

A formação do terapeuta ocupacional na perspectiva da educação inclusiva

David dos Santos Calheiros¹
Alessandra Bonorandi Dounis²

Resumo

O objetivo deste estudo foi analisar o processo de formação de terapeutas ocupacionais de uma Universidade pública da região Nordeste do Brasil, na perspectiva da educação inclusiva. Para tanto, utilizou-se uma abordagem qualitativa de pesquisa. O instrumento utilizado para coletar os dados foi o roteiro de entrevista, que permitiu entrevistar de forma reflexiva 14 terapeutas ocupacionais. A análise de dados empregada foi a de conteúdo, especificamente, a temática. Os resultados indicaram que os(as) terapeutas ocupacionais são favoráveis à educação inclusiva, porém suas formações profissionais estavam direcionadas para uma dimensão clínica-terapêutica. Mediante essa situação, foram sugeridas mudanças: incentivar a interface entre as áreas da saúde e educação; analisar/reformular a matriz curricular do curso; associar o conteúdo da Terapia Ocupacional no campo da educação inclusiva com os eixos do ensino, pesquisa e extensão. Diante disso, é necessário que a Universidade pesquisada programe e execute ações que contribuam para formação profissional do(a) terapeuta ocupacional na perspectiva da educação inclusiva.

Palavras-chave: Terapia Ocupacional. Formação Profissional. Educação especial.

1 Introdução

No Brasil, constata-se uma crescente participação do público-alvo da Educação Especial³ a frequentar o sistema regular de ensino. Isto se deve, em grande parte, às políticas educacionais, e mais especificadamente as de educação especial, que constituem a inclusão como prioridade no modelo de ensino brasileiro. De acordo com o Censo Escolar do ano de 2014, havia, matriculados em escolas comuns, 698.768 alunos público-alvo da Educação Especial (BRASIL, 2015).

¹ Mestrado e Doutorado (em andamento) na área de Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR. Docente da Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas. E-mail: davidcalheiros@hotmail.com

² Mestrado e Doutorado (em andamento) na área de Educação Brasileira pela Universidade Federal de Alagoas – UFAL. Docente da Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas. E-mail: alessandra_dounis@yahoo.com.br

³ Considera-se como público-alvo da Educação Especial: pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008).

Todavia, apesar de ser esse um marco educacional na história da educação de estudantes público-alvo da Educação Especial, não se pode afirmar que esses alunos estão efetivamente incluídos nos espaços educacionais. Diz-se isso porque as pesquisas têm apontado falhas nos sistemas de ensino – através da inoperância dos órgãos diretivos, dos preconceitos e estigmas sociais, das barreiras arquitetônicas e de comunicação, da ausência de formação e da precarização da atividade docente, em seus diferentes níveis de ensino, que prejudicam significativamente a participação escolar dos alunos(as) (SANTOS, 2011; CAPELLINI; RODRIGUES, 2009; MONTEIRO; MANZINI, 2008; CHACON, 2004).

No intuito de contribuir para a minimização das barreiras que podem gerar um quadro de exclusão educacional, e aumentar a qualidade do apoio oferecido e necessário aos alunos público-alvo da Educação Especial, foi publicado o Decreto nº 7.611/2011 (BRASIL, 2011), que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE). De acordo com esse documento, o atendimento é definido, no Art. 2º, como um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos(as) no ensino regular.

Esse serviço de Atendimento Educacional Especializado, de acordo com o Art.5º da Resolução CNE/CEB n.º 4/2009 (BRASIL, 2009), deverá ser ofertado prioritariamente em salas de recursos multifuncionais⁴ (SRM) da própria escola ou de outra escola, no turno inverso ao de escolarização do aluno(a) público-alvo da Educação Especial, não sendo substitutivo às classes comuns de ensino regular. No que se refere ao profissional habilitado para atuar no AEE, as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (BRASIL, 2009) aponta em seu Art. 12, que o(a) professor(a) é personagem indicado para intervir nesse serviço especializado, devendo o mesmo ter formação inicial que o habilita para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial.

⁴ As salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado (BRASIL, 2011, p.3).

Embora os critérios mínimos exigidos para atuar como professor(a) do AEE assinale para uma formação docente especializada na área da Educação Especial, não se pode considerar que esse(a) profissional que atua nessa modalidade de ensino esteja, de fato, preparado(a) para o exercício da sua profissão. Isso porque lhe é atribuído o desempenho de múltiplas competências e, muitas delas, não são contempladas em sua formação inicial. São atribuições do(a) professor(a) do AEE:

Desenvolver atividades do AEE, de acordo com as necessidades educacionais específicas dos alunos, tais como: ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras; ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos com deficiência auditiva ou surdez; ensino da Informática acessível; ensino do sistema Braille; ensino do uso do soroban; ensino das técnicas para a orientação e mobilidade; ensino da Comunicação Aumentativa e Alternativa - CAA; ensino do uso dos recursos de Tecnologia Assistiva - TA; atividades de vida autônoma e social; atividades de enriquecimento curricular para as altas habilidades/superdotação; e atividades para o desenvolvimento das funções mentais superiores (BRASIL, 2010, p. 5).

Se o que está posto na legislação referida acima, for levado em consideração, o(a) professor(a) do AEE deveria ter conhecimentos muito amplos e diversificados para a realização da sua atividade profissional, o que permite considerar que, de uma maneira geral, a formação acadêmica desse(a) profissional está muito aquém e dificulta a efetivação do que é preconizado para o AEE. Neste caso, a introdução de estudos complementares, as participações em ações de formação continuada e em processos colaborativos com profissionais especializados contribuem para suprir a fragilidade encontrada na formação do docente do AEE.

