estavam envolvidos no processo de inclusão da criança, muito embora inexistam reuniões de equipe ou entre esses profissionais. Da mesma forma, foram descritos os propósitos de atuação com os profissionais da equipe da escola, como o diretor e o professor, na Tabela 4, embora estes não tenham sido citados como profissionais atuantes no processo de inclusão escolar.

Na reunião do terapeuta ocupacional com a família, as principais finalidades corresponderam à realização de orientações (100%), às explicações sobre a terapia ocupacional (92,9%), ao relato das evoluções/discussão dos casos (85,7%), bem como desenvolver os propósitos do programa (78,6%) e planejar programas de intervenção e avaliar casos e situações (64,3% cada um).

Numa perspectiva geral, as principais ações desenvolvidas pelo terapeuta ocupacional no processo de inclusão escolar – considerando o trabalho em conjunto com os profissionais da equipe técnica, escolar e da família – são orientar professores (83,3%), avaliar casos e situações com o pedagogo, professor e diretor (77,7%), desenvolver propósitos do programa com o professor e orientar a família (77,7%), orientar pedagogo, planejar programa de intervenção com o professor, desenvolver finalidades do programa com a psicóloga e explicar sobre a terapia ocupacional para a família (72,2%).

Foi questionado aos participantes como era a valorização da atuação da terapia ocupacional no processo de inclusão escolar pelos membros da escola e pela equipe técnica.

Quanto à graduação de valor, em ordem decrescente de bastante valorizado para pouco valorizado, o processo de inclusão foi avaliado por 17 participantes, sendo que, destes, sete (41,2%) relataram ser valorizado, três (17,6%) afirmaram ser bastante valorizado e sete (41,25%) disseram-se pouco valorizado. Já quanto à valorização do processo inclusivo pelos membros da equipe técnica, 55,6% relataram ser valorizado, 11,1% bem valorizado, 16,7% bastante valorizado e 16,7% pouco valorizado.

Observou-se que a atuação do terapeuta ocupacional foi mais valorizada pela equipe técnica (83,4%) que pelos profissionais da escola (58,8). Esta situação pode ser atribuída ao fato de a maior porcentagem das intervenções serem realizadas em ambiente clínico/instituição, embora as finalidades da intervenção do profissional voltem-se mais para intervenções no contexto escolar.

3.5 Obstáculos e desafios no trabalho do terapeuta ocupacional no processo de inclusão escolar

Foi perguntado aos terapeutas ocupacionais quais eram os principais obstáculos e desafios encontrados na atuação profissional, junto à população-alvo da educação especial, no processo de inclusão escolar (Tabela 5).

Os maiores obstáculos identificados pelos participantes deste estudo corresponderam à falta de preparação dos professores para receber alunos com necessidades especiais em suas salas de aula regulares (94,4%), bem como a falta de preparação da equipe da escola comum de ensino regular para o processo de inclusão escolar (88,9%). Os menos mencionados

Tabela 5. Obstáculos e desafios encontrados na atuação profissional junto à população-alvo da educação especial no processo de inclusão escolar.

Obstáculos e desafios	Porcentagem (%)	Frequência
Falta de preparação dos professores para receber alunos com necessidades especiais em suas salas de aula regulares	94,4	17
Falta de preparação da equipe da escola regular para o processo de inclusão escolar	88,9	16
Falta de recursos materiais (material para adaptação, dentre outros) na escola regular	61,1	11
Falta de cooperação do professor no trabalho da Terapia Ocupacional	44,4	8
Limitação de tempo para a atuação do terapeuta ocupacional na escola regular	38,9	7
Dificuldade da escola regular em receber orientação de terapeutas ocupacionais que atendem na clínica crianças incluídas	33,3	6
Limitações estruturais da escola regular para a atuação do terapeuta ocupacional na escola	33,3	6
Falta de cooperação dos familiares no trabalho da Terapia Ocupacional	33,3	6
Outros	5,6	1

compreendiam a dificuldade da escola comum de ensino regular em receber orientação de terapeutas ocupacionais que atendem na clínica crianças e adolescentes em processo de inclusão (33,3%), a falta de cooperação dos familiares no trabalho da terapia ocupacional (33,3%) e as limitações estruturais da escola comum de ensino regular para a atuação do terapeuta ocupacional na escola (33,3%).

No campo “Outros”, a falta de conhecimento das equipes escolares sobre o trabalho desenvolvido pelo terapeuta ocupacional foi pontuada como um obstáculo.

3.6 Atualização profissional e apoio teórico para o desenvolvimento de ações na inclusão escolar

Foi indagado aos participantes se, em suas práticas profissionais, sentiam necessidade de atualização teórica sobre o tema “terapia ocupacional no processo de inclusão escolar”. Todos os participantes responderam essa questão, dentre os quais, 94,4% dos participantes responderam que sim, enquanto que apenas 3,6% (um participante) disseram que não.

