

Terapia Ocupacional e formação continuada de professores: uma estratégia para a inclusão escolar de alunos com transtornos do neurodesenvolvimento

Occupational Therapy and continuing education of teachers: a strategy for school inclusion of students with neurodevelopmental disorders

Débora Ribeiro da Silva Campos Folha¹, Daniella Amorim de Carvalho²

<http://dx.doi.org/10.11606/issn.2238-6149.v28i3p290-298>

Folha DRSC, Carvalho DA. Terapia Ocupacional e formação continuada de professores: uma estratégia para a inclusão escolar de alunos com transtornos do neurodesenvolvimento. Rev Ter Ocup Univ São Paulo. 2017 set.-dez.;28(3):290-8.

RESUMO: A perspectiva inclusiva tem exigido que os professores estejam aptos a trabalhar com crianças com Transtornos do Neurodesenvolvimento, visando a efetiva inclusão das mesmas. Esta pesquisa objetivou analisar repercussões de uma proposta de formação continuada para professores da educação infantil, mediada por terapeuta ocupacional, visando a inclusão escolar de alunos com transtornos do neurodesenvolvimento. Tratou-se de uma pesquisa qualitativa, da qual participaram 13 professoras e auxiliares de um Centro de Referência em Educação Infantil, em Belém (PA). Os resultados fizeram emergir as seguintes unidades de significação: 1) Transtornos do neurodesenvolvimento na escola: desconhecimento gerando insegurança; 2) O imaginário de professores sobre a educação inclusiva; 3) Família e escola: parceria fundamental na educação e desenvolvimento infantil; 4) Formação continuada como estratégia para inclusão escolar: possibilidades da terapia ocupacional. Estes resultados contribuem para fortalecer as práticas de formação inicial de professores da educação básica e sinalizam a necessidade de investimentos na formação continuada, da mesma forma que evidenciam que o terapeuta ocupacional pode ser um potencial colaborador neste processo.

DESCRITORES: Educação continuada; Educação infantil; Inclusão educacional; Capacitação de professores; Terapia ocupacional; Transtornos do neurodesenvolvimento.

Folha DRSC, Carvalho DA. Occupational therapy and continuing education of teachers: a strategy for school inclusion of students with neurodevelopmental disorders. Rev Ter Ocup Univ São Paulo. 2017 Sept.-Dec.;28(3):290-8.

ABSTRACT: The inclusive perspective requires from teachers the ability to work with children with Neurodevelopmental Disorders, i.e., to include them in the educational process. This research aimed to analyze the impacts of a continuing education proposal for early childhood education teachers, mediated by an occupational therapist, for the school inclusion of students with neurodevelopmental disorders. This was a qualitative research, in which participated 13 teachers and assistants from a Reference Center for Early Childhood Education in Belém (PA). From the results the following units of meaning: 1) Neurodevelopmental Disorders at school: lack of knowledge leading to insecurity; 2) Concepts of teachers about inclusive education; 3) Family and school: fundamental partnership for education and child development; 4) Continuing education as a strategy for school inclusion: occupational therapy possibilities. These results strengthen the initial training of basic education teachers and the need for continuing education; similarly, they show the occupational therapist can be a potential collaborator in this process.

KEYWORDS: Education, continuing; Child rearing; Mainstreaming (education); Teacher training; Occupational therapy; Neurodevelopmental disorders.

Artigo derivado de Trabalho de Conclusão da Residência Multiprofissional em Saúde - Especialidade Estratégia Saúde da Família, da Universidade do Estado do Pará (UEPA) A publicação é original e inédita.

1. Terapeuta Ocupacional, Mestre em Educação, Professora Assistente II do Departamento de Terapia Ocupacional da Universidade do Estado do Pará (UEPA), Belém, PA, BR. Email: todebora campos@gmail.com.

2. Terapeuta Ocupacional, Especialista em Saúde da Família, Belém, PA, BR. Email: daniellaamorim_@hotmail.com.

Autora para correspondência: Débora Ribeiro da Silva Campos Folha. Universidade do Estado do Pará. Centro de Ciências Biológicas e da Saúde. Curso de Terapia Ocupacional. Tv.Perebebuí, 2623, Bairro do Marco, Belém, PA, BR.CEP 66087-670. Email: todebora campos@gmail.com

INTRODUÇÃO

A interface entre a saúde-educação tem sido um dos objetos centrais de políticas e ações no âmbito da saúde do escolar^{1,2,3}. A educação para a promoção da saúde vem sendo preconizada no contexto das escolas e creches, visando contribuir para a proteção e promoção da saúde do escolar, por meio da garantia de um ambiente adequado ao seu crescimento, desenvolvimento e aprendizado. A formação continuada de professores é fundamental nesse contexto, visando a sua instrumentalização, pois são protagonistas nos processos educacionais, para que desenvolvam ações em prol da efetiva inclusão de todas as crianças.