No que se refere aos processos colaborativos no campo da educação, Mendes, Almeida e Toyoda (2011) mencionam que existem dois modelos de intervenção, a saber: "o coensino" ou "ensino colaborativo" e a "consultoria colaborativa". Para essas autoras, o ensino colaborativo busca a interlocução entre dois profissionais – educador comum e educador especial, que juntos vão idealizar, executar e avaliar uma proposta de trabalho, desenvolvida como uma alternativa aos modelos de sala de recursos, classes especiais ou escolas especiais, no intuito de amparar o processo de escolarização dos alunos(as) público-alvo da Educação Especial em classes comuns.

Em relação à consultoria colaborativa, Alpino (2008) considera que se trata de um processo diferenciado, no qual há uma ostentação no papel igualitário entre os

sujeitos envolvidos: profissionais especializados(as) (psicólogos, fisioterapeutas, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, assistentes sociais), e educadores(as) da escola comum, onde o desígnio é auxiliar a resolução das necessidades dos alunos(as) e responder às dificuldades/interesses dos professores(as).

Dessa forma, a consultoria colaborativa apresenta-se como um viés importante para a atuação dos(as) profissionais especializados(as) da área da saúde no campo da educação, devido a esses atores apresentarem competências e habilidades profissionais que podem auxiliar o exercício profissional dos(as) professores(as). Cabe destacar, que a interface entre a área da saúde e o campo da educação é estabelecida legalmente pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

Nos anos recentes, Zanata (2005) destaca que a consultoria tem se constituído como uma das formas de trabalho e de desempenho do(as) terapeuta ocupacional no ambiente educacional, o qual tem buscado elucidar um sistema que revigore a participação efetiva de todos(as) os(as) alunos(as) aos serviços educacionais oferecidos pela escola. Para Ide, Yamamoto e Silva (2011, p. 9), o trabalho do(a) terapeuta ocupacional no campo educacional:

Pode auxiliar na adaptação do ambiente escolar e de materiais, na orientação e na sensibilização dos atores sociais envolvidos com a criança com NEE (família, professores, funcionários, colegas de sala), na avaliação da estrutura escolar, no acompanhamento do aluno encaminhado da escola especial para a regular e na avaliação periódica do desenvolvimento da criança, entre outras intervenções que dependem de fatores singulares de cada situação.

Para o(a) terapeuta ocupacional exercer o domínio de sua atividade profissional em uma perspectiva inclusiva, pontuada no fragmento acima, é necessário que o(a) mesmo(a) entenda a forma de funcionamento da estrutura escolar, que sem dúvidas é diferente da rotina de uma instituição clínica. De acordo com Trevisan e Della Barba (2012), a escola comum tem as suas especificidades e contempla, além de outras questões: currículo; plano de aula; horário de professores(as) e reunião de pais/mestres. Sabendo disso, destaca-se a importância de serem trabalhados, nos cursos de graduação em Terapia Ocupacional, conteúdos concernentes a esse campo da educação, especialmente, na perspectiva da educação inclusiva, para que os profissionais formados nessa área do conhecimento possam ter os devidos subsídios e propriedades formativas

para atuar em um espaço educacional, garantindo a participação efetiva de todos(as) os(as) alunos(as).

Destaca-se que a preocupação com a formação do(a) terapeuta ocupacional na perspectiva da educação inclusiva não é algo tão novo e já tem gerado pontuais adesões de orientações legais para os cursos superiores no sentido de suprir essa carência. Exemplificando isso, tem-se a Portaria nº 1.793/1994 (BRASIL, 1994)⁵, que avulta a necessidade de complementar os currículos de formação dos cursos de Terapia Ocupacional, com a inclusão de conteúdos que tratem sobre os aspectos éticos, políticos e educacionais, no intuito de auxiliar o processo de inclusão educacional.

Em virtude disso, desde a década passada, as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Terapia Ocupacional nº 06/2002 (BRASIL, 2002) estabelecem que os(as) profissionais egressos dessa área do saber devem apresentar competências e habilidades específicas para conhecer a formulação de políticas na área da educação e a inserção do(a) terapeuta ocupacional nesse processo.

Cabe dizer que os cursos de formação em Terapia Ocupacional, por muitos anos, direcionaram a base da sua abordagem no campo da educação, como um alargamento da atividade clínica estabelecida nos serviços de reabilitação de instituições especializadas, que na maioria vezes reforçava apenas o processo de exclusão educacional (ROCHA, 2007). No entanto, hoje, a Terapia Ocupacional tem sido convidada a reinventar o seu saber e fazer profissional, fundamentando-os no paradigma da educação inclusiva.

Considerando esse processo de inclusão como recente na realidade brasileira, como também a importância da intervenção do(a) terapeuta ocupacional nesse campo de atuação, urge o intento de analisar o processo de formação de terapeutas ocupacionais de uma Universidade pública da região Nordeste do Brasil, na perspectiva da educação inclusiva.

2 Aspectos metodológicos

⁵ Essa recomendação também é posta aos cursos: Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Nutrição, Odontologia, Terapia Ocupacional, Serviço Social e nos demais cursos superiores, de acordo com as suas especificidades. Para os cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas a orientação é a criação específica de uma disciplina na matriz curricular.

Neste estudo, optou-se por utilizar uma abordagem qualitativa de pesquisa, tendo em vista que esse tipo de investigação está interessado na perspectiva da construção social dos participantes acerca de suas práticas cotidianas relativo à questão da pesquisa (FLICK, 2009). Além disso, na pesquisa qualitativa, o diálogo do pesquisador(a) com os(as) participantes do estudo é considerado parte explícita da produção de conhecimento. Por esta razão, selecionou-se a entrevista semiestruturada, com caráter reflexivo, para recolher os dados. De acordo com Yunes e Szymanski (2005), a proposta da entrevista reflexiva supõe uma condição em que é pertinente entender a subjetividade da fala do(a) entrevistado(a), o que favorece a construção de um novo conhecimento, nos limites da representatividade da fala e na busca de uma horizontalidade nas relações de poder.

