

Artigo de Reflexão/Ensaio

Política de educação inclusiva em Portugal: implicações para a prática dos terapeutas ocupacionais

Inclusive education policies in Portugal: implications for the practice of occupational therapists

Mónica Silveira-Maia^a 

^aCentro de Investigação e Inovação em Educação (inED), Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico do Porto, Porto, Portugal.

Como citar: Silveira-Maia, M. (2024). Política de educação inclusiva em Portugal: implicações para a prática dos terapeutas ocupacionais. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, 32(spe1), e3796. <https://doi.org/10.1590/2526-8910.ctoEN392337961>

Resumo

Este ensaio teórico pretende analisar implicações do atual quadro de valores e da política de educação inclusiva em Portugal para a prática dos terapeutas ocupacionais. Tendo como ponto de partida o imperativo de uma prática guiada pelo modelo biopsicossocial, pela abordagem multinível e pelo desenho universal para a aprendizagem, discutem-se as reconfigurações necessárias à prática dos terapeutas ocupacionais no contexto educativo. Assim, contrapõem-se as práticas estabelecidas de reabilitação, individuais (em sala de apoio) e remediativas, com a necessidade de expandir a ação dos terapeutas ocupacionais para a habilitação ambiental, para uma intervenção *na e com* a comunidade escolar e para respostas preventivas que abarquem a escola como um todo. Perante esses eixos de *expansão*, propõe-se a necessidade de incorporar na prática dos terapeutas ocupacionais abordagens estruturadas de trabalho colaborativo, modelos de avaliação e intervenção orientados para a participação e programas preventivos para a promoção da participação e sucesso de toda a comunidade escolar.

Palavras-chave: Educação, Inclusão, Terapia Ocupacional.

Abstract

This essay aims to analyze the implications of the current value framework and inclusive education policies in Portugal for the practice of occupational therapists. Taking as starting point the need for a practice guided by the biopsychosocial model, a multitier model of services delivery, and the universal design for learning, we discuss reconfigurations needed for occupational therapists' practice within the educational context. In such reflections, we oppose the established rehabilitation practices, which are individual (in resource rooms) and remedial, to the need of

Recebido em Mar. 9, 2024; 1ª Revisão em Maio 10, 2024; Aceito em Jun. 25, 2024.



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.

expanding occupational therapists' actions towards environmental qualification, intervention *in* and *with* the school community, and preventive-oriented responses directed to the school as a whole. From these vectors of expansion, we highlight the need for structured approaches to collaborative work, participation-oriented assessment and intervention models, and preventive programs to promote successful participation in the entire school community.

Keywords: Education, Inclusion, Occupational Therapy.

Introdução

Nas últimas décadas, assistiu-se em Portugal a desenvolvimentos significativos na conceção das políticas de inclusão em educação. Esses desenvolvimentos foram pautados por uma sucessiva aproximação a um sistema unificado de serviços educativos, trazendo para a comunidade escolar uma presença mais efetiva de um conjunto diversificado de profissionais (Portugal, 2024). Como resultado, reforçou-se o estabelecimento de equipas educativas, cuja composição inclui, entre outros profissionais (*e.g.*, docentes, docentes de educação especial, psicólogos, fisioterapeutas, terapeutas da fala), o terapeuta ocupacional.

Na comunidade escolar, a *prática* do terapeuta ocupacional está enquadrada num racional de atuação que se distancia do utilizado noutros contextos, como o hospitalar e clínico, colocando a sua intervenção ao serviço de um desígnio comum – o de transformar a escola para apoiar a participação e inclusão de todos e de cada um dos alunos (World Federation of Occupational Therapists, 2016).

A filosofia e valores da educação inclusiva lançam um outro manto sobre a terapia ocupacional, dando origem a um ramo de conhecimento próprio – a *School-Based Occupation Therapy* (SBOT) – que adita ao perfil do terapeuta ocupacional novas competências e linhas de ação. No *Position Statement* da *World Federation of Occupational Therapists* (WFOT) são definidos princípios de ação da SBOT para a inclusão, como uma prática baseada na ocupação, na colaboração e no contexto, e com relevância educacional (World Federation of Occupational Therapists, 2016).

Embora de teor transversal, a transferência desse conjunto de princípios para a prática precisa de apropriação às circunstâncias políticas e sociais de cada realidade, em específico ao modo de entender e pragmatizar a educação inclusiva. No contexto Europeu, apesar de, em função do passado e do contexto de cada país existirem *discrepâncias* fundamentais no modo como as políticas e as práticas estão organizadas, há um relativo consenso nas diferentes jurisdições em relação ao que define sistemas educativos inclusivos (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2015, p. 1): “[...] *inclusive education systems aim to ensure that all learners of any age are provided with meaningful, high-quality, educational opportunities in their local community, alongside their friends and peers*”¹. Esse objetivo tem conduzido a uma análise e projeção de políticas assentes em indicadores de *acesso, participação e progresso* dos alunos. É sobre

¹ “[...] os sistemas de educação inclusiva visam assegurar que seja dado a todos os alunos de qualquer idade oportunidades educacionais significativas e de elevada qualidade na sua comunidade local, ao lado dos seus amigos e pares”.

esse entendimento geral de educação inclusiva que discutiremos a prática do terapeuta ocupacional à luz das políticas de educação inclusiva no contexto português.

A Política de Educação Inclusiva em Portugal

Tal como em outros países, em Portugal as iniciativas políticas para a inclusão estão fortemente enraizadas na educação especial, num movimento associado e consagrado no Tratado de Salamanca (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 1994). Foi para o público de crianças com deficiência e incapacidade que, na década de 70 do século XX, começaram a estabelecer-se equipas especializadas dentro das escolas comuns com a responsabilidade de identificar e implementar apoios especializados. Hoje, perto da totalidade das crianças e jovens com incapacidade – incluindo com necessidades complexas (incapacidade intelectual profunda, multideficiência, autismo) – são educadas no sistema de ensino regular.

