

Artigo Original

Planejamento, implementação e avaliação das ações de terapeutas ocupacionais em uma rede de apoio à inclusão escolar

Planning, implementation, and evaluation of occupational therapists' actions in a support network for school inclusion

David dos Santos Calheiros^a , Enicéia Gonçalves Mendes^b , Alessandra Bonorandi Dounis^a , Emanuele Mariano de Souza Santos^a , Flávia Calheiros da Silva^a , Thaís Quintela de Andrade Nabuco^a 

^aUniversidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas, Maceió, AL, Brasil.

^bUniversidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, Brasil.

Como citar: Calheiros, D. S., Mendes, E. G., Dounis, A. B., Santos, E. M. S., Silva, F. C., & Nabuco, T. Q. A. (2024). Planejamento, implementação e avaliação das ações de terapeutas ocupacionais em uma rede de apoio à inclusão escolar. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, 32(spe1), e3803. <https://doi.org/10.1590/2526-8910.ctoAO392838021>

Resumo

Introdução: A atuação em redes de o apoio à inclusão escolar é uma recomendação recorrente na literatura da Educação Especial, que enfatiza a adoção de estratégias diversificadas para garantir a permanência e a participação de estudantes com deficiência. **Objetivo:** Analisar o processo de planejamento, implementação e avaliação das ações de terapeutas ocupacionais em uma rede de apoio à inclusão escolar de uma estudante com paralisia cerebral, matriculada em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) em Maceió/AL. **Método:** Desenvolvida sob uma abordagem qualitativa, a investigação caracteriza-se como uma pesquisa-ação. O trabalho em rede seguiu o modelo e as etapas da Consultoria Colaborativa. Profissionais do CMEI envolvidos com a estudante e um grupo de terapeutas ocupacionais da rede pública de saúde participaram do estudo. Os dados obtidos foram tratados por meio da análise temática. **Resultados:** As ações da rede desempenharam um papel positivo tanto na participação da criança nas atividades escolares quanto na reflexão dos envolvidos sobre o processo de inclusão e suas interfaces. O processo colaborativo mostrou-se um importante instrumento de formação, tanto para os terapeutas ocupacionais quanto para os profissionais do CMEI. A análise realizada comprova a tese de que uma política educacional de inclusão escolar voltada para garantir o direito à educação de crianças com deficiência requer a implementação de uma rede de apoios diversificados. **Conclusão:** Para estudos futuros, sugere-se a investigação em contextos que já possuam serviços diversificados, visando analisar seu funcionamento, avaliar o nível de articulação e identificar formas de aperfeiçoá-los.

Recebido em Mar. 11, 2024; 1ª Revisão em Jun. 7, 2024; Aceito em Jun. 17, 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.

Palavras-chave: Terapia Ocupacional, Educação Especial, Redes de Apoio Social, Paralisia Cerebral, Consultoria.

Abstract

Introduction: Working within support networks for school inclusion is a recurring recommendation in the literature on Special Education, emphasizing the adoption of diverse strategies to ensure the permanence and participation of students with disabilities.

Objective: To analyze the process of planning, implementation, and evaluation of occupational therapists' actions within a support network for the school inclusion of a student with cerebral palsy, enrolled in a Municipal Center for Early Childhood Education (CMEI) in Maceió, state of Alagoas, Brazil. **Method:** Developed under a qualitative approach, this investigation is characterized as action-research. The network-based work followed the model and stages of Collaborative Consultation. Professionals from the CMEI involved with the student and a group of occupational therapists from the public health system participated in the study. The data obtained were analyzed using thematic analysis. **Results:** The network's actions played a positive role in both the child's participation in school activities and the participants' reflections on the inclusion process and its interfaces. The collaborative process proved to be an important tool for professional development, both for the occupational therapists and for the CMEI staff. The analysis conducted supports the argument that an inclusive education policy aimed at ensuring the right to education for children with disabilities requires the implementation of a network of diversified support. **Conclusion:** It is suggested that future studies investigate contexts that already have diversified services to analyze their functioning, assess the level of collaboration, and identify ways to improve them.

Keywords: Occupational Therapy, Education, Special, Social Support, Cerebral Palsy, Consultant.

Introdução

Este estudo está embasado no pressuposto de que garantir o direito à educação das crianças Público-alvo da Educação Especial (PAEE) exige não apenas assegurar seu acesso à matrícula, mas também oferecer os suportes necessários para a sua participação e aprendizagem. Isso implica criar e/ou incrementar uma rede de apoio no contexto da escola comum, composta de seus profissionais e em parceria com setores públicos da saúde, assistência social, entre outros, para garantir que os serviços de Educação Especial sejam disponibilizados a partir das demandas educacionais identificadas em cada situação.

Em síntese, sustenta-se que tal perspectiva de trabalho tem o potencial de intervir nas diferentes formas de exclusão que continuam sólidas no cotidiano educacional, de potencializar o processo de ensino-aprendizagem das crianças PAEE e de seus pares, de prover a formação de recursos humanos em Educação Especial, de contribuir para o empoderamento familiar e da pessoa com deficiência e, enfim, de sustentar um ambiente educacional onde impere a cultura inclusiva.

Tradicionalmente, terapeutas ocupacionais têm sido convidados a colaborar para as demandas educacionais de crianças com deficiência por meio de processos reflexivos impulsionados pela ação/interlocução colaborativa com professores e demais integrantes

da escola. Os resultados dessas intervenções têm se mostrado positivos, como destacam Baleotti & Zafani (2017), Folha et al. (2020) e Dounis et al. (2023).

A literatura científica na área da Educação especial indica que a Tecnologia Assistiva é um dos temas centrais quando se trata das demandas educacionais da criança com deficiência, dada a sua importância para o desenvolvimento da autonomia, independência e participação dessa população no ambiente escolar (Baleotti & Zafani, 2017; Calheiros et al., 2019; Dounis et al., 2023; Calheiros et al., 2019). De acordo com Pinto et al. (2022), que realizou uma revisão sistemática da literatura brasileira acerca da escolarização de estudantes com paralisia cerebral, a prescrição, confecção e acompanhamento dos recursos e serviços de Tecnologia Assistiva na escola muitas das vezes são realizados por terapeutas ocupacionais. Esse dado endossa a importância da presença desses profissionais na composição das redes de apoio no contexto da escola comum, dada sua relevante atuação para minimizar as barreiras de acesso ao currículo escolar.

Nesse sentido, o objetivo deste estudo foi analisar o processo de planejamento, implementação e avaliação das ações de terapeutas ocupacionais em uma rede de apoio à inclusão escolar de uma estudante com paralisia cerebral matriculada em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) em Maceió/AL.

Método

Este estudo adotou uma abordagem qualitativa, com características de pesquisa-ação, dado seu foco na ação coletiva em busca da resolução de problemas e no papel ativo dos sujeitos envolvidos, tanto a participante quanto os pesquisadores, que é essencial para qualquer proposta de trabalho em rede (Picheth et al., 2016). Entre as muitas características desse tipo de pesquisa, destaca-se que a busca por soluções é sempre precedida por um processo de mapeamento e delimitação do tema e de seu contexto, como forma de compreender o objeto de estudo em profundidade. Outro ponto que merece destaque, que foi rigorosamente utilizado nesta pesquisa, diz respeito ao fato de que:

Mesmo havendo a intervenção do pesquisador/intervencionista, o papel dele não impõe qual problema deve ser trabalhado, mas, diferentemente, tem apenas o papel de agir como um facilitador para a compreensão dos problemas vividos, da busca de possíveis soluções e da implementação de ações que terão por objetivo mudar a atual situação problemática, ou seja, auxiliar os participantes a retomarem sua capacidade de agentes e transformadores do contexto em que se inserem (Picheth et al., 2016, p. 12).

