

SUSANA ANDREIA FERNANDES GONÇALVES

---

**A PERSPETIVA DOS TERAPEUTAS OCUPACIONAIS  
SOBRE O SEU TRABALHO ENQUANTO ELEMENTO DA  
EQUIPA ESCOLAR**

**Mestrado em Terapia Ocupacional**

**Junho de 2012**



ESCOLA SUPERIOR DE TECNOLOGIA DA SAÚDE DO  
PORTO  
INSTITUTO POLITÉCNICO DO PORTO

---

Susana Andreia Fernandes Gonçalves

---

A PERSPETIVA DOS TERAPEUTAS  
OCUPACIONAIS SOBRE O SEU TRABALHO  
ENQUANTO MEMBRO DA EQUIPA  
ESCOLAR

Dissertação submetida à Escola Superior de Tecnologia da Saúde do Porto para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Terapia Ocupacional, realizada sob a orientação científica da Professora Maria João Cunha e Professora Maria João Trigueiro.

J u n h o , 2 0 1 2

## Agradecimentos

---

Todo o trabalho elaborado teve por base o apoio e transmissão de conhecimentos por parte de todas as pessoas que estiveram envolvidas na realização deste estudo.

Assim quero começar por agradecer à professora Maria João Cunha e Maria João Trigueiro, por terem dedicado o seu tempo à minha orientação neste trabalho, pela paciência, incentivo e transmissão de conhecimentos que permitam a conclusão do presente estudo.

Um especial agradecimento às professoras Flora Gil e Manuela Dias que igualmente dedicaram o seu tempo para me ajudar a terminar o presente trabalho, pela sua amizade e conhecimento que tanta força e motivação me proporcionaram.

Quero agradecer também, aos meus pais e irmão, por todo o apoio e confiança que sempre demonstraram nas minhas capacidades e que nos momentos mais difíceis me ajudaram a acreditar que seria possível.

Ao Pedro, pela sua presença, apoio e carinho em todas as fases da realização deste estudo.

Às minhas irmãs do coração, pela ajuda, apoio e pela capacidade de tornarem tudo mais leve.

E por fim, a todas as pessoas que de bom grado participaram no estudo e a todas aquelas que indiretamente permitiram a sua realização.

A todos, um sincero, muito obrigado.

## Resumo

---

Atualmente, as escolas regem o seu funcionamento de acordo com o paradigma inclusivo, uma vez que a legislação em vigor assim o indica. A mudança entre o paradigma segregador (em que as crianças com problemáticas diversas eram ensinadas separadamente) para o paradigma inclusivo (em que todas as crianças deveriam usufruir de uma educação igualitária) surgiu decorrente das progressivas mudanças a nível social que vieram encorajar a aceitação da diferença e o reconhecimento da diversidade (Correia M. , 2008).

Consequentemente, os serviços e apoios prestados pelas equipas escolares também sofreram alterações, passando a considerar cada criança como um indivíduo com necessidades únicas, às quais o contexto deve proporcionar um ensino igualitário e de qualidade (Pape, Ryba, & Case-Smith, 2004; Jenkinson, Hyde, & Ahmad, 2008).

Nestas equipas escolares, encontra-se presente como elemento ativo, o terapeuta ocupacional. Assim, o presente estudo pretende conhecer a perspetiva dos terapeutas ocupacionais a trabalhar nas equipas escolares em contexto inclusivo quanto às experiências de colaboração com a equipa que intervém com a criança.

Esteve na sua base uma metodologia qualitativa, em que amostra é constituída por cinco terapeutas ocupacionais, a trabalhar em escolas e jardins-de-infância contemplando a zona norte do país. Foi utilizado o método de amostragem estratégica, de forma a contemplar várias realidades. Como instrumento de recolha de dados foi utilizada a entrevista semiestruturada, com posterior análise de conteúdo para interpretação e discussão dos dados obtidos.

Os principais resultados indicam que os terapeutas descrevem o seu papel com base na passagem de estratégias e promoção da autonomia. Reconhecem, ainda, vários benefícios decorrentes do trabalho em equipa de forma colaborativa. Contudo, relatam as experiências de colaboração, maioritariamente pela negativa, tendo por base as barreiras e desafios que encontram para efetivar este processo. Deixam, também, sugestões de aspetos a melhorar, embora não contemplem todas as barreiras/desafios sentidos na colaboração com a restante equipa escolar.

**Palavras-Chave:** Contexto escolar; Equipa escolar; Inclusão; Processo colaborativo; Terapia Ocupacional.

## Abstract

---

Nowadays, schools manage their functioning according to the inclusion paradigm, as the current legislation so indicates. The shift from the segregation paradigm (according to which children with various problems were taught separately) to the inclusion paradigm (according to which all children should be provided an equalitarian education) appeared due to the progressive changes on a social level that encouraged the acceptance of the difference and the recognition of the diversity (Correia M. , 2008).

Consequently, the provided services and supports by school teams also suffered changes, considering each child as an individual with unique needs to which the context must provide an equalitarian quality education (Pape, Ryba, & Case-Smith, 2004; Jenkinson, Hyde, & Ahmad, 2008).

In these school teams, one can find present as an active element, the occupational therapist. As such, this study aspires to know the perspective of occupational therapists working with school teams in an inclusive setting towards the collaborative experiences with the team that intervenes with the child.

This study was worked upon a qualitative methodology, in which the sample is composed by five occupational therapists working in schools and kindergartens throughout the northern part of the country. The strategic sample method was used in order to include various realities. As collection instrument, it was used the semi-structured interview, with subsequent analysis of content for interpretation and discussion of obtained data.

The main results indicate that the occupational therapists describe their role in relation with the passing of strategies and promotion of autonomy. They also recognize many benefits derived from team work in a collaborative way. However, they describe the collaborative experiences mainly from a negative point of view, due to the barriers and challenges found during the process. Moreover they provided suggestions of aspects to improve, not including, however, all barriers/challenges felt during the collaboration with the remaining school team.

**Keywords:** School context; School team; Inclusion; Collaborative process; Occupational Therapy.

## Índice

---

<b>Introdução</b> .....	1
<b>Capítulo I - Enquadramento teórico</b> .....	5
Parte 1 - Terapia Ocupacional e Ocupação .....	6
I - A terapia ocupacional na pediatria.....	8
Parte 2 - Escola inclusiva.....	11
I - Legislação e realidade portuguesa .....	13
Parte 3 - A Importância da colaboração .....	17
Parte 4 - Dificuldades ao processo de colaboração entre profissionais.....	20
<b>Capítulo II – Metodologia</b> .....	22
Parte 1 - Natureza do estudo.....	23
Parte 2 - Participantes .....	24
Parte 3 - Instrumentos.....	26
Parte 4 - Procedimentos.....	27
<b>Capítulo III - Apresentação e discussão dos resultados</b> .....	31
Análise interpretativa.....	32
Categoria 1: O papel do terapeuta ocupacional na equipa escolar .....	35
Categoria 2: Situação profissional atual .....	38
Categoria 3: Processo de colaboração .....	46
<b>Conclusão</b> .....	64
<b>Referências bibliográficas</b> .....	67

## Índice de tabelas

---

Tabela I.....	25
Tabela II.....	29
Tabela III .....	32
Tabela IV .....	32



## **Introdução**

---

## Introdução

Durante a última década várias mudanças positivas ocorreram a nível social que vieram encorajar a aceitação da diferença e o reconhecimento da diversidade. Em consequência, os paradigmas que regem as intervenções direcionadas aos processos de aprendizagem também mudaram, verificando-se uma grande diferença relativamente à ênfase dada à segregação da criança com diferentes dificuldades de aprendizagem passando a focar-se na diferenciação de necessidades que todas as crianças possuem na classe regular. Assim, os profissionais a intervir em contexto escolar começaram a pensar em termos de diferenças em vez de deficiências, capacidades em vez de limitações, vendo a criança como um indivíduo com necessidades de aprendizagem únicas, em vez da criança como uma serie de sintomas decorrentes de um diagnóstico ou condição de saúde (Pape, Ryba, & Case-Smith, 2004; Jenkinson, Hyde, & Ahmad, 2008).

Definindo o ser humano como “*unidade biopsicosocial*”, González (1993, citado por Ferreira, 2003) põe-se em relevo a necessidade de ver a pessoa como um todo, classificando como um reducionismo inadmissível qualquer interpretação da incapacidade em função de uma única perspetiva científica, reconhecendo-se a importância dos contextos no desenvolvimento da criança, nomeadamente, do contexto escolar, fomentando-se, assim, a inclusão.

Este conceito comporta a inserção física, social e académica, na classe regular, do aluno com Necessidades Educativas Especiais (NEE), proporcionando igualdade de oportunidades para realizar as aprendizagens no seu contexto natural, a escola, e no seu grupo de pares. Assim, a criança/jovem com necessidades educativas e sociais tem o direito de ser educada(o) num ambiente regular, onde a escola proceda às modificações apropriadas no processo de ensino/aprendizagem, no sentido de encontrar resposta para um dos direitos de todas as crianças que é, o direito a uma educação igualitária e de qualidade que observe as suas necessidades e características (Correia & Cabral, 1999; Kauffman & Simpson, 2007; Ribeiro I. , 2008).

Um dos profissionais a intervir neste contexto é o terapeuta ocupacional tendo a sua intervenção por base a ocupação e atividades significativas, oferece respostas no que concerne à participação das crianças no processo de ensino-aprendizagem que decorre em ambiente escolar. A sua intervenção tem como finalidade a participação ocupacional em

todas as ocupações realizadas no neste contexto, atendendo às necessidades de suporte ou adaptações, em parceria com todos os outros agentes educativos (Pape, Ryba, & Case-Smith, 2004; Jurdi & Amiralian, 2006; Jenkinson, Hyde, & Ahmad, 2008).

Esta parceria entre os vários profissionais a intervir em ambiente escolar é mencionada na literatura como fazendo parte do processo colaborativo necessário ao sucesso da inclusão dos referidos alunos (Correia & Cabral, 1999; Kronberg, 2003; Morgado, 2003; Rodrigues, 2003; Ribeiro & Sarmiento, 2005; Sanches & Teodoro, 2007).

Assim, no modelo colaborativo, todos os profissionais participam de forma igualitária na resolução de problemas e procura/discussão de soluções e estratégias a aplicar nos contextos onde a criança se insere. Igualmente, todos partilham responsabilidades no desenvolvimento do plano de serviços (Friend & Cook, 2000; Snell & Janney, 2000; Nochajski, 2001; Lieber, A., Horn, Tschantz, Beckmant, & Hanson, 2002).

Contudo e apesar da forte discussão sobre a importância da colaboração entre profissionais que trabalham em escolas inclusivas, existe uma limitada literatura sobre o atual processo de colaboração, particularmente sobre o ponto de vista dos terapeutas ocupacionais. Assim, o presente estudo pretende conhecer a perspetiva dos terapeutas ocupacionais a trabalhar nas equipas escolares em contexto inclusivo quanto às experiências de colaboração com a equipa que intervém com a criança.

Neste sentido, o presente estudo foi estruturado em três partes: o enquadramento teórico, a metodologia e a apresentação e discussão dos resultados. No enquadramento teórico foi realizada uma revisão da literatura de forma a proporcionar suporte à obtenção do nosso objetivo de estudo. Assim, considera-se ser importante abordar a terapia ocupacional e o seu objeto de estudo, a ocupação, assim, como a mudança de paradigma de intervenção acompanhado a mudança de paradigma social e educacional, ou seja, a passagem de um paradigma segregador para um paradigma inclusivo. Desta forma, foi abordado o modelo inclusivo e a sua evolução na aplicação ao contexto escolar. Onde se depara com a importância da colaboração entre os profissionais presentes neste contexto. Não obstante, foram revistas as barreiras apontadas em estudos efetuados quanto à efetividade do referido processo colaborativo.

A segunda parte descreve a metodologia utilizada no estudo, clarificando a sua natureza. É realizada a caracterização da amostra e descrição dos instrumentos e procedimentos utilizados ao longo do estudo.

Na última parte, foram apresentados os resultados obtidos e discutidos à luz da literatura de forma a fornecer respostas ao objetivo de estudo e questões de investigação.

## **Capítulo I - Enquadramento teórico**

---

## Parte 1 - Terapia Ocupacional e Ocupação

Indo de encontro ao referido na introdução relativamente à presença do terapeuta ocupacional nas equipas escolares, torna-se pertinente descrever em que consiste a terapia ocupacional na sua globalidade. Permitindo posteriormente dar enfoque à intervenção da terapia ocupacional em contexto escolar.

Assim, começa-se por referir que a terapia ocupacional é aplicada com base nas ocupações. Estas são descritas pelos autores Christiansen, Baum e Hass-Haugen (2005) como sendo a verdadeira essência da vida e estar capacitado para participar nelas, é o aspeto mais importante da funcionalidade e que mais contribui para a qualidade de vida.

Desta forma, pode referir-se que a ocupação é central para a identidade e sentido de competência do indivíduo. São várias as definições que se podem encontrar na literatura, para a ocupação que ajudam ao entendimento deste conceito complexo. Citando apenas algumas, refere-se Christiansen, Baum e Hass-Haugen (2005, p.548), que define ocupação como *«um objectivo que normalmente se estende no tempo, tem significado através do desempenho e envolve múltiplas tarefas»*. Ainda segundo autores como Crepeau, Cohn, e Schell (2003, p. 1031) *«São actividades diárias que refletem valores culturais, proporcionam estrutura à vida e têm significado para os indivíduos, são actividades que vão de encontro às necessidades dos seres humanos como autocuidado, satisfação e participação na sociedade»*. Segundo Hinojosa e Kramer (1997, p. 865). *«São actividades em que as pessoas se envolvem no dia-a-dia de forma preencher o seu tempo e dar significado à vida. A ocupação envolve competências mentais podendo ou não ter uma dimensão fisicamente observável»*. Alguns profissionais usam o termo ocupação e atividade de forma permutável para descrever o percurso da participação na vida diária (Hinojosa & Kramer, 1997; Christiansen & Townsend, 2004). Contudo, no Enquadramento da Prática da Terapia Ocupacional (EPTO), o termo ocupação abarca a atividade. (Roley, DeLany, Barrows, Brownrigg, Honaker, & Sava, 2008).

Assim, pode-se mencionar que o terapeuta ocupacional acredita na relação positiva entre a ocupação e a saúde e vê os indivíduos como seres ocupacionais. *«Todas as pessoas necessitam de ser capazes ou que lhes seja permitido o envolvimento em ocupações significativas ou escolhidas por si para poder crescer e desenvolver-se através do que fazem e experimentar independência ou interdependência, igualdade, participação,*

*segurança, saúde e bem-estar*». (Wilcock & Townsend, 2008, p. 198). Esta participação com sucesso nas ocupações por si escolhidas, permite o desenvolvimento das competências de desempenho<sup>1</sup>, constituindo-se assim como base da intervenção em terapia ocupacional.

Igualmente é importante referir que a terapia ocupacional é fornecida a clientes, ou seja, a entidade que recebe os serviços. Os clientes podem ser categorizados como pessoas, incluindo famílias, cuidadores, professores, empregadores e outros, organizações como empresas de negócios, indústrias e agencias e populações numa comunidade, como refugiados, veteranos de guerra, sem-abrigo e pessoas com condições de saúde crónicas incapacitantes (Moyers & Dale, 2007).

Neste âmbito, o EPTO direciona os seus profissionais para se focarem no desempenho nas ocupações que resulta da intersecção dinâmica entre o cliente e o contexto e na relação entre o cliente e as ocupações (Christiansen & Townsend, 2004; Christiansen, Baum, & Bass-Haugen, 2005; Roley, DeLany, Barrows, Brownrigg, Honaker, & Sava, 2008)

Desta forma, pode assumir-se que a terapia ocupacional intervém em clientes com incapacidades inatas ou adquiridas que os impedem de se envolver em ocupações importantes e significativas, assim como no contexto onde estes participam, realizando as adaptações e fornecendo as oportunidades necessárias ao envolvimento nas ocupações (Christiansen, Baum, & Bass-Haugen, 2005; Roley, DeLany, Barrows, Brownrigg, Honaker, & Sava, 2008).