Muitos são os transtornos referentes ao desenvolvimento infantil que podem interferir no envolvimento de crianças na educação formal. “Transtornos do Neurodesenvolvimento” foi a nomenclatura substituiu o termo “Transtornos Geralmente Diagnosticados pela Primeira Vez na Infância ou na Adolescência” adotado pelo DSM-V - Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (2014)^{4,5}.

Estes transtornos costumam ter início precoce, geralmente antes do ingresso da criança em ambientes escolares. Frequentemente resultam em prejuízos permanentes na vida da pessoa por eles acometida, envolvem aspectos pessoais, sociais, acadêmicos e/ou profissionais, podem provocar déficits no desenvolvimento caracterizados por alterações na aprendizagem e funções cognitivas e até graves disfunções nas habilidades sociais e inteligência. São exemplos destes transtornos: Transtorno do Desenvolvimento Intelectual, Transtorno de Comunicação, Transtorno do Espectro Autista, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, Transtorno Específico da Aprendizagem, Transtornos Motores^{4,5}.

Crianças que manifestam esses transtornos compõem o Público Alvo da Educação Especial (PAEE), visto que costumam apresentar limitações físicas, cognitivas ou sociais, de curto ou longo prazo, as quais podem restringir sua participação efetiva na escola e na sociedade³. A formação inicial de professores para a atuação na perspectiva inclusiva constitui um dos pilares desta política, assumindo posição de destaque no âmbito das ações em prol da efetivação de práticas inclusivas que superem o provimento de adaptações para crianças com deficiência, ampliando-se para ações que contemplem as necessidades de aprendizagem de todas as crianças^{3,6}.

Nesse sentido, a resolução CNE/CP nº 1/2002 vem estabelecer as Diretrizes Curriculares Nacionais

para a Formação de Professores da Educação Básica, definindo como função das instituições de ensino superior o oferecimento de formação inicial na perspectiva da diversidade, de modo a contemplar três grupos principais: a) alunos com deficiência; b) alunos com transtornos globais do desenvolvimento; e c) alunos com altas habilidades/superdotação⁷.

Apesar dessa normativa, estudos identificam diversas lacunas no provimento da capacitação durante a formação inicial, e mostram a necessidade de formação continuada para garantir a capacitação e atualização constante dos professores, conforme as demandas com as quais precisam lidar cotidianamente em suas práticas profissionais^{8,9}.

Nesse sentido, o terapeuta ocupacional tem se mostrado um profissional apto para atuar nos espaços educacionais na interface saúde-educação. Alguns estudos já sugerem benefícios do oferecimento de formação continuada para professores por terapeutas ocupacionais, como o estudo de Simões et al.¹⁰, sobre formação continuada de professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para a utilização de Tecnologias Assistivas (TA) nas práticas inclusivas. Trevisan e Della Barba¹¹ também referem experiência de instrumentalização do professor, no âmbito da consultoria colaborativa, para educação inclusiva de crianças com deficiência. Gebrael e Martinez¹² socializam experiência de formação continuada de professores para atuarem com alunos com baixa visão. Sant’Anna¹³ também realizou formação continuada para professores da educação infantil, com ênfase no brincar de crianças com deficiência¹³.

Partilhando da compreensão de que o processo educativo pode ser considerado como uma ocupação infantil¹⁴ consideramos que os terapeutas ocupacionais podem ser potenciais colaboradores nos processos de inclusão educacional, desenvolvendo ações que promovam a instrumentalização de professores para o desenvolvimento de práticas que contemplem as necessidades de todas as crianças.

A realidade vivenciada em uma Unidade de Educação Infantil, na cidade de Belém, durante a prática da Residência Multiprofissional em Saúde – Especialidade Estratégia Saúde da Família, vinculada à Universidade do Estado do Pará (UEPA), proporcionou o contato diário com diversas demandas desse cenário. Acrescido à isso, as queixas rotineiras das professoras sobre o desconhecimento de temáticas relacionadas ao desenvolvimento infantil, desencadeou o interesse em realizar esta pesquisa.

Dessa forma, este estudo teve como **objetivo** analisar repercussões de uma proposta de formação

continuada para professores da educação infantil, mediada por terapeuta ocupacional, para a inclusão escolar de alunos com transtornos do neurodesenvolvimento.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Tratou-se de uma pesquisa de ancoragem qualitativa, que, segundo Minayo¹⁵, busca a compreensão da realidade e estuda opiniões, valores, crenças, relações, representações e ações que podem ser colhidas em interação no campo e na análise documental.