Esta pesquisa foi realizada em um CMEI da rede pública de Maceió/AL, selecionado com base no critério de ter entre seus alunos uma criança com paralisia cerebral.

A rede de apoio foi constituída por profissionais do CMEI (internos)¹ e terapeutas ocupacionais de outros contextos profissionais (externos). Entre os participantes internos da pesquisa estavam a diretora, a diretora adjunta, a coordenadora pedagógica, a professora de Educação Especial, a professora de classe comum e o profissional de apoio. Já entre os participantes externos estavam três terapeutas ocupacionais de um Centro Especializado em

¹ Todos os participantes assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Reabilitação (CER) da cidade de Maceió/AL, uma representante do Núcleo de Estudos em Educação e Diversidade (NEEDI/UFAL) e o pesquisador responsável pela investigação, os dois últimos também terapeutas ocupacionais. Além dos profissionais do CMEI e dos terapeutas ocupacionais, participaram a criança com paralisia cerebral e sua mãe. Os participantes foram selecionados de forma intencional, com base no critério de conveniência.

O trabalho em conjunto dos terapeutas ocupacionais e profissionais do CMEI foi estruturado com base no modelo de Consultoria Colaborativa. Tal modelo tem se destacado na última década na literatura brasileira como um serviço qualificado de apoio à inclusão escolar e à formação profissional, pois permite a equipe escolar e os especialistas, como terapeutas ocupacionais, colaborem para solucionar problemas visando ampliar a participação e a aprendizagem de estudantes PAEE (Calheiros & Mendes, 2016; Baleotti & Zafani, 2017; Folha & Monteiro, 2017; Dounis et al., 2023; Lago & Tartuci, 2020).

A partir dessa definição, a organização das interlocuções dos terapeutas ocupacionais com os profissionais da escola seguiu os estágios da Consultoria Colaborativa propostos por Idol et al. (2000), a saber: (1) Estágio de Entrada e Estabelecimento de Objetivos na Equipe; (2) Estágio de Identificação dos Problemas; (3) Estágio de Recomendação das Intervenções; (4) Estágio de Implementação das Recomendações; (5) Estágio de Avaliação da Consultoria e (6) Estágio de Follow-up.

Os seguintes instrumentos foram utilizados para coletar os dados da pesquisa: questionário, roteiros de grupo focal e entrevista, análise documental e observação com registros em diário de campo.

O delineamento traçado para a coleta de dados envolveu seis etapas: (1) compreensão do cenário da Educação Especial e identificação dos serviços de apoio; (2) contratualizações para os serviços baseados em rede de apoio; (3) seleção do caso; (4) identificação das necessidades de apoio à estudante do caso; (5) planejamento e implementação das ações e (6) avaliação do serviço baseado em rede de apoio.

O corpus desta pesquisa foi tratado com base na análise temática (Braun & Clarke, 2006).

Resultados e Discussão

O caso de Beatriz², uma criança com paralisia cerebral, foi escolhido intencionalmente para esta pesquisa por representar um subgrupo relativamente pequeno do PAEE, caracterizado por comprometimentos motores severos e necessidades de comunicação complexas. Como resultado, ela enfrentava múltiplas dificuldades para acessar a educação infantil, o currículo comum e permanecer no espaço educativo, com vista a desenvolver suas potencialidades, como ocorre com as demais crianças sem deficiência.

O trabalho de implementação da rede de apoio para Beatriz foi iniciado com o Estágio de Entrada e Estabelecimento de Objetivos na Equipe, a partir da compreensão do cenário local da Educação Especial, assim como, da identificação dos serviços de apoio já ofertados, e seguiu no sentido de pactuar as parcerias necessárias para o seu desenvolvimento e recolher informações acerca da sua participação educacional e da identificação das necessidades de apoio. Esse processo de identificação foi construído a partir da escuta dos profissionais do CMEI, do CER e do NEEDI e da mãe da criança;

² Para resguardar a identidade dos participantes, foram utilizados pseudônimos. Desse modo, os nomes apresentados ao longo do texto não correspondem aos verdadeiros.

do acesso a registros referentes à criança; de sua avaliação observacional no ambiente educacional e da identificação dos serviços de apoio ofertados a ela.

As informações obtidas favoreceram não apenas a identificação das demandas educacionais de Beatriz, mas também o conhecimento da proposta pedagógica e das condições gerais do CMEI. Essa conduta assemelha-se ao que Xu & Filler (2008) consideram importante para começar uma discussão em equipe. De modo geral, pôde-se constatar uma atenção direcionada ao brincar, traduzido como o elemento norteador da proposta pedagógica da Educação Infantil.

Na sequência da Consultoria Colaborativa, no Estágio de Identificação dos Problemas, foram identificadas questões como o uso indiscriminado de recursos de Tecnologia Assistiva e a segregação e individualização das atividades desenvolvidas por Beatriz em detrimento de propostas de participação coletiva com os demais colegas sem deficiência, que evidenciaram a insuficiência do Atendimento Educacional Especializado (AEE) – o único serviço de suporte para a sua participação.

Também foi constatado que para os profissionais do CMEI, os problemas de acesso ao currículo geral da Educação Infantil eram vistos como uma questão inerente à Beatriz, e não como resultado da falta de provisão de suportes especializados, caracterizando uma percepção biomédica da equipe escolar acerca da pessoa com deficiência, em detrimento da concepção social (Valle & Connor, 2014). Dessa forma, as providências pensadas até então para sua participação nas atividades escolares focavam, em grande parte, na modificação e/ou melhoria de suas características físicas e de linguagem.

Em decorrência disso, nos Estágios da Consultoria Colaborativa de Recomendação das Intervenções e Implementação das Recomendações, capitaneados pelos terapeutas ocupacionais do grupo, as ações planejadas e implementadas pela rede de apoio foram bastante diversificadas, baseadas nas necessidades de Beatriz e nas demandas levantadas pela equipe pedagógica e sua família. As principais ações são brevemente descritas e analisadas a seguir.

Ações planejadas e implementadas pelos terapeutas ocupacionais

Orientações sobre autonomia e comunicação

As observações e relatos indicavam que Beatriz participava das atividades envolvendo o brincar no contexto educacional; no entanto, não lhe era permitido escolher com o que brincar. Dessa forma, o reconhecimento e a valorização da sua autonomia estavam comprometidos. Essa conduta estava parcialmente ligada às conotações negativas associadas à deficiência de Beatriz, especialmente a sua dificuldade de explorar o ambiente e se comunicar de forma independente. Além disso, o baixo nível de apoios – especificamente em relação à comunicação alternativa –, aliado à falta de oportunidades oferecidas pelos profissionais do CMEI para que a criança pudesse se expressar, impedia que sua “voz” fosse sequer considerada.

