

# O CONTEXTO MULTIDISCIPLINAR DA PRÁTICA DA TERAPIA OCUPACIONAL FRENTE AO PARADIGMA DA INCLUSÃO ESCOLAR<sup>1 2</sup>

CRISTINA YOSHIE TOYODA<sup>3</sup>

ENICÉIA GONÇALVES MENDES<sup>4</sup>

GERUSA FERREIRA LOURENÇO<sup>5</sup>

LUCY TOMOKO AKASHI<sup>6</sup>

## RESUMO

Frente à filosofia de inclusão escolar, a atuação do terapeuta ocupacional pode ser dirigida para a escola, os professores e aos alunos. No entanto, o embasamento teórico para uma prática que realmente promova a equiparação de oportunidades na escola deve ser direcionado no sentido de rever quem são esses alunos com necessidades especiais inseridos no ensino comum e quais são as barreiras físicas e atitudinais presentes no contexto da escola para guiar as possíveis ações do terapeuta ocupacional. O objetivo do presente trabalho é apresentar algumas possibilidades de atuação dos profissionais da terapia ocupacional para favorecer o processo de inclusão escolar e refletir sobre o papel desta profissão na escola. De forma a exemplificar essa atuação moldada nos referenciais teóricos aqui discutidos, são apresentadas algumas reflexões sobre as ações ocorridas no âmbito de dois projetos de extensão desenvolvidos no período 2001-2005, durante uma experiência de intervenção junto à rede municipal de educação de uma cidade de porte médio, no interior de São Paulo. Os dados são analisados a partir dos registros escritos em diários de campo das visitas dos estudantes de Terapia Ocupacional à escola e permitem concluir que o trabalho de parceria colaborativa do terapeuta ocupacional em escolas é

---

<sup>1</sup> Artigo recebido em 31 de julho de 2007. Aceito para publicação em 05 de novembro de 2007.

<sup>2</sup> Os projetos mencionados no trabalho tiveram apoio e financiamento da Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal de São Carlos – PROEX/UFSCar, e um deles também do MEC/PROEXT 2003-2004.

<sup>3</sup> Docente do Curso de Terapia Ocupacional e do PPGEs/UFSCar. Mestre e Doutora em Psicologia Experimental. toyoda@power.ufscar.br.

<sup>4</sup> Docente do Curso de Psicologia e do PPGEs/UFSCar. Mestre em Educação Especial, Doutora em Psicologia Experimental. egmendes@power.ufscar.br

<sup>5</sup> Terapeuta Ocupacional. Mestranda em Educação Especial/PPGEs/UFSCar. gerusalourenco@gmail.com

<sup>6</sup> Docente aposentada do Curso de Terapia Ocupacional/UFSCar. Mestre em Psicologia Social, Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano.

parte importante do suporte oferecido aos professores, no contexto da inclusão escolar.

**PALAVRAS-CHAVE:** Terapia Ocupacional; Inclusão Escolar, Papel Profissional, Equipe Multidisciplinar.

## THE MULTIDISCIPLINARY CONTEXT OF OCCUPATIONAL THERAPY PRACTICE FACING THE SCHOOL INCLUSION MODEL

### ABSTRACT

Facing new models of school inclusion process, the Occupational Therapist practice concerns actions in schools, with teachers and students. However, the theoretical framework of an O.T. model of service delivery could give real opportunities to offer equalizing situations inside the school setting, it would be necessary to point to knowledge of who are the students with special education needs, and which are the physical and behavior barriers of the school environment to guide the professional's actions. The main objective of this paper is to present a model of O.T action on the school inclusion process by reflecting this new role inside the school. To offer an example of this kind of action based on theoretical references that support this article, some reflections on interventions made through two academic extension projects, occurred during 2001-2005 period, are presented, next to a regular school program in a middle sized country city, at São Paulo State. The data are analyzed from logs (written records) of O.T. students at the school and as a conclusion it could be stated that an O.T. collaborative partnership in schools is an important part of the support offered by a multidisciplinary team to teachers in a school inclusion context.