Foram questionados, ainda, se estavam satisfeitos com a quantidade de material teórico encontrado. Observou-se, de uma forma geral, a insatisfação dos terapeutas ocupacionais com a quantidade de material teórico encontrada, considerando-se que, 61,1% disseram-se pouco satisfeitos, 27,8% satisfeitos e apenas 5,6% referiram como muito satisfeitos e muito insatisfeitos.

Os participantes relataram as principais fontes para encontrar material teórico sobre o tema inclusão escolar, sendo as publicações na área de terapia ocupacional (88,9%) e publicações em outras áreas (88,9%), assim como a busca em *sites*, tanto da área como de outras áreas, foram as que mais se destacaram como as principais fontes de busca para pesquisa e atualização. Foram, ainda, pontuados *sites* da *internet* relacionados a outras áreas (83,3%) e congressos, simpósios, seminários e demais eventos de outras áreas (22,2%). Outra fonte citada por um participante foi atualização por meio de pós-graduação.

3.7 Perspectivas e reflexão sobre a atuação da terapia ocupacional no processo de inclusão escolar

Os participantes foram indagados se existiriam atividades que poderiam ser realizadas pelo terapeuta ocupacional no processo de inclusão escolar que ainda

não se praticavam ou que se praticavam raramente. Todos os participantes responderam à questão: 72% disseram que sim e 27,8% disseram que não.

Os participantes que responderam “sim” apontaram algumas ações que poderiam ser realizadas com maior frequência pelos terapeutas ocupacionais, relacionadas ao processo de inclusão escolar. Dentre as respostas, destacam-se a inserção do terapeuta ocupacional no ambiente escolar (três respostas) e a intervenção do terapeuta ocupacional nas demandas de tecnologia assistiva e adaptações do ambiente (duas respostas). Foram ainda citadas a participação do terapeuta ocupacional nas seguintes ações: adaptação de currículos; mediação entre a integração dos contextos clínica, escola e família; capacitação dos professores e formação da equipe de apoio às crianças; participação das reuniões de equipe; realização de treino de atividades de vida diária e atividades em grupo nas escolas, bem como a execução de pesquisas sobre falta ou excesso de estímulos na sala de aula (luzes, disposição de materiais e carteiras, mobiliário adequado).

3.8 Sugestões de ações

Foi solicitado que os participantes sugerissem ações que pudessem ser implantadas para melhorar a efetivação do processo de inclusão escolar no país. Em uma questão aberta, os terapeutas ocupacionais opinaram sobre ações em quatro aspectos: políticas públicas, cotidiano escolar, estudos e pesquisas, e formação do terapeuta ocupacional.

As respostas dos participantes podem ser conferidas a seguir.

3.9 Políticas públicas

No total, nove participantes responderam à questão, sendo que uma resposta foi desconsiderada por estar em desacordo com o tema proposto. As principais sugestões quanto às políticas públicas apontadas foram: A) Equipe multiprofissional inserida nas escolas comum de ensino regular para favorecer um sistema de ensino inclusivo (22,2%); B) Inserção do terapeuta ocupacional nas escolas públicas e redes de ensino (22,2%); C) Investimento na formação de professores e tutores (11,1%); D) Políticas claras e discussão com profissionais, e a inclusão escolar ser encarada de fato como responsabilidade pública (11,1%); E) Investir em recursos humanos e estruturais que favoreçam a participação plena das crianças e adolescentes com necessidades educacionais especiais em todos os ambientes referentes ao convívio escolar

e social (11,1%); F) Investimentos em acessibilidade (11,1%).

Por meio das sugestões, observou-se que as principais ações relacionadas às políticas públicas foram as de investir em recursos humanos com a inserção de profissionais de saúde no contexto de educação por meio da contratação de equipe multiprofissional (22,2%), dentre os quais o terapeuta ocupacional (22,2%).

3.10 Cotidiano escolar

Oito participantes responderam sobre as sugestões e as ações de implementação relacionadas ao cotidiano escolar para favorecer o processo de inclusão, dentre as quais: A) Capacitação dos profissionais das escolas comuns de ensino regular para incluir a criança diariamente no contexto escolar, favorecendo habilidades cognitivas e sociais (25%); B) Presença de terapeutas ocupacionais nas escolas (25%); C) Reunião com equipe pedagógica e terapêutica (12,5%); D) Acompanhamento dos alunos público alvo da educação especial (12,5%); E) Acessibilidade (12,5%).

Foram considerados como mais relevantes no cotidiano escolar: a capacitação de profissionais das escolas comuns de ensino regular (25%), com a finalidade de práticas diárias de atividades voltadas às necessidades individuais das crianças incluídas, bem como a inserção do terapeuta ocupacional nas escolas (25%) para favorecer o processo de inclusão.

3.11 Estudos e pesquisas

Quatro participantes sugeriram ações que poderiam ser implantadas, referentes a estudos e pesquisas: A) Mais estudos e pesquisas na área de terapia ocupacional e inclusão escolar (75%); B) Incentivo em instituições de ensino ao estudo do processo de inclusão escolar no âmbito nacional e internacional, visando ampliação de estratégias e melhoria das ações (25%).