Os participantes dessa pesquisa foram terapeutas ocupacionais, formados(as) em uma Universidade pública da região Nordeste do Brasil, entre os anos de 2008 a 2011. Convém destacar, que esses(as) foram escolhidos(as) de maneira intencional. Foram excluídos(as) do estudo, apenas aqueles(as) terapeutas ocupacionais que estiveram residindo e/ou trabalhando fora da cidade em que foi realizado a coleta de dados.

Para a definição dos(as) participantes da pesquisa fez-se, inicialmente, junto ao Controle Acadêmico da Universidade estudada, um mapeamento dos(as) profissionais de Terapia Ocupacional que se formaram entre os anos de 2008 a 2011 - período que tangencia os primeiros egressos referentes à vigente matriz curricular. Esse procedimento possibilitou verificar a presença de 85 profissionais graduados(a). Em seguida, 17 egressos foram contatados, mas apenas 14 deles(as) aceitaram participar da pesquisa⁶.

Os(as) terapeutas ocupacionais entrevistados tinham tempo de formação inicial (graduação) entre os anos de 2008 a 2011. Possuíam, em sua maioria, cursos de pós-graduação, na forma *lato sensu* (especialização) – 06 participantes e *stricto sensu* (mestrado) – 02 participantes. Além disso, 05 sujeitos da pesquisa eram estudantes de cursos de pós-graduação *lato sensu* e 1 participante possuía apenas a graduação em

⁶ Essa pesquisa envolve apenas aqueles(as) participantes que manifestaram livremente o seu consentimento, após terem sido feitos todos os esclarecimentos em relação aos objetivos, riscos, garantia de anonimato, forma de participação, entre outros aspectos, e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Terapia Ocupacional. Uma considerável parte desses(as) profissionais pertenciam ao gênero feminino, 13 no total, e apenas 1 concernia ao sexo masculino. Outro dado importante refere-se ao campo de atuação profissional, concentrado expressivamente nas instituições de caráter filantrópico, com direcionamento para a área materno-infantil. Vale ainda destacar que três terapeutas ocupacionais entrevistados nessa pesquisa, estavam trabalhando com a docência universitária.

O instrumento utilizado para coletar os dados com os(as) terapeutas ocupacionais foi o roteiro de entrevista, o qual foi elaborado pelo pesquisador para esse fim de pesquisa, e validado por juízes⁷. O roteiro de entrevista continha perguntas centradas em três eixos: a) Compreensão sobre educação inclusiva e atuação da Terapia Ocupacional nesse processo; b) Processo de formação inicial na área da educação inclusiva: ensino, pesquisa e extensão; c) Sugestões de mudanças para melhor garantir a formação do terapeuta ocupacional na perspectiva da educação inclusiva.

Os(As) terapeutas ocupacionais foram entrevistados(as) individualmente em seus ambientes de trabalho– em salas reservadas, sem a presença de terceiros. As entrevistas foram gravadas (em áudio) na íntegra por intermédio de um gravador de voz, sendo logo depois transcritas literalmente para posterior análise dos dados.

A análise empregada para interpretar os dados foi a análise de conteúdo, especificadamente, a análise temática, um dos procedimentos clássicos para analisar material de origem textual (BARDIN, 2011). Para aplicá-la, foi realizada uma leitura exaustiva dos materiais recolhidos, a fim de fazer um delineamento dos temas importantes para o estudo. Em seguida, houve exploração dos potenciais de codificações baseadas em critérios temáticos.

Desses procedimentos, gerou-se as seguintes categorias: I. A concepção de inclusão escolar e o entendimento da atuação do(a) terapeuta ocupacional no processo educativo; II. Debatendo a formação do(a) terapeuta ocupacional em relação ao processo educativo inclusivo: ensino, pesquisa e extensão; III. Reformulações no currículo e na formação profissional do(a) terapeuta ocupacional para atuar em um ambiente educacional inclusivo, as quais serão discutidas no decurso deste texto.

⁷ Os juízes eram professores(as) mestres(as) e doutores(as) da área de Terapia Ocupacional e Educação Especial.

3 Resultados e discussão

3.1 A concepção de educação inclusiva e o entendimento da atuação do(a) terapeuta ocupacional no processo educativo

O cenário acadêmico e científico brasileiro, no final da década de noventa do século XX, passou a sustentar duas vertentes que buscavam entender o processo de inclusão no contexto educacional. Por um lado, tínhamos aqueles que defendiam a educação inclusiva e que permitiam exceções nesse processo, e por outro lado tínhamos os adeptos da inclusão total. De acordo com Mendes (2006), ambas as propostas tiveram suas gêneses no movimento pela integração escolar e buscavam a fusão dos sistemas de ensino regular e especial, pautando que a escola deveria respeitar a integridade humana e procurar garantir não só o acesso ao ambiente educacional, mas também prover a sua permanência e a aprendizagem com qualidade e sucesso.

Para Mendes (2010) algumas das diferenças entre essas concepções estariam no público a ser atendido e nos serviços de apoio disponíveis. De um modo particular, a autora afirma que os adeptos da educação inclusiva – modelo que permite exceções – estabelecem como população-alvo da sua proposta apenas os indivíduos com limitações leves ou no máximo moderadas, aderindo à existência e manutenção de um contínuo de serviços especializados. Em contrapartida a esse modelo, temos a inclusão total que defende a participação educacional de pessoas com necessidades educacionais mais severas, admitindo que todos(as) os(as) alunos(as) devam ser educados(as) apenas e restritamente na classe comum da escola regular (MENDES, 2006).