Para que Beatriz pudesse expressar seus desejos diante daquilo que lhe era oferecido no contexto educacional, seria necessário estabelecer uma interação efetiva entre os interlocutores. Para tanto, seus educadores deveriam estar atentos às pistas e intenções de comunicação que poderiam ser manifestadas pela criança, na tentativa de decodificar sua mensagem. No caso de Beatriz, a expressão facial era o principal canal de informação utilizado para a comunicação. Na primeira articulação com os terapeutas ocupacionais,

essa questão foi abordada e sinalizada como essencial para a participação ativa e o desenvolvimento educacional de Beatriz.

No ano passado, a gente não tinha esse cuidado de perguntar. A partir desse momento, dessa troca, dessa conversa de vocês, dessa ajuda no bom sentido, eu fiquei assim mais para perguntar, por que eu já estava no automático, eu fazia as coisas. Mas agora, o que é que estou fazendo de diferente? Eu estou dando esse direito, estou dando opção de escolha, ela vai poder escolher o que ela quer, porque antes eu pegava e dava, a panela, aquela boneca, aquele brinquedo (Paula, professora do AEE).

Observa-se que professora de Educação Especial compreendeu as pistas de comunicação de Beatriz, possibilitando-lhe maior autonomia nas atividades educacionais. Nesse sentido, destaca-se o fato dessa profissional ter encarado a conversa realizada com os terapeutas ocupacionais como um espaço para reflexão e mudança da prática profissional. Essa resposta de reconfiguração das práticas a partir de processos reflexivos impulsionados pela ação/interlocução colaborativa dos terapeutas ocupacionais com os professores e demais integrantes da escola vêm sendo relatada de forma bastante positiva por vários pesquisadores brasileiros, a exemplo de Baleotti & Zafani (2017), Folha et al. (2020) e Dounis et al. (2023).

Orientações sobre o uso de recursos de reabilitação no CMEI

Havia entre os profissionais do CMEI uma expectativa de que recursos utilizados na área da reabilitação poderiam beneficiar Beatriz no contexto educacional. Em um dos acontecimentos, a professora regente queria adquirir “bolinhas de reabilitação”, com a expectativa de que esse recurso pudesse desenvolver as habilidades manuais da criança e, por consequência, possibilitar sua participação em atividades de linguagens (escrita, pintura, recorte e colagem).

Para os terapeutas ocupacionais que estavam envolvidos na rede, ainda que fosse clara a necessidade de uma intervenção terapêutica mais intensa com Beatriz, esta deveria ser realizada no ambiente clínico – próprio para essa finalidade – e não no espaço educacional.

Até eu, como professora, tinha essa preocupação de querer fazer algo diferente com a Beatriz, aí ele [pesquisador] disse assim: “não, aqui é um CMEI, não é uma clínica!” (Quitéria, professora de sala comum).

A compreensão que essa professora de sala comum possuía representava a percepção dos profissionais do CMEI em geral, de que o problema estava ancorado na criança, cultivando a perspectiva do modelo médico de deficiência. Valle & Connor (2014) defendem que os professores devem se concentrar menos na tirania do déficit e focalizar mais as barreiras sociais e ambientais que impedem a criança de acessar o currículo, sinalizando que essa deve ser a preocupação educacional. Para tanto, o espaço educacional deve reconhecer que os cuidados dos quais as pessoas com deficiência necessitam não se restringem aos da área da saúde, embora considere-se que, como todas as pessoas, elas também precisam de serviços e apoios da saúde (Seelman, 2004).

As professoras compreenderam a posição dos terapeutas ocupacionais e retrocederam na concepção equivocada de usar recursos de reabilitação dentro do CMEI, a fim de que

este não se tornasse mais um ambiente direcionado ao âmbito clínico, perdendo o seu foco pedagógico. Destarte, elas compreenderam que a função do CMEI poderia ser a de encaminhar e acompanhar o cuidado nos serviços de reabilitação responsáveis, além de trabalhar em parceria com eles.

Assim, em vez de se concentrar em “consertar” as crianças com deficiência, as mudanças foram contextualizadas nas esferas de competência dos professores e nas estruturas e práticas da sala de aula, que devem, essencialmente, ser planejadas para atender uma ampla gama de necessidades de aprendizado (Collins & Ferri, 2016).

Confeção e orientação para o uso de Recursos de Tecnologia Assistiva

A partir das demandas identificadas nas interlocuções entre a equipe pedagógica, a mãe de Beatriz e os terapeutas ocupacionais, foi identificada a necessidade de confeccionar recursos de Tecnologia Assistiva, a saber: órteses de posicionamento ventral para as mãos, uma cadeira de chão para atividades em roda e adaptações para o uso de lápis em atividades de pintura e escrita.

As órteses de posicionamento para os membros superiores foram prescritas e confeccionadas por uma das terapeutas ocupacionais da rede de apoio, mediante a identificação de que, durante o tempo em que ficava no CMEI, Beatriz permanecia com as mãos permanentemente fechadas, o que impactava sua participação e desenvolvimento educacional.

Como parte da rotina do CMEI era realizada no chão, Beatriz encontrava dificuldades para participar desses momentos com independência, pois não conseguia manter a mesma postura que seus colegas. A professora do AEE havia providenciado uma calça de posicionamento para esses momentos; no entanto, observou-se que esse recurso não estava sendo eficaz. Além de a postura, deitada, não favorecer uma participação ativa, pois Beatriz não conseguia fazer contato visual com seus colegas e professora, ela também ficava deslocada da roda, o que limitava ainda mais sua participação. Diante da necessidade de um mobiliário adaptado, os profissionais do CMEI, em conjunto com os terapeutas ocupacionais da rede de apoio, identificaram que uma cadeira adaptada para o chão poderia deixá-la mais ativa no processo de aprendizagem e na interação com seus pares.

Assim, com base nos princípios do modelo *Matching Person and Technology* (Alves & Matsukura, 2016), foi iniciada a avaliação para a confecção do mobiliário adaptado. A construção do mobiliário demandou, inicialmente, a avaliação dos princípios biomecânicos, das habilidades motoras e das funções e estruturas corporais de Beatriz. No ambiente, foi observado o espaço físico, o mobiliário e sua disposição e a presença de profissional de apoio. Quanto aos fatores específicos para aquisição da tecnologia, considerou-se conforto, segurança e personalização. A construção do mobiliário demandou um trabalho colaborativo, com recorrentes mudanças na tomada de decisão, oficina de adequação postural, elaboração de vídeos instrucionais e materiais ilustrativos sobre como utilizar o recurso produzido, como descrito em Calheiros et al. (2019).

O uso do mobiliário adaptado influenciou favoravelmente a participação de Beatriz, na medida em que lhe proporcionou um comportamento mais ativo nas atividades desenvolvidas. Ademais, possibilitou que suas capacidades e potencialidades fossem compreendidas e valorizadas pelos profissionais do CMEI.