Para o atual marco de acesso aos estabelecimentos comuns de ensino contribuiu definitivamente o Decreto-Lei n.º 3/2008 (Portugal, 2008), ao reforçar uma tendência já iniciada pela década de 80 do século XX, de reorientar as escolas especiais para a modalidade de “centro de recursos”, atualmente designados Centros de Recursos para a Inclusão (CRI). Os CRI constituíram, assim, meio de mobilização dos técnicos especializados para que – dentro das escolas regulares – acompanhassem o processo de inclusão dos alunos (Portugal, 2007). A par dessa mobilização, o Decreto-Lei n.º 3/2008 assinalou uma mudança importante nos processos de avaliação e elegibilidade dos alunos com necessidades educativas especiais, lançando como requisito procedimental o uso da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) (World Federation of Occupational Therapists, 2007), enquanto referencial de avaliação. Essa medida veio reforçar uma visão biopsicossocial na avaliação das necessidades, através de uma descrição do perfil de funcionamento dos alunos que atendessem ao seu envolvimento em atividades e participação (*e.g.*, aprender e aplicar o conhecimento, comunicar, interagir) relacionando as funções do corpo (*e.g.*, mentais, sensoriais, neuro musculoesqueléticas) com os fatores do ambiente (*e.g.*, métodos e produtos para a educação, apoio e relacionamentos, atitudes).

Esse requisito tornou claro que a escola não seria apenas um lugar frequentado por diferentes profissionais, mas precisava de se transformar em sede de colaboração interprofissional – *i.e.*, com a intersecção de diferentes áreas disciplinares e profissionais – para uma análise compreensiva das necessidades dos alunos. Alavancou-se a necessidade de uma cultura de comunidade, traduzida na necessidade de se estabelecer um contexto de trabalho onde os diferentes profissionais colaboram e contribuem para objetivos comuns centrados na participação académica e social de todos os alunos (Sanches-Ferreira et al., 2014).

Mais recentemente, a publicação do Decreto-Lei n.º 54/2018 veio acompanhar a expansão do ideário da educação inclusiva, deixando de se consumir como um modelo centrado apenas em alunos com necessidades educativas especiais, para abranger “[...] todos os grupos que se encontram nas “margens” do sistema (*e.g.*, minorias étnicas, migrantes, alunos em risco social)” (Santos et al., 2021, p. 63).

Conforme formulado no seu preâmbulo, o eixo central de orientação deste Decreto-Lei é

[...] a necessidade de cada escola reconhecer a mais-valia da diversidade dos seus alunos, [...] adequando os processos de ensino às características e condições individuais de cada aluno, mobilizando os meios de que dispõe para que todos aprendam e participem na vida da comunidade educativa (Portugal, 2018, p. 2918).

Acompanhando essa conceção mais alargada de inclusão, as respostas educativas de apoio passaram a ser organizadas segundo duas opções metodológicas (Pereira et al., 2018, p. 18): (i) a abordagem multinível – “[...] *modelo compreensivo e sistémico que visa o sucesso de todos os alunos, oferecendo um conjunto integrado de medidas de suporte à aprendizagem, adotadas em função da resposta dos alunos*”; e (ii) o desenho universal para a aprendizagem – “[...] *abordagem curricular que assenta num planeamento intencional, proactivo e flexível das práticas pedagógicas, considerando a diversidade de alunos em sala de aula*” (Pereira et al., 2018, p. 22). Essas opções – encaradas como progressistas no relatório da Organisation for Economic Co-operation and Development (2022) – materializam o abandono da ideia de que é necessário categorizar (*i.e.*, deter um diagnóstico ou rótulo clínico) para intervir. Passa a existir, assim, uma abordagem de escola dirigida a todos os alunos, com um continuum de suportes organizados em três níveis: (i) medidas universais – dirigidas a todos os alunos por meio da intensificação, entre outras, da implementação dos princípios do desenho universal, da diferenciação pedagógica e da promoção do comportamento pró-social; (ii) medidas seletivas – quando as necessidades não são supridas pela aplicação de medidas universais, envolvendo, entre outros, a antecipação e reforço das aprendizagens e o apoio tutorial; e (iii) medidas adicionais – quando as medidas anteriores são insuficientes, podendo envolver, entre outras, adaptações curriculares e metodologias e estratégias de ensino estruturado. Enquanto que as medidas seletivas e adicionais envolvem a ativação de apoios que vão além dos naturalmente disponíveis, as medidas universais visam a intensificação de uma pedagogia inclusiva, trazendo os princípios do desenho universal da aprendizagem para os processos de ensino-aprendizagem – *i.e.*, a flexibilização e diversificação de estratégias e recursos que se estendem a todos os alunos (Capp, 2017).

Um outro elemento nuclear do atual enquadramento legal é a definição de responsabilidades e papéis das designadas Equipas Multidisciplinares de Apoio à Educação Inclusiva – as EMAEI, às quais pertencem o terapia ocupacional –, nomeadamente: desenhar, acompanhar e monitorizar as medidas de suporte e capacitar a comunidade educativa para a educação inclusiva. Em cada escola há uma EMAEI constituída por um professor de educação especial, membros da direção e do conselho pedagógico e um psicólogo; a que se juntam professores titulares de turma e, sempre que necessário, técnicos dos centros de recursos para a inclusão (terapeutas, psicomotricistas, educador social...). Sempre que sinalizada a necessidade de medidas de suporte à aprendizagem – pelos pais, professores, serviços de intervenção precoce... –, é solicitada à equipa a avaliação das necessidades do aluno, elaborando-se conjuntamente – e mediante auscultação dos pais ou encarregados de educação – um relatório técnico-pedagógico. Nesse relatório faz-se a descrição das necessidades, a seleção das medidas de apoio e o plano de acompanhamento e monitorização (artigos 12.º e 20.º). Não obstante essas equipas se designarem por “multidisciplinares”, esse decreto fez-se acompanhar de um manual de apoio às práticas (Pereira et al., 2018) onde se propõe dinâmicas

colaborativas transdisciplinares, referindo-se a um trabalho de equipa focado em processos de co-reflexão, co-resolução de problemas e co-planeamento de estratégias. Conforme tecido por McGregor (2015), a abordagem transdisciplinar procura transcender barreiras disciplinares, através de uma aprendizagem coletiva e colaborativa na construção de conhecimento e soluções comuns. É nessa matriz transdisciplinar que a ação do terapia ocupacional é concebida em missivas comuns como: a dinamização de espaços de reflexão e formação para a inclusão envolvendo toda a comunidade educativa; a discussão e identificação de estratégias pedagógicas inclusivas; e a capacitação dos alunos para a aprendizagem e participação nos diferentes contextos escolares.