Na atualidade, essas concepções de inclusão ainda permeiam o debate nacional e provocam discussões no âmbito acadêmico. Por esta razão, tivemos por interesse, nesta categoria de análise, entender a concepção de inclusão educacional dos(as) participantes desta pesquisa, terapeutas ocupacionais, os quais se mostraram favoráveis ao modelo de ensino inclusivo, admitindo que não se remeta apenas a um lugar de socialização das relações humanas, mas sim, a um espaço de democratização do acesso ao espaço escolar, devendo esse modificar-se em detrimento às características do seu alunado e não o contrário. A seguir expomos alguns desses entendimentos:

Concordo [com a inclusão educacional], porque cada ser humano tem o seu potencial a dar, tem algo a dar (Ariele).

É um processo de democratização do acesso a esse espaço escolar, não só do ponto de vista das relações como também do conteúdo pedagógico. Facilitar que a pessoa que tem alguma limitação possa estar inserida nesse espaço pedagogicamente e também nas relações. Não é só socialização! (Pablo).

Todas as crianças devem estar incluídas na escola, seja ela com deficiência ou não, e que, a escola dê subsídio, dê suporte e esteja preparada para receber e atender essas crianças nas suas necessidades (Elizama).

Como se pode verificar, a compreensão do conceito de uma escola inclusiva é algo bem assimilado pelos(as) terapeutas ocupacionais estudados(as), muito embora esses sujeitos não tenham feito adesão a qualquer vertente de perspectiva da inclusão: educação inclusiva com permissão de restrições e a inclusão total. No entanto, ampla parte dos(as) participantes desse estudo destacou que esse processo inclusivo defronta-se com objeções, que por sua vez fragilizam a efetivação da educação no favorecimento de todos(as). Os fragmentos, abaixo, assinalam algumas dessas dificuldades:

Para muitas escolas é complicado, porque a estrutura que a gente tem de escola pública é aquela de uma sala lotada para um professor com pouco recurso e, às vezes, duas turmas na mesma sala (Ítala).

Aqui no Estado dificilmente a inclusão acontece. O que a gente vê muito é a criança está lá [na escola], mas é uma atividade para essa criança e uma atividade para o resto da turma. Então a criança não está incluída, ela está colocada na sala, mas ela não está participando da mesma atividade como todas as crianças, ela não está incluída do mesmo jeito (Tagly).

Não há uma preparação muito boa do pessoal da escola. Eles não sabem lidar muito com a questão da inclusão. Não há inclusão, na verdade, aqui [em seu estado], eu não conheço nenhum lugar que tenha uma inclusão realmente. É mais uma questão de fachada porque muitos acham que incluir é pegar a criança que tenha alguma dificuldade e colocá-la na escola. Tem que ter outras questões, toda uma adaptação da escola. A questão de relacionamento dessa criança com outros alunos, às vezes, até o próprio professor não sabe lidar com as dificuldades dessa criança (Cassandra).

De uma maneira geral, esses estorvos assinalados pelos(as) terapeutas ocupacionais estão coerentes com a realidade diagnosticada no sistema de ensino brasileiro. Para ter uma ideia mais precisa desse caso, o Ministério da Educação aponta algumas dessas relutâncias, as quais estão situadas na passagem do modelo educacional da escola especial à escola regular; na provisão de recursos adicionais somente para

os(as) alunos(as) rotulados(as) como alunos(as) com “necessidades educacionais especiais”; no modelo homogeneizador da escola comum; e em uma formação insuficiente e/ou inadequada dos docentes que atuam na educação regular, assim como dos profissionais de apoio (BRASIL, 2005).

Para os(as) terapeutas ocupacionais pesquisados(as), a atuação da Terapia Ocupacional na escola inclusiva é justificada mediante a esses infortúnios que sobrevêm ao processo educativo, desempenhando um papel na minimização/erradicação dos entraves educacionais. Ademais, entendem que o desempenho profissional do(a) terapeuta ocupacional deverá ser determinado em parceria com os demais integrantes do cenário escolar. Veja tais compreensões nos excertos a seguir:

Seja através de adaptação imobiliária e aspectos mais físicos de acessibilidade no ambiente escolar, como também discussão junto com os professores e pedagogos em relação ao conteúdo, a maneira alternativa de trabalhar conteúdo com esses alunos, a depender de cada caso, com os pais também, todos aqueles que estão envolvidos nesse processo de aprendizagem (Pablo).

A Terapia Ocupacional é uma profissão que, necessariamente, trabalha com a questão da inclusão, não só em relação às adaptações, as orientações, mas em todo o processo de adaptação da criança, de orientação aos pais, acompanhamento com os professores e os outros colegas (Julieta).

Ao se analisar os posicionamentos dos(as) participantes da pesquisa, pontuados acima, percebe-se que as possibilidades de ação do(a) terapeuta ocupacional na escola inclusiva são amplas, diversificadas e estabelecidas em um diálogo de colaboração entre os(as) professores(as), alunos(as), pais e outros constituintes do escopo escolar. Em relação, especificamente, ao trabalho de colaboração entre professor e terapeuta ocupacional, Paula e Baleotti (2011) chamam atenção para a desmistificação de suas respectivas atuações. Para as autoras, o(a) professor(a) é responsável pelas atribuições pedagógicas do(a) aluno(a), sendo o(a) terapeuta ocupacional o(a) profissional incumbido de auxiliar o favorecimento dessas habilidades requeridas através do oferecimento de um ambiente propício.

De acordo com Toyoda e Lourenço (2008), as atribuições profissionais do(a) terapeuta ocupacional em uma escola inclusiva, embora ainda incipiente no âmbito nacional, têm constituído o exercício de sua ação através de consultorias colaborativas e

de funções relacionadas à gestão. Porém, independente da forma de atuação estabelecida, os resultados conseguidos com essas intervenções são positivos e ratificam a inoculação do(a) terapeuta ocupacional nesse processo de inclusão educacional (GEBRAEL; MARTINEZ, 2011; PAULA; BALEOTTI, 2011).