**KEY WORDS:** Occupational Therapy, School Inclusion, Professional Role, Multidisciplinary team.

### INTRODUÇÃO

Uma pesquisa divulgada pela Fundação Getúlio Vargas, em 2003 apontava que 21,6% dos 24,5 milhões de brasileiros declarados como portadores de algum tipo de deficiência, ou seja 5.292.000 indivíduos, nunca chegaram aos bancos escolares (SENTIDOS, 2004)<sup>17</sup>. Num país marcado pelos violentos contrastes, com distribuição de renda desigual, a escolarização poderia

abrir muitas portas para uma sociedade mais igualitária e justa, ao passo que a falta de acesso à escola pode representar um duplo ônus para crianças e jovens com deficiências.

Outro dado revelador da dimensão do problema é o Censo Escolar de 2005 do MEC, que aponta que apenas 640.317 alunos com necessidades educacionais especiais estão matriculados nas escolas do país (BRASIL, 2005)<sup>3</sup>.

Na tentativa de reverter o quadro acima tem sido anunciadas as políticas localizadas de inclusão escolar em todos os níveis do sistema educacional brasileiro.

Embora os anseios pela inclusão escolar não seja uma aspiração nova, pois sempre estiveram presentes na história da humanidade, percebe-se conforme aponta OMOTE (2004: 299) “particularmente a partir da década de 90, a proposta e a defesa de inclusão escolar tornaram-se pauta obrigatória de discussões; na realidade, observamos uma especialização da luta pela construção da sociedade inclusiva.”

O autor ainda relaciona estudos acerca de comunidades que se adaptam às condições das pessoas com deficiência, tais como albinos que se tornam pescadores noturnos ou uma sociedade com surdos congênitos que adotou o bilingüismo fluente em inglês e linguagem de sinais, mostrando que uma diferença pode tornar-se inofensiva ou mesmo benéfica.

A idéia de integração permeava as propostas educativas e sociais, segundo a qual a pessoa com deficiência deveria se preparar e adaptar-se à sociedade. Conforme indica Rocha, Luiz e Zulian (2003: 73): “o paradigma de partida é a organização de serviços especializados cujo foco de ação ocorre sobre a pessoa com deficiência, visando o desenvolvimento de suas habilidades e competências para sua adaptação ao meio social.”

Este paradigma, embora superado pelas propostas inovadoras baseadas no princípio da inclusão, ainda está presente nas concepções de profissionais da saúde e educação, principalmente no que diz respeito à análise das capacidades/incapacidades das pessoas com de algum tipo de deficiência.

Assim, instituições e empresas ainda buscam inserir em seus quadros os deficientes que estão “preparados”. Por outro lado, nas escolas, os dados indicam que muitas crianças e jovens estão fora da escola e que, muitos professores apontam dificuldades em receber os alunos

com necessidades educacionais especiais. Assim, se não existe uma disposição prévia para se ter uma criança ou jovem diferente, as instituições não se mobilizam para adequar tanto o ambiente físico quanto ambiente social para responder a tais diferenças.

A abordagem de inclusão social propõe uma sociedade de apoio e suportes responsável por seus cidadãos, apontando os ajustes necessários para inclusão plena, seja em termos de escola, trabalho, lazer, transportes, garantindo o direito de ir e vir de pessoas com necessidades especiais.

A promulgação de leis não garante, entretanto, a inclusão escolar, no trabalho, no lazer ou na comunidade. Mecanismos de exclusão visíveis como barreiras arquitetônicas, ausência da linguagem de sinais ou de escrita Braille, ou ainda obstáculos nem sempre evidentes, tais como as barreiras atitudinais, são ainda facilmente detectáveis em demonstrações de piedade ou compadecimento. Outras vezes as atitudes reportam que são *minusválidos* e, portanto, condenados a um processo de escolarização com conteúdo minimizado, quando não totalmente inadequado para a faixa etária ou capacidade cognitiva. Soma-se a isso a concepção que permeia uma instituição escolar de que a criança deve-se adequar a um modelo pedagógico adotado.

Assim, é bastante presente a idéia de uma média ou de um padrão de normalidade que deve ser seguida, que deve ser atingido e, se isso não acontece, a responsabilidade é individual, é o indivíduo que não consegue alcançar ou se adaptar aos padrões socialmente estabelecidos (OLIVEIRA, 2004).

A atitude de exclusão traz, portanto, manifestações providas de emoções como medo diante do desconhecido, desconfiança quanto à capacidade e todo o imaginário supersticioso em relação à deficiência e à diferença (ROCHA, CASTIGLIONI e VIEIRA, 2001; ROCHA, LUIZ e ZULIAN, 2003).