3.12 Formação do terapeuta ocupacional

As sugestões dos participantes da pesquisa, quanto à formação do terapeuta ocupacional, referiram-se a: A) Criação, por parte dos docentes e profissionais atuantes na área de cursos, de protocolos de intervenção e programas de formação continuada, e capacitações para terapeutas ocupacionais atuarem na área de inclusão escolar (37,5%); B) Cursos e pós-graduação na área de inclusão escolar (25%);

C) Maiores conhecimentos sobre políticas públicas e instrumentos de avaliação que validem a prática (12,5%); D) Maiores conhecimentos sobre aprendizagem escolar (12,5%). Oito pessoas responderam à questão.

A principal sugestão apresentada nesse item, relacionada à formação do terapeuta ocupacional, foi a realização de formação continuada, capacitações e cursos na área de inclusão escolar voltados para os terapeutas ocupacionais, para o preparo no atendimento das diferentes demandas do contexto escolar.

4 Discussão

Este estudo buscou identificar ações desenvolvidas por terapeutas ocupacionais no processo de inclusão escolar de crianças e adolescentes com necessidades educacionais especiais no Estado do Paraná, assim como refletir sobre o contexto da educação inclusiva, a partir das perspectivas apresentadas pelos participantes. Nesse sentido, apresentam-se os seguintes tópicos de discussão.

4.1 Atuação de terapeutas ocupacionais no Paraná: ações e perspectivas

Caracterizou-se a atuação dos terapeutas ocupacionais no processo de inclusão escolar por meio do perfil dos participantes, da atuação do terapeuta ocupacional no processo de inclusão escolar, das características das pessoas acompanhadas, da atuação em equipe, dos obstáculos e dos desafios no trabalho, da atualização profissional e apoio teórico referente à sua atuação no contexto escolar, das perspectivas e da reflexão acerca da atuação deste profissional, bem como das sugestões de ações que poderiam ser implantadas para favorecer o seu trabalho. Diante dos resultados, destacam-se aqui alguns pontos para reflexão.

Os terapeutas ocupacionais do estudo acompanham especialmente crianças no processo de inclusão escolar, sendo que poucos participantes apontaram o acompanhamento de pessoas acima de 16 anos. Este resultado foi também evidenciado por Cardoso, em 2009, que identificou práticas de terapeutas ocupacionais envolvidos no processo de inclusão escolar no Estado de São Paulo. Na revisão de literatura realizada, não foram encontrados trabalhos que abordassem o processo de inclusão escolar de jovens e de adultos com a terapia ocupacional, evidenciando-se a necessidade de mais estudos na área. No Brasil, a cada ano, menos jovens alcançam a idade adulta na condição de analfabeto. Embora

a abordagem do tema da inclusão remeta muito a crianças e adolescentes, o Programa Nacional de Educação (PNE) engloba a educação de crianças, jovens e adultos com deficiência no ensino regular, sendo que a meta direcionada para jovens e adultos ocorre de forma integrada à educação profissional, nas modalidades de treinamento profissional, ensino superior, educação de jovens e adultos, e aprendizado continuado (CARDOSO, 2009; BRASIL, 2011b, 2014).

Outro dado que chama a atenção – e que também vai ao encontro dos resultados da pesquisa semelhante realizada no Estado de São Paulo (CARDOSO, 2009) – diz respeito à principal forma de relação dos terapeutas ocupacionais com a educação inclusiva. Os dados apontaram que a maioria dos participantes realiza ações voltadas para a inclusão escolar, a partir de atendimentos em ambiente clínico (consultórios e/ou instituições). Porém, existem várias possibilidades de atuação do terapeuta ocupacional, devendo o profissional, no caso do atendimento clínico, redobrar a atenção com o intuito de não reforçar a exclusão e a prática baseada na deficiência. Das intervenções relacionadas ao processo de inclusão, aquelas realizadas na escola comum do ensino regular foram citadas por metade dos participantes, representando o segundo lugar dos resultados. Este fato evidenciou a transição na atuação do terapeuta ocupacional nos sistemas socioeducacionais, nos quais, tradicionalmente, por muito tempo, a intervenção do profissional era voltada para a minimização das sequelas e das dificuldades para promover o desempenho ocupacional do indivíduo. Atualmente, o que se pode observar é que a intervenção no âmbito escolar se volta à construção de um conhecimento sistematizado, em que os terapeutas ocupacionais têm sido chamados a atuar junto das pessoas com deficiência (TREVISAN; BARBA, 2012; CARDOSO; MATSUKURA, 2012; SANT'ANNA, 2016; CARDOSO, 2009).

A intervenção do terapeuta ocupacional nas escolas comuns do ensino regular, para a inclusão da criança com necessidades educacionais especiais, tem apresentado resultados positivos, como o aumento da participação da criança no cotidiano escolar e a redução da assistência do professor, sendo que este tem participado na construção do planejamento diário e individualizado das atividades. As ações do terapeuta ocupacional no processo de inclusão devem focar na prática e na formação em serviço do professor, demonstrando, assim, a importância das parcerias interdisciplinares (CARDOSO; MATSUKURA, 2012; SANT'ANNA, 2016; CARDOSO, 2009).