Assim, o ideal seria que o contexto possuísse as adaptações necessárias para a completa participação do cliente e que este ao participar ativamente nas ocupações de seu interesse e necessidade, desenvolvesse e/ou reabilitasse as competências de desempenho perdidas ou ainda não adquiridas. O terapeuta interviria no contexto, fornecendo as oportunidades e em simultâneo no cliente que ao participar iria automaticamente estar no processo de reabilitação (Roley, DeLany, Barrows, Brownrigg, Honaker, & Sava, 2008).

Tendo em conta a importância dos contextos para a realização das ocupações significativas e considerando as crianças como clientes, surge o contexto escola. Neste

---

<sup>1</sup> Competências que os clientes demonstram nas ações que desempenham. As categorias das competências de desempenho estão inter-relacionadas e incluem: competências motoras e práticas, competências sensório-perceptivas, competências de regulação emocional, competências cognitivas, competências sociais e de comunicação (Roley, DeLany, Barrows, Brownrigg, Honaker, & Sava, 2008).

sentido, o presente estudo centra-se nas experiências dos terapeutas ocupacionais a intervir neste contexto.

Verifica-se, então, que estes profissionais reconhecem este contexto como um dos principais contextos onde a criança se insere e que o estar e participar em atividades na escola é uma das principais ocupações das crianças, adolescentes e jovens adultos. A escola e as ocupações lá realizadas oferecem multifacetadas expectativas em relação aos estudantes. Estas expectativas correspondem à sua participação nas diversas atividades realizadas na escola, nomeadamente, as académicas (linguagem, matemática, ciência, etc.) e não académicas ou sociais (recreio, almoço, etc.) que implicam o estabelecimento e manutenção de relações sociais com os seus pares e adultos presentes neste contexto (Pape, Ryba, & Case-Smith, 2004). Assim, torna-se pertinente dar ênfase à intervenção da terapia ocupacional em pediatria, nomeadamente no contexto escola.

### **I - A terapia ocupacional na pediatria**

Pensando na criança, como cliente alvo de intervenção da terapia ocupacional, podemos referir a mudança na política social que encorajou à aceitação da diferença e da diversidade. Como consequência, as abordagens em relação à intervenção na pediatria, nomeadamente à aprendizagem, também mudaram, havendo uma marcada mudança da segregação dos alunos com dificuldades de aprendizagem (paradigma segregador) para a diferenciação das necessidades de todas as crianças incluídas numa sala de aula (paradigma inclusivo). Isto levou a comunidade educativa a pensar em diferenças em vez de deficiências, em capacidades em vez de limitações e a ver as crianças como indivíduos com necessidades únicas em vez de crianças com uma série de sintomas que fazem reconhecer um determinado síndrome ou condição (Pape, Ryba, & Case-Smith, 2004; Jenkinson, Hyde, & Ahmad, 2008).

Acompanhando, esta alteração, o processo de intervenção em Terapia Ocupacional também evoluiu de uma prática isolada em ambiente artificial para uma intervenção integrada com outros profissionais e em contexto natural, nomeadamente nas escolas (Pape, Ryba, & Case-Smith, 2004). Assim, segundo vários autores, os terapeutas ocupacionais continuaram a intervir em todas as áreas de ocupação como atividades da vida diária, brincar, lazer, educação e participação social, mas segundo o paradigma inclusivo com intervenção em contexto escolar e em parceria com os restantes



profissionais presentes nas escolas (Pape, Ryba, & Case-Smith, 2004; Jenkinson, Hyde, & Ahmad, 2008).

Para que este processo ocorra de forma adequada é necessário realizar uma avaliação holística da criança e dos contextos onde se insere. Desta forma, autores como Pape, Ryba, & Case-Smith (2004) e Jenkinson, Hyde, & Ahmad (2008) referem que o terapeuta ocupacional é perito na avaliação de competências essenciais ao desenvolvimento e na identificação da ligação entre a sua aquisição e o desempenho na sala de aula. Pode, então referir-se que a avaliação dos terapeutas ocupacionais se centra em crianças que apresentam algum tipo de alterações na aquisição de competências e/ou no desempenho das ocupações em contexto escolar.

Da mesma forma, Correia (2003) enfatiza a importância da observação e avaliação do aluno e dos seus ambientes de aprendizagem com o fim de se verificar onde se enquadram as suas características dentro do vasto leque das Necessidades Educativas Especiais (NEE)<sup>2</sup> e onde se situam as suas necessidades, bem como dos ambientes onde ele interage. A avaliação torna-se, assim, numa parte integral da identificação e programação para o aluno com NEE, tendo como objetivo a recolha de informação pertinente com o fim de se poderem tomar decisões educacionais consentâneas com as suas necessidades.

São vários os autores como Correia (2003) e Kauffman (2007) que defendem, uma avaliação dinâmica, interativa e multidimensional das NEE, através do contributo de diferentes profissionais de várias áreas. O aluno deve ser avaliado como um todo, atendendo-se ao seu desenvolvimento académico, sócio emocional e pessoal, assim como deve ser avaliado o contexto que o rodeia, tendo em vista a oferta de um ensino apropriado.

Após esta avaliação, o terapeuta ocupacional pode intervir de variadas formas dependendo do modelo teórico seguido. No entanto, a intervenção pode adotar duas distintas estratégias de implementação: A intervenção do tipo “Bottom up” que se baseia na assunção de que se as competências básicas se encontram desenvolvidas, o desempenho da tarefa irá melhorar. Neste tipo de intervenção, parte-se do princípio que o aluno possui a capacidade de generalização daquilo que aprendeu, pelo que lhe basta treinar a

---

<sup>2</sup> NEE pode ser definido, tal como foi referenciado na Declaração de Salamanca, como sendo um conceito que abrange «todas as crianças e jovens cujas necessidades se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares»

competência de base para que ela seja posteriormente utilizada em qualquer situação onde o seu uso seja requerido (ou seja, trabalhar nas competências da criança para estas serem aplicadas posteriormente). De referir, que esta estratégia apenas poderá ser aplicada as crianças com dificuldades ligeiras em que a capacidade de generalização está presente, não sendo necessário intervir diretamente no contexto.

Por outro lado, pode também, ser utilizada a estratégia de intervenção do tipo “top down” que utiliza análise de tarefas, modificação e adaptação do contexto para que a criança seja capaz de atingir o nível funcional adequado em tarefas que forneçam aprendizagem. Este tipo de estratégia destina-se essencialmente a alunos com dificuldades de generalização, em que cada tarefa deve ser aprendida em contexto real e repetida nos vários contextos onde tenha lugar, de forma a promover a aprendizagem.

Os terapeutas podem usar uma ou outra forma de intervenção ou combinar as duas, de forma a conseguir a melhor estratégia que promova o desenvolvimento e participação da criança (Jenkinson, Hyde, & Ahmad, 2008).

Neste âmbito, pode-se referir Bronfenbrenner (1979) que defende a importância de compreender os contextos e os níveis de envolvimento em atividades e participação, não só na sala de aula como em todo o contexto escolar e comunitário tendo por base o modelo Biopsicossocial. Definindo o ser humano como “*unidade biopsicossocial*”, González (1993, citado por Ferreira, 2003) põe em relevo a necessidade de ver a pessoa como um todo, classificando como um reducionismo inadmissível qualquer interpretação da incapacidade em função de uma única perspetiva científica.

Desta forma, o ser humano é entendido como se desenvolvendo numa realidade contextual, em que o seu comportamento é reflexo das interações que lhe são possibilitadas nessa realidade. Nesta perspetiva, Baker (1968 citado por Ruivo B., 1992) defende que a compreensão de qualquer comportamento não é possível se o dissociarmos do contexto em que acontece referindo «*cenário de comportamento...como unidade de meio ambiente/comportamento, caracterizada por padrões cíclicos de actividades que ocorrem dentro de intervalos específicos no tempo e de limites no espaço.*» (Ruivo, B., 1992, p.17)

Sameroff (1990) refere, igualmente, que o desenvolvimento do indivíduo resulta da combinação das suas características individuais com a sua experiência em contexto. «*O desenvolvimento da criança é visto como um produto das contínuas interações dinâmicas*

*da criança e da experiência que lhe é fornecida pelo seu contexto.»* (Sameroff & Fiese, 1990, p.122)

Nesta linha em que se pretende que o contexto esteja adaptado para receber a criança com as suas diferenças e necessidades, surge a filosofia inclusiva. Esta defende que sejam criadas oportunidades iguais de participação para todas as crianças, independentemente das suas dificuldades/ limitações (Kauffman & Simpson, 2007).

Pode, então, assumir-se que a mudança entre o paradigma biomédico, em que a criança é vista tendo em conta a sua patologia e conjunto de sintomas para o paradigma biopsicossocial, em que se assume a importância que o contexto tem na participação, influenciou a forma de ver a criança no processo de educação, acompanhando as mudanças da sociedade em relação à deficiência (Leite & Madureira, 2003; Kauffman & Simpson, 2007).

Considerando a escola como um espelho da sociedade, onde as crianças aprendem a conduta a seguir na comunidade, a integração de crianças com diferenças /deficiências nas escolas regulares reflete, como já foi referido, a mudança na aceitação destes indivíduos pela sociedade (Correia & Cabral, 1999; Ribeiro I. , 2008).

Neste contexto, a criança/jovem com necessidades educativas e sociais tem o direito de ser educada(o) num ambiente regular, onde a escola proceda às modificações apropriadas no processo de ensino/aprendizagem, no sentido de encontrar resposta para um dos direitos de todas as crianças que é, o direito a uma educação igualitária e de qualidade que tenha em conta as suas necessidades e características (*Idem*).

Assim, torna-se pertinente abordar o conceito de inclusão e escola inclusiva, onde surgiu e em que momento, transpondo para a realidade portuguesa, fazendo referência à legislação que conduziu esta mudança e como se encontra a sua aplicação na prática.

## Parte 2 - Escola inclusiva

Quanto à evolução histórica da filosofia inclusiva, pode referir-se que ao longo do século XIX e XX foram várias as alterações na visão da sociedade em relação à deficiência e à sua aceitação, que conduziu à ideologia inclusiva.

Segundo Marques et al. (2001 citado por Martins, 2005), nos finais do século XIX a Educação Especial funcionava essencialmente em regime de internato em instituições especializadas por deficiência, embora já existissem defensores do ensino integrado ou de classes especiais em escolas regulares (início do pensamento inclusivo).

Para Pereira (1993 citado por Martins, 2005), a grande alteração de atitudes da sociedade em relação à deficiência é fruto de três importantíssimos acontecimentos do século XX: Declaração dos Direitos da Criança (1921), Declaração dos Direitos Humanos (1948) e Segunda Guerra Mundial.

No entanto, a grande evolução da resposta educativa aos alunos com necessidades educativas especiais ocorreu durante as décadas de 70 e 80 sendo caracterizada pela designada integração escolar, isto é, grupos que até aí frequentavam estruturas de educação especial passaram a frequentar a escola regular sob modalidades diferentes, dando origem ao que se poderá considerar a escola integrativa (Rodrigues, 2001 citado por Morgado, 2003). No final dos anos 80 emerge nos Estados Unidos da América um movimento reformador, *Regular Educative Initiative* que, ao longo de sucessivas atualizações tem vindo a assumir como ideia central, que compete à escola regular o desenvolvimento de estratégias de adaptação de forma a acolher as diferentes necessidades educativas dos alunos (Correia e Cabral, 1997 citado por Morgado, 2003).

Assim, com o decorrer dos anos, e tendo em conta esta realidade, em 1986, nos Estados Unidos da América, os defensores dos direitos dos alunos com NEE, os pais dos alunos com NEE severas e o reconhecimento público de que a escola não estava a desempenhar o seu papel ao não providenciar respostas educativas para todos os alunos, forçaram a reestruturação do sistema educativo, apelando à criação de condições que permitissem responder às necessidades educativas destes alunos nas escolas perto das suas residências (González, 2003).

Esta iniciativa deu, mais tarde, lugar ao movimento da inclusão, que foi também adotado pela Europa e nomeadamente por Portugal, onde foram questionadas as assunções sobre o papel dos educadores e professores do ensino regular e de educação especial, de outros agentes educativos (psicólogos, terapeutas, ...) e dos pais, sobre a natureza das necessidades educativas especiais e sobre a adequação do currículo às necessidades

educativas dos alunos (Correia & Cabral, 1999; Rodrigues, 2003; González, 2003; Ribeiro & Sarmiento, 2005).

Será, então, necessário abordar de que forma a inclusão é encarada por diferentes autores, como Smith, Polloway e Dowdy (1995) citados por Correia & Cabral, (1999) que referem que esta comporta a inserção física, social e académica na classe regular do aluno com NEE durante grande parte do dia escolar. Os autores desta definição admitem, portanto, que poderá haver circunstâncias que obriguem o aluno com NEE a receber, temporariamente, apoio fora da classe regular (Correia & Cabral, 1999).

Outros autores como Pearpoint e Forest (1992) citados por Gonzalez (2003), colocam a questão de inclusão, não em termos de tempo passado nas salas de aula regular, mas nos recursos e organização necessários para satisfação das necessidades de todos os alunos. Assim, referem que a noção de inclusão significa o fim da rotulação da educação especial, das classes especiais, mas não dos apoios e serviços necessários a aulas integradas.

Assim, a filosofia adjacente a uma escola inclusiva prende-se também, com um sentido de pertença, onde toda a criança é aceite e apoiada pelos seus pares e pelos adultos que a rodeiam. Deve haver uma interligação entre todos os envolvidos, onde se incluem os pais e a própria criança (Correia L. , 2003; Ribeiro & Sarmiento, 2005). O modelo de aula inclusiva seria aquele em que tanto o ensino como a aprendizagem se realizam em equipa, com a colaboração dos alunos e integrando o pessoal de apoio na aula inclusiva (González, 2003; Sanches & Teodoro, 2007). Tendo esta filosofia como base, em Portugal, ao longo dos anos foram sendo legisladas condições promotoras da filosofia inclusiva.

## **I - Legislação e realidade portuguesa**

Neste âmbito torna-se importante fazer referência ao Decreto-Lei nº 319/91, de 23 de Agosto, data em que se introduziu oficialmente o conceito de necessidades educativas especiais (NEE) e estabelecendo processos de integração/normalização e de instrumentos de pedagogia diferenciada na educação daquelas crianças. Sendo, obrigatoriamente, necessário mencionar o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 13 de Janeiro, pois é o mais recente e de elevada relevância neste contexto inclusivo pois *«Define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo, visando a criação de condições para a adequação do processo*

*educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social» (Capítulo I - Objetivos, enquadramento e princípios orientadores, artigo 1.º, ponto 1).*

Este decreto define ainda o objetivo da Educação Especial como sendo «*A inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional e para uma transição da escola para o emprego das crianças e dos jovens com necessidades educativas especiais» (Capítulo I - Objetivos, enquadramento e princípios orientadores, artigo 1.º, ponto 2).*

Fazendo ainda menção ao artigo 31º que cita a avaliação através da utilização da Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, da Organização Mundial de Saúde – é referido que: «*No final de cada ano letivo deve ser elaborado um relatório individualizado que incida sobre a melhoria dos resultados escolares e do desenvolvimento do potencial biopsicossocial dos alunos que foram avaliados com recurso à Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, da Organização Mundial de Saúde».*

Assim, analisando a legislação portuguesa pode-se mencionar que esta impulsiona a filosofia inclusiva, contemplando os apoios necessários aos alunos com NEE de forma a fomentar a sua participação e aprendizagem em contexto escolar. Contudo, autores como Jurdi & Amiralian, (2006) e Ramos (2005) referem que «*temos as leis, mas faltam intervenções que tragam para o quotidiano escolar um outro olhar para o aluno com deficiência, suas possibilidades e singularidades, intervenções que instaurem as diferenças e não salientem as desigualdades».* Referindo que na sociedade atual, a competição e o individualismo são a tônica das relações. A escola, reproduzindo as relações sociais mais amplas, não se diferencia disso e marca a diferença entre o tempo para brincar e o tempo para aprender, a diferença entre quem aprende e quem não aprende, entre o bom e o mau.

Ainda autores como Correia e Cabral (1999) mencionam que na realidade nacional, a manutenção de um contínuo de serviços para alunos com diversos tipos de incapacidade e/ou perturbações, afigura-se difícil, levando a que, na sala do ensino regular, a criança passe demasiado tempo sem receber ensino e aquele que recebe não tem a qualidade desejada, não só pela não preparação dos professores como pelo ritmo necessariamente imposto pelo ensino. O desfasamento entre muitos destes alunos e aquilo que se passa nas salas de aula em que os colocaram, poderá levar a um cada vez maior desinteresse pelas atividades académicas e, inclusivamente, a comportamentos desadequados e a um progressivo abandono escolar (Correia & Cabral, 1999).