Presença e Público-alvo dos Terapeutas Ocupacionais

Segundo as estimativas mais recentes da Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (Portugal, 2024), relativas ao ano letivo de 2021/2022, os alunos com medidas de apoio à aprendizagem e inclusão, *i.e.*, com medidas seletivas e adicionais, representam cerca de 7% da população escolar. Em concreto, são 83.431 alunos num total de 1.122.762, entre a educação pré-escolar e o ensino secundário das escolas da rede pública de Portugal Continental.

Desse grupo de alunos, cerca de 48% (um total de 37.337) têm apoio de pelo menos um dos profissionais especializados – isto é, fisioterapeuta, psicólogo, terapeuta da fala, terapeuta ocupacional ou outro (*e.g.*, psicomotricista, educador social).

No mesmo ano letivo (2021/2022), eram 8.267 os alunos acompanhados pela terapia ocupacional nas escolas da rede pública – representando cerca de 14% dos alunos com medidas de apoio. A maior parte (80%) dos alunos acompanhados pelos terapeutas ocupacionais pertencem ao ensino básico, com idades compreendidas entre os 6 e os 14 anos. Cerca de metade, 46% (3819) dos alunos apoiados pela terapia ocupacional seguem um currículo adaptado – orientado para competências de autonomia pessoal e social –, inserindo-se no nível mais intenso de medidas de apoio, concebidas para alunos com “[...] *dificuldades acentuadas e persistentes ao nível da comunicação, interação, cognição ou aprendizagem que exigem recursos especializados de apoio à aprendizagem e à inclusão*” (Portugal, 2018, p. 2921).

Hoje, nas escolas da rede pública, existem cerca de 1.545 profissionais especializados equivalentes a tempo inteiro. Cerca de 131 dizem respeito ao grupo profissional dos terapeutas ocupacionais. Considerando os tempos integrais dos terapeutas ocupacionais nas escolas, estima-se que o rácio terapeuta-aluno é de cerca de 1 para 63. Naturalmente que, perante essa realidade, é fácil tropeçar em várias recomendações (ver Portugal, 2020) sobre a necessidade de se construir matrizes de dotação desses profissionais mais alinhadas das necessidades das escolas. A maior parte dos terapeutas ocupacionais são parceiros às escolas através dos CRI (60%) – que hoje constituem uma rede nacional composta por cerca de 100 instituições – ou são contratados diretamente pelas escolas (32%). Essas origens de contratação têm, também, impacto no trabalho produzido pelos terapeutas ocupacionais e pungem a reflexões (*e.g.*, Portugal, 2020) que ficam além do escopo do presente manuscrito.

Se olharmos para trás, esses indicadores estatísticos foram sofrendo inflexões ao lume do quadro político-legal de cada época, quer quanto ao número de terapeutas ocupacionais nas escolas e sua origem de contratação, quer quanto ao número e tipo de

medidas dos alunos acompanhados. Há, no entanto, dificuldades na compilação de dados que permitam comparações fiáveis entre os diferentes períodos. Ainda assim, nos últimos 5 anos, é evidente uma tendência crescente no número de alunos acompanhados pelos terapeutas ocupacionais, passando de 6.128 (8% dos alunos com medidas de apoio) em 2015/2016 para 8.267 (10%) em 2021/2022.

Implicações para a Prática Profissional do Terapeuta Ocupacional

O contexto político e dos valores da educação inclusiva torna necessário o desenvolvimento de expansões à prática comum da terapia ocupacional – designadamente a inspirada e estabelecida em contextos clínicos e hospitalares – que as discutimos em torno de três eixos fundamentais: (i) a *expansão* da reabilitação para a habilitação ambiental, (ii) a *expansão* de um trabalho individual em sala de apoio para o trabalho *com e para* a comunidade escolar; e (iii) a *expansão* de um trabalho de remediação para o desenvolvimento de respostas de teor preventivo.

Da reabilitação para a habilitação ambiental

Em termos etimológicos a palavra “terapia” vem do grego *therapeia*, que significa “ato de curar” ou “ato de reestabelecer” (Liddell & Scott, 1983). O objeto de restabelecimento ou cura, isto é, o alvo de intervenção não é, contudo, entidade que se possa fixar, estando sujeita a variação de acordo com circunstâncias pessoais e contextuais.

Historicamente, no entanto, na abordagem à incapacidade, o alvo de cura ou de restabelecimento esteve tradicionalmente associado à resolução de problemas situados dentro da pessoa, quando o seu funcionamento se desalinha das exigências *padrão* do contexto. Essa abordagem ao restabelecimento, tirando de equação o meio em que a pessoa se move, foi doutrinada por uma perspetiva biológica que dominou a abordagem à incapacidade desde o século XIX (Zaks, 2023). A perspetiva social – trazendo para a esfera do restabelecimento as insuficiências do meio e da sociedade –, emergiu na década de 70 do século XX, e veio romper com a hegemonia da perspetiva biológica. Segundo essa perspetiva, o restabelecimento é pilotado com destino às liberdades fundamentais, por meio das políticas sociais (Hogan, 2019).

Tem sido consensual, no entanto, que dentro do propósito da inclusão – guiado pelo compromisso de garantir o direito à participação – é a abordagem biopsicossocial que, por excelência, serve o restabelecimento, focando-se no alinhamento das condições ambientais às características funcionais da pessoa (Silveira-Maia et al., 2017b). Essa perspetiva – reconhecida como mais útil à prática educativa – foi sendo sucessivamente reforçada no terreno e na regulamentação atinente à avaliação e elegibilidade para os apoios (Sanches-Ferreira et al., 2010). Conforme preconizado na atual legislação, a avaliação refere-se à “[...] *identificação dos fatores que facilitam e que dificultam o progresso e o desenvolvimento das aprendizagens do aluno, nomeadamente fatores da escola, do contexto e individuais do aluno*” (Portugal, 2018, p. 2925)

Sabemos, contudo, que a robustez teórica e política da abordagem biopsicossocial não encontra ainda uma continuidade tão forte nas práticas de avaliação sobre as necessidades dos alunos em contexto educativo (Bodfield & Culshaw, 2023).