As orientações referentes ao uso de tecnologia assistiva e/ou mobiliário representaram a principal atuação do terapeuta ocupacional no processo de inclusão escolar. O uso de tecnologia assistiva favorece o desempenho funcional nas atividades do dia a dia, inclusive nas atividades acadêmicas, promovendo o aumento da participação, da independência e da autonomia. Nas escolas, o trabalho do terapeuta ocupacional com a tecnologia assistiva envolve a avaliação das necessidades, das habilidades físicas, sensoriais e cognitivas, das questões culturais e sociais, da receptividade do indivíduo quanto ao uso de recursos da tecnologia assistiva, bem como a avaliação das características físicas do ambiente, além de instruções e orientações para as pessoas envolvidas com o uso da tecnologia assistiva (PELOSI, 2006; PELOSI; NUNES, 2009, 2011; TOYODA et al., 2007).

Embora muitos profissionais possam utilizar a tecnologia assistiva como recurso, a atuação específica do terapeuta ocupacional enfatiza a função e a realização de atividades significativas dentro do contexto escolar, sendo este um profissional com habilidades necessárias para se tornar especialista em tecnologia assistiva, no trabalho realizado com a inclusão escolar. Dessa forma, a atuação direta do terapeuta ocupacional nas escolas comuns de ensino regular é fundamental (PELOSI; NUNES, 2009; ROCHA; SANT'ANNA; PELOSI, 2017).

Quanto aos desafios encontrados pelos terapeutas ocupacionais no processo de inclusão escolar, evidencia-se a falta de preparação de professores para receber os alunos com necessidades educacionais especiais e a falta de preparo de toda a equipe escolar. Atualmente, as condições de formação dos professores para atuar com a educação inclusiva são insuficientes, devido ao fato de, muitas vezes, eles dependerem de investimento pessoal e de formações paralelas escolhidas, evidenciando a necessidade de investimento na formação dos professores (SANT'ANNA, 2016).

Nas ações sugeridas neste estudo, o principal item apontado foi o de capacitar profissionais das escolas comuns de ensino regular, para que a inclusão escolar seja um processo diário (SANT'ANNA, 2016; CARDOSO, 2009). Observou-se a necessidade de instrumentalizar o professor, sendo, nesse caso, a formação continuada em serviço uma possibilidade de intervenção, que viabiliza a aplicação de estratégias específicas, bem como a estruturação do Planejamento Pedagógico Individualizado (PPI), para favorecer o desempenho do indivíduo nas atividades escolares, a partir das demandas cotidianas reais, processo

para o qual o terapeuta ocupacional tem muito a contribuir (SANT'ANNA, 2016).

Observou-se, ainda, que o envolvimento do terapeuta ocupacional com o professor foi evidenciado, sendo a orientação ao professor a principal ação desenvolvida pelo terapeuta ocupacional dentro da escola regular. Por conseguinte, o terapeuta ocupacional pode contribuir com a formação do professor para atuar junto com a inclusão escolar, pelas ações reflexivas e colaborativas do processo de inclusão, e por meio do modelo de Formação Continuada em Serviço, baseado nas necessidades do aluno e do professor (TREVISAN; BARBA, 2012; SANT'ANNA, 2016; DELLA BARBA; MINATEL, 2013).

A participação da família no processo de inclusão também foi um aspecto muito significativo, ressaltando a orientação familiar como propósito das reuniões do profissional com a família. A relação que o terapeuta ocupacional estabelece com a família é fundamental no processo de inclusão escolar, pois é o que favorece a independência e a autonomia da criança. O terapeuta ocupacional possui importante papel na orientação da família e sobre o desenvolvimento infantil e as habilidades sociais, de vida diária, escolares, entre outras, para favorecer o olhar da família no potencial da criança e na desconstrução dos obstáculos para potencializar o desempenho ocupacional e a inclusão (MARCELINO, 2013).

Este estudo verificou a relação entre o terapeuta ocupacional e os demais profissionais da equipe, apresentando envolvimento significativo com todos os profissionais, tanto da equipe técnica quanto da equipe pedagógica. Avaliar casos e situações, relatar evoluções, bem como discutir casos e planejar o programa de intervenção, foram as principais razões mencionadas para que os terapeutas ocupacionais se reunissem com os profissionais da equipe técnica. O envolvimento do terapeuta ocupacional com outros profissionais no processo de inclusão da criança repercute em ações bem sucedidas na sustentação de um sistema de ensino inclusivo (CARDOSO, 2009).

A inclusão escolar do aluno com necessidades educacionais especiais demanda uma diversidade de ações para resolução dos problemas e aumento da participação e do desempenho do aluno, que necessita de um gerenciamento de serviços abrangente, com o entrosamento de todos os profissionais atuantes. O terapeuta ocupacional é um dos profissionais que contribuem para a inclusão escolar das pessoas com deficiência, tanto com ações relacionadas a consultoria e capacitação de profissionais da escola como atuando diretamente com o aluno (SANT'ANNA, 2016; ARAÚJO; MANZINI;

FIORINI, 2014; GEBRAEL; MARTINEZ, 2011; ROCHA; DELIBERATO, 2012).