Em consonância com o autor anterior, Warnock (2005, citado por Kauffman, 2007) reconhece que «o ideal da inclusão brotou de corações no seu lugar “, mas que «deixou um legado desastroso». Esta demolidora apreciação, adiantada pela absolutamente insuspeita Warnock constituiu, segundo Kauffman (2007) apenas o reconhecimento do que todos sabem mas continuam a negar com veemência. O problema, para quem por um lado, acredita sinceramente na inclusão, mas, por outro, percebe o seu «legado desastroso», é a extrema dificuldade em lidar com a discrepância entre a crença e a realidade (Kauffman, 2007).

De referir que Warnock foi uma das grandes impulsionadoras do movimento de inclusão. E infelizmente, como é reconhecido, para muitas crianças o resultado mais evidente da inclusão é a negação do direito ao ensino e à socialização (Warnock refere, por exemplo, que, crianças e jovens deficientes são muito mais vulneráveis ao “Bullying” e à humilhação pelos pares em escolas regulares que em escolas especiais). É por isso que se fica com a sensação de que muitos alunos com deficiências ou com problemas acentuados são simplesmente “despejados” em escolas e salas de aula, sem que se cuide de saber de irão ou não receber ensino apropriado, o que é inaceitável. (*idem*)

Pode concluir-se que são vários os autores consideram que existe uma acentuada discrepância entre a legislação e a sua aplicação na prática, o que significa que a filosofia inclusiva ainda não esta completamente impregnada no sistema educativo português (Sanches & Teodoro, 2007).

Contudo e independentemente das diferentes perspetivas explanadas há que ressaltar a atenção dos legisladores face à adequação das respostas educativas e a sua

relação com as necessidades dos alunos que atualmente frequentam a escola, quando efetivamente decidem pela criação de «*unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita*» (Lei nº 3/2008, 2008). Estas «*constituem uma resposta educativa especializada desenvolvida em escolas ou agrupamentos de escolas que concentrem grupos de alunos que manifestem essas problemáticas.*» e «*A organização da resposta educativa deve ser determinada pelo tipo de dificuldade manifestada, pelo nível de desenvolvimento cognitivo, linguístico e social e pela idade dos alunos*» (Nunes, 2005).

Ainda segundo as normas orientadoras para as unidades de multideficiência (2005), estas são estruturas integradas nos estabelecimentos de educação ou de ensino, em complemento da modalidade geral de educação escolar, de competências para a Educação Especial. Nestas unidades são utilizadas metodologias e estratégias de intervenção interdisciplinares e transdisciplinares (Nunes, 2005).

As competências das unidades especializadas podem abranger um ou vários domínios da Educação Especial, particularmente os relacionados com as situações de multideficiência, resultante de problemas cognitivos graves associados a limitações sensoriais e/ou motoras, surdo-cegueira, bem como perturbações do espectro do autismo (Breia, Crespo, & Nunes, 2008). A frequência específica destes ambientes educativos constitui apenas mais uma experiência na vida destes alunos, pelo que esta resposta tem de ser articulada com o trabalho que se desenvolve nos restantes espaços da escola (Nunes, 2002; Breia, Crespo, & Nunes, 2008).

Com esta resposta educativa «*procura-se que os alunos tenham acesso a informação que os ajude a realizar aprendizagens significativas e possam participar em atividades desenvolvidas com os seus pares sem necessidades especiais.*» (Nunes, 2005).

Assim, o que é postulado é que a criança com NEE deveria usufruir das Unidades de Apoio à Multideficiência como um recurso, um facilitador ao seu processo de aprendizagem que deveria ser realizado nas suas salas de ensino regular (Breia, Crespo, & Nunes, 2008). Contudo, o que se verifica na prática, é que estes alunos passam grande parte do tempo nas Unidades e que apenas se deslocam às salas do ensino regular acompanhados pelo professor de ensino especial da Unidade ou por uma auxiliar,



normalmente para realizar atividades paralelas aos conteúdos lecionados na sala, o que não sustenta a filosofia inclusiva descrita anteriormente (Correia M. , 2008; Ribeiro I. , 2008)

Apesar da discrepância descrita entre as leis e a realidade, pode referir-se que a legislação se baseia no conceito de inclusão e preconiza que os recursos (humanos e materiais) a ser disponibilizados aos alunos, individualmente, sejam postos ao serviço da classe e do professor da classe, num diálogo permanente de cooperação gerador de uma dinâmica diferente na gestão da sala de aula. Assim, surge a questão da parceria ou colaboração entre os vários agentes educativos, emergindo desta forma, o trabalho de equipa como estratégia primordial de intervenção (Jenkinson, Hyde, & Ahmad, 2008).

É referido por autores como Gallagher, LaMontagne, e Johnson (2000), que a resposta efetiva às necessidades das crianças e suas famílias depende em grande medida, do fato de todas as pessoas envolvidas conseguirem estabelecer relações harmoniosas entre si e trabalharem em conjunto no sentido de ir ao encontro dos interesses da criança e respetiva família. Em resumo, é do interesse comum que todas as pessoas funcionem como um todo coeso.

Assim, torna-se pertinente abordar os modelos de trabalho em equipa e de que forma a colaboração entre os vários elementos pode influenciar o sucesso na intervenção em contexto escolar.

### Parte 3 - A Importância da colaboração

Tal como referido por Correia (2003), no trabalho em equipa pretende-se que um grupo de indivíduos, com determinadas características, possa vir a propor as estratégias educacionais mais adequadas para os alunos com NEE.

Neste sentido, a literatura relativa à inclusão identifica consistentemente a colaboração como sendo a chave para o sucesso, pois os alunos beneficiam dos programas educacionais elaborados em colaboração por vários técnicos enquanto se encontram integrados no ambiente social adequado, as suas salas de aula. Outros benefícios da colaboração prendem-se como o aumento de oportunidades para os profissionais

desenvolverem novas competências e partilharem ideias e estratégias, aumentando a coesão nos serviços prestados aos alunos com NEE (Bose & Hinojosa, 2008).

Desta forma e tendo presente o já referido quadro existente em Portugal, a questão da colaboração entre os diversos profissionais a intervir com uma criança assume um papel de extrema relevância para o desenvolvimento de modelos de educação inclusiva bem-sucedida, uma vez que permite uma passagem de conhecimentos que iria favorecer a criação de oportunidades de participação para todos os alunos (Correia & Cabral, 1999; Rodrigues, 2003; Morgado, 2003; Kronberg, 2003; Ribeiro & Sarmiento, 2005; Sanches & Teodoro, 2007).

Ainda no âmbito da colaboração, Friend e Cook (2000) desenvolveram um modelo teórico que define o processo colaborativo. De acordo com este modelo, a colaboração é um estilo de interação caracterizada pela participação voluntária e pela equidade de estatuto de todas as partes envolvidas em que o processo colaborativo consiste num trabalho para atingir um objetivo comum. As pessoas que colaboram, também partilham a tomada de decisões, os recursos e a responsabilidade pelos resultados (Bose & Hinojosa, 2008). A literatura existente sobre a colaboração em escolas inclusivas enfatiza a importância das competências de comunicação para o sucesso da colaboração. Como outras competências necessárias, incluem o conhecimento e competência na sua disciplina de intervenção e a habilidade para resolver problemas e conflitos (*Idem*).

Assim, a colaboração assenta na base do trabalho em equipa, em que podemos referir o modelo transdisciplinar como fornecendo uma dinâmica que irá potencializar os benefícios da intervenção (Correia & Cabral, 1999; Sanches & Teodoro, 2007; Jenkinson, Hyde, & Ahmad, 2008).

O modelo transdisciplinar surgiu da tomada de consciência dos técnicos da necessidade de terem em consideração o meio envolvente quando avaliam uma criança. Desta forma, a equipa terá que ter uma visão mais abrangente e holística aquando da avaliação e elaboração do plano de intervenção, de forma a contemplar todas as componentes que influenciam o desenvolvimento da criança. Este modelo implica uma comunicação mais estreita entre os elementos da equipa, através da utilização de uma linguagem comum, ou seja, que possa ser compreendida por todos os elementos, podendo cada elemento contribuir e entender a perspetiva dos outros profissionais da equipa.

Implica, igualmente partilha de conhecimentos entre as várias áreas, assim como a passagem de competências entre técnicos. Os profissionais têm de estar empenhados em ensinar, aprender e trabalhar para além das fronteiras das suas disciplinas (UNESCO, 1998).

Neste modelo e em colaboração com todos os membros da equipa, o foco da intervenção abrange a criança e a família e integra a participação de quem interage com estes, por exemplo, professores e pares. A família passa de informadora a elemento total e participante ao longo de todo o processo. Todos partilham responsabilidades no desenvolvimento do plano de serviços, passando a implementação da intervenção a ser realizada no contexto família e escola (*Idem*).

Com isto, os professores beneficiam desta interação, compreendendo melhor as necessidades dos pais e das crianças. A informação transmitida ajuda a adequar e a melhorar os objetivos da educação, permitindo o acesso a outros conhecimentos sobre a criança e que só os pais sabem, possibilitando o aumento das oportunidades de reforçar os comportamentos da criança nos dois cenários.

Por sua vez a família também beneficia deste tipo de intervenção, tendo uma melhor perspetiva da forma como os seus filhos podem aprender e um maior conhecimento sobre direitos e obrigações destes. Permite aos pais estarem informados dos pontos específicos que a criança está a aprender e como podem atuar e são-lhes transmitidas competências para puderem continuar a ajudar em casa, fornecendo-se informação sobre os recursos que a criança pode utilizar (Cunha, 2006).

Neste panorama de trabalho em equipa transdisciplinar, enquadra-se o terapeuta ocupacional, referindo estudos anteriores como o de Bose e Hinojosa (2008) em que estes profissionais assumem a colaboração como um componente chave para o sucesso das intervenções na escola.

Igualmente, no estudo realizado por Dunn (1990) é referida a utilização de duas formas de intervenção, a intervenção direta com a criança e a intervenção com base na colaboração com os professores. Neste estudo, os professores também assumem que a intervenção com base na colaboração tem um impacto superior no atingimento dos objetivos propostos do que a intervenção direta por si só.

Assim, os resultados destes estudos fornecem um suporte preliminar para a conclusão de que os terapeutas ocupacionais, assim como os professores, reconhecem o valor da colaboração no contexto escolar. No entanto, a realidade atual do processo de colaboração, continua, por explorar. (Cunha, 2006; Bose & Hinojosa, 2008).

Em escolas inclusivas, os professores e restantes técnicos, referem frequentemente a importância do trabalho em equipa, assim como rapidamente reconhecem a importância da colaboração no processo de inclusão. Contudo, também são consistentes na identificação de barreiras colocadas à efetividade do processo colaborativo (Correia & Cabral, 1999; González, 2003).

#### Parte 4 - Dificuldades ao processo de colaboração entre profissionais

Como já foi referido, apesar dos terapeutas ocupacionais reconhecerem a colaboração como uma importante componente para o sucesso da inclusão, no estudo realizado por Bose e Hinojosa (2008), os participantes são ambivalentes nos seus discursos sobre se esta colaboração consiste numa verdadeira terapia, uma vez que faltam apoios individuais com os alunos (Bose & Hinojosa, 2008).

Igualmente são descritas reduzidas oportunidades de interação entre o terapeuta e o professor, uma vez que terapeuta ocupacional tem que utilizar o seu tempo nas escolas em intervenções individuais, tal como é permitido no seu horário. A interação com os professores do ensino regular fica ainda mais alterada, pois não existem oportunidades para conversar e iniciar o processo colaborativo (Snell & Janney, 2000).

Ainda, no que diz respeito ao processo de colaboração, em estudos já realizados, nos Estados Unidos, os terapeutas ocupacionais, identificaram, também como uma significativa barreira ao processo efetivo de colaboração, a falta de tempo para reunir e discutir os casos com os outros profissionais (Friend & Cook, 2000; Bose & Hinojosa, 2008).

Analisando a importância do processo de colaboração e as barreiras colocadas à sua execução na prática, podemos explicitar que os terapeutas ocupacionais se vêm obrigados a desenvolver um processo colaborativo que tente responder a dois paradigmas, por um lado

habilitar o contexto (inclusão) e por outro intervir na criança (Integração), sendo essa muitas vezes a solicitação dos professor tal como foi evidenciado no estudo realizado por Bose e Hinojosa (2008). Frequentemente, os professores pedem ajuda para habilitar a criança e não o contexto. Consistindo numa visão do terapeuta como um especialista, ou seja, um recurso especializado que pontualmente presta apoio mediante solicitação, o que consiste numa barreira significativa à implementação do processo colaborativo (Friend & Cook, 2000; Snell & Janney, 2000; Nochajski, 2001; Bose & Hinojosa, 2008).

No entanto, como já foi assumido por vários profissionais, nomeadamente pelos participantes dos estudos referidos anteriormente (Dunn, 1999; Bose & Hinojosa 2008) o terapeuta deve assumir uma atitude colaborativa, ou seja, em constante interação com o professor e restantes agentes educativos, numa colaboração horizontal onde há uma troca constante de informação e conhecimento, favorecendo a habilitação do contexto e conseqüente inclusão da criança.

Apesar de tudo o referido e da forte discussão sobre a importância da colaboração entre profissionais que trabalham em escolas inclusivas, existe uma limitada literatura sobre o atual processo de colaboração, particularmente sobre o ponto de vista dos terapeutas ocupacionais. É esta lacuna que continua a justificar a procura/realização de estudos e informação que contribua para uma melhor intervenção em contexto escolar, de forma a promover o sucesso individual de cada criança.

Assim, o presente estudo pretende conhecer a perspetiva dos terapeutas ocupacionais a trabalhar nas equipas escolares em contexto inclusivo quanto às experiências de colaboração com a equipa que intervém com a criança.

Para responder a este objetivo elaboraram-se as seguintes questões de investigação:

Qual o papel do terapeuta ocupacional a trabalhar num contexto escolar inclusivo e qual o paralelismo com a experiência que possui?

Qual a perspetiva dos terapeutas ocupacionais quanto aos benefícios da colaboração na intervenção com alunos com NEE em escolas inclusivas?

Quais as experiências relatadas pelos terapeutas durante este processo de colaboração e quais os desafios colocados a este processo?

## **Capítulo II – Metodologia**

---

## Parte 1 - Natureza do estudo

O presente estudo pretende conhecer a perspetiva destes profissionais quanto ao às experiências de interação com os professores e restantes intervenientes no contexto escolar durante a intervenção em contextos inclusivos. Desta forma, pretende-se saber a realidade da prática da colaboração entre os diferentes técnicos presentes nas escolas e como os terapeutas se sentem inseridos nessas equipas, como experienciam os sucessos e quais são as principais barreiras que encontram.

Este estudo pretende reproduzir o realizado por Bose e Hinojosa (2008), que visou explorar as perspetivas de terapeutas ocupacionais quanto à colaboração com os profissionais de educação, durante a sua intervenção em escolas inclusivas. Segundo os autores, a opção por uma metodologia qualitativa deveu-se aspetos individuais (habilidades cognitivas, traços de personalidade) e ambientais/sociais (aspetos facilitadores e barreiras) de difícil medição, envolvidos no estudo das perspetivas dos terapeutas quanto a este processo de colaboração.

Seguiu-se o mesmo desenho do estudo original, iniciando, deste modo, o primeiro processo de uma *Grounded Theory* (Bose & Hinojosa, 2008). Este desenho de estudo qualitativo pretende o desenvolvimento de uma teoria indutiva, baseada na análise sistemática dos dados, ou seja, a descoberta e o desenvolvimento das teorias aparecem a partir das informações obtidas e analisadas sistemática e comparativamente (Strauss & Corbin, 1998).

Naturalmente, esta escolha baseou-se na finalidade da pesquisa, que consiste, não em “ (...) contar opiniões ou pessoas, mas ao contrário, explorar o espectro das opiniões, as diferentes representações sobre o assunto em questão” (Bauer & Gaskell, 2002: 68). Assim sendo, partiu-se dos modelos teóricos aplicados à intervenção com crianças em meio escolar, que permitiram enquadrar o objeto de estudo e construir os pilares necessários para o desenvolvimento da análise, uma vez que a teoria compreende um importante elemento ao longo de todo o processo de investigação.