Assim, uma das peças chaves para superar superstições, imaginárias ou não, encontra-se na inserção de fato da criança com necessidades especiais nas redes de escolas públicas e privadas. Entretanto, estudos sobre atitudes de professores evidenciam a necessidade de um preparo técnico, pois muitos não se consideram aptos ou preparados para os desafios, embora existam muitos professores que superam os obstáculos, adotando práticas de ensino inovadoras que mereceram incentivos como prêmios e reconhecimento público (PERRI, 2004).

Bites (2003) colhendo depoimentos de pessoas cegas, surdas, paraplégicas e com paralisia cerebral descreveu várias barreiras que interferiam nos seus processos de inserção na escola comum. Os surdos, em sua maioria, identificam o desconhecimento de Libras pelos professores. Para os deficientes visuais a queixa principal foi a falta de material nacional em Braille e a escassez de equipamentos especiais adaptados que promovam acesso aos computadores, além do número reduzido de impressoras em Braille. Os deficientes físicos apontaram a falta de acessibilidade arquitetônica (rampas, portas largas, banheiros adaptados) e ônibus adaptados como empecilhos para sua inclusão.

Além disso, grande parte dos professores solicita o apoio ou suporte técnico de profissionais da área da saúde, educacional ou psicologia quando se vêem com alunos com graves problemas motores ou de comportamento (PERRI, 2004). Para superar as dificuldades acima apontadas Mendes (2004) sugere que seja implementado:

... o modelo de suporte baseado no trabalho colaborativo, envolvendo educadores de escolas comuns e profissionais de educação especial, que seriam os serviços de consultoria colaborativa (com profissionais como psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, fisioterapeutas, assistentes sociais, etc.) (GARGIULO, *apud* MENDES, 2004: 8).

Idol, Nevin e Paolucci-Whitcomb (2000: 1) definem consultoria colaborativa como sendo:

... um processo interativo que habilita grupos de pessoas com habilidades diversas para gerar soluções criativas para problemas mutuamente definidos. Os resultados levam a uma melhora e à alterações das soluções iniciais que cada membro do grupo tende a produzir de modo independente.

A consultoria é um processo caracterizado por seis aspectos: 1) é uma ajuda ou processo de resolução de problemas; 2) ocorre entre alguém que recebe ajuda (que pode ser o professor ou um familiar) e alguém que dá a ajuda (um profissional especialista) e que tem a responsabilidade pelo bem estar de uma terceira pessoa (no caso o aluno); 3) é uma relação voluntária; 4) tanto quem dá ajuda quanto quem a recebe compartilham a solução do problema; 5) a meta é ajudar a resolver um problema de trabalho atual de quem busca a ajuda; e 6) quem ajuda se beneficia da relação, de modo que os futuros problemas poderão ser controlados com mais sensibilidade e habilidade (PARSONS E MEYERS, 1984).

Segundo Aldinger, Warger e Eavy (1991) a consultoria para o professor é um processo de resolução de problema que toma parte num período de tempo e segue determinados estágios. Durante este processo, o consultor assiste o professor de sala de aula para maximizar o desenvolvimento educacional dos estudantes. A consultoria enfoca um problema de trabalho atual do consultado, sendo que o processo é diferenciado tanto das supervisões quanto do aconselhamento, porque o intercâmbio é colaborativo, havendo uma ênfase no papel igualitário do consultado na contribuição para a resolução do problema. Além disso, o consultado está livre todo o tempo para aceitar ou rejeitar as soluções recomendadas durante a consultoria.

No caso específico da consultoria escolar o consultante geralmente faz a maioria da implementação na sala de aula ou em outros ambientes da escola e/ou quando for

para a família, os pais fazem a maioria da implementação em casa. Considerando a possibilidade da contribuição de profissionais diversos colaborarem para a resolução de problemas de professores e estudantes no ambiente regular da escola, passaremos à análise das possibilidades de atuação do Terapeuta Ocupacional dentro do modelo de consultoria colaborativa, tendo em vista contribuir para o processo de inclusão escolar de crianças e jovens com deficiências.

## **TERAPIA OCUPACIONAL NA INCLUSÃO ESCOLAR – UM POUCO DE HISTÓRIA**

O artigo publicado por Kellegrew e Allen (1996)<sup>7</sup> é talvez o primeiro relato da atuação de terapeutas ocupacionais americanas numa escola inclusiva. Com o nome de Terapia Ocupacional e inclusão total, ele relata a experiência de uma escola na Califórnia com uma criança com *Síndrome de Down*, e os ajustes efetuados na escola para recebê-la com sucesso.