Desta forma, chama-se a atenção para a importância da atuação do terapeuta ocupacional nas equipes interdisciplinares e de apoio à inclusão escolar, pois este é um profissional que tem atuado diretamente com outras profissões, por meio da identificação de demandas específicas da escola, acompanhamento de projetos de assessoria, bem como intervenções tanto pontuais quanto contínuas, no processo de inclusão escolar (ROCHA, 2007; SANT'ANNA, 2016; ARAÚJO; MANZINI; FIORINI, 2014; GEBRAEL; MARTINEZ, 2011).

No modelo de consultoria colaborativa, o consultor atua de forma igualitária com os demais profissionais, auxiliando na tomada de decisões e na implementação de ações, de acordo com as necessidades educacionais do aluno (TREVISAN; BARBA, 2012). Muitos dos benefícios da realização da consultoria colaborativa nas escolas são conhecidos, dentre os quais fornecer assistência ao professor para lidar com as demandas dos alunos; trocar ideias e discussão de possibilidades entre professor e consultor; abordar questões importantes sobre o aluno; oferecer serviços direcionados às necessidades da criança, e realizar trabalho em equipe (GEBRAEL; MARTINEZ, 2011).

É necessário considerar a inclusão escolar, a formação e a preparação dos profissionais da própria escola como um processo em construção, pois, embora, nos últimos anos, as medidas legislativas já tenham evoluído muito quanto à educação inclusiva, as ações são efetivamente construídas a partir das práticas diárias e das reflexões oriundas da inclusão escolar (CARDOSO, 2009).

Nesta direção, projetos interdisciplinares – e até mesmo intersetoriais – podem favorecer, a partir da troca de conhecimentos e problematizações, a formação e a atuação colaborativa de diferentes pessoas envolvidas com processos de inclusão, e o enfrentamento conjunto dos problemas que emergem do cotidiano educacional.

Os participantes do estudo apontam que uma maior inserção dos terapeutas ocupacionais no ambiente escolar pode favorecer estes projetos. Muitos dados do estudo demonstram um movimento importante dos profissionais nesta direção. No entanto, entende-se que a relação do profissional com a escola, em sua maioria, ainda acontece a partir de outro local de acompanhamento, ou seja, o terapeuta ocupacional não é um profissional da escola, mas se relaciona com este ambiente considerando a importância de acessar os espaços de vida cotidianos das pessoas

que acompanha, seja na clínica ou em outros contextos de atenção. Acredita-se que a ampliação desta relação é essencial para a prática profissional contextualizada e comprometida com os processos de vida e enfrentamentos cotidianos dos indivíduos, nos contextos coletivos e nas comunidades dos quais fazem parte. No entanto, assim como também foi apontado pelos participantes, a contratação do terapeuta ocupacional pelos espaços educacionais é uma necessidade e uma questão que envolvem as políticas públicas. Esta forma de atuar na educação inclusiva representa outra perspectiva de atuação, a partir da inserção no campo da educação e no cotidiano das escolas, compondo a sua equipe.

Assim, percebe-se a necessidade de atuação do terapeuta ocupacional nas equipes multidisciplinares nas Secretarias Municipais de Educação, para que a atuação seja ainda mais efetiva (SANT'ANNA, 2016; OLIVEIRA et al., 2015; DELLA BARBA; MINATEL, 2013; BATORA; PAIVA; ROSSLER, 2012).

4.2 Desafios para uma educação mais democrática – problematizações a partir da inclusão escolar

Inúmeros e diversos são os desafios e as necessidades que se apresentam no cotidiano da escola e das pessoas envolvidas nos processos de inclusão escolar. Nesta direção, uma questão que se levanta é o desenvolvimento de projetos interdisciplinares, com participação da população, o que viabiliza uma atuação em equipe para o planejamento e a colaboração nas estratégias de ação referentes às atividades prioritárias para as crianças e os adolescentes, respeitando as fases do desenvolvimento, as habilidades, as limitações e o contexto sociocultural, na proposta de ações e adaptações necessárias para potencializar a experiência educacional.

Diante da complexidade que envolve a educação inclusiva e suas questões operacionais, políticas, sociais e culturais, é preciso olhar para processos anteriores que dizem respeito à produção de um contexto educacional realmente democrático, o que vai além da discussão em torno das necessidades educacionais especiais, apenas. Nesse sentido, torna-se importante o diálogo e a construção coletiva voltados para a integralidade, a partir da participação de diferentes perspectivas e saberes, o que demanda articulação entre diversos atores/setores relacionados, como a população, a educação, a saúde, a cultura, a proteção social, entre outros, no sentido de criar debates e possibilidades efetivas para a produção de uma educação democrática, de fato.

A abordagem em uma perspectiva integral, participativa e intersetorial, a partir de encontros dialógicos e colaborativos, torna-se necessária para o enfrentamento de contradições e processos socioculturais excludentes, e, conseqüentemente, para a consolidação de ações inclusivas no contexto escolar e comunitário.