Assim, a recolha dos dados foi realizada por entrevista aberta semi-estruturada e presencial. As entrevistas foram guiadas por uma lista de tópicos em que se abordaram questões relativas à colaboração com os profissionais de educação, do ponto de vista dos terapeutas ocupacionais. Com isto, pretendeu-se explorar as suas experiências no

quotidiano de intervenção com alunos com NEE incluídos em escolas de ensino regular e de que forma se realizam as suas interações com os restantes profissionais de educação que intervêm com os referidos alunos.

A exploração deste tema permitiu descobrir quais são os benefícios e desafios deste tipo de interação colaborativa.

## Parte 2 - Participantes

Os participantes foram seleccionados através de um método de amostragem não probabilístico e intencional. A amostra intencional traduz-se na possibilidade de seleccionar um subgrupo de população que, com base nas informações disponíveis, possa ser considerado representativo de todo o universo em estudo. Assim, pode referir-se que se tratou de uma amostragem estratégica, considerando que a metodologia qualitativa geralmente estuda grupos de indivíduos reduzidos. De acordo com o referido, podemos afirmar que neste tipo de metodologia não se procura uma representatividade estatística mas sim uma representatividade social (Guerra, 2006). A amostragem estratégia visa seleccionar participantes com características diversas, de forma a englobar a diversidade de comportamentos que se pretendem estudar. Desta forma, pretende-se reduzir ao mínimo o número de participantes, garantindo a representatividade de todos os comportamentos.

Assim, foram contactados vários terapeutas ocupacionais, a trabalhar em escolas e jardins-de-infância contemplando a zona norte do país. Optou-se por contactar terapeutas a trabalhar nestes dois tipos de contextos de forma obter uma representatividade das diferentes perspetivas dos terapeutas ocupacionais a trabalhar em contextos inclusivos.

Os terapeutas seleccionados para participar no estudo cumpriam os seguintes critérios de inclusão: possuir licença para exercer a profissão (cédula profissional); ter no mínimo 2 anos de experiência profissional; trabalhar em jardim-de-infância ou escolas, no mínimo quatro horas semanais; ter interações frequentes com professores; e aceitar participar no presente estudo, com assinatura de documento próprio de aceitação de participação. No processo de seleção dos participantes não foram consideradas as características: idade e género.



A amostra é constituída por cinco participantes, designados como E1, E2, E3, E4, E5, pela ordem de execução da entrevista. Todos os participantes são do sexo feminino, com um mínimo de 4 anos de experiência profissional e com o mínimo de 10 horas semanais de intervenção no contexto. Todos efetuam pelo menos um contato semanal com os professores e/ou educadores.

As informações relativas às características profissionais de cada entrevistado, são apresentadas na tabela I.

Tabela I – Caracterização dos entrevistados, segundo os anos de experiência profissional, os anos de experiência em jardim-de-infância (J.I.), anos de experiência em escolas, o horário (horas por semana), a entidade patronal, área geográfica abrangida e problemáticas das crianças apoiadas.

	<b>E1</b>	<b>E2</b>	<b>E3</b>	<b>E4</b>	<b>E5</b>
<b>Experiência (anos)</b>	14	16	13	4	4
<b>J.I. (anos)</b>	1	12	10	2	0
<b>Escolas (anos)</b>	7	0	4	2,5	4
<b>Horário (h/semana)</b>	30h	10h	14h (UAEM)  1h semana/aluno em J.I.	38h	31h
<b>Entidade patronal</b>	Agrupamento de escolas	CERCI Fafe	CERCI Gaia	CERCI Gaia	CERCI Guimarães
<b>Área geográfica</b>	Valongo e Gondomar	Fafe	Vila Nova de Gaia	Vila Nova de Gaia	Guimarães

<b>Crianças apoiadas</b>	Inseridas em UAEM	Problemáticas Variadas	Inseridas em UAEM; Problemáticas variadas	Alunos com NEE inseridos no ensino regular	Inseridas em UAEM; Alunos com NEE inseridos no ensino regular
--------------------------	-------------------	------------------------	---	--	---

### Parte 3 - Instrumentos

Naturalmente, os instrumentos metodológicos não podem ser seleccionados de forma independente das referências teóricas da investigação. Por conseguinte, é necessário conceber uma estratégia de recolha de informação que se traduz num «conjunto coordenado de métodos, de procedimentos e de técnicas, considerados pertinentes em relação ao objetivo perseguido» (Ketele & Roegiers, 1993:153).

No âmbito da seleção da técnica a utilizar na investigação, a escolha foi feita tendo em particular atenção o objeto de estudo, assim como as questões da investigação. Portanto, optou-se pela realização de entrevistas, que consistem num método de recolha de informações que tem como principal objetivo revelar determinados aspetos do fenómeno estudado aos quais o investigador não teria chegado por si só, e desta forma completar as indicações fornecidas pela revisão bibliográfica possibilitando uma compreensão rica e matizada das situações (Quivy & Campenhoudt, 2003).

Segundo Fortin et al. (2009) a entrevista é utilizada quando o entrevistador quer compreender o significado de um acontecimento ou um fenómeno na perspetiva dos participantes. Neste caso pretende-se descobrir qual é a perspetiva dos terapeutas ocupacionais em relação ao “fenómeno” colaboração com os professores e equipa escolar e quais são as características deste processo. Desta forma, realizaram-se entrevistas semi-estruturadas, com recurso a guião previamente construído, que funcionou como eixo orientador do desenvolvimento da entrevista, uma vez que era composto pelos temas de interesse relacionados com o assunto em estudo. Assim sendo, não foi estabelecida uma ordem rígida na colocação das questões, tendo a aplicação das mesmas ocorrido de forma adaptada ao decorrer da entrevista. Com isto, procurou-se salvaguardar alguma

flexibilidade para a introdução de novas questões consideradas pertinentes. (Ruquoy, 1995:96).

As questões colocadas estavam focadas nas experiências dos terapeutas ocupacionais durante as intervenções realizadas em escolas, em particular, nas interações efetuadas com os professores e outros profissionais de educação. O guião de entrevista foi constituído pelas seguintes questões: Como é que para si deve ser o trabalho do Terapeuta Ocupacional numa equipa escolar?; Tente relacionar isto com a sua experiência; A experiência corresponde às suas expectativas?; O que é para si ter sucesso na colaboração?; Quais considera serem os maiores desafios no processo de colaboração, o que dificulta e o que o desafia?.

Assim, os participantes foram encorajados a descrever duas situações focais durante a sua prática: de que forma o terapeuta experiência os sucessos; e o que é percecionado como desafio nestas interações.

Durante a entrevista, foi sempre permitido aos participantes uma reflexão sobre a sua prática e de que forma influenciam a colaboração com os professores e equipa escolar. Toda a recolha de dados através de entrevista foi gravada e posteriormente transcrita integralmente.

#### Parte 4 - Procedimentos

O primeiro procedimento a ser efetuado consistiu numa revisão bibliográfica, no sentido de conhecer a realidade portuguesa relativamente à intervenção na terapia ocupacional, ao processo de inclusão e à importância da colaboração entre profissionais para o sucesso da intervenção, assim como uma pesquisa a nível internacional, de forma fundamentar a pertinência do estudo em causa.

Após a elaboração do enquadramento teórico do tema, tendo por base a revisão bibliográfica efetuada, seguiu-se a realização da parte empírica do estudo. Esta consistiu na seleção dos participantes, terapeutas ocupacionais a intervir em escolas e/ou jardim-de-infância com políticas inclusivas. Posteriormente procedeu-se à elaboração do guião de entrevista e ao treino da mesma para finalmente ser aplicada.

Antes da realização da mesma, foi explicado a cada participante o objetivo do estudo. Da mesma forma foi assegurada confidencialidade e anonimato em relação às respostas dadas às questões que iriam ser colocadas. Assim antes de se iniciar a entrevista, os participantes receberam todas as informações necessárias às suas participações, tendo aceitado participar, formalizando-o através de assinatura do documento próprio de autorização /consentimento.

Todos os participantes foram contactados telefonicamente pela entrevistadora, de forma a marcar as entrevistas em local e horário conveniente ao participante. O local das entrevistas não foi igual para todos, uma vez que estas aconteceram em local de escolha do entrevistado de acordo com a disponibilidade e conveniência, como em casa ou no local de trabalho em sala de reuniões. Tentou-se manter as mesmas condições em todas as entrevistas.

Todos os depoimentos foram captados através de um gravador digital e posteriormente transcritos integralmente pela entrevistadora.

Em seguida foi realizada a análise de conteúdo, através do estudo dos registos transcritos das entrevistas que constituíram o *corpus* do trabalho. Esta análise foi realizada, de forma independente, pela autora e um segundo investigador com experiência neste tipo de tratamento de dados. Esta foi alvo de comparação e discussão, de forma a ser alcançado um consenso relativamente às categorias emergentes.

Utilizou-se uma análise de conteúdo com categorização *à posteriori*, uma vez que o estudo tinha um carácter exploratório. Neste tipo de análise, o sistema de categoria não é fornecido, mas sim resulta da classificação analógica e progressiva dos elementos. O título conceptual de cada categoria é definido apenas no final da operação. Para a operação de categorização foram seguidas as características que Bardin (2006) refere, tal como a exclusão mútua, homogeneidade, a pertinência, a objetividade e a fidelidade. Assim, durante a operação de categorização, foram identificadas as unidades de significância, em seguida as unidades de significância condensadas e por fim a categoria, tal como se ilustra na tabela II.

**Tabela II** – Organização da análise de conteúdo segundo Bardin (2006)

<b>Unidades de significância</b>	<b>Unidades de significância condensadas</b>	<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>
<p>“O TO deve estar em articulação sempre com todos os técnicos e profissionais e auxiliares intervenientes com a criança.” (E4)</p> <p>“É mais um elemento, não é, de intervenção, nós trabalhamos em conjunto, portanto, nós somos mais um facilitador na intervenção daquela criança” (E2)</p>	<p>O terapeuta ocupacional é mais um interveniente na equipa escolar em intervenção com a criança</p>	<p>O papel do terapeuta ocupacional na equipa escolar</p>	
<p>“Já tenho, tenho tido as duas experiencias, nas unida...(corrigiu), trazemos a criança para a unidade de multideficiência, em algumas escolas inclusivamente, temos um espaço próprio para trabalhar, que nos é disponibilizado, eeh e também já temos intervindo dentro do contexto sala de aula.” (E1)</p>	<p>A intervenção é realizada em vários contextos, nas salas de unidade ou nas salas de ensino regular</p>	<p>Situação Profissional atual</p>	<p>Contexto de intervenção</p>

<p>“Eu acho que, os professores e os terapeutas, em conjunto, não só o TO como todos os outros, fazem reuniões em que vão decidir realmente o que é que vão trabalhar com aquela criança e qual é as perspetivas em relação ao futuro...” (E5)</p>	<p>O processo de colaboração deve consistir na partilha e informações e conhecimento ao longo da intervenção, nomeadamente em reuniões</p>	<p>Processo de Colaboração</p>	<p>O Sucesso e benefícios no Processo de colaboração</p>
--	--	--------------------------------	--

Após a análise referida, os resultados foram descritos e discutidos à luz da literatura. Para finalizar, foram mencionadas as principais conclusões assumidas durante a análise e discussão dos resultados, assim como referidas as limitações do estudo e dadas sugestões para futuros estudos nesta área.

## **Capitulo III - Apresentação e discussão dos resultados**

---

## Análise interpretativa

De forma a facilitar a leitura e identificação das categorias e subcategorias definidas, elaborou-se a seguinte tabela.

**Tabela III** – Categorias e subcategorias definidas

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>
O papel do terapeuta ocupacional na equipa escolar	
Situação atual	Contexto e forma de intervenção
	Expetativas do Terapeuta Ocupacional
	Perceção dos terapeutas quanto às expetativas da equipa
Processo de colaboração	O sucesso e os benefícios do processo de colaboração
	Dificuldades /barreiras ao processo de colaboração
	Aspetos a melhorar/desenvolver de forma a efetivar o processo de colaboração

Pode, então observar-se, que foram definidas 3 categorias e 6 subcategorias.

Seguidamente será apresentada a tabela IV ilustrando as características das entrevistas realizadas, tendo em vista a obtenção de resultados qualitativos

**Tabela IV** – Caracterização das entrevistas tendo em conta o grupo de participantes, a duração, o número de palavras e a percentagem de discurso atribuída a cada categoria.

<b>Ent.</b>	<b>Duração das entrevistas</b>	<b>Número de palavras</b>	<b>Categorias (%)</b>
E1	30 Minutos	1705	1. Papel da Terapia Ocupacional: <b>4,0%</b> 2. Situação atual: <b>25,0%</b> 2.1 Contexto e forma de Intervenção: 12,0% 2.2 Espectativas do terapeuta ocupacional: 8,0%



			<p>2.3 Perceção dos terapeutas quanto às expectativas da equipa: 8,0%</p> <p>3 Processo de colaboração: <b>48,0%</b></p> <p>3.1 Sucesso e benefícios do processo de colaboração: 24,0%</p> <p>3.2 Dificuldades/barreiras ao processo de colaboração: 28,0%</p> <p>3.3 Aspetos a melhorar/desenvolver de forma a efetivar o processo de colaboração: 16,0%</p>
E2	25 Minutos	1220	<p>1. Papel da Terapia Ocupacional: <b>12,0%</b></p> <p>2. Situação atual: <b>32,0%</b></p> <p>2.1 Contexto e forma de Intervenção: 16,0%</p> <p>2.2 Expectativas do terapeuta ocupacional: 12,%</p> <p>2.3 Perceção dos terapeutas quanto às expectativas da equipa: 4,0%</p> <p>3. Processo de colaboração: <b>56,0%</b></p> <p>3.1 Sucesso e benefícios do processo de colaboração: 24,0%</p> <p>3.2 Dificuldades/barreiras ao processo de colaboração: 24,0%</p> <p>3.3 Aspetos a melhorar/desenvolver de forma a efetivar o processo de colaboração: 8,0%</p>
E3	35 Minutos	2085	<p>1. Papel da Terapia Ocupacional: <b>5,7%</b></p> <p>2. Situação atual: <b>28,6%</b></p> <p>2.1 Contexto e forma de Intervenção: 8,6%</p> <p>2.2 Expectativas do terapeuta ocupacional: 14,3%</p> <p>2.3 Perceção dos terapeutas quanto às expectativas da equipa: 5,7%</p> <p>3 Processo de colaboração: <b>65.6%</b></p> <p>3.1 Sucesso e benefícios do processo de colaboração: 17,1%</p> <p>3.2 Dificuldades/barreiras ao processo de colaboração: 31,4%</p> <p>3.3 Aspetos a melhorar/desenvolver de forma a efetivar o processo de colaboração: 17,1%</p>

E4	30 Minutos	1151	<p>1. Papel da Terapia Ocupacional: <b>4,3%</b></p> <p>2. Situação atual: <b>33,5%</b></p> <p>2.1 Contexto e forma de Intervenção: 17,4%</p> <p>2.2 Espectativas do terapeuta ocupacional: 17,4%</p> <p>2.3 Perceção dos terapeutas quanto às expectativas da equipa: 8,7%</p> <p>3 Processo de colaboração: <b>52,2%</b></p> <p>3.1 Sucesso e benefícios do processo de colaboração: 26,1%</p> <p>3.2 Dificuldades/barreiras ao processo de colaboração: 17,4%</p> <p>3.3 Aspectos a melhorar/desenvolver de forma a efetivar o processo de colaboração: 8,7%</p>
E5	20 Minutos	1011	<p>1. Papel da Terapia Ocupacional: <b>8,0%</b></p> <p>2. Situação atual: <b>40,0%</b></p> <p>2.1 Contexto e forma de Intervenção: 12,0%</p> <p>2.2 Espectativas do terapeuta ocupacional: 20,0%</p> <p>2.3 Perceção dos terapeutas quanto às expectativas da equipa: 8,0%</p> <p>3. Processo de colaboração: <b>52,0%</b></p> <p>3.1 Sucesso e benefícios do processo de colaboração: 8,0%</p> <p>3.2 Dificuldades/barreiras ao processo de colaboração: 36,0%</p> <p>3.3 Aspectos a melhorar/desenvolver de forma a efetivar o processo de colaboração: 8,0%</p>

Foram realizadas 5 entrevistas, cuja duração variou entre 20 e 35 minutos, tendo uma média de duração de 28 minutos.