Uma terceira demanda de Tecnologia Assistiva decorreu da intensa expectativa entre os profissionais do CMEI de que Beatriz pudesse escrever e pintar. Com base nessa demanda,

iniciou-se um processo de avaliação da função manual da criança, para uma possível prescrição de um recurso de Tecnologia Assistiva. Quando avaliada, Beatriz apresentava flexão de cotovelos e punhos, desvio ulnar de punho, dedos em flexão e não possuía movimentação voluntária. Essas condições tornavam a atividade de linguagem envolvendo a escrita um grande desafio, mesmo que apoiado por um recurso de Tecnologia Assistiva.

Foi confeccionada uma adaptação de escrita e pintura em formato de esfera, feita com massa epóxi e com um furo central meio para encaixe de lápis ou giz de cera, personalizada de acordo com o tamanho da mão da criança. Durante o uso desse recurso, a criança enfrentou dificuldades que transcendiam sua limitação motora específica, o que, por sua vez, tornou o processo de implementação da adaptação ainda mais complexo.

A primeira dificuldade encontrada remetia à inadequação do mobiliário para seu posicionamento junto às demais crianças, o que gerou uma série de tentativas malsucedidas por parte da equipe pedagógica para resolver essa demanda. As adaptações feitas colocavam em risco a integridade física da criança e não facilitavam sua participação, pois ela continuava mal posicionada. Esse resultado sugere que a construção e prescrição de mobiliário adaptado, assim como a adequação postural, devem ser realizadas por profissionais com expertise na área.

A segunda questão que dificultava a utilização do recurso era a incompreensão por parte de Beatriz da funcionalidade do lápis ou giz de cera, demonstrando sua parca experiência com esses materiais pedagógicos e mais uma vez evidenciando o desenvolvimento de atividades paralelas e distintas dos demais colegas de turma.

Para dirimir ambas as dificuldades, foi incrementando como apoio ao uso do recurso, a participação de uma colega de classe nesse processo de mediação da aprendizagem. Esse suporte permitiu a Beatriz compreender melhor a funcionalidade do lápis ou giz de cera e manter-se motivada na atividade. O auxílio de pares é uma indicação da literatura internacional da área de Educação Especial para apoiar de forma eficiente a inclusão escolar de crianças com deficiência e por tratar-se de uma prática baseada em evidências (Alzahrani & Leko, 2018).

Verificou-se que o recurso confeccionado tornou-se viável na realização das atividades envolvendo pinturas, ainda que não tenha garantido a independência total de Beatriz, uma vez que ela demandava *apoio físico* para pegar o lápis e realizar os movimentos necessários. A tutoria de pares e a profissional de apoio constituíram-se como fundamentais para a participação de Beatriz.

Pinto et al. (2022), em uma revisão sistemática da literatura brasileira acerca da escolarização de estudantes com paralisia cerebral, enfatizam que a prescrição, confecção e acompanhamento dos recursos e serviços de Tecnologia Assistiva é um dos temas centrais das publicações, muitas das quais realizadas por terapeutas ocupacionais.

As autoras relacionam essa centralidade com a diversidade de adaptações em diferentes áreas, como a comunicação alternativa, a adequação postural e a adaptação de utensílios e equipamentos escolares necessárias para favorecer o acesso tanto à participação quanto à aprendizagem desses estudantes. Nesse cenário, cabe enfatizar a complexidade para a implementação da Tecnologia Assistiva e a necessidade do acompanhamento desse processo por um profissional qualificado na área, para que os resultados sejam benéficos tanto para os estudantes com paralisia cerebral quanto para os profissionais da escola que o acompanham, com relação à formação, especialmente em formatos de interlocução intersetorial com profissionais da Saúde e da Educação, como o proposto pela Consultoria Colaborativa. (Baleotti & Zafani, 2017; Calheiros et al., 2019; Dounis et al., 2023).

Partindo dessa premissa, para tornar o processo de utilização dos recursos de Tecnologia Assistiva uma prática no CMEI – e mediante a falta de conhecimentos quanto à utilização da cadeira de rodas, do mobiliário adaptado para as atividades em roda, de como fazer transferências e posicionar a criança de forma adequada – foi organizada uma oficina para demonstração e esclarecimentos de dúvidas relacionadas a essas questões. Participaram dessa oficina, o profissional de apoio, a professora de Educação Especial, a professora de sala comum e a mãe de Beatriz. A oficina foi conduzida pelos terapeutas ocupacionais da rede de apoio durante o turno em que a criança estava matriculada, aproveitando a oportunidade em que todos estavam no espaço educativo.

Embora os integrantes do CMEI tenham considerado a formação relevante, por terem se apropriado, naquela oportunidade, das principais orientações sobre o uso dos recursos de Tecnologia Assistiva de Beatriz, os terapeutas ocupacionais demonstravam preocupação quanto à possibilidade de a formação ter de fato proporcionado maior segurança e manejo na prática cotidiana com a criança.

Para auxiliar nessas dificuldades, foram elaborados materiais instrucionais, em formato de vídeo, a partir das imagens produzidas durante a oficina. Esses vídeos poderiam ser consultados pelos participantes do CMEI em momentos de dúvidas quanto à utilização dos recursos.

Como alternativa viável para solucionar esse problema, pesquisadores da área têm recomendado a implementação de um serviço permanente de suporte na área de Tecnologia Assistiva educacional para professores, com a finalidade de estimular e garantir o uso continuado desses recursos em sala de aula (Calheiros & Mendes, 2016). No Brasil, essa proposta de serviço não existe enquanto política pública, diferentemente do que ocorre nos Estados Unidos, onde a Tecnologia Assistiva é garantida às crianças com deficiência como um direito social (Calheiros & Mendes, 2016; Clark et al, 2011).

Orientações sobre o uso de recursos e atividades de forma indiscriminada e paralela

Por vezes, as atividades e recursos planejados pela professora de Educação Especial para apoiar a participação de Beatriz eram realizados de forma indiscriminada e, em muitos casos, executados paralelamente ao que estava sendo trabalhado nos diversos ambientes do CMEI com seus colegas sem deficiência.

Diante desse cenário, emergiam duas inquietações na percepção dos terapeutas ocupacionais. A primeira era a preocupação com o uso dos recursos apenas por modismo ou, até mesmo, pelo simples fato de Beatriz possuir uma deficiência, sem uma justificativa pedagógica. Buscava-se, com isso, orientar os profissionais do CMEI de que a utilização de qualquer recurso, em especial os de Tecnologia Assistiva, deveria estar relacionada a uma atividade coletiva, que poderia se manifestar no contexto escolar sob diferentes formas: nas tarefas pedagógicas, no brincar, na comunicação, na interação social, na alimentação, na higienização, entre outras finalidades, todas com o objetivo de proporcionar à criança mais autonomia, independência e participação social (Calheiros & Dounis, 2019).

Outra inquietação que se apresentava dizia respeito à preocupação demasiada dos profissionais do CMEI com o desenvolvimento das habilidades motoras e sensoriais de Beatriz, como se esses aspectos, por si só, fossem suficientes para atender as suas demandas de participação.

Os profissionais do CMEI compartilhavam o interesse comum de se esforçar para eliminar a segregação e o isolamento das práticas pedagógicas destinadas à Beatriz, como uma forma de garantir sua dignidade humana, independentemente das características que a diferenciavam das demais crianças. Entretanto, sentiam-se perdidos diante da falta de um direcionamento pedagógico quanto aos arranjos educacionais e às práticas de ensino que possibilitassem alcançar maior grau de participação e inclusão escolar.