A integralidade exige uma compreensão ampla e complexa de processos históricos e sociais, os quais envolvem a produção de exclusão/inclusão em diversos contextos, dentre estes a escola. Para isso, as ações precisam avançar/ampliar a abordagem saúde-educação, no sentido da promoção de encontros problematizadores entre diferentes campos do conhecimento, incluindo – essencialmente – o saber popular, na direção da criação de propostas que façam emergir os atravessamentos sociopolíticos que definem condições e limites de práticas institucionais. Neste contexto, o trabalho é também político, de resistência a mecanismos sociais excludentes produzidos por uma lógica que pouco favorece a desconstrução real de processos de exclusão da “diferença”.

Desta forma, a questão é, antes de tudo, ética, e aponta para propostas de políticas e ações voltadas para uma educação democrática, em que se preconiza o respeito à diversidade e às diferenças (PIRES, 2006; COMIN; LINCOLN, 2012). No texto “Na corda bamba da inclusão”, publicado no livro “Contrapontos da Educação Especial” (DENARI, 2012), Comin e Lincoln ressaltam que, para “se defender uma educação democrática, é preciso enxergar a diferença como uma construção social, histórica e cultural” (COMIN; LINCOLN, 2012, p. 59). E, nesse sentido, os envolvidos devem estar atentos para que as práticas não se apresentem em um discurso ideal inclusivo, mas produzam ações excludentes e reprodutoras de dominação e opressão.

Embora existam ações e projetos de políticas públicas para a prática inclusiva, diversas questões devem ser levantadas sobre a concretização de tais propostas no cotidiano dos processos escolares, em um movimento coletivo de pensar e criar estratégias de transformação – relacionais, operacionais e estruturais – em uma leitura, crítica, micro e macropolítica. O terapeuta ocupacional é um profissional com condições para contribuir nestes caminhos; no entanto, para isso, precisa compreender, assumir e aprofundar o seu papel ético-técnico-político diante das práticas e dos contextos profissionais.

5 Considerações Finais

Neste estudo, foi possível observar uma atuação relevante dos terapeutas ocupacionais na escola comum do ensino regular. Ainda que o percentual mais significativo tenha sido de intervenções no campo clínico, identificam-se ações em diferentes espaços de vida, produção, cuidado e assistência, bem como o trabalho realizado em equipe e com a família, o que fortalece a prática, a partir da articulação entre diversas pessoas envolvidas para favorecer processos de inclusão escolar e valorização da diversidade.

A busca por terapeutas ocupacionais atuantes em processos de inclusão escolar, assim como as análises realizadas a partir da prática profissional, foram essenciais para este estudo realizado no âmbito estadual, sendo identificada a importância de realizar-se, também, nacionalmente, para ampliar a visão das intervenções realizadas e as características de atuação do terapeuta ocupacional na inclusão escolar do país, desenvolvendo-se análises dialógicas e problematizadoras.

A partir dos resultados deste estudo, podem-se reafirmar o potencial e a importância da atuação do terapeuta ocupacional na inclusão escolar de crianças e adolescentes com necessidades educacionais especiais, e refletir sobre a amplitude do seu papel profissional e os desafios na busca por um sistema educacional mais democrático.

Referências

- ARAÚJO, R. C. T.; MANZINI, E. J.; FIORINI, M. L. S. Educação inclusiva e gerenciamento de serviços com ações na interface entre a área de saúde e da educação: uma reflexão na perspectiva operacional. *Revista Cocar*, Belém, v. 8, n. 16, p. 13-23, 2014. Disponível em: <<http://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/article/view/364/346>>. Acesso em: 15 abr. 2016.
- ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE TERAPIA OCUPACIONAL. Estrutura da prática da terapia ocupacional: domínio e processos. *Revista Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo*, São Paulo, v. 26, p. 1-49, 2015. Edição Especial. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rto/article/view/97496/96423>>. Acesso em: 10 dez. 2015.
- BABORA, P. F.; PAIVA, S. J.; ROSSLER, M. T. F. Educação inclusiva: o trabalho transdisciplinar da terapia ocupacional. *Revista Científica do Unisalesiano*, Lins, ano 3, n. 6, p.123-131, 2012. Disponível em: <<http://www.salesianolins.br/universitaria/artigos/no6/artigo8.pdf>>. Acesso em: 17 jan. 2018.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Editora 70, 1977.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica*. Brasília: MEC, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2015.
- BRASIL. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Institui o atendimento educacional especializado. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 set. 2008a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm>. Acesso em: 12 jan. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Grupo de Trabalho da Política Nacional de Educação Especial. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília: MEC, 2008b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Brasília: MEC: SEB, 2010. Disponível em: <<http://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf>>. Acesso em: 17 abr. 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 nov. 2011a. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=18/11/2011&jornal=1&pagina=12&totalArquivos=204>>. Acesso em: 22 jan. 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. *O PNE 2011-2020: metas e estratégias*. Brasília: MEC, 2011b. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2015.
- BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 28 dez. 2012. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=28/12/2012&jornal=1&pagina=2&totalArquivos=192>>. Acesso em: 1 mar. 2016.
- BRASIL. *Plano nacional da educação 2014-2024*. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: <<http://www.pne.mec.gov.br>>. Acesso em: 16 fev. 2018.
- BRASIL. Decreto nº 8.618, de 29 de dezembro de 2015. Regulamenta a Lei nº 13.152, de 29 de julho de 2015, que dispõe sobre o valor do salário mínimo e a sua política de valorização de longo prazo. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 30 dez. 2015a. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2015/decreto-8618-29-dezembro-2015-782191-publicacaooriginal-149104-pe.html>>. Acesso em: 12 jan. 2018.
- 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]*