Internacionalmente, a perspectiva biológica é ainda o ponto de partida para a organização e ativação dos apoios de vários sistemas educativos, acantonando o planeamento de respostas, categorias de diagnóstico ou tipos de deficiência (Holland & Pell, 2018). Em Portugal, embora a ativação dos apoios dependa de uma avaliação compreensiva das necessidades dos alunos, a análise (Silveira-Maia et al., 2017a, 2019) dos relatórios técnico-pedagógicos produzidos pelas equipas educativas, nas quais se inclui a terapia ocupacional, continua a revelar descrições centradas em limitações cujas explicativas têm como caminho único as deficiências ou insuficiências do corpo (“[...] *as dificuldades em concentrar a atenção decorrem das deficiências no controlo psicomotor*” – Silveira-Maia et al., 2017a, p. 7). Na prática, esse modo de encarar as necessidades e os apoios tem-se refletido na persistência de um sistema educativo cujas respostas estão concebidas numa ótica dicotómica: ora para necessidades normativas (*da maioria*), ora para necessidades *de alguns*, associadas a tipos de deficiência ou de dificuldades na aprendizagem, cujo âmbito interventivo acaba por recair num modelo de treino de capacidades (Florian, 2008). Esse fulgor diagnóstico-prescritivo na educação tem-se caracterizado por um *modus operandi* das equipas mais sorvido pela diferença dos alunos do que pelos objetivos e conteúdos de aprendizagem (Kavale, 2007). A mesma tendência é extraível para a terapia ocupacional na escola – facto retratado na necessidade de uma constante contraposição entre um modelo clínico versus educacional (*e.g.*, Jackson et al., 2006) e a de elaborar guias para a prática concebidos numa perspectiva ecossistémica (Sousa et al., 2015a). Essa perspectiva ecossistémica esboçada num manual editado pela Direção Geral de Educação de Portugal (Sousa et al., 2015a, p. 7) sublinha uma atuação do terapia ocupacional focada na interação do aluno com os contextos e pragmatizada através de três modalidades de intervenção: individual (“*treino de competências*” – *e.g.*, “*exercícios específicos para a coordenação oculo-manual, perceção visual...*”; grupo (“*dinâmicas de pares [...] com o intuito de desenvolver competências específicas... vestibulares, integração bilateral...*”, e consultadoria (*e.g.*, “*ações de sensibilização sobre o processamento sensorial*”). Na exemplificação dessas modalidades – no manual e na literatura SBOT em geral (Lynch et al., 2023) – é reconhecível um certo abandono do ecossistema (o nicho relacional aluno–contexto) para uma prática que pende para um treino de competências frequentemente circunscrito à coordenação, perceção e processamento sensorial do *aluno*.

De facto, embora enquadrado na área da saúde, o foco na Ocupação e Atividade torna à partida o terapeuta ocupacional num *agente híbrido* – *entre o biológico e o social* – especialmente predisposto a equacionar o desempenho da pessoa em função de determinantes pessoais mas também ambientais. Não obstante essa pretensa hibridiz, historicamente (Gentry et al., 2018), a abordagem à Ocupação tem pendido para uma análise dedicada à relação entre atividades e funções do corpo. Conforme documenta o relatório nacional sobre a atuação dos CRI nas escolas (Sousa et al., 2015b), os documentos de avaliação desenvolvidos pelos técnicos especializados, como o terapia ocupacional, são quase exclusivamente centrados no aluno, com pouca ou nenhuma ênfase nos seus contextos de aprendizagem.

Não se propõe com este argumentário negligenciar o reconhecimento do terapia ocupacional no campo educativo quanto ao seu aporte especializado na análise da atividade com referência ao funcionamento e desenvolvimento da criança. Quer-se, antes, sublinhar a necessidade de trazer de modo mais firme para a prática do terapia

ocupacional a análise e intervenção sobre o contexto e a comunidade escolar. Essa necessidade encontra correspondência na definição dos SBOT para a inclusão proposta pela *American Occupational Therapy Association* (2017, p. 1), reconhecendo-os como profissionais cujo “[...] *expertise includes activity and environmental analysis and modification with a goal of reducing the barriers to participation*”².

É no uso do conceito de *habilitação ambiental* que sorvemos esse desígnio – enquanto processo que visa ajustar as características das atividades, do meio físico e relacional, para apoiar a participação de todos e de cada um dos alunos. Ainda que não se exclua a importância de intervir sobre a pessoa, quando se assume que o indicador máximo da inclusão (*i.e.*, o foco do restabelecimento) é o de participação – definida por envolvimento nas atividades e pelo sentido de pertença (Imms et al., 2017) –, então o ajustamento de variáveis ambientais ocupa lugar prioritário.

A revisão de Grajo et al. (2020) ilumina esse caminho, sistematizando intervenções dos terapeutas ocupacionais sobre a participação em sala de aula, incluindo: (i) participação educacional (*e.g.*, comportamento na tarefa, envolvimento, tempo na posição de sentado, cumprir as regras de sala); (ii) participação na literacia (*e.g.*, frequência de leitura e escrita, motivação para ler e escrever); e (iii) escrita manual (*e.g.*, velocidade, legibilidade e precisão na escrita, envolvimento nas atividades de escrita). A promoção de atividades criativas de literacia embebidas ou complementares à sala de aula e as intervenções mediadas por pais e pares foram algumas das ações de habilitação ambiental em análise (nem todas com níveis suficientes de evidência). Fica dessa revisão a noção clara do “vazio” literário sobre intervenções centradas na participação e de um défice de medidas de avaliação que permitam aferir os resultados dessas intervenções.