No Brasil, Rocha, Castiglioni e Vieira (2001) refletem sobre o papel do profissional atuando com estudantes com necessidades especiais em escolas. As autoras apontaram em 2001 a necessidade de inclusão como superação de atitudes e comportamentos de exclusão e discriminação, relatando a experiência de atuação que teve início com gestões junto à Secretaria de Educação no Município de São Paulo, a organização e preparo de materiais pedagógicos facilitadores com a respectiva análise e exploração pelos professores.

Rocha, Luiz e Zulian (2003) com uma abordagem mais empírica, demonstraram os caminhos que um profissional poderia trilhar na proposta de inclusão escolar.

Em 2004, duas terapeutas ocupacionais da Bahia relataram como um projeto de prática docente assistencial auxiliou no processo de inclusão escolar de crianças e adolescentes com deficiência (LIMA e SANTOS, 2004).

Della Barba (2005), terapeuta ocupacional, ouviu os educadores da rede pública e verificou que 61% deles não haviam recebido suporte para lidar com os alunos em sala de aula. As queixas dos educadores eram o distanciamento entre a teoria e a prática e principalmente, das leis que vinham de cima para baixo, sem dar o devido preparo ao professor.

Outro estudo conduzido por Bites (2003), em Goiás apontou para as dificuldades de implantação da inclusão escolar, pois os professores citavam a necessidade de cumprimento da lei, sem atentar para os problemas gerados pelas administrações. Igualmente a necessidade de se adequar e também de se ter um preparo não foram considerados e isto levou muitos professores a se queixarem das condições de trabalho.

Assim, os estudos sobre a atuação do Terapeuta Ocupacional na escola têm apontado algumas possibilidades, mas também muitas dificuldades de ordem política que fogem do escopo da atuação do profissional, deixando ainda em aberto a questão de como este profissional pode colaborar para favorecer a escolarização de crianças com necessidades educacionais especiais na escola comum.

## **INCLUSÃO COMO PRESSUPOSTO PARA ELIMINAR BARREIRAS FÍSICAS E ATITUDINAIS**

De acordo com Mendes “a idéia de que seria melhor incorporar crianças com necessidades educacionais especiais na escola comum não é nova, pois estava presente desde o movimento pela integração escolar do final da década de 60” (MENDES, 2004: 1). A autora aponta que a palavra inclusão tem significados e interpretações distintas, com diversos matizes, que vão da radicalização, que pressupõe que toda criança deve freqüentar escola comum independente do grau de seu comprometimento; até as propostas híbridas, que estabelecem que alunos com necessidades educacionais

especiais devem ser inseridos em classes comuns, mas com o apoio de serviços especiais (professores especializados profissionais ou mesmo em classes especiais ou escolas especiais). Entretanto, a autora aponta que há consenso na literatura de que o avanço deveria envolver a tentativa de escolarizar na classe comum, com todos os suportes necessários centrados neste mesmo ambiente, sem envolver a retirada do estudante especial da classe para receber serviços de apoio.

Assim, considerando a hipótese de escolarização exclusiva em classe comum com apoio de serviços especializados centrados na própria classe, é que emerge a proposta de consultoria colaborativa, pela possibilidade de oferecer ao professor de classe comum ou mesmo de educação especial um suporte técnico para os alunos com necessidades educacionais especiais inseridos em turmas comuns.

A inclusão deve ser compreendida como inserção de pessoas com necessidades educacionais especiais em escolas, no trabalho, etc., com direitos e deveres de participação enquanto cidadãos. E a inclusão só pode ser considerada um sucesso quando há adaptação de todos os envolvidos: professores, pais e os próprios alunos. Esta modificação de atitude é diametralmente oposta à antiga idéia de integração onde o indivíduo deficiente deveria se preparar para fazer parte de uma sociedade “normal”. Entretanto, a aceitação da condição de ter necessidades educacionais especiais e suas implicações, e não uma tentativa de adequação ou mesmo de normalização, tem ainda muitos percalços e barreiras a serem vencidos.