Uma abordagem para a prática educacional sugerida pelos Estudos sobre a Deficiência em Educação remete ao Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), o qual presume que o ensino comum pode ser acessível para uma variedade de crianças, desde que seja intencionalmente planejado para incluir múltiplos meios de acesso, processamento e internalização das informações (Romano et al., 2023). Para as autoras, esses elementos ajudam a reduzir as barreiras de acesso ao currículo sem comprometer os padrões de realização dessa proposta educacional, além de permitir ao professor envolver as crianças no processo de aprendizagem, independentemente de suas habilidades funcionais.

Cumprir destacar que, à época, os terapeutas ocupacionais não conheciam em profundidade a estratégia pedagógica do DUA e, por isso, conseguiram oferecer pouco apoio aos profissionais do CMEI em sua necessidade de um direcionamento pedagógico.

Outro elemento decisivo que repercutiu na impossibilidade de suporte aos profissionais do CMEI quanto aos processos educacionais inclusivos diz respeito ao término repentino e antecipado do calendário do ano letivo, determinado pela própria Secretaria Municipal de Educação. Esse fato gerou um importante debate entre os profissionais do CMEI a respeito da progressão ou retenção acadêmica da Beatriz.

A decisão sobre a progressão ou retenção da criança no término repentino do calendário letivo

Beatriz estava matriculada no segundo período da Educação Infantil e deveria progredir, junto com seus pares, para o primeiro ano do Ensino Fundamental. Entretanto, as mudanças de etapa e nível educacional foram questionadas por alguns integrantes do CMEI, que acreditavam que sua retenção na Educação Infantil traria maiores benefícios para a criança. Vale destacar que a intenção desses profissionais contrariava a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), que instituiu que crianças de 4 a 5 anos não podem ser retidas ou reprovadas na pré-escola.

A equipe de apoio foi convidada a compor um grupo de trabalho e reflexão que discutiria sobre progressão ou retenção de Beatriz diante do término repentino do calendário letivo. A mãe da criança também foi convidada a compor esse grupo. Contou-se, ainda, com a assistência da Diretoria Geral de Ensino da Secretaria Municipal de Educação e dos documentos normativos e orientadores da rede municipal.

Para a maior parte dos profissionais do CMEI e, até mesmo, dos terapeutas ocupacionais, Beatriz deveria ser retida na Educação Infantil, com base no fundamento de que essa decisão seria mais favorável ao seu desenvolvimento – como uma forma de remediar a deficiência, pressupondo que se a restauração de determinados componentes ou estruturas corporais ocorresse, as chances que ela teria de avançar academicamente seriam maiores.

Na minha opinião, no meu olhar de terapeuta ocupacional, acredito que ela deveria ficar mais um ano neste CMEI. Agora, não mais que um ano (Sofia, CER).

Também concordo assim, um ano pelo menos a mais. Porque em um ano, ela vem demonstrado, como no ano passado o controle cervical, esse ano emitindo sons pequenos (Paula, professora de Educação Especial).

O fundamento da retenção acadêmica de Beatriz utilizado pelos profissionais do CMEI e por uma parte dos terapeutas ocupacionais não se ancorava em qualquer competência, habilidade ou atitude educacional que a criança deixou de adquirir. E mesmo que Beatriz estivesse “aquém do esperado”, a escola e o sistema educacional poderiam ser questionados quanto aos recursos e serviços fornecidos a criança. Para esses casos, Davids (2014) recomenda que, se a instituição educacional não promoveu mudanças nas estratégias de ensino e não ofereceu acessibilidade ao currículo, o motivo que justifica a retenção acadêmica trona-se incoerente.

Embora de forma menos presente, alguns se posicionaram a favor da progressão acadêmica de Beatriz, considerando essa a melhor medida a ser adotada. Em suma, os que eram adeptos de tal ideia presumiam que, ao decidirem pela progressão da criança, evitariam problemas futuros para sua educação, como a distorção idade-série – um problema comum na educação de crianças, adolescentes e jovens com deficiência no Brasil.

Para auxiliar na resolução do problema em questão, os Departamentos de Educação Especial e de Educação Infantil do município foram contatados com intuito de obter maiores esclarecimentos sobre o assunto e orientações sobre como proceder perante o caso. De acordo com as informações adquiridas, Beatriz não poderia ser retida, pois isso iria contra os princípios das políticas e legislações que fundamentam a Educação infantil e sustentam a inclusão escolar no Brasil (Brasil, 1996, 2009).

Na contramão dos dispositivos legais, também estava a mãe de Beatriz, que era favorável à sua retenção por considerar que a progressão implicaria a mudança do atual espaço educacional e, com isso, emergia a incerteza se alguma outra instituição educacional aceitaria sua filha com deficiência. A equipe pedagógica da escola esclareceu à mãe que não haveria possibilidade de qualquer espaço educacional rejeitar Beatriz. Em vez disso, seria garantido a ela o direito de escolher em qual instituição de sua região estudar, conforme preveem as normas de funcionamento para matrículas da rede municipal de educação de Maceió.

Outro questionamento suscitado foi sobre como manter os serviços de apoio já garantidos para Beatriz, que eram essenciais para sua permanência e participação na futura realidade educacional.

Decidiu-se, então, que seria feita uma análise *in loco* das instituições educacionais próximas à residência de Beatriz, e que seria selecionada aquela que oferecesse os apoios e a estrutura adequadas às suas necessidades. Em contrapartida, as instituições educacionais poderiam ver o trabalho realizado com Beatriz e identificar seu potencial acadêmico, o que certamente minimizaria parte dos receios e angústias. Entendendo que essa proposta também beneficiaria todas as crianças, os profissionais do CMEI decidiram ampliá-la para os alunos sem deficiência.

Entretanto, apesar da intenção e do planejamento para identificar o melhor local para Beatriz estudar no ano letivo seguinte, planejamento, as instituições de ensino comum, quando contatadas, recusaram a visita, principalmente por receio de matricular a criança. Esse fato permitiu à equipe do CMEI e aos terapeutas ocupacionais compreender, mais de perto, os receios e a apreensão da mãe de Beatriz. Assim, as visitas não foram realizadas, impossibilitando a seleção de uma unidade educacional mais adequada às necessidades de Beatriz, que completou o ciclo da Educação Infantil e progrediu para o Ensino Fundamental – uma etapa mais desafiadora em termos de desempenho acadêmico – em uma instituição desprovida de suporte para a inclusão escolar.

Avaliação das ações propostas e implementadas pelos terapeutas ocupacionais

Dada sua complexidade, o processo de avaliação das ações propostas e implementadas pelos terapeutas ocupacionais, em apoio à permanência e participação de Beatriz na Educação Infantil, não poderia ser realizado apenas por um indivíduo ou pesquisador, mas deveria envolver todos os atores e participantes desse cenário, a fim de verificar o impacto em todas as dimensões que circunscreveram o suporte.