A coleta de dados foi realizada em um Centro Municipal de Referência em Educação Infantil, na cidade de Ananindeua, região metropolitana de Belém (PA). Participaram da pesquisa oito professores da educação infantil e cinco auxiliares, totalizando 13 participantes.

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Plataforma Brasil sob o parecer nº 1.084.209, de 12/05/2015. Tanto a direção da Instituição autorizou a realização da pesquisa, quanto os participantes manifestaram seu consentimento, por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Para efeito de sigilo, os colaboradores serão identificados por meio de pseudônimos iniciados pela letra P (participante) e seguido por um número aleatório, são estes: P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P11, P12 e P13.

A coleta de dados foi realizada no período de junho a julho de 2015, em três fases. Na primeira, foi aplicado um questionário em forma de entrevista estruturada, para investigar de que forma esses profissionais veem-se no contexto saúde, se tem conhecimento do que são os Transtornos do Neurodesenvolvimento Infantil e qual a sua perspectiva sobre a educação inclusiva e também para conhecimento das principais necessidades e dificuldades desses professores e auxiliares no cotidiano escolar.

Na segunda fase, foram desenvolvidos quatro encontros de formação continuada, em salas disponibilizadas pela instituição, em encontros de aproximadamente 90 minutos⁽¹⁾, nos quais foram realizadas dinâmicas de grupo e discussão de casos, com o objetivo de esclarecer aspectos fundamentais sobre os Transtornos do Neurodesenvolvimento Infantil escolhidos pelos colaboradores (Transtorno do Espectro Autista e Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade) e proporcionar um espaço de diálogo e

troca de conhecimentos entre os participantes e a terapeuta ocupacional ministrante. Durante essa fase, a pesquisadora fez uso de registros escritos na forma de diário de campo, registros fotográficos e gravações de áudio dos encontros de formação.

Na terceira fase, após os encontros de formação continuada, foi aplicado um questionário objetivando identificar as repercussões das atividades realizadas e conteúdos abordados nas formações.

RESULTADOS

Caracterização dos sujeitos de pesquisa

Todas as participantes são do gênero feminino. Das 8 professoras participantes da pesquisa, 6 são graduadas em pedagogia, 1 em Licenciatura em Letras e 1 está finalizando o curso de graduação em Pedagogia. No caso das auxiliares, entre as 5 participantes, 4 estão em processo de formação inicial e 1 não possui nenhum tipo de graduação. Entre as auxiliares, 2 estão em processo de formação em Pedagogia e 2 em Serviço Social.

Quadro 1 – Apresentação das participantes

| CATEGORIA | NOME | GRADUAÇÃO |
|-------------|------|-------------------------|
| Professoras | P1 | Pedagogia |
| | P2 | Pedagogia |
| | P4 | Pedagogia |
| | P6 | Licenciatura em Letras |
| | P7 | Pedagogia |
| | P8 | Pedagogia |
| | P9 | Cursando Pedagogia |
| Auxiliares | P11 | Pedagogia |
| | P3 | Serviço social |
| | P5 | Cursando Pedagogia |
| | P10 | Cursando Serviço Social |
| | P12 | Não possui |
| | P13 | Cursando Pedagogia |

Fonte: Pesquisa de campo, 2015

Os encontros de formação continuada: conteúdos e vivências

Os quatro encontros foram organizados conforme o Quadro 2.

⁽¹⁾ Salienta-se que o número de encontros foi reduzido devido à pouca disponibilidade de tempo das professoras e auxiliares, e o período foi selecionado justamente para que todas pudessem participar da pesquisa, sem que isso interferisse nas suas atividades educacionais.