Em relação às categorias definidas, após a análise do seu conteúdo, pode verificar-se que os discursos dos entrevistados se focaram na terceira categoria “ O processo de colaboração” (E1 - 48,0%; E2 – 56,0%; E3 - 65,6%; E4 – 52,2%; E5 – 52,0%). Nesta, pode observar-se que deram maior enfoque às “barreiras/dificuldades colocadas ao processo de colaboração” (E1 - 28,0%; E2 – 24,0%; E3 - 31,4%; E4 – 17,4%; E5 – 36,0%), em detrimento da descrição do sucesso e benefícios do mesmo, em que apenas o entrevistado E4 (26,1%) destacou os benefícios do processo colaborativo. Da mesma

maneira, se verifica uma diminuição do foco dos discursos relativamente aos “aspectos a melhorar de forma a efetivar o processo colaborativo”. Ainda de ressaltar que a categoria relativa ao papel do terapeuta ocupacional na equipa escolar é aquela tem menor destaque nos discursos analisados (E1 - 4,0%; E2 – 12,0%; E3 – 5,7%; E4 – 4,3%; E5 – 8,0%).

Em seguida e de acordo com as categorias definidas serão analisadas as falas dos entrevistados em relação à literatura exposta no enquadramento teórico, de forma a responder às questões orientadoras do presente trabalho.

### Categoria 1: O papel do terapeuta ocupacional na equipa escolar

Na presente categoria pretende-se apresentar as diferentes visões e percepções relatadas pelos entrevistados em relação ao papel do terapeuta ocupacional na intervenção em contexto escolar.

Assim, relativamente ao papel do terapeuta ocupacional na equipa, o entrevistado E2 considera que *«nós (terapeutas ocupacionais) somos mais um facilitador na intervenção daquela criança»*. Já o entrevistado E4 menciona que o terapeuta ocupacional *«Deve ser um recurso para arranjar estratégias e materiais, também para trabalhar e compreender muitas vezes a problemática, se calhar muito mais por aí, na passagem de estratégias...»*. Outros terapeutas, como o entrevistado E5, identificam como papel principal, o trabalho em relação à autonomia ou a passagem de estratégias para promover a autonomia dos alunos: *«Eu acho que o terapeuta ocupacional pode dar muitas estratégias, aos professores e auxiliares e a todos que trabalham com as crianças e principalmente os pais, também... para promover a autonomia»* Estas perspetivas acerca do que pode ser o papel da terapia ocupacional na equipa escolar encontram-se muito aquém do que é preconizado por autores como Jurdi & Amiralian (2006), Pape, Ryba, & Case-Smith (2004) que referem que o papel do terapeuta ocupacional consiste na parceria com os restantes agentes educativos, na promoção do desenvolvimento de todas as competências, singularidades e possibilidades da criança, atendendo às suas necessidade de suporte ou adaptações. Fator que não é sublinhado por quase nenhum dos entrevistados, que descrevem o terapeuta ocupacional muito mais como um agente prescritor, quase à margem da equipa, em vez de um membro pleno e colaborante.

No entanto, os entrevistados E1 e E4 (respetivamente) referem que «*O ideal seria trabalharmos em conjunto com os professores na habilitação do contexto, na habilitação das atividades que são desenvolvidas pelos professores ou educadores, adaptação do material existente nas escolas, no fundo um trabalho muito mais de parceria do que propriamente de trabalho individual da TO só com a criança*», «*O ideal seria trabalhar para a inclusão da criança ... “trabalhar com ela (a criança) nos diferentes contextos da escola*». Assim, pode-se mencionar que os entrevistados se referem à parceria entre os elementos da equipa e à inclusão da criança, tendo em conta o contexto onde se insere, o que vai ao encontro ao descrito pela literatura, em que o contexto deve fornecer todas as oportunidades de participação para a criança (Correia, 1997; González, 2003; Pape, Ryba, & Case-Smith, 2004; Jenkinson, Hyde, & Ahmad, 2008). Ainda autores como Bronfenbrenner citado por Bose & Hinojosa (2008) defendem a importância da compreensão dos contextos e do nível de envolvimento nas atividades e participação, não só na sala de aula como em todo o contexto escolar e comunitário, de forma a promover uma intervenção com base no modelo inclusivo. No entanto, pelos discursos anteriores não é possível descortinar como é efetuada a parceria entre os elementos da equipa, nem que de forma é realizada a habilitação do contexto e o que se pretende com ela, não podendo então afirmar-se que os entrevistados atuam realmente de acordo com o modelo inclusivo.

Outro aspeto salientado pelos entrevistados refere-se aquilo que o terapeuta deve fazer, ou seja, que funções desempenhar numa intervenção no contexto escolar. Assim, o entrevistado E4 refere que se devia «*tentar perceber realmente quais as dificuldades que aquela criança tem naquele momento, naquele contexto e na interação com os pares*», enquanto o E2 diz que é importante «*vermos no contexto da sala como é que ele (criança) se comporta, quais são as especificidades, quais são as lacunas que ele sente*». Estas perspetivas valorizam o conhecimento das capacidades e necessidades dos alunos em relação com às características dos ambientes onde se move, contemplando as interações sociais, sendo aspetos fundamentais para a promoção da participação nas ocupações (Kauffman, 2007). Nestes casos, os entrevistados reforçam o papel da avaliação e das competências evidenciadas pelo terapeuta ocupacional na identificação dos pontos fortes e fracos da criança. Assim como, de que forma estes irão influenciar o seu desempenho no contexto escolar, tal como preconizado por diversos autores (Pape, Ryba, & Case-Smith, 2004; Kauffman & Simpson, 2007).

Ainda relativamente ao seu papel do terapeuta ocupacional, alguns entrevistados focam a intervenção em áreas específicas como *«nível sensorial, a nível motor, a nível de coordenação, perçetivo, portanto de autonomia, são estas as áreas que nós, normalmente, fica mais para a parte da terapia ocupacional»* (E3), *«...nós trabalhamos a motricidade fina e o desenvolvimento psicomotor ou integração sensorial da criança»* (E2), *«estratégias para a promoção da autonomia, principalmente.»* (E5). Desta forma, verifica-se que os entrevistados conhecem o que é enunciado pelo Enquadramento da Prática da Terapia Ocupacional relativamente às competências a trabalhar (Roley, DeLany, Barrows, Brownrigg, Honaker, & Sava, 2008). Contudo, não se verifica uma associação destas ao trabalho efetuado em contexto escolar, não explicitando de que forma a intervenção com base nestas competências poderá potencializar a participação da criança.

Ainda, é importante referir que na análise dos discursos dos entrevistados não são encontradas falas relativas à importância da participação no contexto escolar e nas ocupações lá realizadas, embora se reconheça que a intervenção neste contexto permite o desenvolvimento da criança, enquadrando o papel do terapeuta ocupacional como um facilitador desse desenvolvimento: *«nós somos (...) um interveniente, que estamos lá para facilitar (...) que eles (as crianças) façam um desenvolvimento o mais correto possível.»* (E2). No entanto, novamente se verifica uma imprecisão que diz respeito à descrição da intervenção a realizar de acordo com o modelo inclusivo, no qual parecem se posicionar.

Todavia, pode-se referir que a literatura menciona que os terapeutas ocupacionais reconhecem a escola como sendo um dos principais contextos onde a criança se insere, assim como reconhecem o estar e participar em atividades na escola como uma das principais ocupações das crianças, embora tal não seja focado pelos nossos entrevistados. Ainda segundo autores como Pape, Ryba, & Case-Smith (2004) este contexto proporciona diversas e multifacetadas oportunidades para o completo desenvolvimento da criança, através da participação em atividades académicas relacionadas com a linguagem, a matemática ou o estudo do meio, e não- académicas como a participação no brincar no recreio, no almoço, em que é necessária a manutenção de relações sociais. De referir que os discursos analisados ainda se encontram aquém do referido na literatura relativamente ao papel do terapia ocupacional em contexto escolar.

Em suma, pode observar-se que os vários terapeutas entrevistados parecem colocar-se no modelo inclusivo, contudo nos seus discursos não fundamentam a sua posição.

Igualmente, na descrição do seu papel também não abordam de que forma interagem com a equipa escolar tendo em conta a colaboração e a adaptação dos contextos de forma a criar oportunidade de participação para todas as crianças.

## Categoria 2: Situação profissional atual

Esta categoria refere-se ao que é reportado pelos entrevistados como sucedendo atualmente na sua vida profissional. Assim, esta subdivide-se em três subcategorias: contexto de intervenção; expectativas dos terapeutas ocupacionais e perceção dos terapeutas ocupacionais quanto às expectativas da equipa.

### Subcategoria 2.1: Contexto de intervenção

Nesta subcategoria serão apresentados os contextos onde os terapeutas ocupacionais entrevistados referem desenvolver, habitualmente, a sua atividade de intervenção na escola.

Pelos discursos apresentados pode mencionar-se que são referidas maioritariamente duas realidades, tal como descrevem os entrevistados E1 e E4: *«eu tenho um bocadinho das duas, eu tenho situações em que eu chego à escola e o que os professores querem é que eu tire os miúdos da sala, porque causam muitos problemas e querem que eu trabalhe com ele separadamente, mas tenho muitas escolas em que consigo trabalhar dentro da própria sala»* (E4), *«tenho tido as duas experiências, trazemos a criança para a unidade de multideficiência, em algumas escolas inclusivamente, temos um espaço próprio para trabalhar, que nos é disponibilizado e também já temos intervindo dentro do contexto sala de aula.»* (E1) *«tenho miúdos que trabalho, por exemplo, em contexto de AVD's, por exemplo no bufete ou nos balneários»* (E4).

De acordo com as respostas, o contexto de intervenção varia de escola para escola, como é o caso de algumas em que são criados espaços específicos, nas unidades, para a intervenção terapêutica. Igualmente pode-se referir que a intervenção é realizada, por vezes, fora do contexto natural, o que poderá acontecer por variadas questões que não foram abordadas pelos entrevistados. Contudo, o que os discursos parecem transmitir é que existe uma maior frequência desta intervenção fora do contexto natural onde ocorrem as

ocupações, o que não se enquadra no modelo inclusivo. Autores como Correia (2003), Sanches & Teodoro (2007), Jenkinson, Hyde, & Ahmad (2008) referem a alteração do contexto de intervenção (do contexto clínico para o contexto natural) como fazendo parte do processo de transição para o modelo inclusivo. Assim, pode referir-se que os discursos dos entrevistados poderão indicar que a realidade ainda se encontra longe do advogado por este modelo. Ainda, será necessário chamar à atenção para o fato de não serem referidas as razões da intervenção ser realizada em contexto artificial (sala especificamente preparada para ela), como por exemplo as necessidades da própria criança. Porém já se observa, exemplos de trabalho realizado no contexto natural das ocupações, como o referido pelo entrevistado E4 relativamente ao trabalho relacionado com a autonomia.

Os terapeutas entrevistados com experiência em intervenção precoce também mencionam como contextos de intervenção, o domicílio e o jardim-de-infância: «*A nossa intervenção é um bocadinho, (...) não só no domicílio mas também, na área onde o menino está integrado, neste caso, são jardins-de-infância*» (E2), «*apoiamos no jardim-de-infância e na mesma semana também fazemos apoio no domicílio, na maior parte dos casos, são os dois contextos de intervenção.*» (E3). Contudo, no seu discurso centram-se apenas na descrição da intervenção em jardim-de-infância, em que também referem a variabilidade relativamente ao contexto de intervenção de acordo com as especificidades dos locais e dos agentes educativos «*Há educadoras que preferem que eu fique dentro da sala de aula mesmo que fique numa mesa à parte e que faça um trabalho mais específico, à parte, e eu faço. Se a educadora preferir que eu saía da sala e trabalhe cá fora e depois no fim da sessão, comente e fale com ela, também.*» (E2).

É possível verificar que em todos os discursos relativos ao contexto de intervenção não foram fornecidas justificações que fundamentem a opção por determinado local de intervenção.

Ainda assim, o entrevistado E4 sentiu necessidade de evidenciar que o sucesso da intervenção depende dos contextos onde é realizada, dando o exemplo: «*é uma miúda que numa sala (ensino regular) tinha muitas dificuldades e pouco trabalhava que, inserida noutro contexto (trabalho no bufete), adquiriu imensas competências, desenvolveu imenso, mesmo em termos de comunicação/interação com os pares, em termos de autonomia, em termos de organização.*» (E4). Pode, assim referir-se, que neste momento o entrevistado faz uma leve menção à razão pela qual a intervenção não é realizada na sala de aula,

contudo continua a ser realizada no contexto escolar, com mais e melhores resultados, o que vai de acordo com o referido por autores como Correia e Cabral (1999), González (2003) e Jenkinson, Hyde e Ahmad (2008) que reconhecem a importância da participação em todos os espaços do contexto escolar.

Ainda relativamente ao contexto de intervenção e fazendo referência à literatura, pode depreender-se que o desempenho da criança pode ser alterado pelo contexto (Roley, DeLany, Barrows, Brownrigg, Honaker, & Sava, 2008). Vários são os modelos teóricos que demonstram a importância do contexto no desempenho dos indivíduos. Assim, fazemos referência ao modelo profissional adotado pelos terapeutas ocupacionais, o Modelo da Ocupação Humana, que coloca ênfase no contexto onde ocorrem as ocupações e de que forma pode afetar ou facilitar a participação. Ainda de acordo com este modelo, um contexto limitante reduz as oportunidades de sucessos na execução de ocupações significativas, conduzindo ao sentimento de fracasso e conseqüente diminuição da motivação e interesse em participar nas referidas atividades.

Em contexto educacional torna-se pertinente referir o modelo inclusivo, que advoga que o contexto natural (espaço escolar, sala de aula, etc.) deve fornecer todas as oportunidades para a participação e aprendizagem (Correia L. , 2003; Sanches & Teodoro, 2007; Jenkinson, Hyde, & Ahmad, 2008). Assim, a intervenção a realizar seria efetuada no contexto de participação da criança, sendo papel do terapeuta ocupacional em conjunto com os restantes agentes educativos criar oportunidades para esta participação (Jenkinson, Hyde, & Ahmad, 2008). De acordo com este raciocínio o entrevistado E1 refere que *«temos que adaptar aquele contexto e temos que olhar para o contexto escolar e adaptá-lo de forma que aquelas crianças possam ser funcionais naquele espaço.»*.

Em suma, embora os entrevistados reconheçam que o sucesso da intervenção está relacionado com o contexto onde ocorre e da forma como este se contra adaptado às necessidades das crianças, descrevem que esta nem sempre decorre em contexto natural. No entanto, nas suas descrições não fundamentam as razões de tal acontecer.

## Subcategoria 2.2: Expetativas do Terapeuta Ocupacional

A presente subcategoria pretende refletir as expetativas dos terapeutas ocupacionais entrevistados em relação ao que gostariam de fazer e de melhorar na intervenção na escola.



Assim, quando questionados sobre as suas expetativas, os entrevistados começam por referir que *«há sítios onde é muito difícil, de facto, ainda trabalhar»* (E3) *«com a minha experiência, não é exatamente, não acontece o ideal»* (E1) *«não, eu acho que ansiava bastante mais (...) na realidade acho que fica um bocado aquém do trabalho do terapeuta ocupacional nas escolas.»* (E5). Assim, pode denotar-se que os entrevistados mencionam um afastamento da prática atual em relação às suas expetativas, estando de acordo com realidades já relatadas em estudos anteriores como o efetuado por Bose e Hinojosa (2008), sobre as experiências dos terapeutas ocupacionais a trabalhar em contexto escolar. Neste estudo, os resultados obtidos sugerem que os ideais (apontados pelos participantes) da atuação da terapia ocupacional em meio escolar não são aplicados de forma satisfatória em todos os locais, ou seja, que o que é considerado pelos participantes do referido estudo como mais correto ou adequado, não corresponde à sua situação atual, encontrando-se aquém das suas expectativas em algumas escolas.