A reconfiguração defendida neste eixo depende necessariamente de abordagens de avaliação biopsicossociais, centradas em domínios de atividade e de participação educacionalmente relevantes e que apoiem, concomitantemente e de forma dinâmica, a identificação de soluções e apoios no(s) contexto(s) em que a criança se move. O questionamento contínuo “*qual o problema do problema?*” – lição aprendida pela autora numa aula ministrada por Granlund (2008) da Universidade de Jonkoping – marca a resistência a um racional no qual o alvo dos “problemas/alvos de restabelecimento” é ainda procurado na pessoa (*e.g.*, “*o problema é o padrão de procura sensorial do aluno*”), catapultando o redireccionamento do olhar para o problema/alvo de restabelecimento embebido no contexto, isto é, o problema ao nível da participação (*e.g.*, “*o problema do problema é a intensidade do contacto físico na interação com os pares*”). Esse questionamento abre linhas de intervenção mais vastas e que incluem, de modo mais direto, soluções ambientais (como a proximidade dos pares, a organização da sala, o tempo das tarefas...).

Das salas de apoio para a comunidade

Com o culminar da aposta na perspectiva biopsicossocial, a experiência do uso generalizado da CIF no sistema educativo português entre 2008 e 2018 permitiu expandir o olhar das equipas sobre os fatores ambientais da escola, não deixando de

² “[...] especialidade inclui a análise e modificação das atividades e dos fatores do ambiente com o objetivo de reduzir as barreiras à participação” (*American Occupational Therapy Association*, 2017, p. 1).

integrar a análise das (dis)funções do corpo (Sanches-Ferreira et al., 2014; Silveira-Maia et al., 2017a). Passou-se a reconhecer de um modo mais consciente a importância das funções do corpo e dos fatores ambientais como parte da engrenagem de um todo – onde a avaliação e a intervenção são, como metaforiza Sanches-Ferreira et al. (2010), um *gestalt* que ultrapassa a soma das partes.

Houve, no entanto, um conjunto de preocupações relacionadas com a forma como o aporte especializado dos técnicos – designadamente do terapeuta ocupacional – poderia associar-se ao risco de trazer a clínica para dentro das escolas (Sanches-Ferreira et al., 2010). Essa preocupação acompanhou a evidência de que – apesar do maior reconhecimento da influência de fatores ambientais – nos discursos das equipas educativas, incluindo dos técnicos, continuava a prevalecer uma descrição das necessidades centrada unicamente na associação entre as limitações e as deficiências.

São poucos ou quase inexistentes os estudos que se debruçam especificamente sobre o trabalho dos técnicos nas escolas em Portugal. Recuperamos, por isso, o relatório de Sousa et al. (2015b) como um dos poucos retratos em que podemos situar a atuação dos terapeutas ocupacionais. Nesse relatório, é revelado que as *salas de apoio* (salas complementares à sala de aula para trabalho individual ou em grupo) são o contexto mais usado pelos terapeutas ocupacionais – à semelhança dos outros técnicos – para uma intervenção *direta* sobre os alunos. Reforçava-se a ideia de que a sua atuação necessita de ser expandida para os contextos naturais e comuns de aprendizagem (sala de aula, recreio, cantina...) e para uma intervenção indireta colocando o seu saber especializado ao serviço da educação. Acompanhou-se, assim, a ideia já estabelecida na literatura SBOT de que as práticas de *pull-out* (de retirada do contexto comum), enquanto *modus operandi* dos terapeutas ocupacionais, são equiparáveis ao cenário de um “*cavaleiro solitário*” que entra e sai da escola, negando-se à evidência de que o seu campo de intervenção não é (somente) o aluno, mas o contexto em que ele se move. Usando como exemplo o campo de intervenção sobre escrita manual, é evidente que o trabalho de prontidão sobre pré-requisitos para escrita (*e.g.*, cinestesia, integração visuo-motora), tipicamente realizado em contexto de sala de apoio, não se converte diretamente em ganhos no desempenho da escrita (Grajo et al., 2020). Isso significa que, por um lado, as competências têm de ser trabalhadas *na e através* da atividade e, por outro, que há um conjunto de fatores do ambiente que afetam esse desempenho, que são desconsiderados quando retirados do seu contexto (Cahill & Beisbier, 2020). Na metáfora do *cavaleiro solitário*, também subjaz a ideia de que o terapeuta ocupacional, ao ocupar esse lugar, não se imiscui nos “assuntos do terreno”, excluindo-se do movimento de comunidade que também define a inclusão – *i.e.*, o de aprender e cooperar com os outros na co-resolução de problemas e no desmantelamento de barreiras (Mortier, 2020).

Isso reconduz-nos à afirmação da sala de aula como principal contexto de intervenção e, por inerência, para a exigência de um trabalho colaborativo com os outros profissionais. A necessidade de *descer do cavalo e juntar-se aos outros da e na comunidade* tem sido amplamente discutida na literatura SBOT (*e.g.*, Villeneuve & Shulha, 2012), sobretudo através de propostas centradas na consultadoria e na escrita colaborativa de planos educacionais individualizados (PEI). Outras abordagens colaborativas alinhadas com a perspectiva de que a inclusão se define como um processo de aprendizagem coletiva baseado nas necessidades e dilemas de cada escola, têm também emergido,

nomeadamente: (i) as Comunidades de Prática³ (Mortier, 2020) ; (ii) o *Lesson Study/Estudo de Aula*⁴ (Goie et al., 2021); ou (iii) as Comunidades Profissionais de Aprendizagem⁵ (Hudson, 2024).

Essas abordagens demarcam-se de perspectivas colaborativas mais tradicionais – cingidas a um estilo de consultoria de “perito” que colocam o terapeuta ocupacional como alguém que mune os outros de conhecimentos e competências num sentido unidirecional (McWilliam, 2006) –, estruturando dinâmicas de parceria caracterizadas pelo diálogo, partilha de poder e criação de espaços de experimentação (Mortier, 2020).

O modelo *Partnering for Change* (P4C) é exemplo de um processo colaborativo focado na co-resolução de problemas através de observações e interações embebidas nos contextos comuns da escola (Campbell et al., 2023). No campo das intervenções sobre a escrita manual, podemos também colher demonstrações de formas de colaboração dentro da sala de aula, através de modelos de co-ensino entre o professor e o terapeuta ocupacional. É o caso do programa *Write Start* (Case-Smith et al., 2011) – com o uso das estações de ensino e da equipa de ensino para promover a legibilidade, fluência, velocidade e expressão escrita em alunos do 1º ano.