Quadro 2 – Organograma dos encontros de formação continuada

| DATA | ATIVIDADE | DESCRIÇÃO | OBJETIVOS |
|---------------------|--|---|---|
| 26 de junho de 2015 | Compreensão da Triáde do Transtorno do Espectro Autista (TEA). | Divididos em grupos, os participantes construíram cartazes, dividindo as características dos Transtornos em disfunções sociais, disfunções de linguagem e disfunções comportamentais. | Promover apresentação e integração do grupo; Verificar os conhecimentos a respeito da temática; Esclarecer dúvidas sobre o tema; promover um espaço de troca de experiências. |
| 29 de junho de 2015 | Atividade 1: Reconhecendo os Transtornos do Espectro do Autismo. | Divididos em 4 grupos, os participantes leram e discutiram sobre um caso clínico e identificaram qual forma do transtorno aquele caso se enquadrava. | Verificar os conhecimentos a respeito da temática; Esclarecer dúvidas sobre o tema. |
| | Atividade 2: TEA e a Escola. | Os participantes receberam placas de “verdadeiro” e “falso” e teriam que responder de acordo com as afirmações dadas pela pesquisadora sobre a temática do TEA e a escola. | Verificar os conhecimentos a respeito da temática; Esclarecer dúvidas sobre o tema; proporcionar um espaço de troca de experiências; instrumentalizar esses professores e auxiliares sobre como atuar com essas crianças. |
| 30 de junho de 2015 | Compreendendo os sintomas do Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). | Cada participante retirou um papel contendo um sintoma da tríade do TDAH e deveria colocar na coluna adequada a característica. | Verificar os conhecimentos a respeito da temática; Esclarecer dúvidas sobre o tema; proporcionar um espaço de troca de experiências. |
| 01 de julho de 2015 | Atividade 1: Experenciando o TDAH. | Foram selecionados quatro participantes que teriam um tempo limitado para resolver uma atividade, enquanto os demais participantes buscariam formas de distraí-los da atividade, através de barulhos, conversas e brincadeiras. | Proporcionar aos participantes um pequeno vislumbre de como a criança TDAH sente-se ao precisar se concentrar para realizar determinada atividade |
| | Atividade 2: Roda de conversa sobre Escola e TDAH. | Foi realizada uma roda de conversa e entrega de folder informativo sobre escola e TDAH. | Informar e instrumentalizar essas professoras e auxiliares sobre a atuação com crianças TDAH; proporcionar um momento de expressão e troca de experiências sobre a temática. |

Fonte: Pesquisa de campo, 2015

Para melhor compreensão dos resultados obtidos, os mesmos serão abordados a partir das unidades de significação, dispostas a seguir.

Transtornos do neurodesenvolvimento na escola: desconhecimento gerando insegurança

As atividades de formação continuada realizadas permitiram observar o desconhecimento dos participantes sobre o assunto, a carência de formações com este intuito e as dificuldades e limitações das participantes para o trabalho com o PAEE, como podemos observar nos excertos a seguir:

“Quando me falaram que esse ano eu teria um aluno autista na minha sala, foi complicado, porque eu não conhecia nada sobre o assunto[...].” P1.

“[...] no início era muito difícil, aí tivemos que procurar informações, ficamos desesperadas [...]” P10.

“nós temos somente conhecimentos superficiais [...]” P7.

Além dessa carência, há queixas concernentes às demandas que o cotidiano escolar inclusivo coloca aos professores, como evidenciado na fala de P6:

“Aqui na creche, nós temos a sorte de ter auxiliares para nos ajudar, porque se não, não conseguiríamos dar conta da carga de trabalho, do número elevado de alunos e ainda dar atenção especial para aquele aluno que não está conseguindo se adequar[...].” P6.

Podemos perceber que o desconhecimento, retratado como a causa para a insegurança em atuar junto a este

público, aponta para a importância das ações educativas e formações continuadas para esses professores e auxiliares. Os mesmos demonstraram carência de conhecimento quando se trata de promover o aprendizado e mediar a convivência, no cotidiano escolar, com crianças com Transtornos do Neurodesenvolvimento e suas famílias.

O imaginário de professores sobre a educação inclusiva

Quando questionadas sobre o que entendiam sobre o processo de inclusão escolar, a maioria dos participantes evidenciou considerar inclusão a presença física da criança no ambiente da sala de aula em escola regular, os excertos a seguir ratificam tal opinião:

“A educação inclusiva é aquela onde existe a interação dos alunos com necessidades especiais e os alunos típicos” P5.

“Educação Inclusiva é trazer essa criança para o convívio com outras crianças normais, e mostrar que ela é igual a todas” P13.

“É inserir os alunos nas atividades diárias” P10.

Apenas na fala de P2, observamos um conceito mais abrangente de Educação Inclusiva:

“Acho que a inclusão pressupõe uma escola que se ajuste a todas as crianças, em vez de esperar que a criança com deficiência se ajuste a escola”

Quando questionadas se a escola em que lecionam é uma escola inclusiva, a maioria referiu que sim, baseadas no critério de aceitação da matrícula de alunos PAEE no ensino regular, como vemos nos excertos a seguir:

“Considero a instituição inclusiva, pois sempre recebemos crianças com deficiência e procuramos desempenhar um trabalho que venha a inserir essa criança no ensino regular” P11.

“Sim, porque temos várias crianças com transtornos matriculadas” P6.

No entanto, algumas professoras discordam em relação ao processo de inclusão na Instituição, ressaltando a quantidade de alunos em sala e a falta de apoio do município:

“A escola não é muito inclusiva. Eu faço o possível, mas a turma é muito cheia e tenho um aluno com NEE” P1.