Implicações na permanência e participação de Beatriz no CMEI

Ao longo da estruturação da rede de apoio, foram implementadas ações com o objetivo de colaborar para o desenvolvimento de Beatriz, ampliando seus horizontes e expectativas. Nesse contexto, foi notório que essas ações trouxeram diversos benefícios à criança, contribuindo para sua participação, autonomia e independência no processo educativo, além de lhe possibilitar respostas que antes ela não produzia:

Ela ficou mais ativa. A Beatriz era tratada como uma bebezinha, tudo muito cuidadoso ao redor dela. E essa ideia de a Beatriz sair do colo, da calça de posicionamento, ficar no canto dela, saber que ela pode dar algumas respostas, mudou o olhar das pessoas para ela e fez com que a mesma fosse mais requerida a participar (Laura, NEEDI).

Observou-se, ainda que, entre as ações executadas pela rede de apoio, a construção do mobiliário adaptado destacou-se sobre as demais ações, tornando-se um marco no processo educativo de Beatriz. Essa adaptação conferiu-lhe a oportunidade de passar do papel de observadora passiva para o de participante ativa nas atividades em roda, igualando sua posição àquela de seus colegas, o que contribuiu para sua interação com o grupo e para uma maior atenção aos comandos da professora regente

[...] Veio a equipe de apoio com essa proposta que só tinha a ajudar, principalmente fazer com que Beatriz ficasse bem e integrasse melhor na sala, como o exemplo de adaptar melhor uma cadeira para ela ficar sentada junto com seus colegas; adaptar recursos para escrita, para ajudá-la a fazer algum movimento melhor com a mão. Então, tudo isso foi através da rede de apoio (Quitéria, professora de sala comum).

Os benefícios suscitados pelas ações direcionadas a Beatriz não se restringiram a sua participação nas atividades de sala de aula, mas também alcançaram aspectos mais amplos do seu desenvolvimento global infantil. Isso foi observado em diversos momentos, conforme relatado nos trechos a seguir:

Quando ela quer, ela faz “Querr”, com um pouco de esforço, e ela não emitia esse som antes (Paula, professora do AEE).

Quando a gente vai brincar de pega, aí a Quitéria: pega a tia Keli, pega Beatriz. Ela ficou com a cadeira atrás de mim e eu correndo, aí eu: pega ela!! Aí ela parou assim, e mexeu assim como se fosse pegar, quando ela fez assim, aí eu botei a mão para ela sentir que pegou, mas ela levantou assim um pouquinho, ela está participando, ela entende (Keli, coordenadora pedagógica).

Ademais, é interessante notar que as ações propostas e realizadas pelos terapeutas ocupacionais da rede de apoio possibilitaram que as capacidades e as potencialidades de Beatriz pudessem ser compreendidas e valorizadas pelos integrantes do CMEI, o que sinaliza um resultado importante se considerarmos os processos de estigmatização e preconceitos que cercam a população com deficiência, fruto da dinâmica sociocultural nos diferentes espaços-tempos vividos.

Nesse sentido, Folha et al. (2020) asseveram que, na Educação Infantil, destaca-se o trabalho para o desenvolvimento integral da criança, além dos aspectos escolares formais. Essa característica, segundo as autoras, indica uma clara ligação com o trabalho dos terapeutas ocupacionais por sua possibilidade de atuação no cotidiano escolar de forma ampla e complexa, a partir das inúmeras e diversificadas demandas diárias dos estudantes.

Outro fato que merece destaque é a dependência fomentada pelos profissionais do CMEI em relação à atuação dos terapeutas ocupacionais, cuja presença passou a ser solicitada diariamente no contexto educacional, considerada crucial para a resolução dos problemas relacionados à criança em questão:

Porque também tinham problemas quando eles [participantes da equipe de apoio] não vinham. E tinha o problema que Beatriz também faltava muito (Quitéria, professora de sala comum).

Eram poucos dias na semana, era só um dia, se fossem dois surtia mais efeito (Elisabete, vice-diretora).

Os relatos supracitados distorcem o verdadeiro papel dos terapeutas ocupacionais como integrantes de uma rede de apoio, colocando-os como agentes propulsores do processo de inclusão escolar, quando, na verdade, sua função é oferecer suporte técnico e especializado à inclusão. Com essa percepção equivocada, os profissionais do CMEI acabam relegados ao segundo plano, atuando como meros espectadores, quando, na realidade, deveriam se entender como a engrenagem fundamental para o desenvolvimento da criança.

Implicações na formação e no trabalho dos participantes do CMEI

O suporte proporcionado por essa rede deveria visar à formação dos membros da equipe, com base nas dificuldades, necessidades e, principalmente, nas potencialidades e capacidades da criança acompanhada, a fim de atender suas demandas no processo de permanência e participação, conforme o ocorrido no caso de Beatriz, no qual as ações planejadas e implementadas contribuíram para auxiliar os profissionais do CMEI em suas práticas de trabalho:

Eu acho que contribuiu bastante porque adaptaram materiais para que facilitasse a vida da professora do AEE, da professora regente, da coordenação e das crianças em geral (Elisabete, vice-diretora).

Esse tipo de apoio incluiu, também, o empoderamento dos participantes do CMEI apoiados pela rede, incentivando-os a buscar auxílio para ajudar a si mesmos e aos outros de forma mútua no ambiente de trabalho, favorecendo o trabalho em equipe. Esse aspecto revela que a responsabilidade pelo percurso educacional e pela permanência de uma criança com deficiência é um compromisso de todos os profissionais da Educação e, por isso, deve fazer parte da esfera coletiva institucional, como mencionado pela professora Quitéria:

Com certeza, chegando hoje [outra criança com deficiência] a gente já sabe como lidar [...]. Vamos ter dificuldade sim, mas vamos saber buscar (Quitéria, professora de sala comum).

Nesse aspecto, pode-se considerar que as ações da terapia ocupacional, ao propor o trabalho em rede, atenderam ao que foi proposto por Rocha et al. (2022), no sentido de:

[...] trabalhar o fortalecimento dos educadores para a constituição de projetos educacionais inclusivos, a construção de redes de apoio dentro e fora da escola, a otimização dos processos de socialização entre as crianças com e sem deficiência, a facilitação da comunicação entre todos os envolvidos – educadores, crianças, familiares e comunidade – de modo que a escola possa ser um lugar que reconheça as singularidades e diversidades de todos, onde haja bons encontros. (Rocha et al., 2022, p. 8)

A conscientização para o m trabalho em rede, por sua vez, afasta a visão unilateral de que o atendimento às necessidades do processo educacional inclusivo deve ser de responsabilidade exclusiva do professor de sala.

Implicações na formação e no trabalho dos terapeutas ocupacionais envolvidos

As evoluções dos terapeutas ocupacionais em seu processo de formação foram analisadas através de seus registros, que evidenciaram várias mudanças em suas concepções e práticas de atuação, avigorando o aspecto formativo das ações executadas no contexto da rede de apoio.

Foram observadas transformações na compreensão dos papéis que exerciam como profissionais da saúde, passando de uma postura soberana e prescritiva em suas decisões

e recomendações para uma postura de escuta, observação, percepção da rede como espaço de diálogo e formação coletiva.

Para mim muda a forma como chego hoje no contexto educacional, vou mais para escutar, do que para falar (Marina, CER).