Dessa forma, considerando a inclusão educacional como um movimento recente, que é marchetado por relutâncias, corrobora-se com a participação efetiva do(a) terapeuta ocupacional na escola comum, atuando como um dos(as) protagonistas do processo de consolidação de uma escola inclusiva, que atenda a participação efetiva de todos(as) os(as) alunos(as).

3.2 Debatendo a formação do(a) terapeuta ocupacional em relação ao processo educativo inclusivo: ensino, pesquisa e extensão

É favorável o papel do(a) terapeuta(a) ocupacional no processo de inclusão escolar, todavia a emergência do paradigma da educação inclusiva tem provocado questionamentos sobre a sua atuação no que se refere ao atendimento das necessidades educacionais dos(as) alunos com e sem deficiência no âmbito escolar. Relacionado a estas novas demandas, Lourenço e Cid (2010) afirmam que cada vez mais se tem exigido do(a) terapeuta ocupacional uma formação e uma prática profissional que amplie seu olhar para além de uma perspectiva clínica pautada somente no(a) aluno(a), “no paciente” – preconizado no modelo médico de deficiência⁸. No caso da educação inclusiva, é indispensável que essa intervenção seja alargada para toda a comunidade escolar, que envolve órgãos administrativos, professores(as), colegas e família.

Em virtude disso, propôs-se nesta pesquisa a entender o processo de formação dos(as) terapeutas ocupacionais da Universidade em questão, em relação à dimensão da educação inclusiva. De uma maneira específica, os resultados alcançados apontam que grande parte deles considerou ter obtido em seu trajeto de formação acadêmica alguma (in)formação sobre a educação do(a) aluno(a) com necessidade educacional especial,

⁸ O modelo médico deficiência estabelecia que todo o atendimento às pessoas com deficiência, mesmo quando envolvia a área educacional, deveria ser estabelecido pelo viés terapêutico (GLAT et al., 2006).

porém essa discussão era rudimentar e insuficiente para as suas respectivas atuações profissionais na perspectiva da educação inclusiva. Quando trabalhada nas disciplinas obrigatórias da matriz curricular, concernia às questões situadas no modelo médico de deficiência, isto é, somente o(a) aluno(a) com necessidade educacional especial como o alvo das principais e exclusivas intervenções. Expomos abaixo alguns desses posicionamentos:

Que eu lembre foi muito pouco discutido. Quando a gente olha para base da nossa faculdade, a gente ver que [a discussão sobre] a inclusão, pelo menos na minha época, não existia (Ítala).

Em relação à educação inclusiva foi muito mais na parte de pediatria e neuropediatria, onde a gente viu alguns aspectos de quando a criança tem alguma necessidade de como está intervindo e incluindo ela em um ambiente escolar, mas muito voltado para a adaptação e adequação postural (Bruna).

Eu acho que a terapia ocupacional [na realidade da minha Universidade] está muito clínica. [...] quando a gente vai para a educação inclusiva que ela não é clínica, a gente faz clínica, a gente vai adaptar uma cadeira, a gente vai adaptar um apagador, porquê? Por causa da nossa formação. Vamos a um campo que não é clínico, mas a gente faz clínica porque a nossa formação é essa [...]. Nunca vi uma capacitação de professores, por exemplo, não tem uma reunião de professores para perguntar a opinião deles sobre inclusão, nunca participei de nenhum momento desses (Lauriete).

Diante desses relatos, pode-se inferir que a Universidade pesquisada está a dimensionar a formação dos(as) terapeutas ocupacionais, no campo da educação, para uma atuação fundamentada numa ótica restritivamente clínica-terapêutica. Sobre esse tipo de abordagem, Jurdi, Brunello e Honda (2004) entendem que no âmbito da educação, o(a) terapeuta ocupacional não se constitui como um interveniente clínico-terapêutico, mas sim como um dos(as) facilitadores(as) que atua eliminando as barreiras referentes a uma real inclusão educacional, pensando na comunidade acadêmica como um todo, não centralizando, dessa forma, sua intervenção para um único sujeito que apresente uma necessidade educacional especial.

Ademais, os resultados dessa pesquisa indicam que algumas experiências pontuadas no decorrer da formação acadêmica dos(as) terapeutas ocupacionais, em uma abordagem mais prática no ambiente escolar, dirigiram-se para as escolas especiais – instituições que ainda estabelecem um modelo de ensino retrógrado, nas quais parte dos(as) alunos(as) com necessidades educacionais especiais permanecem segregados,

longe das condições adequadas para o seu desenvolvimento acadêmico e social. Veja o trecho abaixo:

A gente teve uma prática em escola, mas foi em uma escola especial. Não estivemos em uma escola regular, para ver a proposta. Foi uma prática só que eu recorde, foi uma prática em uma escola especial (Lauriete).

Não obstante a essa realidade, é necessário lembrar que a construção da identidade da Terapia Ocupacional no âmbito da educação, por muitos anos, se projetou em escolas especiais, sendo sua atuação nesses espaços restrita à busca pela normatização do comportamento humano, do desempenho motor/funcional e do desenvolvimento intelectual (ROCHA, 2007). Mediante essa situação, entende-se que a formação do(a) terapeuta ocupacional, na área da educação, necessita se desvincular das obsoletas práticas profissionais estabelecidas em paradigmas retrógrados e conservadores, aproximando-se das perspectivas atuais do cenário escolar que estão fundamentadas na educação inclusiva.