- República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 07 jul. 2015b. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=07/07/2015&jornal=1&pagina=2&totalArquivos=72>>. Acesso em: 1 mar. 2016.
- CARDOSO, P. T. *Inclusão escolar de crianças com necessidades educacionais especiais: práticas e perspectivas dos terapeutas ocupacionais*. 2009. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/3039/2442.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 10 out. 2015.
- CARDOSO, P. T.; MATSUKURA, T. S. Práticas e perspectivas da terapia ocupacional na inclusão escolar. *Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo*, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 7-15, 2012. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rto/article/view/46905/50651>>. Acesso em: 12 dez. 2015.
- COMIN, B.; LINCOLN, L. Na corda bamba da inclusão. In: DENARI, F. E. (Org.). *Contrapontos da educação especial*. São Carlos: Pedro João Editores, 2012. p. 59-74.
- COZBI, P. *Métodos de pesquisa em ciência do comportamento*. São Paulo: Atlas, 2003.
- DELLA BARBA, P. C. S.; MINATEL, M. M. Contribuições da terapia ocupacional para a inclusão escolar de crianças com autismo. *Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar*, São Carlos, v. 21, n. 3, p. 601-608, 2013. Disponível em: <<http://www.cadernosdeterapiaocupacional.ufscar.br/index.php/cadernos/article/view/920>>. Acesso em: 8 maio 2016.
- DENARI, F. E. (Org.). *Contrapontos da educação especial*. São Carlos: Pedro João Editores, 2012.
- FERLAND, F. *O modelo lúdico: o brincar e a criança com deficiência física e a terapia ocupacional*. São Paulo: Roca, 2006.
- FREITAS, H. et al. O método de pesquisa Survey. *Revista de Administração*, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 105-112, 2000. Disponível em: <http://www.utfpr.edu.br/curitiba/estrutura-universitaria/diretorias/dirppg/especializacoes/pos-graduacao-dagee/lean-manufacturing/PesquisaSurvey012.pdf/at_download/file>. Acesso em: 10 dez. 2015.
- GARCIA, R. M. C.; MICHELS, M. H. A política de educação especial no Brasil (1991-2011) - análise de produção do GT15- educação especial da ANPED. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 17, p. 105-124, 2011. Número Especial. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v17nsp1/09.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2018.
- GEBRAEL, T. L. R.; MARTINEZ, C. M. S. Consultoria colaborativa em terapia ocupacional para professores de crianças pré-escolares com baixa visão. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 17, n. 1, p. 101-120, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v17n1/v17n1a08.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2016.
- IDE, M. G.; YAMAMOTO, B. T.; SILVA, C. C. B. Identificando possibilidades de atuação da terapia ocupacional na inclusão escolar. *Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar*, São Carlos, v. 19, n. 3, p. 323-332, 2011. Disponível em: <<http://www.cadernosdeterapiaocupacional.ufscar.br/index.php/cadernos/article/view/502/349>>. Acesso em: 15 dez. 2015.
- LEONARDO, N. S. T.; ROSSATO, S. P. M. A inclusão escolar na perspectiva de professores da escola privada: contribuições da psicologia histórico-cultural in atitudes sociais e concepção sobre inclusão. In: MARQUEZINE, M. C.; TANAKA, E. D. O.; BUSTO, R. M. (Org.). *Procedimentos de ensino e avaliação em escola especial*. São Carlos: Marquezine & Manzini, 2014. p. 13-29.
- LOURENÇO, G. F.; CID, M. F. B. Possibilidades de ação do terapeuta ocupacional na educação infantil: congruência com a proposta da educação inclusiva. *Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar*, São Carlos, v. 18, n. 2, p. 169-179, 2010. Disponível em: <<http://www.cadernosdeterapiaocupacional.ufscar.br/index.php/cadernos/article/view/352/283>>. Acesso em: 17 jan. 2018.
- MARCELINO, J. F. Q. A diferença no cenário familiar, a inclusão escolar e a terapia ocupacional. *Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar*, São Carlos, v. 21, n. 1, p. 187-193, 2013. Disponível em: <<http://www.cadernosdeterapiaocupacional.ufscar.br/index.php/cadernos/article/view/744>>. Acesso em: 12 dez. 2015.
- MUNGUBA, M. C. Inclusão escolar. In: CAVALCANTI, A.; GALVÃO, C. *Terapia ocupacional: fundamentação e prática*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2007. p. 519-525.
- OLIVEIRA, P. M. R. et al. Facilitadores e barreiras no processo de inclusão escolar de crianças com necessidades educacionais especiais: a percepção das educadoras. *Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo*, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 186-193, 2015. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rto/article/view/59428/101609>>. Acesso em: 5 jun. 2016.
- PAULON, S. M.; FREITAS, L. B. L.; PINHO, G. S. *Documento subsidiário à política de inclusão*. Brasília: MEC, 2005. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/26653/000531919.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 10 jun. 2016.
- PELOSI, M. B. Por uma escola que ensine e não apenas acolha recursos e estratégias para inclusão escolar. In: MANZINI, E. J. (Org.). *Inclusão e acessibilidade*. Marília: ABPEE, 2006. p. 121-132.
- PELOSI, M. B.; NUNES, L. R. O. P. A ação conjunta dos profissionais da saúde e educação na escola inclusiva. *Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo*, São Paulo, v. 22, n. 1, p. 52-59, 2011. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rto/article/view/14120/15938>>. Acesso em: 15 mar. 2016.
- PELOSI, M. B.; NUNES, L. R. O. P. Formação em serviço de profissionais da saúde na área de tecnologia assistiva: o papel do terapeuta ocupacional. *Revista Brasileira do Crescimento Desenvolvimento Humano*, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 435-444, 2009. Disponível em: <<http://pepsic>