Esses desenvolvimentos que situam a prática do terapeuta ocupacional como uma intervenção embebida na comunidade escolar, movendo-se nos contextos de aprendizagem comuns e num trabalho próximo com os outros, tornam prioritária a resolução dos défices de articulação e o trabalho colaborativo reportados no relatório de Sousa et al. (2015b). Fica claro dessa avaliação que a expansão da atuação do terapeuta ocupacional para abranger a comunidade escolar, devidamente contextualizada aos dilemas e necessidades do contexto, está refém de um conjunto de constrangimentos de natureza não só organizacional, como a incompatibilidade de horários, a escassez de horas e o trabalho itinerário em áreas geográficas dispersas (Sousa et al., 2015b), mas também formativa, no que diz respeito às oportunidades para o desenvolvimento de competências para o trabalho colaborativo (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2022).

Nesse eixo, sublinha-se, assim, que a atuação do terapeuta ocupacional no contexto da educação inclusiva – isto é, vinculada ao compromisso de assegurar condições para a aprendizagem e pertença de todos – é pautada, de forma ainda mais clara, pela necessidade da interpenetração de domínios de conhecimento e do abandono de discursos e práticas fragmentadas e limitadas à sua especialidade. Para além do significado de criar condições para que todos os alunos aprendam e sintam-se pertencentes, a educação inclusiva traduz-se, também, em criar condições para que os profissionais participem e aprendam enquanto parceiros. O trabalho colaborativo do terapeuta ocupacional para a inclusão precisa, por isso, de espaço (temporal, físico e social) e de abordagens estruturadas que façam parte da rotina escolar.

³ As comunidades de prática definem-se por um grupo de pessoas que partilham um mesmo objetivo e aprofundam o seu conhecimento através de uma interação regular (Mortier, 2020).

⁴ O *Lesson Study/Estudo de Aula* refere-se a um processo de teor investigativo em que os profissionais colaborativamente planeiam, implementam, observam e adaptam as aulas com base nos dados recolhidos (Goie et al., 2021).

⁵ As Comunidades Profissionais de Aprendizagem definem-se pelo envolvimento de um grupo de profissionais numa aprendizagem intencional e focada na promoção de benefícios aos alunos (Hudson, 2024).

Da remediação para a prevenção

A abordagem multinível e o desenho universal para a aprendizagem são duas opções metodológicas do Decreto-Lei n.º 54/2018 que estão em linha com a necessária disrupção com sistemas de apoio dicotómicos – regulares versus especiais – para conceber respostas que abranjam todos os alunos. Um dos elementos fundamentais dessas abordagens refere-se ao seu carácter preventivo (Silveira-Maia et al., 2022) – significando o envolvimento do terapeuta ocupacional no desenvolvimento colaborativo de respostas ao nível da turma e da escola como um todo.

O referido carácter preventivo reporta-se à expansão das intervenções – para além das dirigidas a necessidades decorrentes de deficiências e incapacidades –, para incluir a integração, mais atempada e eficiente, de suportes nos contextos naturais de aprendizagem dirigidos a toda a população escolar (Lynch et al., 2023). Na revisão de Lynch et al. (2023), é colocado a descoberto a difícil destriça, por enquanto, das intervenções de teor preventivo das remediativas (quanto aos alvos e à intensidade de intervenção) – destacando-se o P4C (Campbell et al., 2023) como o programa que melhor reflete e sistematiza linhas de ação do terapeuta ocupacional numa lógica multinível:

- *no nível 1* – a observação das crianças na sala de aula e nos diferentes contextos de escola (ginásio, recreio, cantina...), colaborando com o professor para introduzir mudanças – alinhadas ao desenho universal para a aprendizagem – que beneficiem todos os alunos. Na revisão de Lynch et al. (2023), é dado como exemplo, entre outros, programas conduzidos em sala de aula que promovem a escrita manual e a prevenção de dificuldades na literacia, bem como programas de capacitação dos professores para promover a gestão dos comportamentos na sala de aula;
- *no nível 2* – o envolvimento em processos colaborativos de resolução de problemas com os professores, com partilha de observações, geração de hipóteses e experimentação de soluções que incluam estratégias de diferenciação pedagógica e visem alterar características da atividade e do contexto que se alinhem com as necessidades da criança. Na revisão de Lynch et al. (2023), é dado como exemplo intervenções em grupo ou individuais tendo em vista o desenvolvimento de competências de escrita, de gestão comportamental ou competências gerais de aprendizagem, bem como intervenções indiretas através dos educadores que tinham como alvo o comportamento e a autorregulação de certos alunos;
- *no nível 3* – a colaboração com o professor no desenho de modificações nas atividades e contextos para uma criança, por exemplo, através do uso de produtos de apoio, a modificação de ações ou tarefas de acordo com as competências da criança ou a adequação de estímulos auditivos, visuais ou sociais do contexto. Na revisão de Lynch et al. (2023), é dado como exemplo ações para o restabelecimento da legibilidade da escrita manual, do uso do teclado, ou da autorregulação, incluindo abordagens curriculares específicas ou complementares (como programas de promoção das competências de interação social e para as atividades da vida diária).

Embora não hajam dados que possam *por ora* documentar as implicações da abordagem multinível na prática do terapeuta ocupacional em contexto português, é expectável que a abordagem multinível amplie a sua ação para toda a escola, integrando

na sua prática o *co-planeamento* dos ambientes físicos, sociais e de aprendizagem de todos os alunos (Campbell et al., 2023). Esse *vazio* na documentação e desenvolvimento das práticas do terapeuta ocupacional enquadradas numa abordagem multinível em Portugal é reiterado internacionalmente na revisão de Lynch et al. (2023, p. 3): “[...] *no study to date has examined SBOT in relation to tiered interventions in elementary schools*”⁶. Nessa revisão – que mapeia as intervenções dos terapeutas ocupacionais enquadráveis nos três níveis de apoio – é sublinhada a prevalência de práticas guiadas por objetivos focados no restabelecimento de competências. Conforme conclui Souza et al. (2021), o ímpeto dos terapeutas ocupacionais nas escolas tem sido norteado pela inclusão dos excluídos, particularmente por razões associadas à deficiência e à incapacidade, em práticas predominantemente devotas à remediação. Podemos ver refletida essa afirmação no contexto português, no qual cerca de metade dos alunos apoiados pela terapia ocupacional são alvo de medidas do *nível 3* (dirigidas a *dificuldades acentuadas e persistentes*).