Retomando ao papel da Universidade estudada para a formação profissional dos(as) terapeutas ocupacionais na perspectiva da inclusão educacional, especificamente quanto a sua ação nos eixos de pesquisa e extensão, observou-se que seu desempenho era preocupante e insatisfatório, em virtude de que todos(as) os(as) participantes da pesquisa notificaram a inexistência de qualquer tipo de serviço da Universidade nesse sentido, como se pode visualizar nas falas a seguir:

Durante a época que eu estava [na Universidade] não consigo lembrar-me mesmo de nada nesse sentido (Ítala).

Não, que eu me recorde (Vanda).

A instituição que eu venho, é uma instituição que ela ainda está em processo de fortalecimento dessas perspectivas, dessas ideias de grupos de estudos. Eu acho que tem pouco. Na minha época de formação não tinham grupos, eu nem tinha visto ligas acadêmicas. [...] Eu nunca vi nada com essa ideia (Lauriete).

Esse quadro apontado sobre a carência de projetos de pesquisa e extensão no decorrer da formação dos(as) terapeutas ocupacionais estudados(as), no campo da educação inclusiva, associado às relutâncias com o processo de ensino da sua Universidade, colabora na compreensão dos motivos pelos quais uma parte expressiva

dos(as) profissionais, participantes dessa pesquisa, ter reconhecido não saber trabalhar em uma dimensão da terapia ocupacional no processo educativo inclusivo, apenas com a perspectiva de atuação clínica-terapêutica oferecida pela formação da sua Universidade, conforme se pode observar nos fragmentos abaixo:

Olha, quando a gente fala nessa questão mais técnica da Terapia Ocupacional, sim. Mas quando vai pensar na legislação, quando você pensa na regulamentação, como essa sala tem que ser, quanto alunos, eu acho que não. Eu tenho que me aprofundar muito mais nisso, porque eu não tenho de fato conhecimento (Ítala).

Não, por que a educação não abrange só a questão de dispositivos de tecnologia assistiva, de trabalhar o processamento sensorial, abrange outros aspectos, como os saberes pedagógicos, de como a criança está se desenvolvendo no ambiente escolar. E isso eu acredito que seja uma falha na graduação para a gente poder está realmente discutindo educação e como incluir uma criança que já tenha uma necessidade na educação, precisa ter mais conhecimento. E isso eu acredito que minha graduação não teve (Bruna).

Diante disso, entende-se que a formação do(a) terapeuta ocupacional em uma perspectiva inclusiva não deverá está posta sob a égide restrita de um olhar clínico, tampouco terapêutico, em virtude de que a escola inclusiva “reflete a necessidade de se pensar práticas mais efetivas que contemplem as atividades do cotidiano escolar e as relações que se estabelecem no mesmo” (JURDI; BRUNELLO; HONDA, 2004, p.27). Para tanto, cabe aos cursos de graduação em Terapia Ocupacional redimensionar um novo olhar sobre o perfil de formação profissional dos(as) terapeutas ocupacionais, cujas competências e habilidades específicas devem conceber conhecimentos a respeito da comunidade escolar, de uma maneira geral.

3.3 Reformulações no currículo e na formação profissional do(a) terapeuta ocupacional para atuar em um ambiente educacional inclusivo

A partir da Portaria nº 1793/1994 (BRASIL, 1994) e das Diretrizes Curriculares Nacionais nº 06/2002 (BRASIL, 2002), os cursos de graduação em Terapia Ocupacional, de todo o Brasil, estão sendo convocados a reorganizar os seus sistemas formativos de ensino, no intuito de viabilizar uma formação profissional que contemple os pressupostos do paradigma da educação inclusiva. No que concerne a Portaria

referida, há uma recomendação para a adição de conteúdos relativos à inclusão educacional de pessoas com necessidades educacionais especiais na matriz curricular dos cursos de Terapia Ocupacional. Já as Diretrizes Curriculares Nacionais nº 06/2002 (BRASIL, 2002), preveem que o(a) terapeuta ocupacional tenha conhecimento das políticas de educação e a sua inserção nesse processo. No entanto, esse mesmo documento⁹ não pontua nenhuma disciplina específica que possa trabalhar conteúdos relativos à educação nos cursos de graduação em Terapia Ocupacional.

Embora essas políticas fomentem e reconheçam a necessidade de mudança no perfil do(a) profissional de Terapia Ocupacional e sejam importantes para o processo de inclusão educacional, elas estão sendo negligenciadas/esquecidas pela Universidade pesquisada. Como visto na categoria anterior, as discussões de conteúdos relativos à educação inclusiva eram incipientes e insuficientes para o processo de formação profissional. Além disso, havia certo desconhecimento dos(as) terapeutas ocupacionais em relação as políticas da área educacional, assim como da sua respectiva atuação na educação regular e inclusiva.

Em meio a essa situação, procurou-se dar voz aos(as) participantes estudados(as) e entender deles(as) quais as reformulações que seriam necessárias para garantir uma melhor formação do(a) terapeuta ocupacional em uma perspectiva da educação inclusiva. Os resultados alcançados apoiam a interface entre as áreas da saúde e da educação, ao mesmo tempo que indicam a necessidade de uma análise/reformulação da matriz curricular do curso de Terapia Ocupacional da Universidade em questão. Ademais, as implicações desse estudo anelam para que a temática da Terapia Ocupacional no campo da educação inclusiva esteja associada aos eixos do ensino, pesquisa e extensão, conforme se observar, logo a seguir:

Talvez algumas disciplinas pudessem ser enxugadas e outras disciplinas serem criadas. Eu acho que a grade curricular poderia ser analisada neste ponto (Cristina).

⁹As Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Terapia Ocupacional nº 06/2002 (BRASIL, 2002) contempla apenas eixos, a saber: Ciências Biológicas e da Saúde; Ciências Sociais e Humanas e Ciências da Terapia Ocupacional.