## UMA EXPERIÊNCIA DA TERAPIA OCUPACIONAL E INCLUSÃO ESCOLAR

O ponto de partida do presente estudo surgiu em 2001 com alguns projetos de extensão universitária

desenvolvidos na rede municipal de uma cidade de porte médio do interior do Estado de São Paulo, com a finalidade de auxiliar o processo de escolarização de crianças com deficiência física nas escolas comuns. Após visitas semanais e observações sistemáticas efetuadas nas escolas, foram identificados três conjuntos de problemas:

**1) Estrutura física da escola:** constatou-se ausência de local adequado para efetuar troca de fraldas, inexistência de rampas de acesso, escadas ou degraus dificultando acesso ou rampas com inclinação acentuada, sanitários inadequados para usuários de cadeiras de rodas ou mesmo para crianças com alguma dificuldade na locomoção;

**2) Dificuldades físicas e funcionais dos alunos:** observou-se dependência na realização de higiene pessoal, na alimentação, coordenação motora insuficiente, inviabilizando o uso de tesouras, canetas comuns, lápis, cola em bastão, uso de cadeiras de rodas ou cadeira especial, coletes especiais, fala ausente ou dificuldade na dicção;

**3) Dificuldades dos professores e corpo técnico da escola:** constatou-se o despreparo para lidar com as dificuldades dos alunos, além da sensação de impotência diante das limitações apresentadas.

As crianças, cujas situações de escolarização foram investigadas, possuíam deficiências físicas graves e existiam muitas barreiras arquitetônicas e atitudinais nas escolas, pois os professores relatavam não ter capacidade para lidar com alunos dependentes na higiene pessoal, desconhecimento de posicionamento adequado das crianças em cadeiras de rodas, entre outras queixas. Assim, um dos projetos priorizou, a princípio, a criação de adaptações de material escolar para que os alunos tivessem aceitação por parte dos professores e as crianças receberam encaminhamento para serviços especializados, visto que a maioria delas

necessitava de um acompanhamento mais sistemático em função de suas condições físicas e funcionais.

Apesar das dificuldades, tentou-se oferecer suporte técnico e emocional necessário aos alunos e professores auxiliando-os a suplantarem as dificuldades e barreiras enfrentadas.

Em 2004, um novo projeto interdisciplinar foi iniciado, envolvendo cinco alunas do curso de Terapia Ocupacional e estudantes dos cursos de graduação em Educação Física, Fisioterapia, Pedagogia e Psicologia. Apesar de muitas das dificuldades detectadas anteriormente já terem sido sanadas, principalmente em relação à acessibilidade com construção de rampas, corrimões, banheiros adaptados, ausência de degraus ou inclinações acentuadas nas escolas, outras barreiras ainda se faziam presentes. Os professores ainda se sentiam incapazes de lidar com alunos com deficiências físicas devido a: uso de cadeira de rodas ou aparelhos ortopédicos para auxiliar na locomoção como muletas ou andadores especiais; dependência na higiene pessoal, sendo a higiene oral e a alimentação as mais prementes; incapacidade de fazer atividades escolares com materiais usuais, como o uso de tesouras, canetas, apontadores ou lápis.

A intervenção iniciada de suporte aos professores teve como base a proposta de consultoria colaborativa. Uma equipe multidisciplinar com estudantes das áreas de Terapia Ocupacional, Pedagogia, Psicologia, Educação Física e Fisioterapia visitava as escolas semanalmente para acompanhamentos de casos de alunos e para prestar suporte para as professoras. Os estudantes faziam observação participante em sala, conversavam com os professores, diretores, outros profissionais da escola e com os familiares. Em reuniões semanais na universidade o coletivo dos estudantes universitários e duas supervisoras da área de Terapia Ocupacional e Psicologia coordenavam a discussão dos casos e incentivavam a emergência de possíveis soluções para

serem levadas aos professores. Nas visitas às escolas as sugestões eram discutidas, implementadas e avaliadas em conjunto com os professores. Todos os estudantes universitários faziam registros manuscritos nos diários de campo que eram pessoais, sobre sua atuação na sala de aula. A equipe fazia relatórios individuais de todos os casos de crianças com deficiências acompanhados, descrevendo a momento inicial, as intervenções realizadas, evoluções e dificuldades na solução dos problemas apontados.