A expansão necessária, pungida pela abordagem multinível e pelo desenho universal para a aprendizagem, é – não negligenciando o direito ao apoio individualizado – a de trazer de um modo mais presente na prática do terapeuta ocupacional ações e programas de capacitação dirigidos à escola como um todo.

Considerações Finais

Juntam-se neste manuscrito os valores inerentes à prática da educação inclusiva e as especificidades do enquadramento político português, como motes à discussão sobre a prática da terapia ocupacional em contexto educativo. Não obstante a ação do terapeuta ocupacional na escola seja discutida e diferenciada dos modelos clínicos tradicionais há mais de duas décadas, essa destriça não é ainda evidente nas práticas – como é aliás sublinhado na revisão de Lynch et al. (2023), que aponta para uma predominância de abordagens de intervenção diretas e de *pull-out*. Neste ensaio, sistematizamos três movimentos que, à semelhança da generalidade dos contextos internacionais, continuam a ser de pragmatização necessária para os terapeutas ocupacionais nas escolas em Portugal: (i) *a expansão da reabilitação para a habilitação ambiental* – através da adoção de modelos de avaliação e intervenção biopsicossociais e orientados para objetivos centrados na participação; (ii) *a expansão das salas de apoio para a comunidade* – através de uma ação nos contextos naturais de aprendizagem e da rotinização do uso de abordagens estruturadas de trabalho colaborativo; e (iii) *a expansão da remediação para a prevenção* – implementando programas que promovam a participação bem sucedida de todos, a par da implementação de estratégias e apoios individualizados.

A transferência dessas movimentações para a prática depende, necessariamente, de ações multissistêmicas para garantir condições de tempo, de recursos, de colaboração e de formação que permitam ações convergentes com os desígnios da educação inclusiva. O reforço do caminho para uma educação inclusiva depende, também, de dados monitorizáveis e concertados com as políticas públicas, que permitam uma contínua reflexão sobre as práticas dos diferentes intervenientes.

⁶ “[...] até à data, nenhum estudo examinou a SBOT em sistemas de intervenção multinível no contexto da educação básica” (Lynch et al., 2023, p. 3).

Referências

- American Occupational Therapy Association – AOTA. (2017). *What is the role of the school-based occupational therapy practitioner? Questions & answers for school administrators*. Bethesda: AOTA. Recuperado em 9 de março de 2024, de <https://www.aota.org/-/media/Corporate/Files/Practice/Children/School-Administrator-Brochure.pdf>
- Bodfield, K., & Culshaw, A. (2023). The place for diagnosis in the UK education system. *Emotional & Behavioural Difficulties*, 28(4), 316-328.
- Cahill, S. M., & Beisbier, S. (2020). Occupational therapy practice guidelines for children and youth ages 5-21 years. *The American Journal of Occupational Therapy*, 74(4), 1-48.
- Campbell, W., Missiuna, C., Dix, L., & Whalen, S. S. (2023). Partnering for change: collaborating to transform occupational therapy services that support inclusive education. *Frontiers in Public Health*, 11, 1275920.
- Capp, M. (2017). The effectiveness of universal design for learning: a meta-analysis of literature between 2013 and 2016. *International Journal of Inclusive Education*, 21(6), 791-807.
- Case-Smith, J., Holland, T., & Bishop, B. (2011). Effectiveness of an integrated handwriting program for first-grade students: a pilot study. *The American Journal of Occupational Therapy*, 65(6), 670-678.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2015). *Agency position on inclusive education systems*. Odense: EASNIE.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2022). *Desenho de um sistema de monitorização da implementação do regime jurídico da educação inclusiva em Portugal: relatório final*. Recuperado em 9 de março de 2024, de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInclusiva/sistema_de_monitorizacao_para_a_educacao_inclusiva_em_portugal.pdf
- Florian, L. (2008). Special or inclusive education: future trends. *British Journal of Special Education*, 35(4), 202-208.
- Gentry, K., Snyder, K., Barstow, B., & Hamson-Utley, J. (2018). The biopsychosocial model: application to occupational therapy practice. *The Open Journal of Occupational Therapy*, 6(4), 1-21.
- Goie, S., Norwich, B., & Dudley, P. (2021). *Lesson study in inclusive educational settings*. London: Routledge.
- Grajo, L., Candler, C., & Sarafian, A. (2020). Interventions within the scope of occupational therapy to improve children's academic participation: a systematic review. *AJOT*, 74(2), 1-32.
- Granlund, M. (2008). *Defining critical participation outcomes for ECI. Presented in Transatlantic Consortium in Early Childhood*. Jokonping: University of Jokonping.
- Hogan, A. (2019). Social and medical models of disability and mental health: evolution and renewal. *Canadian Medical Association Journal*, 191(1), E16-E18.
- Holland, J., & Pell, G. (2018). Children with SEND and the emotional impact on parents. *British Journal of Special Education*, 45(4), 392-411.
- Hudson, C. (2024). A conceptual framework for understanding effective Professional Learning Community (PLC) operation in schools. *Journal of Education*, 204(3), 649-659.
- Imms, C., Granlund, M., Wilson, P. H., Steenbergen, B., Rosenbaum, P. L., & Gordon, A. M. (2017). Participation, both a means and an end: a conceptual analysis of processes and outcomes in childhood disability. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 59(1), 16-25.
- Jackson, L., Polichino, J., & Potter, K. (2006). *Transforming caseload to workload in school-based and early intervention occupational therapy services*. Bethesda: American Occupational Therapy Association.
- Kavale, K. (2007). Quantitative research synthesis: meta-analysis of research on meeting special educational needs. In L. Florian (Ed.), *Handbook of special education*. London: SAGE.
- Liddell, H., & Scott, R. (1983). *A greek-english lexicon*. Oxford: Clarendon Press.