Eu acho que deveria existir realmente uma parceria entre a saúde e a educação, dentro dos estágios extracurriculares, dentro dos estágios obrigatórios. Então poderia ter essa parceria entre a educação e a saúde (Adina).

E eu acho que se houvesse um grupo de estudos direcionado a isso, tanto abriria portas para a gente, pois estaríamos mostrando resultados, seria mais uma área para estar recebendo a Terapia Ocupacional, como também contribuiria para a nossa formação. [...] a gente precisa ampliar os conhecimentos (Ariele).

Então, eu acho que deveria abrir mais olhares. [...] A parte de ensino não tem como a gente ver tudo, então vamos para extensão (Lauriete).

Cabe-nos destacar que essas mudanças pontuadas pelos(as) terapeutas ocupacionais já são reconhecidas e autorizadas legalmente pelos seguintes documentos: Portaria nº 1793/1994 (BRASIL, 1994); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/1996 (BRASIL, 1996); Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Terapia Ocupacional nº 06/2002 (BRASIL, 2002) e pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). No entanto, o cumprimento dessas atribuições não é posto em evidência pela Universidade pesquisada, o que por sua vez compromete não só a formação profissional dos(as) terapeutas ocupacionais, mas a visibilidade da profissão na área da educação, que ainda caminha em passos lentos.

Dessa forma, entende-se que a Universidade pesquisada, incluindo os órgãos gestores e corpo docente, não pode continuar a tratar a formação do(a) terapeuta ocupacional da sua instituição, no campo da educação, de forma indiferente, longe das condições adequadas de ensino. Antes, precisa assumir que tem responsabilidade neste processo e deve refletir sobre sua atuação, pois esta tem uma ação concludente e de basal importância na formação profissional de terapeutas ocupacionais.

4 Considerações finais

Os desfechos desta pesquisa sobre a formação do terapeuta ocupacional de uma Universidade pública da região Nordeste do Brasil na perspectiva da educação inclusiva, permitem considerar que os(as) terapeutas ocupacionais estudados(as) são

favoráveis à escola inclusiva e entendem o seu trabalho nela como parte de um trabalho interdisciplinar a ser desenvolvido com os demais constituintes da comunidade escolar. A justificativa da sua atuação centra-se na minimização/erradicação dos entraves educacionais que sobrevém ao processo educativo como um todo.

No entanto, embora os(as) terapeutas ocupacionais tenham tido essa compreensão de atuação no cenário educacional inclusivo, para eles(as) a sua instituição de ensino remetia a sua formação profissional em Terapia Ocupacional, no campo da educação, para uma dimensão clínica-terapêutica, cuja relação se estabelecia com o modelo médico de deficiência. Tomando, dessa forma, uma posição contrária às deliberações legais, previstas na Portaria nº 1793/1994 (BRASIL, 1994) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais de nº 06/2002 (BRASIL, 2002).

Mediante a essa situação, os(as) terapeutas ocupacionais assinalaram algumas mudanças que poderiam ser garantidas na sua Universidade de formação, a saber, algumas delas: incentivar a interface entre as áreas da saúde e educação; analisar/reformular a matriz curricular do curso; associar o conteúdo da Terapia Ocupacional no campo da educação inclusiva, com os eixos do ensino, pesquisa e extensão.

Diante disso, é necessário que a Universidade pesquisada, programe e execute ações que contribuam para o processo de formação profissional do(a) terapeuta ocupacional na perspectiva da educação inclusiva em seu estabelecimento de ensino. Assim, acredita-se que a instituição estudada estaria mais preparada para garantir o processo de formação profissional do(a) terapeuta ocupacional em uma perspectiva da educação inclusiva.

The occupational therapist's formation in the perspective of school inclusion

Abstract

The objective of this study was to analyze the occupational therapists from a public Brazil's Northeast University formation process in the perspective of school inclusion. A qualitative approach was used to analyze data. The instrument used for data collection was an interview script, which allowed interviewing reflectively 14 occupational therapists. The data was analyzed by content, specifically the theme. Results indicated that occupational therapists are in favor of school inclusion, but their professional qualifications were directed to a clinical-therapeutic dimension. Through this situation, occupational therapists suggested some changes: encourage the interface between health and education areas; analyze/reformulate the course curriculum; associate occupational therapy content in the field of school

inclusion with the axes of teaching, research and extension. Therefore, it is necessary that the University program and perform actions that contribute to vocational training of (a) occupational therapist from the perspective of school inclusion.

Keywords: Occupational Therapy. Professional Formation. Special Education.

Formación ocupacional de terapeuta en vista de la educación inclusiva

Resumen

El objetivo de este estudio fue analizar el proceso de formación de terapeutas ocupacionales en una universidad pública en el noreste de Brasil, desde la perspectiva de la educación inclusiva. Para ello, se utilizó un enfoque de investigación cualitativa. El instrumento utilizado para la recolección de los datos fue el guión de entrevista, lo que permitió entrevistar reflexivamente 14 terapeutas ocupacionales. El análisis de los datos se empleó a contenido, específicamente el tema. Los resultados indicaron que el (los) terapeutas ocupacionales están a favor de la educación inclusiva, pero sus cualificaciones profesionales se dirigieron a una dimensión clínica terapéutica. Por medio de esta situación, (los) terapeutas ocupacionales sugieren algunos cambios: para fomentar la interrelación entre las áreas de salud y educación; analizar / reformar el plan de estudios del curso; asociar el contenido de la terapia ocupacional en el ámbito de la educación inclusiva con los ejes de docencia, investigación y extensión. Por lo tanto, es necesario que el programa de la universidad investigó y ejecutar acciones que contribuyan a la formación profesional (a) terapeuta ocupacional desde la perspectiva de la educación inclusiva.