Alguns terapeutas referem a experiência profissional como um ponto importante para serem capazes de corresponder às suas expetativas, tal como refere o entrevistado E2: *«Sim, sim, sim até porque são muitos anos já», «já passei por muito, não quer dizer que isto que eu sinto agora que [seja o que] senti nos primeiros anos, claro que não... Neste momento, acho que as educadoras, cá neste concelho, já estão um bocadinho preparadas para o nosso trabalho, portanto, já nos aceitam muito bem»*. Pode então verificar-se pelo discurso anterior que o tempo de contato entre os profissionais poderá permitir uma familiaridade quanto ao que esperar do trabalho uns dos outros, permitindo um ajuste de expetativas, em que os educadores já se encontram mais preparados para o trabalho dos terapeutas e estes respondem ao que é solicitado com base em experiências anteriores. Contudo, o entrevistado não especifica de que forma se realiza este ajuste, parecendo considerar apenas o facto de ser aceite pelos educadores, pelo que esta correspondência às suas expectativas poderá estar apenas relacionada com o sentimento de pertença e não propriamente com a obtenção de sucesso na intervenção.

Quanto ao que gostariam de ver alterado para que a sua situação atual fosse mais próxima das expetativas, os terapeutas referem que o trabalho em equipa, que deveria ocorrer de forma mais frequente e eficaz, dando como exemplo o discurso do entrevistado E5: *«esse trabalho em equipa que eu acho que devia ser muito mais prático»*. Pela análise realizada, todos os entrevistados assumem que um trabalho em equipa traz benefícios para

a sua situação atual refletindo-se numa intervenção mais produtiva. No entanto, nos discursos analisados não é possível descortinar como é que pretendem que esse trabalho em equipa ocorra ou se torne mais eficaz, nem mencionam o que já foi feito para melhorar este aspeto.

Da mesma forma, os terapeutas procuram, para além da colaboração com os outros profissionais, um maior contato com os pais e que a sua participação seja mais ativa *«é importante ter uma boa colaboração, quer com os professores, os educadores e também com os pais. Portanto, os pais muito envolvidos, neste processo.»* (E3), *«fazer a articulação com a casa»* (E4), *«articular mais com os pais e perceber também as dificuldades que eles têm em casa»* (E4), *«devíamos chamar muito mais os pais, ter muito mais reuniões»* (E5), pois reconhecem os pais como um elo importante na intervenção com a criança, permitindo maior consistência nas aprendizagens efetuadas, aplicando-as nos dois contextos onde mais participa, em casa e na escola (Cunha, 2006). No entanto, são vagos quanto à descrição da participação dos pais como membros plenos da equipa, algo que é considerado nos modelos de trabalho em equipa transdisciplinar e colaborativo.

Os entrevistados, também assumem que pretendiam atuar mais no grupo de pares do que individualmente com a criança, referindo que gostariam de *«tentar perceber realmente quais as dificuldades que aquela criança tem naquele momento, naquele contexto e na interação com os pares e não muitas vezes retirá-la e trabalhar com ela isoladamente, o que acontece»* (E4), referindo que o trabalho individual continua a ser solicitado de forma preferencial como indica o entrevistado E3 *«porque querem (os professores/educadores), um trabalho, lá está, muito individualizado, não é? E querem que esteja aquele tempo com aquela criança, se possível fora da sala»* (E3). Os entrevistados referem também a pretensão de *«promover, no fundo, a participação da criança no grupo»* (E1), referindo acontecimentos como *«já nos surgiu o facto de haver uma professora que não entendia de todo o porquê do trabalho de grupo e disse claramente que achava que era um desperdício de tempo ou, e de recursos fazer esse trabalho de grupo»* (E1) indicando que por vezes não conseguem corresponder às suas expectativas pelas contingências impostas pelos agentes educativos. Contudo não são descritas alternativas à sua realidade atual, nem são apontadas tentativas para modificar os aspetos que consideram necessário melhorar.

Desta forma e pela análise das entrevistas pode averiguar-se que a realidade atual não corresponde completamente às expectativas dos terapeutas ocupacionais. Assim, apesar de a sua intervenção seguir as linhas de orientação do EPTO, sobretudo no que diz respeito às competências de desempenho: «*trabalhar todas as competências percetivas, sensoriais, cognitivas, não é, motoras que as crianças têm*» (E4), «*a nível sensorial,..., a nível motor, a nível de coordenação, percetivo, portanto de autonomia*» (E3) é referido por alguns entrevistados que procuram uma intervenção mais baseada na adaptação dos contextos, na intervenção no contexto natural e no grupo de pares, assim como na colaboração com a restante equipa escolar e pais, evidenciando estes como principais aspetos a melhorar para que a sua situação profissional atual possa corresponder às suas expectativas.

Ainda assim e como já foi referido, é possível observar uma escassez de alternativas face à realidade que descrevem, o que de resto tem sido consistente em todas as análises realizadas. Desta forma, pode verificar-se que a intervenção realizada na prática atual está ainda muito próxima do realizado no modelo biomédico, em contexto artificial, com intervenção individualizada, com pouca ou nenhuma parceria com os professores e pais. Aproximando-se do modelo integrativo em que são trabalhadas as competências da criança de forma a poder responder às exigências do contexto. Tal é evidenciado pelo entrevistado E4 quando refere que «*isto ainda tem muito para andar, que isto ainda é muito recente nas escolas*». Indicando que a realidade atual ainda se encontra aquém do advogado pelo modelo inclusivo, pois vários autores como Correia e Cabral (1999) e Sanches e Teodoro (2007) referem que a inclusão não significa apenas colocar a criança no espaço escolar mais sim criar oportunidades para a sua participação, através da adaptação dos contextos e da parceria com todos os intervenientes no contexto que rodeia a criança.

### Subcategoria 2.3: Perceção dos terapeutas quanto às expectativas da equipa

Nesta categoria é pretendido conhecer a perceção dos terapeutas ocupacionais quanto ao que pensam ser esperado de si na sua atuação no contexto escolar e se consideram estar a corresponder a essas expectativas.

Desta forma, mediante a perceção das expectativas da equipa face ao trabalho dos terapeutas ocupacionais, os entrevistados mencionam a sua perceção do que o professor espera do seu trabalho. Assim, o entrevistado E4 menciona que «*os professores têm uma expectativa muito alta da nossa intervenção, eu acho que eles estão à espera que a gente*

*chegue lá e que a criança melhore significativamente»*, igualmente, o entrevistado E2 refere que *«a educadora está sempre à espera que a gente vá dar resposta às dificuldades que eles têm»*, referindo que desta forma é mais difícil explicar o seu trabalho e de que forma poderá ser executado: *«tentar explicar muitas vezes aos professores que as crianças não vão ter uma recuperação milagrosa, que eles vão ter a evolução deles, ao ritmo deles.»*. No entanto, pela análise dos discursos parece haver uma desresponsabilização de ambas as partes relativamente à aplicação da intervenção e resultados obtidos. Os professores esperam que os terapeutas façam “milagres” e os terapeutas esperam que os professores sigam as suas instruções para que a intervenção tenha sucesso. Pelo contrário deveria haver uma aposta na parceria e colaboração e conseqüentemente na partilha de responsabilidade na intervenção e resultados, tal como é esperado no trabalho em equipa transdisciplinar e colaborativo (Friend & Cook, 2000).

Da mesma forma, os terapeutas entrevistados referem divergências entre as suas expectativas e as dos professores: *«normalmente é esperado que nós trabalhemos com a criança diretamente, há alguns professores que recorrem a nós, lá está, para saber (procura de conhecimentos) e para estratégias, mas muitas vezes o que eles querem é que a gente esteja com a criança, que nós façamos os nossos objetivos, que nós entreguemos os nossos relatórios, ainda não estão muito abertos, a uma intervenção, digamos, mais na inclusão, trabalhar mais no grupo, muitas vezes eles querem é um serviço muito de clinica ainda, que a gente pegue na criança e que trabalhe com ela.»* (E4), *«esperam de nós, para já, ainda muito um trabalho individual com as crianças e retira-las um bocadinho do espaço da sala de aula»* (E1), *«têm ideias muito pré-concebidas, e por vezes é difícil, porque querem, um trabalho, lá está, muito individualizado. E querem que esteja aquele tempo com aquela criança, se possível fora da sala»* (E3). Pode, então mencionar-se que os entrevistados descrevem sentir uma certa pressão para a realização de trabalho individualizado com a criança, considerando-o como um aspeto negativo que os afasta das suas próprias ideologias, embora não apresentem falas no sentido de combater este aspeto. No entanto, é necessário referir que este tipo de trabalho poderá ser contemplado no plano de intervenção tendo em conta as necessidades de cada criança (Jenkinson, Hyde, & Ahmad, 2008). Contudo, a frequência deste tipo de trabalho, apenas individualizado, fora do contexto natural (sala de aula) e do grupo de pares, tal como já foi referido, poderá indicar um afastamento do considerado como benéfico pelo modelo inclusivo (Correia L. , 2003; González, 2003; Jenkinson, Hyde, & Ahmad, 2008).

Ainda relativamente às expetativas dos professores/educadores, os entrevistados também apontam aspetos positivos como o facto de serem solicitados para esclarecer dúvidas e fornecer conhecimento sobre as suas áreas de intervenção: *«eles recorrem, pelo menos na minha experiência, eles recorrem muito a nós para saber mais e para ter mais conhecimentos para trabalhar com as crianças.»* (E4). Apontam também o facto de os professores parecerem conhecer algumas das áreas de intervenção do terapeuta ocupacional, como as atividades da vida diária e brincar: *«é esperado que dê algumas estratégias na alimentação, como brincar com a criança, como abordar, como tratar alguns comportamentos»* (E5), indicando que os terapeutas começam a sentir que existe uma aproximação entre as expetativas dos professores e as suas. Assim, pode considerar-se que o conhecimento da profissão e o contato entre os diversos profissionais a intervir com a criança contribui para um ajuste de expetativas, embora não seja referido o trabalho em equipa, como uma forma de transmissão de conhecimentos (Friend & Cook, 2000; Snell & Janney, 2000).

Apesar do referido, o entrevistado E1 ainda refere sentir-se como elemento externo à equipa: *«nós, muitas vezes, ainda não somos tratados como elementos de uma equipa, parecemos sempre um elemento externo que vai, independentemente de sermos colocados pelo mesmo agrupamento de escolas ou até pela mesma direção regional de educação, continuamos a ser vistas como um elemento externo e nem sempre é fácil esta integração»*, algo que foi sendo exposto pelos restantes entrevistados relativamente ao processo colaborativo, explorado na categoria seguinte.

Por tudo o que foi analisado nesta categoria “situação profissional atual” pode-se verificar que o contexto de intervenção do terapeuta ocupacional difere de escola para escola. Embora reconheçam a importância da intervenção no contexto natural para a obtenção de sucesso, referem que tal nem sempre acontece.

Em relação às suas expetativas, apontam ainda a existência de uma discrepância entre o pretendido e a sua situação atual. Apesar de mencionarem que tem havido um ajuste em relação à realidade que descrevem, não são específicos na forma como foi obtido esse ajuste, nem se as suas expetativas se mantiveram ou foram sendo alteradas. Da mesma forma, não se pode afirmar que a perceção descrita do que é esperado do seu trabalho corresponda à realidade, uma vez que os discursos são vagos neste sentido. Igualmente, não são exploradas as questões relativas ao trabalho em equipa como uma forma de

esclarecer e discutir a intervenção a efetuar e, desta forma, mudar a perceção do que é esperado do trabalho do terapeuta ocupacional.

### Categoria 3: Processo de colaboração

A categoria relativa ao processo de colaboração refere-se à forma como os participantes no estudo descrevem e interpretam o processo de colaboração na equipa escolar. Foram identificadas três subcategorias, a primeira que reflete como os participantes interpretam o sucesso e os benefícios do processo de colaboração, a segunda em que os entrevistados identificam as dificuldades/barreiras ao processo colaborativo e a terceira subcategoria que aborda as questões relacionadas com aspetos a melhorar/desenvolver de forma a efetivar o processo de colaboração

#### Subcategoria 3.1: O sucesso e os benefícios no processo de colaboração

Nesta subcategoria pretende-se apresentar os benefícios e resultados identificados pelos entrevistados como decorrentes da aplicação da colaboração entre os profissionais da equipa escolar. Da mesma forma iremos explorar como é interpretado o alcance do sucesso neste trabalho em equipa.

Assim, perante a questão relativa à interpretação do sucesso decorrente da colaboração, os entrevistados começam por referir os benefícios, sendo vagos quanto à descrição e caracterização do processo em si, tal como poderemos observar pelos discursos seguintes. Começando por apresentar o discurso do entrevistado E2 que refere, como benefício da colaboração, a aprendizagem decorrente das interações colaborativas: *«nós aprendemos bastante porque é assim, nós costumávamos ver mais a parte motora não é? E a parte cognitiva, muitas das vezes também é muito importante, nós acabamos por aprender muito com os educadores. Eles têm outra parte pedagógica que nós não tínhamos»*. Sendo também, considerando como benefício, o facto de facilitar o trabalho dos próprios terapeutas, tal como descreve o entrevistado E3 *«traz benefícios porque facilita muito o nosso trabalho porque se as pessoas perceberem de que forma nós podemos colaborar, o que é que nós vamos lá fazer, é muito mais fácil de articular o trabalho, de estabelecer objetivos, estabelecer estratégias, se cada um souber o que é que pode contar por parte de cada técnico é muito mais fácil, quer para os técnicos quer para*

*as próprias crianças*». É também referido que estes benefícios ocorrem se for efetuado um bom trabalho de colaboração como é mencionado pelo entrevistado E3: *«fazer um bom trabalho, portanto, é ter uma boa colaboração, quer com os professores, os educadores e também os pais.»*. Igualmente, os entrevistados E1, E3, E4 (respetivamente), descrevem o processo colaborativo de forma positiva referindo: *«Esta partilha de informação e esta troca é o segredo do sucesso.»*, *«Portanto este trabalho é mais eficaz a médio prazo do que o fazer um trabalho individual sem repercussões para o resto dos contextos»*, *«O TO deve estar em articulação sempre com todos os técnicos e profissionais e auxiliares intervenientes com a criança. Deve ser um recurso para arranjar estratégias e materiais também para trabalhar e compreender muitas vezes a problemática.»*. Assim, e como já referimos, os entrevistados identificam benefícios decorrentes do processo colaborativo, contudo, apenas os identificam e descrevem relativamente aos próprios terapeutas deixando um vazio relativamente aos benefícios que deverão estar presentes para os restantes profissionais da equipa escolar e para as crianças.

De igual forma é escassa a informação relativa à descrição do processo colaborativo em si, como os profissionais interagem ou deveriam interagir e como se processa realmente esta colaboração. Ainda assim, podemos apresentar o discurso do entrevistado E4 que aborda a questão da discussão de problemas em conjunto: *«Sentarmo-nos um bocadinho, observar a criança, perceber, em conjunto quais as necessidades que ela tem»*. Contudo, esta descrição fica aquém do esperado, pois verifica-se uma parca referência à discussão de problemas em conjunto, assim como acontece relativamente à troca/ partilha de conhecimentos que conduz à aprendizagem (que foi mencionada pelo entrevistado E2), não sendo referidas outras componentes extremamente importantes para a efetividade do processo colaborativo, como a transferência de competências entre os diferentes técnicos e a igualdade de responsabilidades quanto ao desenvolvimento do plano de intervenção, incluindo-se também os pais (Friend & Cook, 2000; Snell & Janney, 2000; Nochajski, 2001; Bose & Hinojosa, 2008).

Contudo e apesar de se verificar uma falta de clareza na descrição do processo colaborativo, os participantes do estudo referem procurar trabalhar em equipa de forma transdisciplinar e colaborativa. Assim, o entrevistado E5 refere que é necessário *«Fazer reuniões em que vão decidir realmente o que é que vão trabalhar com aquela criança e qual é as perspetivas em relação ao futuro»* e o entrevistado E3 refere que se trata de

realizar *«um trabalho transdisciplinar, ou tentamos que seja transdisciplinar»*. Não obstante, o entrevistado E2 conclui que *«a articulação é trabalharmos todos pro mesmo fim»*. De ressaltar que, novamente, em nenhum dos discursos anteriores relativos à colaboração e ao trabalho transdisciplinar é mencionada a transferência de competências/conhecimentos entre os diferentes profissionais da equipa, algo que se encontra na base do modelo transdisciplinar (Friend & Cook, 2000; Nochajski, 2001; Bose & Hinojosa, 2008).