- bvsalud.org/pdf/rbcdh/v19n3/09.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2016.
- PIRES, J. A questão ética frente às diferenças: uma perspectiva da pessoa como valor. In: MARTINS, L. A. R. (Ed.). *Inclusão compartilhando saberes*. Rio de Janeiro: Vozes, 2006. p. 15-32.
- POZAS, D. *Criança que brinca mais aprende mais: a importância da atividade lúdica para o desenvolvimento cognitivo infantil*. Rio de Janeiro: Senac, 2014.
- ROCHA, A. N. D. C.; DELIBERATO, D. Atuação do terapeuta ocupacional no contexto escolar: o uso da tecnologia assistiva para o aluno com paralisia cerebral na educação infantil. *Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo*, São Paulo, v. 23, n. 3, p. 263-273, 2012. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rto/article/view/55642/59102>>. Acesso em: 8 maio 2016.
- ROCHA, A. N. D.; SANT'ANNA, M. M. M.; PELOSI, M. Terapia ocupacional: ações colaborativas no contexto escolar. In: OLIVEIRA, J. P. et al. (Org.). *Desenvolvimento infantil, na escola e inclusão: ações pedagógicas e intersetoriais*. Curitiba: CRV, 2017. p. 141-160.
- ROCHA, E. F. A Terapia ocupacional e as ações na educação: aprofundando interfaces. *Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo*, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 122-127, 2007. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.11606/issn.2238-6149.v18i3p122-127>>. Acesso em: 1 dez. 2015.
- SANT'ANNA, M. M. M. *Formação continuada em serviço para professores da educação infantil sobre o brincar*. 2016. 166 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Marília, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/136356/santanna_mmm_dr_mar.pdf?sequence=3&isAllowed=y>. Acesso em: 8 maio 2016.
- SANTOS, F. M. Análise de conteúdo: a visão de Laurence Bardin. *Revista Eletrônica de Educação*, São Carlos, v. 6, n. 1, p. 383-387, 2012. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/291/156>>. Acesso em: 17 abr. 2016.
- TOYODA, C. Y. et al. O contexto multidisciplinar da prática da terapia ocupacional frente ao paradigma da inclusão escolar. *Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar*, São Carlos, v. 15, n. 2, p. 121-130, 2007. Disponível em: <<http://www.cadernosdeterapiaocupacional.ufscar.br/index.php/cadernos/article/view/141/98>>. Acesso em: 12 abr. 2016.
- TREVISAN, J. G.; BARBA, P. C. S. D. Reflexões acerca da atuação do terapeuta ocupacional no processo de inclusão escolar de crianças com necessidades educacionais especiais. *Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar*, São Carlos, v. 20, n. 1, p. 89-94, 2012. Disponível em: <<http://doi.editoracubo.com.br/10.4322/cto.2012.010>>. Acesso em: 14 dez. 2015.
- WORLD FEDERATION OF OCCUPATIONAL THERAPY. ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE TERAPIA OCUPACIONAL. CENTRO DE ESTUDOS DE TERAPIA OCUPACIONAL. *Definições de terapia ocupacional*. Lins: Faculdades Salesianas de Lins, 2003. Disponível em: <http://www.salesianolins.br/areaacademica/materiais/posgraduacao/Livro_TO/DefinicoesTO.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2015.

Contribuição dos Autores

Simoni Pires da Fonseca: Concepção do texto, organização de fontes e/ou análises, redação do texto. Maria Madalena Moraes Sant'Anna: Orientação para a concepção do texto, redação do texto, análise, revisão. Paula Tatiana Cardoso: Análise, revisão. Solange Aparecida Tedesco: Orientação para a concepção do texto, análise, revisão. Todas as autoras aprovaram a versão final do texto.