A riqueza disso, profissionalmente, é um desafio de trabalhar em outra perspectiva que a gente não é soberana. [...] quando a gente diz que vai fazer consultoria, a primeira coisa que a escola quer é que a gente chegue com todas as soluções. Eu acho que se a gente embarcar nessa, a gente acaba tendo um olhar muito prescritivo e quando a gente se dedica a observar, a entender como tudo funciona, a gente pode descobrir junto, e quando a gente descobre junto a gente está formando o outro, a gente está se formando, então eu acho que isso é um processo muito rico (Laura, NEEDI).

Essa ressignificação da atividade profissional dos terapeutas ocupacionais é essencial para o trabalho na área da Educação. E isso permitiu a partilha de ideias, a troca de opiniões, a fim de alcançar o mais adequado desenvolvimento da criança com deficiência.

Dada sua importância, o trabalho em rede na escola suscita aspectos desafiadores aos profissionais, pois demanda habilidades e competências que vão além do seu cenário cotidiano de atuação, representando uma incursão no universo de atuação de outros profissionais, como os professores, caracterizando um aprendizado contínuo. O extrato a seguir ilustra a vivência desse processo de transformação:

Para mim foi um pouco parecido, da gente estar em uma outra área que é do conhecimento dos professores e não nossa. E como a gente chega mesmo para ter essa conversa de interferir, de certa forma, no trabalho do outro, que é o domínio dele, que é educação, não o meu? Então esse primeiro momento, principalmente, de conversar com os diretores, coordenador, com professores, e você verificar no seu olhar muitas coisas que não são adequadas. E como você vai dizer isso, sem querer estar ali dizendo que você sabe mais? Então, isso para mim foi muito válido (Carmem, CER).

Por outro lado, as circunstâncias e as necessidades do trabalho cotidiano no CMEI requisitavam dos terapeutas ocupacionais uma ação de autenticação das práticas educativas, que se não conduzida de forma consciente e adequada aos princípios colaborativos, poderia incorrer em um processo prescritivo e arbitrário. O fragmento abaixo ilustra como essa situação ocorria:

Às vezes, as soluções já estão acontecendo, elas só não estão enxergando, “olha isso que você já faz, você pode continuar. Acho que só fazendo um ajuste aqui, ali, pode ser melhor para aquela criança naquela situação” (Marina, CER).

Essa ação de autenticação das práticas educativas pelos terapeutas ocupacionais assentava-se em uma linha tênue. Se por um lado, poderia promover um movimento de interação e emancipação, no qual as pessoas poderiam se relacionar umas com as outras

estimulando-se; por outro, se conduzida de forma hierárquica, sem diálogo e colaboração, sob julgamento de uma terceira pessoa como avaliadora, poderia repercutir em relação de subordinação e dependência, o que não contribuiria para construção de uma comunidade inclusiva. No caso da rede de apoio constituída, o *feedback* das práticas ocorria em um processo de interação propiciado pela própria estrutura de funcionamento do serviço, sobretudo nas reuniões coletivas, nas quais todos os participantes eram estimulados a refletir sobre suas práticas e trocar experiências, em um processo de ajuda mútua.

Nesse sentido, a percepção de aprendizagem decorrente da experiência condiz com o aspecto formativo do trabalho colaborativo no qual as ações propostas no CMEI se amparam metodologicamente, como previsto por Ibiapina (2008) e constatado por Dounis et al. (2023).

O crescimento profissional dos terapeutas ocupacionais revelou-se também a partir da vivência da própria rotina educacional, que lhes permitiu conhecer melhor a organização e o funcionamento institucional, a proposta pedagógica e as nuances que ocorriam no cotidiano do CMEI. Cumpre destacar que parte deles não havia tido uma experiência de imersão semelhante, conforme descrito no recorte seguinte.

Para mim foi mais a participação no ambiente educacional, da rotina, de perceber como é que isso acontecia, de como a gente podia tentar ajudar. Acho que para mim foi rico, a gente às vezes tem a adaptação na cabeça, o mobiliário que a criança precisa, mas uma coisa é “seria legal no espaço educacional isso”, outra coisa é você chegar lá e colocar. Acho que a experiência foi bem rica (Sofia, CER).

Por último, mas não menos importante, os relatos dos terapeutas ocupacionais sinalizam que o envolvimento nas ações propostas pela rede de apoio os tornou mais atentos às demandas educacionais e mais favoráveis ao trabalho de suporte à inclusão escolar, especialmente ao atuar com crianças com deficiência.

Considerações Finais

A inclusão escolar de crianças com deficiência, representada aqui por Beatriz, é o resultado da acumulação sistêmica de diversas barreiras à aprendizagem e participação que, quando sobrepostas, desencadeiam um prejuízo desmedido no desempenho educacional, ao ponto de segregar essas crianças de seus colegas sem deficiência. Nesse sentido, concorda-se com Liasidou (2014) que a inclusão escolar de crianças com deficiência deve ser entendida como uma questão de justiça social e equidade, visando intervir nos efeitos acumulativos das múltiplas fontes de desvantagem social.

É preciso não apenas garantir o acesso à matrícula das crianças com deficiência, mas também assegurar os suportes necessários. Isso implica a criação de uma rede de apoio no contexto educacional, composta por seus integrantes e parceria com as políticas públicas da saúde, assistência social, entre outros setores, conforme necessário, para garantir que os serviços de Educação Especial sejam dispensados a partir das demandas identificadas para cada estudante do PAEE.

A experiência deste estudo revela o quanto as ações da terapia ocupacional no contexto de uma rede de apoio são possíveis e desejáveis na articulação entre os profissionais das

áreas da educação e da saúde para potencializar o desempenho educacional e ocupacional e as habilidades da criança com deficiência e o trabalho dos integrantes do CMEI. Soma-se a isso o fato de que os professores podem não possuir conhecimento e habilidades específicas sobre Tecnologia Assistiva, em função da atualidade dessa discussão no campo da educação, o que reforça a necessidade do apoio de profissionais e serviços especializados na área, como daqueles da terapia ocupacional, atuando de forma permanente no espaço educacional (Alves & Matsukura, 2016; Calheiros et al., 2018).

Além das questões específicas da Tecnologia Assistiva, pôde-se observar outro ponto importante no decorrer desse processo, que diz respeito à possibilidade de aprendizagem e formação profissional de todos os envolvidos no trabalho colaborativo da rede de apoio. Além dos participantes do CMEI, os terapeutas ocupacionais tiveram a oportunidade de se deparar com situações novas sobre as quais ainda não haviam pensado e de perceber particularidades das demandas funcionais que só surgem com a observação e avaliação do desempenho no contexto educacional.

Com isso, percebe-se que o processo colaborativo é, de fato, uma via de mão dupla, onde todos se beneficiam pela possibilidade de desenvolvimento pessoal e profissional mediado pelas interações democráticas entre os pares para a solução de problemas na prática, como já descrito por Ibiapina & Ferreira (2005) e Ibiapina (2008) e constatado por Mendes (2008), Mendes et al. (2011), Calheiros (2015) e Dounis (2019).

Com isso, fica claro que, para garantir a inclusão de pessoas com deficiência na rede de ensino, é necessário ampliar os serviços, as ações e incorporar diferentes profissionais na educação pública, como as terapeutas ocupacionais. Essas profissionais, que participaram dessa experiência, demonstraram sua importância pelas ações que engendraram nas escolas.