“[...] A escola tem estrutura física quase que adequada, mas falta o apoio da Secretaria de Educação no sentido de realizar as formações e fornecer o material de apoio” P2.

No que se refere às ações de formação continuada, a professora P7 reconhece a importância da escola voltar-se para a perspectiva inclusiva e ampliar seu papel na interface saúde-educação:

“[...] nós nos abrimos para receber e a criança [PAEE] ter a oportunidade de participar desse ambiente. Não é fácil, mas aqui eu vejo que, ainda que não seja 100%, acho que falta um profissional da saúde diariamente, um psicólogo ou terapeuta que pudesse acompanhar essa criança com regularidade [...]” P7.

Os excertos apresentados permitem observar a compreensão dos professores acerca da realidade por eles vivenciada cotidianamente, no que se refere à educação formal de alunos com Transtornos do Neurodesenvolvimento, na perspectiva da Educação Inclusiva.

Família e escola: parceria fundamental na educação e desenvolvimento infantil

A relação entre escola e família foi evidenciada nos resultados deste estudo, a respeito do que os participantes referiram conflitos entre profissionais da escola e familiares, em relação às crianças PAEE, conflitos estes ilustrados nos excertos de P11 e P3:

“Muitas vezes nós observamos alguma criança com dificuldade, fazemos e entregamos o relatório para os pais, mas eles não aceitam a nossa palavra, e ainda tiram a criança da escola[...]” P11.

“Às vezes os pais estão vindo à escola, mas eles não conseguem admitir, eles têm medo [...], por isso tem que ter um acompanhamento para preparar esses pais” P3.

As professoras participantes da pesquisa demonstraram, a partir das ações de formação continuada, compreender a família como um aliado para poder construir e aperfeiçoar conjuntamente a atenção à criança na escola. Além disso fez com que elas pudessem reconhecer seu importante papel diante dessa mediação criança-escola-família, como podemos ver na fala de P11:

“Agora que temos essas informações podemos desconstruir esse medo que os pais têm, de ser uma criança debilitada,

dependente[...], porque o que está por trás desse medo, dessa não aceitação dos pais, não é o transtorno em si, mas a falta de conhecimento[...]”.

Na instituição pesquisada, observamos que não ocorrem reuniões periódicas com os familiares das crianças. O contato com a família é estabelecido apenas em momentos que a professora P7 refere “questões de necessidade”, o que reflete a desarticulação entre escola e família:

“Nós chamamos os pais, mas em questões de necessidade, quando há alguma intercorrência, fora isso semestralmente passamos o relatório dos alunos para os pais, mas não tem muita assiduidade e nem é para todas as crianças” P7.

As professoras reconheceram a importância da parceria entre escola e família e consideraram que, quando essa relação está fragilizada, é perceptível o baixo rendimento escolar da criança, o que, muitas vezes, acarreta atrasos significativos no seu desenvolvimento. A esse respeito, a necessidade das qualificações profissionais surgiu como estratégia de capacitação docente para o estreitamento dessa dinâmica escolar-familiar e os benefícios dessa articulação são mencionados por P7:

“Quanto mais nós, professores, nos apropriamos dessas informações, mais ficamos seguros para falar sobre elas, e os pais podem se sentir mais seguros também para procurar ajuda[...], para se aproximarem do professor e falarem sobre situações que eles percebem em casa também e encaminhar essas crianças para o atendimento especializado[...]” P7.

Formação continuada como estratégia para inclusão escolar: possibilidades da Terapia Ocupacional

Os resultados apresentados nesta categoria apontam para lacunas existentes no cotidiano escolar, as quais caracterizam demandas para a Terapia Ocupacional. A respeito de como essas professoras e auxiliares analisam o seu papel diante do processo de saúde dos alunos, percebemos que elas reconhecem a sua importância neste e compreendem que têm responsabilidades diante das situações que ocorrem no dia-a-dia escolar:

“Aqui na creche estamos sempre muito atentas para a questão de saúde das crianças, procurando sempre estar em contato com a família para melhor obter o aprendizado dos alunos” P4.

“O professor é um mediador de conhecimentos do desenvolvimento e da aprendizagem da criança, da relação com a família, assim como em relação a situações de saúde[...]” P7.

“O professor é o olhar atento e sensível que surge como ponto de partida para uma investigação acerca da saúde, desenvolvimento e aprendizagem dos alunos” P2.

Observamos que as professoras se reconhecem atuando na interface com a saúde e concebem que interferências na saúde dos estudantes acarretarão problemas de aprendizagem.