Contudo, os entrevistados mencionam a troca de informações dando particular enfoque na partilha de informação com os professores, tal como podemos conferir nos discursos dos entrevistados E4, E5 e E3 (respetivamente): *«É muito importante, nós colaborarmos com os professores porque, quando uma pessoa vai à escola só um bocadinho, muitas vezes não temos a noção de todos os problemas e todas as dificuldades que aquela criança tem. Os professores estão com eles muito mais tempo, passam a semana toda e têm noção realmente daquilo que eles conseguem ou não fazer, é muito importante, eles também nos passam essa informação, a nós que só vamos quarenta e cinco minutos ou uma hora semanal.»*, *«O professor está muito mais tempo com os alunos do que nós. Nós fazemos sessões semanais e o professor conhece muito mais o aluno e então acho que é muito importante, os conhecimentos que ele tem dele, porque na minha sessão há coisas que eu não vejo ou porque, na altura, o aluno não tem aqueles comportamentos que evidencia ao longo da semana, que eu não vejo. É importante essa troca de informações entre o terapeuta e o professor, porque afinal, ele está com ele o dia todo, todos os dias e nós não»*, *«... chegarmos aos jardim-de-infância e a educadora dizer - olhe eu, esta semana tive dificuldade com o menino nisto, o que é que acha que nós podemos fazer?»*. Pode mencionar-se que apesar da escassez na descrição da colaboração, os entrevistados parecem considerar importante a troca de informações com os professores, que encaram como sendo os profissionais que passam mais tempo com a criança. Desta forma e se analisarmos de acordo com a literatura, autores, como Sanches e Teodoro (2007) consideram essencial esta troca de informações para o sucesso da intervenção. Contudo, ainda se verifica, nos discursos dos entrevistados, uma obscuridade relativamente à forma como esta troca é realizada, não sendo mencionados os restantes agentes educativos como os outros técnicos (terapeutas), auxiliares de ação educativa e pais.



Ainda assim, o entrevistado E3 refere o envolvimento dos pais, contudo são apenas mencionados como elementos a estarem presentes em reunião, não como membros plenos da equipa a intervir com a criança: *«marcarem uma reunião com os pais e avisarem e pedirem a nossa colaboração, que estejamos presentes»*. Pelo discurso anterior, podemos depreender que a realização de reuniões com a presença dos pais e dos técnicos (terapeutas) não é frequente, o que poderá evidenciar um afastamento do pretendido pelo modelo colaborativo. Ainda segundo este modelo, os pais são tidos como membros integrantes da equipa com poder de discussão e decisão (Correia & Cabral, 1999; Friend & Cook, 2000; Cunha, 2006; Jenkinson, Hyde, & Ahmad, 2008) algo que não é referido pelos entrevistados, não dando a entender o porquê da ausência dos pais neste processo. Assim como não se percebe o porquê de ser pedido a terceiros a marcação de reuniões e esperar que seja pedida a sua presença (dos terapeutas) e dos pais.

Desta forma, pode mencionar-se que a realidade descrita se encontra longe do defendido por autores como Cordeiro e Sanchez (2005) que referem que o papel dos profissionais é impulsionar e consolidar as relações e interações entre pais e crianças, ajudando os pais na troca de informações, ao nível da educação e do desenvolvimento, e na procura de estratégias adequadas a cada criança. Igualmente, Serrano e Correia (2000) mencionam, que este envolvimento dos pais proporciona a consolidação de aprendizagens, o fortalecimento das relações e o aumento da compreensão das necessidades das crianças e dos próprios pais.

Ainda assim, e apesar desta parca descrição da colaboração entre os diferentes intervenientes no processo de intervenção com a criança, os entrevistados mencionam resultados do que consideram ser um trabalho efetuado com base no modelo colaborativo, tal como descrevem os entrevistados E4, E2 e E3 (respetivamente): *«eu acho que é muito bom e que nos motiva é realmente vermos depois os resultados que temos quando conseguimos reunir e articular e estabelecer um objetivo em conjunto e ver que realmente tem muito mais resultado do que quando é individualmente»*, *«Nós temos as nossas especificidades, agora todos em conjunto com a mesma finalidade vê-se outros resultados.»*, *«porque em termos do produto final, que é a qualidade de vida, , o desenvolvimento da criança, não é? Portanto, se não houver este bom relacionamento e esta boa articulação, são eles que acabam por não usufruir daquilo a que têm direito»*. Em conformidade e à luz da literatura, vários são os autores que mencionam resultados

positivos decorrentes da utilização do modelo colaborativo para o sucesso na intervenção com a criança (Correia, 2003; Lieber, Horn, Tschantz, Beckmant e Hanson, 2002; Bose e Hinojosa 2008). No entanto, pelos discursos dos nossos entrevistados não é possível descortinar se realmente existe colaboração entre os diferentes profissionais e de que forma ocorre. Da mesma maneira, não há especificidade na descrição dos resultados obtidos, nomeadamente no que diz respeito ao desenvolvimento, à participação ou desempenho da criança.

Em relação à obtenção de sucesso no processo colaborativo, os entrevistados interpretam-no com base no facto de o professor seguir as suas indicações, como podemos verificar pelos discursos dos entrevistados E1 e E2: *«sucesso com os professores, no fundo é, antes de mais ver que há um esforço da parte do professor em seguir orientações que são dadas da nossa parte enquanto técnicos, que dão seguimento às atividades que nós vamos desenvolvendo com as crianças»* (E1), *«a gente fazer um tipo de trabalho e eles darem continuidade e fazerem nas mesmas linhas de orientação»* (E2), *«no fundo, uma adoção das sugestões que nós damos, ..., o professor, no fundo, é o nosso seguidor, é que dá seguimento ao trabalho que nós iniciamos»* (E1). É também focada a disponibilidade do professor para seguir as suas sugestões, como referem os mesmos entrevistados: *«temos casos de professoras que a gente só precisa de dizer que queremos fazer um determinado tipo de atividade e elas imediatamente nos trazem o material que é preciso, logo arranjam forma de alterar os horário das crianças para se puder fazer a atividade no dia em que nós temos destinado para ir aquela escola»* (E1), *«nós costumamos dar fichas e deixar orientações e eles são impecáveis, há uma boa relação e uma boa articulação com as educadores»* (E2). Neste seguimento, o entrevistado E3 refere que quando é solicitado para colaborar, há uma evidência do sucesso na colaboração, referindo: *«Sucesso é ... sempre que nos podem a colaboração ... ao pedirem a nossa colaboração, estão a valorizar aquilo que fazemos e estão também a pôr-nos como parte integrante da equipa»*. Analisando os discursos anteriores e de acordo com o estudo realizado por Bose e Hinojosa (2008) pode verificar-se que os terapeutas se colocam na posição de peritos, classificando os professores como seguidores das suas instruções, o que coloca o professor numa posição de não especialista, afastando os seus discursos do defendido pelo modelo colaborativo. Uma vez que este preconiza uma equidade de estatuto no trabalho em equipa transdisciplinar e colaborativo em que cada elemento tem igual oportunidade de participação na discussão das problemáticas, de estratégias e soluções a aplicar na

intervenção com a criança, o que não é de todo o referido nos discursos anteriores (Snell & Janney, 2000; Friend & Cook, 2000; Nochajski, 2001; Lieber, A., Horn, Tschantz, Beckmant, & Hanson, 2002; Bose & Hinojosa, 2008).

Em forma de resumo pode apontar-se a carência na especificação da forma como ocorre a colaboração entre os diferentes profissionais. Da mesma maneira há uma inexistência de descrições relativamente à transferência de competências entre os técnicos. Igualmente, não são descritos benefícios para a criança decorrentes da aplicação do processo colaborativo, assim como é escassa a referência aos pais como parceiros na colaboração. Ainda de referir que nenhum dos participantes referiu resultados deste processo colaborativo para o funcionamento da própria equipa, tal como aconteceu no estudo realizado por Bose e Hinojosa (2008), em que apenas um dos participantes referiu o aumento na coesão da equipa escolar. É ainda, importante mencionar o apego ao estatuto de perito, que segundo o estudo realizado pelo mesmo autor, influencia negativamente o processo de colaboração, constituindo-se assim numa dificuldade/barreira.

### Subcategoria 3.2: Dificuldades /barreiras ao processo de colaboração

Na presente subcategoria descreve-se o que os participantes consideram como sendo barreira ou dificuldade à efetividade do processo colaborativo na equipa escolar.

Assim, segundo os entrevistados, o primeiro desafio colocado à colaboração consiste em encontrar tempo para reunir com os professores, como é exemplificado pelo discurso do entrevistado E4 «*O que dificulta, eu acho que é mesmo a falta de tempo, cada vez mais, temos mais meninos, não há tempo, tanto do professor do especial ou do regular ou da nossa parte*». Ainda, pela análise realizada das entrevistas, nenhum dos participantes refere estar presente de forma regular em reuniões de equipa. Expressam, também, o desejo de ter mais oportunidades de interação com os professores em reuniões de equipa, tal como refere o entrevistado E5: «*esse trabalho em equipa que eu acho que devia ser muito mais prático ... e muito mais reuniões com os professores para trabalharmos todos numa linha*».

É, ainda referido, o horário permitido a cada profissional e o facto de não serem contempladas oportunidades para reuniões, como é expresso pelo entrevistado E5: «*os*

*professores também por terem uma carga horária muito inferior à nossa, têm pouco tempo para nos reunirmos”»* Consequentemente, pode mencionar-se que seria mais positivo a integração no horário de trabalho, um tempo específico para a realização de reuniões de equipa, o que de resto foi uma das conclusões a que chegaram os autores Bose e Hinojosa (2008), no estudo que realizaram. De igual forma, é mencionado o tempo intervenção direta que é permitido atribuir a cada criança, que é insuficiente para se considerar as reuniões que são necessárias efetuar, tal como é descrito pelo entrevistado E3: *«se tivéssemos mais horas de intervenção, portanto se não fosse, apenas uma hora semanal para cada criança, se calhar podia-se fazer as duas coisas. Fazer este trabalho de articulação com os serviços e com os educadores e com os pais, e também poder fazer um apoio mais individual.»*. Fazendo referência à literatura, podemos mencionar que esta suporta a necessidade expressa pelos participantes, no sentido em que refere que a colaboração requer um investimento em termos de tempo e que as administrações das escolas devem suportar esta colaboração através da contemplação de tempo para a realização de reuniões de equipa (Friend & Cook, 2000; Rieck & Wadsworth, 2000; Lieber, A., Horn, Tschantz, Beckmant, & Hanson, 2002).

Desta forma, a falta de tempo pré-definido para reuniões conduz a uma informalidade na troca de informações, tal como é referido pelo entrevistado E2 *«eu costumo fazer, no fim de cada sessão, partilho com a educadora como é que correu, como é que ele se portou, ela vai-me dando o feedback, como é que a criança esteve durante a semana, aonde é que ela está melhor ou onde é que ela não está tão bem, portanto a partilha vai havendo sempre no contato direto, sempre que a gente vai ao jardim-de-infância, se houver algum problema, há sempre uma liberdade de ela nos telefonar e também conversarmos»*. Assim, e segundo alguns autores como Snell e Janney (2000), Nochajski (2001) e Bose e Hinojosa (2008), as discussões informais realizadas diariamente são o tipo de comunicação mais comum entre os membros da equipa em programas inclusivos. Contudo levam a que não sejam abordados determinados temas que seriam em caso de reunião de equipa com ordem de trabalhos pré-estabelecida, podendo ser também considerada uma tentativa de evitar conflitos. Ainda segundo Snell e Janney (2000), este tipo de troca de informações é insuficiente para planear e implementar novas soluções, sendo necessárias reuniões de equipa com um formato mais estruturado.

Como outra dificuldade/barreira à implementação do processo colaborativo, os entrevistados referem a rigidez do sistema educativo e dos seus documentos tal como descreve o entrevistado E3: *«o que torna difícil é o sistema educativo ainda estar muito formatado...com os documentos que são todos muito, muito rígidos, têm datas muito restritas em termos de preenchimento, às vezes não correspondem á realidade e que ... são feitas por uma pessoa ou duas pessoas, não pela equipa e não, não com a família ou com os pais»*. Pelo discurso anterior pode observar-se que o entrevistado se refere a uma limitação nas oportunidades de colaboração e participação igualitária na elaboração dos vários documentos relativos a cada criança, o que não se encontra em linha com o preconizado pelo modelo colaborativo (Correia & Cabral, 1999; Nochajski, 2001; Correia L. , 2003). Contudo, não são referidas as razões que conduziram à referida realização ou preenchimento dos documentos de forma individual, nem que tentativas foram efetuadas para mudar a realidade descrita.

Ainda relativamente ao discurso anterior, poderemos fazer a ligação entre a mencionada rigidez de prazos na execução de documentos ao fato mencionado pelo entrevistado E5 relativamente à colocação tardia dos terapeutas nas escolas, normalmente após o início do ano letivo: *«nós chegamos às escolas, já chegamos um bocado, acho que tardiamente ... o PEI já está feito, já está elaborado, já está assinado e nós chegamos um bocado depois»*. Assim, o entrevistado menciona os prazos de elaboração do PEI, que poderão limitar a participação dos terapeutas colocados tardiamente. Em consonância, o mesmo entrevistado considera que este procedimento deveria iniciar-se no princípio do ano letivo com a participação de todos os intervenientes no processo de intervenção com a criança: *«eu acho que o ideal seria no inicio do ano sentarmo-nos e fazer um programa de intervenção, fazermos um PEI, toda a equipa direcionada para os mesmos objetivos, o que na realidade não acontece»*. Igualmente é referido pelo entrevistado E4 que o próprio processo elaboração do PEI, em si, consiste numa barreira à colaboração, referindo que cada técnico formula os seus objetivos individualmente, onde não existe partilha nem discussão dos objetivos a estabelecer para a criança, referindo uma quase inexistência de oportunidades de colaboração: *«não ser eu a traçar os meus objetivos e o professor traçar os objetivos deles, que não faz sentido, nós estamos a trabalhar com a mesma criança»*. Ainda relativamente à elaboração do PEI, os entrevistados identificaram a falta de aceitação ou recetividade dos professores relativamente à sua participação, tal como é descrito pelo entrevistado E5: *«alguns professores têm uma certa resistência em os*

*técnicos fazerem parte de alguns processos do aluno, nomeadamente essa, a elaboração do PEI, acho que nós devíamos ter uma participação mais ativa, o assinar os PEI's, o apresentar os terapeutas aos pais numa reunião de pais porque muitas vezes os pais nem sabem que os miúdos têm terapias nas escolas e que terapias é que têm e quem são os terapeutas, acho que essa é uma grande barreira”» Assim, pela descrição dos entrevistados verifica-se um afastamento relativamente ao pretendido pelo modelo colaborativo, que preconiza, tal como já foi referido, a igualdade de responsabilidades na aplicação dos serviços (Friend & Cook, 2000; Correia, 2003). Como se pode observar, os terapeutas descrevem uma prática em que cada técnico trabalha sozinho, elabora objetivos de forma individual e sem envolvimento da família. Pode, então mencionar-se que a prática corrente não corresponde ao referido como pretendido pelos entrevistados. Contudo, as razões de tal acontecer não são referidas, deixando uma ambiguidade em relação ao que realmente acontece em todo o processo colaborativo. Ainda de referir, que nenhum dos entrevistados mencionou a tentativa de introdução de estratégias ou alternativas para modificar esta realidade, apresentando apenas queixas relativamente à forma como é elaborado o PEI.*

Ainda como dificuldade/ barreira à efetividade do processo colaborativo, os terapeutas entrevistados identificam a dificuldade em ser aceites pelos professores no sistema educativo, tal como expressam os entrevistados E1 e E3 (respetivamente): *«muitas vezes a falta de abertura também dos professores porque há, na minha opinião, um círculo ainda um bocadinho fechado que não nos permite uma entrada muito fácil no meio deles”, “ainda porque de facto, o mundo dos professores e dos educadores (risos), é um sistema muito fechado, por vezes difícil de ...desmontar. (...) são formas de trabalhar já muito formatadas, e são territórios já muito marcados, o território escolar, que são dos professores, os meninos são dos professores, são da escola» (E3).*

Os terapeutas identificam, também a dificuldade de aceitação da intervenção em contexto natural como uma barreira ao estabelecimento do processo colaborativo entre o terapeuta e educador/ professor, tal como refere o entrevistado E2: *«a gente vai, por exemplo, a um infantário e uma educadora não quer que a gente trabalhe, tipo, dentro da sala de aulas, dificulta».* De referir que o terapeuta generaliza o pedido de trabalho fora da sala de aula, sem explorar se poderá ser ou não necessário de acordo com as características da criança ou mesmo do espaço que a rodeia. Novamente, não são mencionadas nem

sugeridas alternativas à realidade que descreve, assim, como não expressa tentativas de mudança, como procurar a colaboração do professor nas atividades terapêuticas que pretende fazer ou mesmo pedir a sua ajuda com respetiva transferência de competências para a obtenção de um objetivo em comum (Jenkinson, Hyde, & Ahmad, 2008).