- Lynch, H., Moore, A., O'Connor, D., & Boyle, B. (2023). Evidence for implementing tiered approaches in school-based occupational therapy in elementary schools: a scoping review. *The American Journal of Occupational Therapy*, 77(1), 1-11.
- McWilliam, R. A. (2006). *RBI report form*. Nashville, TN: Vanderbilt University Medical Center.
- McGregor, S. (2015). Transdisciplinary knowledge creation. In P. T. Gibbs (Ed.), *Transdisciplinary professional learning and practice* (pp. 9-24). New York: Springer.
- Mortier, K. (2020). Communities of practice: a conceptual framework for inclusion of students with significant disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, 24(3), 329-340.
- Organisation for Economic Co-operation and Development – OECD. (2022). *Review of inclusive education in Portugal*. Paris: OECD.
- Pereira, F., Crespo, A., Trindade, A., Cosme, A., Croca, F., Breia, G., Franco, G., Azevedo, H., Fonseca, H., Micaelo, M., Reis, M. J., Saragoça, M. J., Carvalho, M., & Fernandes, R. (2018). *Para uma educação inclusiva: manual de apoio à prática*. Lisboa: Direção-Geral da Educação (DGE), Ministério da Educação.
- Portugal. Ministério da Educação. (2008, 7 de janeiro). Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro de 2008. Define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo. *Diário da República*, Lisboa.
- Portugal. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. (2007). *Centros de recursos para a inclusão: reorientação das escolas especiais*. Lisboa: Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Portugal. Conselho Nacional de Educação – CNE. (2020). *Recomendação n.º 4/2020: a condição dos assistentes e dos técnicos especializados que integram as atividades educativas das escolas*. Lisboa: CNE.
- Portugal. Direção-Geral da Educação – DGEEC. (2024). *Educação inclusiva*. Lisboa. Recuperado em 9 de março de 2024, de <https://www.dge.mec.pt/educacao-inclusiva>
- Portugal. Ministério da Educação. (2018, 7 de julho). Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho de 2018. Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva. *Diário da República*, Lisboa.
- Sanches-Ferreira, M., Silveira-Maia, M., & Alves, S. (2014). The use of the International Classification of Functioning, Disability and Health, version for Children and Youth (ICF-CY), in Portuguese special education assessment and eligibility procedures: the professionals' perceptions. *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 327-343.
- Sanches-Ferreira, M., Simeonsson, R., Silveira-Maia, M., Pinheiro, S., Tavares, S., & Alves, S. (2010). *Projecto da avaliação externa da implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008: relatório final*. Lisboa: DGIDC.
- Santos, M., Silveira-Maia, M., & Martins, S. (2021). Trajetórias para a educação inclusiva: análise da legislação portuguesa e das suas implicações nas práticas e na formação de professores. In M. Cruz & C. Pinto (Eds.), *Issues'21: issues in education* (pp. 61-75). Porto: Escola Superior de Educação.
- Silveira-Maia, M., Lopes-dos-Santos, P., & Sanches-Ferreira, S. (2017a). How the use of the International Classification of Functioning, Disability and Health for children and youth changed the individualized education programs in Portugal. *International Journal of Inclusive Education*, 21(5), 573-583.
- Silveira-Maia, M., Lopes-dos-Santos, P., Sanches-Ferreira, M., Alves, S., & Gañete, A. (2017b). Dimensões ambientais e produtos e tecnologias influentes na participação e inclusão de alunos com incapacidade. *Educatio Siglo XXI*, 35(3), 105-128.
- Silveira-Maia, M., Lopes dos-Santos, P., Sanches-Ferreira, M., Alves, S., & Silveira-Maia, C. (2019). The use of the International Classification of Functioning, Disability and Health in an interactive perspective: the assessment and intervention of students' additional support needs in Portugal. *Disability and Rehabilitation*, 41(25), 3016-3024.
- Silveira-Maia, M., Santos, M., & Martins, S. (2022). Multitiered systems of support and academic success. In R. Moreno-Rodriguez, I. Camarena, M. Vega & F. Arroyo (Eds.), *Prevención del fracaso académico y del abandono escolar* (pp. 219-234). Barcelona: Octaedro.

- Sousa, J., Costa, I., Mota, A., Lisboa, D., Quintas, P., Ferreira, S., & Fabela, S. (2015a). *Necessidades especiais de educação: o terapeuta ocupacional em contexto escolar*. Estoril: DGE & Direção de Serviços de Educação Especial e de Apoios Socioeducativos.
- Sousa, J., Mota, A., Dolgner, J., Teixeira, P., & Fabela, S. (2015b). *Avaliação das políticas públicas: inclusão de alunos com necessidades educativas especiais: o caso dos centros de recursos para a inclusão*. Lisboa: Direção Geral da Educação.
- Souza, J. R. B., Borba, P., Celegati Pan, J., & Lopes, R. (2021). 'Inclusion' and 'democracy' in education: an exploration of concepts and ideas for occupational therapists. *World Federation of Occupational Therapists Bulletin*, 77(2), 107-113.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization – UNESCO. (1994). *Salamanca statement and framework for action on special needs education*. Paris: UNESCO.
- Villeneuve, M. A., & Shulha, L. M. (2012). Learning together for effective collaboration in school-based occupational therapy practice. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 79(5), 293-302.
- World Federation of Occupational Therapists – WFOT. (2007). *International Classification of Functioning, Disability and Health: version for children and youth*. Geneva: WFOT.
- <bok>World Federation of Occupational Therapists – WFOT. (2016). *Position statement on occupational therapy services inschool-based practice for children and youth*. Geneva: WFOT.</bok>
- Zaks, Z. (2023). Changing the medical model of disability to the normalization model of disability: clarifying the past to create a new future direction. *Disability & Society*. No prelo.

Fonte de Financiamento

Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UIDP/05198/2020 (Centro de Investigação e Inovação em Educação, inED).

Autora para correspondência

Mónica Silveira Maia
e-mail: ese@ese.ipp.pt

Editora de seção

Prof.ª Dra. Andréa Perosa Saigh Jurdi