No que se refere às repercussões da formação continuada realizada na escola, observamos que proporcionou aos participantes o aumento de conhecimento sobre a temática, contribuindo com a prática profissional que desempenham no espaço escolar:

“Nós conseguimos perceber quando tem algo diferente com a criança, mas tem vários elementos que nos deixam dúvida. Quando você traz essas características fica mais fácil da gente pensar no que pode ser e ainda que eu não vá comunicar aos pais isso, fica mais fácil de lidar com essa situação, e fica mais fácil de alertar os pais a procurar uma ajuda especializada [...]” P7.

“As capacitações são uma forma de nos ajudar e oferecer uma melhor educação para as crianças [...]” P11.

Do mesmo modo, os momentos de formação continuada permitiram que eles se expressassem em um ambiente seguro, livre de julgamentos e que trocassem experiências, o que muitas vezes, no dia-a-dia intenso de trabalho, não é possível:

“Nós tivemos a oportunidade de tirar nossas dúvidas e expor as nossas experiências, o nosso dia-a-dia, não é sempre que temos essa chance” P7.

“As dinâmicas são muito interessantes, porque só palestra é cansativo e as dinâmicas prenderam a nossa atenção e nos permitiram expor as nossas opiniões também” P11.

DISCUSSÃO

Os resultados anteriormente mencionados apontam para reflexões pertinentes, as quais fazemos com base em cada categoria.

No que se refere à categoria **Transtornos do neurodesenvolvimento na escola: desconhecimento gerando insegurança**, podemos constatar que as ações de formação continuada fazem com que os professores possam assumir uma postura mais ativa na dinâmica escolar com o objetivo de atender aos ritmos diferenciados de aprendizagem, diferenças sociais, físicas e cognitivas e à diversidade de interesse dos alunos que constituem o espaço educacional^{8,6}.

Alguns fatores podem ser apontados como relevantes na atuação cotidiana dos professores, como: a) a carência de ações de formação continuada que os capacite para enfrentar as demandas do cotidiano escolar; b) o provimento de uma infraestrutura física inadequada na escola, que não forneça condições para que o professor desenvolva práticas que considere pertinentes à realidade apresentada; c) a carência de oportunidades para realizar reuniões de planejamento e diálogo com a equipe pedagógica da escola; d) o não envolvimento da família em acompanhar o desempenho escolar das crianças; e e) a desvalorização profissional à qual os professores encontram-se sujeitos na realidade brasileira¹⁶.

A respeito da insegurança manifestada para o trabalho junto à alunos com Transtornos do Neurodesenvolvimento, Silva¹⁷ considera que é fundamental que a escola expresse comprometimento na inclusão de todos os alunos, promovendo uma organização pedagógica que possa mediar efetivamente a aprendizagem desses alunos.

Desse modo, podemos considerar a ação de formação continuada, realizada neste estudo, como uma potente estratégia de sensibilização dos professores e da equipe escolar para o trabalho coerente com o ideário inclusivo, na medida em que se pode fornecer à estes um espaço de construção de conhecimentos, de empoderamento e de qualificação docente, o que tende a proporcionar à eles segurança para o trabalho junto à alunos com Transtornos do Neurodesenvolvimento.

No que tange à categoria **O imaginário de professores sobre a educação inclusiva**, estudiosos do campo colocam a necessidade de distinção de conceitos que tangem os processos educacionais do PAEE, superando uma perspectiva de integração para alcançar a efetiva participação no cotidiano educacional^{18,17}.

A concepção de inclusão partilhada pelas professoras norteará a forma como planejarão e desempenharão suas práticas. Deriva deste fato a importância de revisitar e problematizar essas concepções, para que os professores reavaliem suas compreensões e condutas permanentemente, visto que espaços de formação continuada, como o proporcionado por meio desta pesquisa, permitem diálogo e reflexão, contribuindo para a construção de novas

compreensões a respeito de conceitos estruturantes para as práticas educacionais, como o conceito de inclusão, que preconiza a participação ativa de todos os alunos nas atividades realizadas na escola e não apenas sua presença física neste ambiente¹⁹.

A interface saúde-educação contribui para a ampliação do arcabouço teórico dos mesmos, o que beneficia o repertório docente para as práticas educacionais⁸. A reflexão constante e análise crítica do professor são fundamentais no desenvolvimento de processos inclusivos. Ações de formação continuada podem contribuir para o desenvolvimento e manutenção dessas condutas pelos professores e mostram-se indispensáveis para a efetividade de práticas inclusivas que corroborem com as políticas brasileiras^{3,17,20}.