A análise dos diários dos cinco estudantes de Terapia Ocupacional revelou que as medidas que eles levaram para as escolas envolveram: confecção de adaptações para higiene bucal (escova de dente) e suporte para escovas da classe, confecção de adaptadores para escrita com uso de engrossadores, ou recomendação de uso de canetas com diâmetro maior e com forração emborrachada para facilitar a preensão, além de confecção de material específico para correção ou prevenção de posturas viciosas (órteses).

Com relação aos professores foram efetuadas sugestões sobre atividades adequadas a cada faixa etária, introdução de novos jogos, brincadeiras e teatro de fantoches com funções específicas para estimular o desenvolvimento global das crianças e superar dificuldades de desenvolvimento, além do auxílio na confecção de atividades com materiais alternativos voltadas para a alfabetização.

Os resultados da intervenção, que se pode obter ao longo de um ano mostraram que os ganhos das crianças foram grandes no que se refere a:

- 1) **Independência:** alimentação efetuada sozinha, junto a outras crianças, realização de higiene pessoal (lavar as mãos, escovar os dentes, ir ao banheiro);
- 2) **Desenvolvimento neuropsicomotor:** promoção de posturas de sentar-se sem apoio, engatinhar, andar com apoio ou sem apoio;

### 3) Desenvolvimento das habilidades sociais:

controle de agressividade, aumento da interação com pares, participação nas brincadeiras e jogos com outras crianças;

4) Desenvolvimento percepto-cognitivo: maior participação nas atividades da classe, com uso de palavras e objetos adequados para a faixa etária.

Constatou-se no presente estudo que mesmo alunos do curso de graduação que não haviam tido práticas com crianças deficientes, puderam efetuar intervenções criativas e pautadas no interesse em ser um colaborador efetivo da escola. Excertos dos diários de campo dos estudantes que participaram desta experiência ilustram suas atividades junto aos professores e alunos:

... os professores necessitam de maior orientação quanto a como trabalhar com M, de forma a passar conteúdo da sala sem levar uma atividade diferenciada, mas sim trabalhar o mesmo assunto de forma que se respeite seu ritmo e forma de aprendizagem.

Quanto ao papel dos profissionais, a sugestão de uma das alunas relata:

... seria interessante uma equipe multidisciplinar visitando e oferecendo atendimentos aos menos uma vez por mês nas creches, pois estes são os locais onde a criança encontra-se no início de seu desenvolvimento.

Com relação ao uso de atividades para auxiliar no desenvolvimento infantil:

... os brinquedos têm um papel fundamental no desenvolvimento, assim é importante estimular cada vez mais o imaginário e usar as brincadeiras de forma ativa e coletiva, a usar cantigas de roda, teatrinho para facilitar

a interação de T. com outras crianças.

A preocupação com o momento da alimentação enquanto fator de socialização, ou refeição compartilhada com outras crianças, de modo independente:

Quando começamos o projeto, J. comia fora da mesa. Aos poucos conseguimos que a escola percebesse que era possível afastar o banco e coloca-lo junto com X., outro colega com disfunção física que também comia separado, para comer junto com outras crianças. Observamos que os dois ficaram muito satisfeitos e partir disto, passaram a fazer amigos com quem brincavam durante o intervalo.

... sugeri C. usar um engrossador de cabo de talher, colocar o prato numa tábua para este não se mexer.

## CONCLUSÃO

Barnes e Tunes, citados por Pelosi (2006) apontam o trabalho em parceria entre os professores de escolas públicas americanas e os terapeutas ocupacionais e outros serviços de apoio aos estudantes com necessidades educacionais especiais como fundamental.

Jurdi, Brunelo e Honda (2004) na cidade de São Paulo, demonstraram que a parceria de terapeutas ocupacionais com profissionais da escola pública foi responsável pela solução de muitos dos problemas encontrados no cotidiano escolar que comprometia a qualidade de aprendizado e convivência.

Pesquisas no exterior têm apontado cada vez mais a presença do terapeuta ocupacional nas escolas, que desde a década de 1990 vêm tendo atuação marcante em parceria e colaboração com professores, auxiliando no processo de inclusão escolar. As sugestões variavam



desde procedimentos para se utilizar em salas de aula até instruções para o professor quando o profissional não estivesse presente na sala de aula.

Como implicações, sugerimos a necessidade de produzir mais estudos sobre as possibilidades de colaboração entre educação regular e profissionais em geral, e em particular da área de Terapia Ocupacional, no sentido de mudar a cultura da formação de modo a prepará-los para atuar efetivamente em colaboração com as escolas.