Referências

- Alves, A. C. de J., & Matsukura, T. S. (2016). Modelos teóricos para indicação e implementação de tecnologia assistiva. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, 24(3), 591-599.
- Alzahrani, T., & Leko, M. (2018). The effects of peer tutoring on the reading comprehension performance of secondary students with disabilities: a systematic review. *Reading & Writing Quarterly*, 34(1), 1-17.
- Baleotti, L. R., & Zafani, M. D. (2017). Terapia ocupacional e tecnologia assistiva: reflexões sobre a experiência em consultoria colaborativa escolar. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, 25(2), 409-416.
- Brasil. (2009, 17 de dezembro). Resolução CEB n. 05, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, Seção 1, p. 18.
- Brasil. (1996, 20 de dezembro). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, p. 27833, col. 1.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Calheiros, D. dos S., Mendes, E. G., & Lourenço, G. F. (2018). Considerações acerca da tecnologia assistiva no cenário educacional brasileiro. *Revista Educação Especial*, 31(60), 229-244.
- Calheiros, D. S. (2015). *Consultoria colaborativa à distância em tecnologia assistiva para professores de salas de recursos multifuncionais* (Dissertação de mestrado). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

- Calheiros, D. S., & Dounis, A. B. (2019). Tecnologia Assistiva aplicada ao ensino do aluno com deficiência intelectual. In N. L. F. Fumes, S. D. G. Santos, & T. A. L. Damato (Eds.), *Atendimentos educacional especializado para estudantes com deficiência intelectual: aspectos conceituais, legais e práticos* (pp. 103-132). Maceió: Edufal.
- Calheiros, D. S., & Mendes, E. G. (2016). Consultoria colaborativa a distância em tecnologia assistiva para professores. *Cadernos de Pesquisa*, 46(162), 1100-1123.
- Calheiros, D. S., Mendes, E. G., Silva, F. C., Santos, E. M. S., Nabuco, T. Q. A., & Dounis, A. B. (2019). A construção de mobiliário adaptado para facilitar a inclusão escolar de uma estudante com paralisia cerebral. *Revista Interinstitucional Brasileira de Terapia Ocupacional*, 3(2), 277-285.
- Clark, G. F., Jackson, L., & Polichino, J. (2011). Occupational therapy services in early childhood and school-based settings. *The American Journal of Occupational Therapy*, 65(6), 46-54.
- Collins, K., & Ferri, B. (2016). Literacy education and disability studies: reenvisioning struggling students. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 60(1), 7-12.
- Davids, C. E. C. (2014). *Trajetórias escolares de estudantes com deficiência física no município de São Paulo* (Dissertação de mestrado). Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Dounis, A. B., Calheiros, D. dos S., & Fumes, N. L. F. (2023) A pesquisa colaborativa como mediação para o desenvolvimento de uma rede de apoio à inclusão escolar. *InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação - UFMS*, 29(58), 78-107.
- Folha, D. R. S. C., & Monteiro, G. S. (2017). Terapia ocupacional na atenção primária à saúde do escolar visando a inclusão escolar de crianças com dificuldades de aprendizagem. *Revista Interinstitucional Brasileira de Terapia Ocupacional*, 1(1), 202-220.
- Folha, D. R. S. C., Gregorutti, C. C., Okuda, P. M. M., & Sant'Anna, M. M. M. (2020). Intervenção de Terapia Ocupacional no contexto escolar. In L. I. Pfeifer & M. M. M. Sant'Anna (Orgs.), *Terapia Ocupacional na Infância: procedimentos na prática clínica* (pp. 265-282). São Paulo: Memnon.
- Ibiapina, I. M. L. M. (2008). *Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos*. Brasília: Líber Livro Editora.
- Ibiapina, I. M. L. M., & Ferreira, M. S. (2005). A pesquisa colaborativa na perspectiva sóciohistórica. *Linguagens, Educação & Sociedade*, (12), 26-38.
- Idol, L., Nevin, A. & Paolucci-Whitcomb, P. (2000). *Collaborative consultation*. 3. ed. Austin: Pro-ED.
- Lago, D. C., & Tartuci, D. (2020). Consultoria colaborativa como estratégia de formação continuada para professores que atuam com estudantes com deficiência intelectual. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 15(esp1), 983-999.
- Liasidou, A. (2014). Critical disability studies and socially just change in higher education. *British Journal of Special Education*, 41(2), 120-135.
- Mendes, E. G. (2008) Inclusão escolar com colaboração: unindo conhecimentos, perspectivas e habilidades profissionais. In L. A. R. M. Martins, J. Pires & G. N. L. Pires (Orgs.), *Políticas e Práticas Educacionais Inclusivas* (pp. 19-51). Natal: EDUFERN.
- Mendes, E. G., Almeida, M. A., & Toyoda, C. Y. (2011). Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação escolar. *Educar em Revista*, 27(41), 81-93.
- Picheth, S. F., Cassandre, M. P., & Thiollenti, M. J. M. (2016). Analisando a pesquisa-ação à luz dos princípios intervencionistas: um olhar comparativo. *Educação*, 39(4), 3-13.
- Pinto, M. M., Gonzaga, M. V., & Lourenço, G. F. (2022). Escolarização de pessoas com paralisia cerebral: uma revisão sistemática na literatura nacional. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 28, 619-638.
- Rocha, E. F., Macedo, F. M. de M., & Souza, C. C. B. X. (2022). João e Maria vão à escola: narrativas dos pais e educadores sobre a inclusão de crianças com deficiência no ensino regular. *Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo*, 32(1-3), 1-9.
- Romano, S., Zerbato, A. P., & Mendes, E. G. (2023) Desenho Universal para Aprendizagem: uma proposta... múltiplos caminhos. In E. G. Mendes (Colab). *Práticas inclusivas inovadoras no contexto*

da classe comum: dos especialismos às abordagens universais (pp. 100-124). Rio de Janeiro: Encontrografia.

Seelman, K. D. (2004). Disability studies in education of public health and health professionals: can it work for all involved? *Disability Studies Quarterly*, 24(4), 01-05.

Valle, J. W., & Connor, D. J. (2014). *Ressignificando a deficiência: da abordagem social às práticas inclusivas na escola*. Porto Alegre: AMGN Editora.

Xu, Y., & Filler, J. (2008). Facilitating family involvement and support for inclusive education. *School Community Journal*, 18(2), 53-72.

Contribuição dos Autores

D. S. Calheiros: Concepção do estudo, redação do manuscrito, coleta de dados, análise dos dados, discussão dos resultados e revisão. E. G. Mendes: Concepção do estudo, redação do manuscrito, coleta de dados, análise dos dados e discussão dos resultados. A. B. Dounis: Coleta de dados, análise de dados, discussão de resultados e revisão. E. M. de S. Santos: Coleta de dados. F.C. da Silva: Coleta de dados. TQ de A. Nabuco: Coleta de dados. Todos os autores aprovaram a versão final do texto.

Fonte de Financiamento

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Esta publicação foi financiada pela Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas, por meio do Programa de Incentivo Científico e Apoio à Pesquisa.

Autor para correspondência

David dos Santos Calheiros
e-mail: david.calheiros@uncisal.edu.br

Editores de seção

Profa. Dra. Joana Rostirolla Batista de Souza