Sobre a categoria **Família e escola: parceria fundamental na educação e desenvolvimento infantil**, historicamente a escola e a família exercem funções sociais e educacionais, sendo as principais responsáveis pela formação e educação das crianças, pois são as responsáveis pela transmissão do conhecimento culturalmente organizado e pela mediação dos processos de aprendizagem e desenvolvimento das pessoas²¹.

Estudos apontam para a necessidade de a escola promover espaços de contato e estratégias para o estabelecimento de um diálogo permanente entre família e educadores²². Para Glat e Nogueira²⁰, a compreensão da dinâmica das relações familiares por parte da escola é essencial para que as propostas pedagógicas tenham êxito, sendo primordial que haja um trabalho paralelo com os familiares.

Tendo em vista que os resultados evidenciaram que as ações de formação continuada contribuíram para sensibilizar as professoras sobre a relevância de ter, na família, um aliado, destacamos a importância de família e escola constituírem uma díade em prol do desenvolvimento e aprendizado das crianças, desenvolvendo ações pautadas na colaboração, no diálogo e na parceria²¹. Destacamos, ainda, a contribuição que ações de formação continuada podem ofertar para pensar estratégias que aproximem estas duas esferas.

A última categoria, **Formação continuada como estratégia para inclusão escolar: possibilidades da Terapia Ocupacional**, traz resultados que permitem reflexões sobre a centralidade que o professor assume nos processos educacionais, a qual requer construção, desconstrução e reconstrução de conteúdos e condutas permanentemente. Acreditamos que somente processos de formação continuada permitem manutenção e ampliação da capacidade crítica e reflexiva do professor para adotar condutas resolutivas e promotoras do bem-estar, do desenvolvimento e do aprendizado dos alunos com os quais lida cotidianamente²³.

Ações permanentes de formação continuada de professores, inseridas no dia-a-dia escolar, podem potencializar a reflexão, a articulação teórico-prática e a problematização e articulação de estratégias para atender às demandas expressas no cotidiano das escolas inclusivas⁶.

Considerando que, nas normativas brasileiras^{3,2}, é elencada, como prioridade, o estabelecimento de ambientes educacionais que sejam promotores de saúde, fornecendo aos alunos segurança física, mas também garantia de direitos e respeito à diversidade, os terapeutas ocupacionais podem ser aliados nos processos de construção destes ambientes.

Nesta realidade o terapeuta ocupacional se mostra como um profissional de apoio, que atua em colaboração com os professores, para a promoção do envolvimento dos alunos na ocupação da educação^{14,10}. As ações de formação continuada apresentam-se como uma das formas de atuação neste cenário.

CONCLUSÕES

Esta pesquisa buscou contribuir para a melhoria da qualidade do ensino oferecido às crianças com Transtornos do Neurodesenvolvimento, pelos professores e auxiliares atuantes em uma Instituição de Educação Infantil, instrumentalizando-os e sensibilizando-os para o trabalho com estes alunos.

O estudo teve como objetivo central analisar repercussões de uma proposta de formação continuada para professores da educação infantil, mediada por terapeuta ocupacional, para a inclusão escolar de alunos com transtornos do neurodesenvolvimento.

Os resultados evidenciaram o desconhecimento dos participantes sobre a temática dos Transtornos do

Neurodesenvolvimento, o que dificulta a atuação desses profissionais com essas crianças e demonstra a carência de ações educativas, no âmbito da formação continuada, para esses profissionais.

Durante a implementação das ações de formação continuada, observamos benefícios desta para as professoras e auxiliares, visto que, por meio das dinâmicas realizadas, as mesmas puderam conhecer os transtornos e suas principais características, assim como relatar as experiências vividas com alunos e também familiares e expor todas as suas dúvidas, as quais eram comentadas e esclarecidas. Foi oportunizado um espaço de discussão, fornecendo escuta e diálogo, onde os participantes sentiram-se confortáveis para relatar suas dificuldades, assumir suas fragilidades e construir novos conhecimentos.

A pesquisa demonstrou que a concepção de inclusão adotada pelas professoras é importante condutora de suas práticas, de modo que a problematização e ampliação do conceito de educação inclusiva durante as ações de formação continuada tende a impactar positivamente na adoção de condutas que ultrapassem a mera presença de alunos PAEE em salas de aula denominadas inclusivas, mas incluam estratégias que estimulem a plena participação destes nas atividades propostas para todos os alunos.

A pesquisa evidenciou, também, que o terapeuta ocupacional é profissional apto a atuar na formação continuada de professores da educação infantil, e que as ações desenvolvidas por este profissional estão condizentes com o que é preconizado pelas normativas oficiais brasileiras, de modo que as escolas se beneficiam com a presença deste profissional na equipe escolar.