Palabras clave: Terapia Ocupacional. Formación Profesional. Educación especial.

Referências

- ALPINO, A. M. S. *Consultoria Colaborativa Escolar do Fisioterapeuta: acessibilidade e participação do aluno com paralisia cerebral em questão*. 2008. 191f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.
- BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BRASIL. *Portaria n. 1.793 de 27/12/1994*. Recomendação: formação de recursos humanos em educação especial. Brasília: MEC/CNE, 1994
- _____. MEC. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional nº 9394/1996*. Brasília: MEC/CNE, 1996.
- _____. MEC. *Resolução CNE/CES n.6, de 19 de fevereiro de 2002*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Terapia Ocupacional. Brasília: MEC/CNE, 2002.
- _____. MEC. *Ensaio Pedagógico: Construindo escolas inclusivas*. Brasília: MEC, 2005.
- _____. MEC. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/CNE, 2008.

- _____. MEC. *Resolução N.º 4, de 2 de outubro de 2009*. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: MEC/CNE, 2009.
- _____. MEC. SEESP. *Nota Técnica - SEESP/GAB/N.º 11/2010*. Orientações para a Institucionalização na Escola, da Oferta do Atendimento Educacional Especializado - AEE em Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília: MEC/CNE, 2010.
- _____. MEC. *Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011*. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: MEC, 2011.
- _____. MEC. *Censo Escolar*. Brasília: MEC/CNE, 2015. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2015/03/dados-do-censo-escolar-indicam-aumento-de-matriculas-de-alunos-com-deficiencia>>. Acesso em 10 abr 2015.
- CAPELLINI, V. L. M. F.; RODRIGUES, O. M. P. R. Concepções de Professores Acerca dos Fatores que Dificultam o Processo da Educação Inclusiva. *Educação (PUCRS. Impresso)*, Porto Alegre, v. 32, n. 3, p. 355-364, 2009.
- CHACON, M. C. M. Formação de Recursos Humanos em Educação Especial: Respostas das Universidades à Recomendação da Portaria Ministerial N.º 1.793. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 10, n. 3, p. 321-336, 2004.
- FLICK, U. *Desenho da pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- GEBRAEL, T.; MARTINEZ, C. M. S. Consultoria colaborativa em terapia ocupacional para professores de crianças pré-escolares com baixa visão. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 17, p. 101-120, 2011.
- GLAT, R. et al. Educação e Saúde no atendimento integral e promoção da qualidade de vida de pessoas com deficiências. *Linhas (UDESC)*, Florianópolis, v. 7, n.2, p. 1-18, 2006.
- IDE, M. G.; YAMAMOTO, B. T.; SILVA, C. C. B. Identificando possibilidades de atuação da terapia ocupacional na inclusão escola. *Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar*, São Carlos, v. 19, n. 3, p. 323-332, 2011.
- JURDI, A.P. S.; BRUNELLO, M. I. B.; HONDA, M. Terapia ocupacional e propostas de intervenção na rede pública de ensino. *Rev. Ter. Ocup. Univ. São Paulo*, São Paulo, v.15, n.1. p. 26-32, 2004.
- LOURENÇO, G. F.; CID, M. F. B. Possibilidades de ação do terapeuta ocupacional na educação infantil: congruência com a proposta da educação inclusiva. *Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar*, São Carlos, v. 18, n. 2, p. 169-179, 2010.
- MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, v. 11, n.33, p. 387-405, 2006.
- _____. Breve histórico da educação especial no Brasil. *Revista Educación y Pedagogía*, Calle, vol. 22, n. 57, p. 93-109, 2010.
- _____. ALMEIDA, M. A.; TOYODA, C. Y. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. *Educar em Revista (Impresso)*, Curitiba, v. 41, p. 80-93, 2011.

- MONTEIRO, A. P. H. MANZINI, E. D. Mudanças nas concepções do professor do ensino fundamental em relação à inclusão após a entrada de alunos com deficiência em sua classe. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, vol.14 n.1, p. 35-52, 2008.
- PAULA, A. F. M.; BALEOTTI, L. R. Inclusão escolar do aluno com deficiência física: contribuições da Terapia Ocupacional. *Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar*, São Carlos, v. 19, n. 1. p. 53-69, 2011.
- ROCHA, E. F. A Terapia Ocupacional e as ações na educação: aprofundando interfaces. *Rev. Ter. Ocup. Univ. São Paulo*, São Paulo, v.18, n. 3, p. 122-127, 2007.
- SANTOS, S. D. G. *Autoconfrontação e o processo de inclusão: (re)viendo a atividade docente na educação superior*. 2011. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira), CEDU, UFAL, Maceió, 2011.
- TOYODA, C. Y.; LOURENÇO, G. F. Educação inclusiva: o contexto da terapia ocupacional. In: ALMEIDA, M. A.; MENDES, E. G; HAYASHI, M. C. P. I. *Temas em Educação Especial: múltiplos olhares*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília: CAPES – PROESP, 2008, p. 44-52.
- TREVISAN, J. G.; DELLA BARBA, P. C. S. Reflexões acerca da atuação do terapeuta ocupacional no processo de inclusão escolar de crianças com necessidades educacionais especiais. *Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar*, São Carlos, v. 20, n. 1, p. 89-94, 2012.
- YUNES, M. A. M.; SZYMANSKI, H. Entrevista reflexiva & grounded-theory: estratégias metodológicas para compreensão da resiliência em famílias. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, Porto Alegre, v. 39, n.3, p. 431-438, 2005.
- ZANATA, E. M. *Práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos uma perspectiva colaborativa*. 2005. 198 f. Tese (Doutorado em Educação Especial). Programa de Pós Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2005.

Recebido em setembro de 2015

Aprovado em novembro de 2015