A proposta de colaboração implica em redefinir o papel dos profissionais do ensino especial para atuar prioritariamente como apoio centrado na escola e na classe comum, e não apenas em serviços que envolvam a retirada dos alunos com necessidades educacionais especiais da turma ou exclusivamente em serviços separados de educação ou reabilitação. Finalizando, a atuação de profissionais para oferecer suporte ao processo de inclusão escolar tem nas palavras de Omote uma reflexão de que:

... a escola precisa realizar adaptações, incluindo sua infra-estrutura, a provisão de serviços complementares, a adequação, a organização das classes, as atitudes sociais por toda parte da comunidade escolar. A escolarização desses alunos em contexto de ensino comum pode estar ocorrendo essencialmente, em função de oportunidade que lhes é dada” (OMOTE, 2004: 301).

## REFERÊNCIAS

- ALDINGER, L.; WAGNER, C.; EAVY, P. *Strategies for teacher collaboration*. USA: Ann Arbor/MI: Exceptional Innovations, 1991.
- BITES, M. F. S. C. . A política de inclusão escolar: dados de uma pesquisa. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED - O PAPEL HISTÓRICO DA ANPED NA PRODUÇÃO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS, 26, 2003, Poços de Caldas/MG. *Novo governo, novas políticas? O papel histórico da ANPED na produção de políticas educacionais*. Rio de Janeiro: Anped, 2003.
- BRASIL**. *Números da Educação Especial no Brasil*. SEESP – Coordenação Geral de Planejamento. MEC/ INEP, Brasília, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/>>. **Acessado em: 03 mai. 2006.**
- DELLA BARBA, P.C.S. De que inclusão estamos falando? A percepção de educadores sobre o processo de inclusão escolar em seu local de trabalho. *Pedago Brasil*. 2005. Disponível em: <<http://www.pedagogobrasil.com.br/educacaoespecial>>. Acessado em: 02 dez. 2005.
- IDOL, L.; PAOLUCCI-WHITCOMB, P.; NEVIN, A. *Collaborative consultation*. 3. ed. Austin: PRO-ED, 2000.
- JURDI, A.P.S.; BRUNELLO, M.I.B.; HONDA, M. Terapia Ocupacional e propostas de intervenção na rede pública de ensino. *Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo*, v.15, n1, p. 26-32, jan-abr. 2004.
- KELLEGREW, D. H.; ALLEN, D. Occupational therapy in full-inclusion classrooms: a case study from the Moopark Model. *The American Journal of Occupational Therapy*, v. 50, n. 9, p. 718-724, 1996.
- LIMA, A.C.; SANTOS, S.C., Projeto Inclusão: uma experiência em construção. *Revista de Terapia Ocupacional da Bahiana*, v. 1, p. 11-13, 2004.
- MENDES, E.G. Colaboração entre ensino regular e especial: o caminho do desenvolvimento pessoal para a inclusão escolar. In: MANZINI, E.J. (Org). *Inclusão e Acessibilidade*. Marília: ABPEE, 2006. p.29-41.
- OLIVEIRA, A.A.S. O conceito de deficiência em discussão: representações sociais de professores especializados. *Revista Brasileira de Educação*

*Especial*, v. 10, n.1, p. 59-74, 2004.

OMOTE, S. Estigma no tempo da inclusão. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 10, n. 3, p. 287-308, 2004.

PARSONS, R.D.; MEYERS, J. *Developing Consultation Skills*. USA/San Francisco: Jossey Bass, 1984.

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.

ROCHA, E. F.; CASTIGLIONI, M. C.; VIEIRA, R. C. A inclusão da criança com deficiência na escola comum: reflexões sobre o papel da terapia ocupacional. *Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo*, v. 12, n. 1, p. 8-14, jan-dez. 2001.

ROCHA, E. F.; LUIZ, A.; ZULIAN, M.A.R. Reflexões sobre as possíveis contribuições da terapia ocupacional nos processos de inclusão escolar. *Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo*, v. 14, n. 2, p. 72-78, mai-ago. 2003.

PERRI, A. Aprendendo a aprender. *Sentidos*, São Paulo, p. 22-29, ago-set. 2004.

SENTIDOS. Pesquisa da FGV traça retrato da deficiência no Brasil. *Sentidos*, São Paulo, p. 40-41, dez-jan. 2004.