Contribuição das autoras: *Daniella Amorim de Carvalho*: concepção do texto; realização da coleta de dados; organização de fontes e/ou análises; formatação das referências do manuscrito. *Débora Ribeiro da Silva Campos Folha*: Orientação da pesquisa desde a concepção do projeto até a conclusão do trabalho; redação e revisão do texto final do artigo; formatação do manuscrito.

REFERÊNCIAS

1. Brasil. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. Política Nacional de Atenção Básica. Brasília; 2012. Disponível em: <http://189.28.128.100/dab/docs/publicacoes/geral/pnab.pdf> Acesso em: 27 de janeiro de 2017.
2. Brasil. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. Instrutivo PSE. Brasília; 2011 [citado 16 set. 2015]. Disponível em: http://www.saude.ba.gov.br/dab/Instrutivo_PSE.pdf.
3. Brasil. Ministério da Saúde. Escolas promotoras de saúde: experiências do Brasil. Brasília; 2007 [citado 27 set. 2015]. Disponível em: <http://www.sbp.com.br/img/cadernosbpfinal.pdf>.
4. DSM-5. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. Porto Alegre: Artmed; 2014.
5. Assumpção Junior FB, Pimentel ACM. Autismo infantil. Rev Bras Psiquiatr. 2000;22(2 Supl 1):37-9. <http://dx.doi.org/10.1590/S1516-4446200000600010>.

6. Figueiredo RV. Políticas de inclusão: escola-gestão da aprendizagem na diversidade. In: Rosa DEG, Souza VC, organizadores. Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A; 2002. p.67-78.
7. Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena [citado 21 set. 2015]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf.
8. Mesquita AMA. A formação inicial de professores e a educação inclusiva: analisando as propostas de formação dos cursos de licenciatura da UFPA [Dissertação]. Belém, PA: Universidade Federal do Pará, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação; 2007. Disponível em: <http://www.repositorio.ufpa.br:8080/jspui/handle/2011/1656>.
9. Glat R. Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 Letras; 2007.
10. Simões SHSC, Sousa TS, Folha DRSC. Tecnologias assistivas e inclusão escolar: contribuições da Terapia Ocupacional para a formação de professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Belém (PA). LES Linguagens Educ Soc (Piauí). 2015;20(33):223-54 <http://dx.doi.org/10.26694/5874>.
11. Trevisan J, Della Barba PSC. Reflexões acerca da atuação do terapeuta ocupacional no processo de inclusão escolar de crianças com necessidades educacionais especiais. Cad Ter Ocup UFSCar. 2012;20(1):89-94. <http://dx.doi.org/10.4322/cto.2012.010>.
12. Gebrael TTR, Martinez CMS. Consultoria Colaborativa em Terapia Ocupacional para professores de crianças pré-escolares com baixa visão. Rev Bras Educ Esp. 2011;17(1):101-20. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382011000100008>.
13. Sant'Anna MMM. Formação continuada em serviço para professores da educação infantil sobre o brincar [Tese]. Marília: Universidade Estadual Paulista; 2016.
14. Folha DRSC, Monteiro GS. Terapia Ocupacional na atenção primária à saúde do escolar visando a inclusão escolar de crianças com dificuldades de aprendizagem. Rev Interinst Bras Ter Ocup (Rio de Janeiro). 2017;1(2):202-20. Disponível em <https://revistas.ufrj.br/index.php/ribto/article/view/5311>.
15. Minayo MCS. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 8a ed. São Paulo: HUCITEC – ABRASCO; 2004.
16. Naujorks MI. Stress e inclusão: indicadores de stress em professores frente a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Cad Educ Espec. 2002;(20). doi: 10.5902/1984686X.
17. Silva VC. A escola e o professor frente ao currículo inclusivo [Dissertação]. Curitiba: Universidade Federal do Paraná; 2010. <http://hdl.handle.net/1884/24663>
18. Sasaki RK. Inclusão: o paradigma da próxima década. Mensagem da APAE. Brasília, outubro/dezembro, 1998.
19. Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Inclusão Rev Educ Espec. 2008;4(1 ed esp.).
20. Glat R, Nogueira MLL. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. Comunicações. Cad Progr Pós-Grad Educ. 2003;10(1):134-41. <http://dx.doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v10n1p134-142>.
21. Dessen MA, Polonia AC. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. Paidéia. 2007;17(36):21-32. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X2007000100003>.
22. Oliveira CBE, Marinho-Araújo CM. A relação família-escola: intersecções e desafios. Estud Psicol (Campinas). 2010;27(1):99-108. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-166X2010000100012>.
23. Nóvoa A. Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote Instituto de Inovação Educacional; 1995.

Recebido em: 02.08.17

Aceito em: 30.11.17