Ainda, a maneira como os terapeutas interpretam a recetividade dos professores afeta a forma como são aceites na equipa escolar. Assim, quando os professores são percecionados como não recetivos, ou seja, que não procuram colaboração dos terapeutas, estes sentem que são colocados como não pertencente à equipa, tal como descreve o entrevistado E3: *«ao pedirem a nossa colaboração estão a valorizar aquilo que fazemos e estão a pôr-nos como parte integrante da equipa, não é? Quando ta sempre tudo bem e nunca há dúvidas e está sempre tudo espetacular é dizer que afinal, pronto, até nos aceitam ali mas, não estamos ali a fazer grande coisa».*

Quando esta recetividade é percecionada de forma positiva e isto implica, segundo os participantes, o seguimento das suas instruções, a colaboração é interpretada como decorrendo de forma mais efetiva, tal como expressa o entrevistado E1: *«se não fosse a colaboração da professora em aceitar adaptar as atividades e criar momentos que fossem propícios à participação daquele caso em especial, que era um caso complicado, na turma, eu penso que não, não tínhamos tido tanto sucesso.».* Assim, pode referir-se que nos discursos anteriores é reforçada a aceitação das sugestões/propostas dos terapeutas por parte dos professores, em vez de existir uma discussão conjunta das estratégias a aplicar, o que de acordo com autores como Friend e Cook (2000), se encontra longe de proporcionar uma colaboração eficiente. De referir que novamente não foram expressas formas nem tentativas de modificar a situação, não sendo mencionada qualquer empreendimento de aplicação de estratégias de forma a tentar efetivar a colaboração com os professores classificados como não recetivos.

Ainda relativamente às dificuldades sentidas na implementação do processo colaborativo, os participantes identificaram a falta de conhecimento da sua profissão, assim como referem os entrevistados E3 e E4 (respetivamente): *«uma pessoa fala da terapia ocupacional, mas depois na prática acho que é um bocadinho desconhecido, as pessoas não sabem muito bem aquilo com que podem contar», «ainda há pouca divulgação do que é a terapia ocupacional e como tal normalmente os professores pedem muito a terapia da fala, psicologia mas a terapia ocupacional, ou é em casos muito graves ou então não*

*percebem muito bem ainda o que é que o terapeuta ocupacional vai fazer. Eu acho que é uma coisa que tem que se trabalhar agora, é tentar demonstrar e mostrar aos professores onde é que nós podemos trabalhar, porque a maioria das pessoas não sabe.»*. Desta forma, os entrevistados referem sentir que a divulgação da profissão e a demonstração do seu valor encontra-se a cargo dos terapeutas a trabalhar nas escolas *«tentarmos que a profissão seja reconhecida, seja valorizada, e percebermos que nós também somos parte de uma equipa em que os outros também são importantes e que é importante também saber trabalhar em equipa»* (E3), sendo referido que esta falta de conhecimento dificulta o trabalho em equipa.

É também referida a falta de conhecimento do racional teórico que se encontra na base das atividades terapêuticas e como tal a falta de compreensão do porquê de algumas atividades serem semelhantes às realizadas pelos educadores/professores, tal como é descrito pelo entrevistado E2: *«as nossas atividades como terapeutas ocupacionais são muito parecidas com os educadores e eles diziam: mas o que é que ela cá vem fazer, também faço isso?»*. Esta diferença no racional teórico é refletido na intervenção, em que os objetivos a alcançar são distintos, tal como refere o entrevistado E1: *«os professores que têm uma base de trabalho muito diferente, os objetivos deles, são no fundo, ensinar conteúdos programáticos e têm sempre por base esse objetivo, de ensinar conteúdos programáticos, conteúdos académicos enquanto, que o nosso objetivo principal é promover a participação, ou seja, muitas vezes não temos, tanta a preocupação da parte académica, mas sim uma participação efetiva naquele contexto, o ser funcional, a criança ser capaz de participar naquelas atividades e acha-las significativas»*.

Neste sentido, os entrevistados reconhecem que o aumento do conhecimento sobre a terapia ocupacional e sobre a sua forma de intervenção poderá contribuir de forma positiva para a efetividade do processo colaborativo na equipa escolar. Esta mesma conclusão foi retirada no estudo realizado por Bose e Hinojosa (2008). Contudo, pode mencionar-se que no presente estudo, os terapeutas não descrevem tentativas de explicar ou transmitir os conhecimentos inerentes ao que pretendem fazer, nem quais os benéficos que poderiam obter ambos os técnicos e a criança. Assim como, não mencionam formas de contornar a realidade da qual se queixam.

Por todas as barreiras/ dificuldades identificadas à implementação do processo colaborativo com os professores, os entrevistados referem que esta colaboração é mais



facilmente estabelecida com outros técnicos, como mencionam os entrevistados E1 e E5 (respetivamente): *«Com os outros técnicos, sem dúvida, continua a ser com os outros técnicos, muito mais fácil. Primeiro porque eu acho que nós, enquanto terapeutas, todos, sejam terapeutas ocupacionais ou terapeutas da fala, acabamos por ter uma base que... muito mais comum, ou seja, vai ... os nossos conhecimentos se calhar são muito mais facilmente articulados com colegas da área», «acho que é muito mais com os outros técnicos, acho que os técnicos falam muito mais entre si e do que é que vão trabalhar e discutem muito mais os casos, do que propriamente os professores»*. Pelos discursos anteriores verifica-se que poderá existir uma dificuldade na compreensão do que se encontra na base do trabalho em equipa transdisciplinar e colaborativo, que como já foi referido, implica transferência de conhecimentos e competências. Caso esta passagem fosse verdadeiramente realizada, a linguagem a utilizar pelos terapeutas e professores seria a mesma, diminuindo-se assim as dificuldades em colaborar.

Ainda, em relação aos professores, os entrevistados referem que é mais fácil estabelecer uma relação colaborativa com os professores de ensino especial, tal como descreve o entrevistado E1: *«continuo a achar que a maior colaboração e a melhor colaboração, apesar de tudo continua a ser do professor do ensino especial, até porque se calhar, está um bocadinho mais alerta e consciente da realidade das crianças e se calhar, está um bocadinho mais disponível para essa colaboração.»*. Dando a entender pelo discurso anterior que será o fato do professor de ensino especial ter uma base de formação mais próxima da dos terapeutas, que facilita a colaboração, não sendo por isso necessária uma transferência de conhecimentos e competências. Desta forma, pode mencionar-se que os terapeutas não estão a contemplar todas as vertentes da aplicação do modelo colaborativo, uma vez que a adequada passagem de conhecimentos e competências facilitaria a ultrapassagem desta dificuldade relativamente à colaboração com o professor de ensino regular.

Para finalizar, será importante chamar à atenção para o facto dos entrevistados apresentarem várias queixas relativamente às dificuldades em estabelecer uma colaboração efetiva com os restantes agentes educativos. Contudo, não são enunciadas, pelos mesmos, alternativas ou tentativas de modificar a realidade que criticam e que consideram como influenciando negativamente o estabelecimento de colaboração. No entanto, identificam alguns aspetos a melhorar que serão descritos na subcategoria seguinte.

### Subcategoria 3.3: Aspetos a melhorar/desenvolver de forma a efetivar o processo de colaboração

Nesta última subcategoria pretende-se descrever o que os terapeutas ocupacionais entrevistados identificam como sendo necessário melhorar ou desenvolver para se atingir a afetividade na colaboração com os restantes membros da equipa escolar.

Assim, relativamente ao primeiro ponto a melhorar/desenvolver, os entrevistados referem a disponibilidade para aprender com os outros, tal como ilustra o entrevistado E4 *«as pessoas estarem dispostas a aprender e a ouvir também os outros.»*. Desta forma, pode referir-se que apenas agora os entrevistados, nomeadamente o E4 referiu a transferência de conhecimentos e consequentemente de competências inerente ao modelo transdisciplinar e colaborativo, o que de facto é tido como essencial por autores como Snell e Janney (2000), Sanches e Teodoro (2007) e Jenkinson, Hyde e Ahmad (2008).

Igualmente, a questão relativa às competências de comunicação e interação surgem como aspetos a melhorar tal como descreve o entrevistado E1: *«eu acho que é preciso ter uma boa capacidade de comunicação, ou seja, mostrar com clareza porque é que estamos a fazer determinada mudança ou a sugerir determinada mudança ... termos uma boa facilidade de relacionamento, ou seja, estamos a lidar diariamente com pessoas com uma formação muito diferente da nossa»*. Pode então depreender-se que uma boa capacidade de comunicação e interação poderá ser promotora de interações colaborativas mais eficazes. Ainda, autores como Bose e Hinojosa (2008) referem que através de uma boa comunicação/interação é possível evitar conflitos e trocar informações de forma mais eficaz (Snell & Janney, 2000; Nochajski, 2001). Contudo, a simples referência às competências de comunicação/interação não é suficiente para melhorar a efetividade do processo colaborativo, seria de esperar que os entrevistados referissem de que forma poderão ser aplicadas, em que contexto quais os resultados a obter.

Ainda outro aspeto identificado como a melhorar consiste na “abertura” evidenciada pelos elementos da equipa que facilitará a comunicação e a partilha, tal como menciona o entrevistado E2: *«se houver uma abertura de toda a gente ... se houver uma abertura e as pessoas não se melindrarem de que “ah, vem cá uma pessoa, mas ela não me vai ensinar a trabalhar” e se dizer “olha, fazes isto ou não sei quê”... nesse aspeto é muito fácil trabalhar no ensino, com as educadoras.»*. Assim, e segundo autores como

Nochajski (2001) e Jenkinson, Hyde e Ahmad (2008), a abertura para comunicar (que se encontra intimamente ligada com as competências de comunicação/interação) e trocar informações, continua a ser a base de uma colaboração eficaz e com sucesso (Bose & Hinojosa, 2008).

Foram ainda mencionadas características pessoais que ao estarem presentes, facilitam o processo colaborativo, como o dinamismo e a tolerância, tal como é exemplificado pelo discurso do entrevistado E3: *«têm que ser pessoas que têm que ser dinâmicas, ser assertivas, serem tolerantes e compreensivas para com as outras pessoas, e perceber que cada um tem o seu tempo», «sempre com tolerância para com a outra pessoa que naquele momento não está a perceber ou que não quer colaborar», «não desistir, diariamente acreditar que aquilo que se está a fazer é de facto aquilo que é melhor».* Assim, e de acordo com vários autores como Friend & Cook (2000) e Snell & Janney (2000), estas características pessoais estão intimamente ligadas ao sucesso no processo colaborativo, pois é também através da criação de laços afetivos que se proporciona um bom ambiente de trabalho em equipa.

Ainda uma outra questão que influência o sucesso das interações colaborativas consiste na acessibilidade e disponibilidade para reunir, tal como referido na categoria anterior e mencionado pelo entrevistado E5: *«a acessibilidade, ser-se muito acessível. Mas na colaboração com os professores, disponibilidade, tem que se ter muita disponibilidade, porque normalmente não temos disponibilidade nem horas indiretas para fazer reuniões e para nos reunirmos e acho que era muito importante uma participação mais conjunta.».* Pode, então, depreender-se do discurso anterior e pelo enunciado nas categorias antecedentes, que esta disponibilidade se refere à realização de reuniões fora do horário de trabalho e que de acordo com vários autores como Snell e Janney (2000) reflete um esforço por parte de todos os elementos da equipa para poder ocorrer a colaboração pretendida (Nochajski, 2001). É também mencionada, pelo entrevistado E3, a necessidade de se demonstrar maior abertura para colaborar por parte dos terapeutas, de forma a serem considerados como elementos da equipa: *«mostrar de que forma é que nós podemos ajudar e podemos colaborar, não é, e tentar que sejamos um elemento da equipa, porque se não formos, o trabalho acaba por não fazer nenhum sentido e mais cedo ou mais tarde, portanto, como retirados da equipa não é, somos retirados, não é fisicamente, mas acabamos por... não nos incluírem na equipa.».* Contudo, no seu discurso parece descrever

a necessidade de reconhecimento do seu trabalho ou competência, ou seja implica uma mudança no outros, não na forma como vai apresentar a sua abertura para colaborar com os restantes agentes educativos.

Ainda relativamente aos aspetos a melhorar, a equidade de estatuto na participação na equipa escolar, é mencionada pelo entrevistado E5: *«acho que deviam ser vistos os dois profissionais como dois profissionais de equipa em que dão resposta a uma criança»*. Segundo autores como Friend e Cook (2000), Nochajski (2001) e Lieber, Horn, Tschantz, Beckmanet e Hanson (2002) esta equidade relativamente à partilha de objetivos e responsabilidade na aplicação dos serviços à criança, permite a troca de conhecimentos, a aprendizagem e a discussão de estratégias e soluções a aplicar, tendo por base interações colaborativas eficazes de forma a promover o sucesso da intervenção com a criança. Será importante mencionar que, novamente os entrevistados não identificam de que forma pretendem alcançar esta equidade e o que já fizeram para a atingir.

Para finalizar, pode referir-se que os terapeutas desejam maior e melhor articulação com todos os serviços que intervêm com a criança *«poderia ser melhor articulado com os serviços que já existem, não é? Porque também é difícil fazer essa articulação, porque nem sempre há recetividade de nos receber e de perceber que isso também é trabalho que tem que ser feito. E que é um trabalho válido»* (E3). Contudo e apesar das dificuldades identificadas, consideram que o processo de colaboração tem evoluído num sentido positivo, embora apenas refiram essa evolução relativamente à sua perceção de aceitação como membros da equipa, sem mencionarem as várias componentes, já referidas e inerentes à colaboração: *«Eu penso que o processo tem-se vindo a melhorar bastante, acho que no início, nós eramos um bocado vistos como intrusos na comunidade escolar e agora não, cada vez penso que somos mais necessários e cada vez os professores dizem mais que nós somos necessários e que a carga horária que damos às escolas é pouca, que devíamos apoiar cada vez mais alunos, mais precocemente, por isso acho que cada vez os professores têm dado mais importância à terapia ocupacional e aos técnicos em geral»* (E5), *«Às vezes demora muito tempo, é um processo muito lento, mas eu acho, que não todos de uma vez, as em alguns locais, nós já temos conseguido»* (E3).

Assim, e em forma de resumo, na presente categoria relativa ao processo de colaboração entre os elementos da equipa, os entrevistados referem exemplos do sucesso e benéficos para a intervenção realizada através do seguimento do modelo colaborativo de

trabalho em equipa. No entanto, verifica-se um enfoque nas barreiras colocadas ao processo, nomeadamente, barreiras encontradas no processo colaborativo com os professores. Igualmente, os entrevistados enumeraram alguns aspetos a melhorar/desenvolver para efetivar o processo colaborativo, contudo, estes não são suficientes para suplantar todas as barreiras/dificuldades apontadas à efetividade deste processo. Ainda de referir que se verifica uma escassez, nos discursos dos entrevistados, relativamente à forma como deve ser processada a transdisciplinaridade e colaboração, ficando várias componentes omissas nas suas descrições.

Após a análise das várias categorias identificadas justifica-se a realização de uma súmula do que foi referido tendo em conta o objetivo de estudo e as questões de investigação a responder.

O presente estudo pretende conhecer a perspetiva dos terapeutas ocupacionais a trabalhar nas equipas escolares em contexto inclusivo quanto às experiências de colaboração com a equipa que intervém com a criança.

Para responder a este objetivo elaboraram-se as seguintes questões de investigação:

Qual o papel do terapeuta ocupacional a trabalhar num contexto escolar e qual o paralelismo com a experiência que possui?

Qual a perspetiva dos terapeutas ocupacionais quanto aos benefícios da colaboração na intervenção com alunos com NEE nas escolas?

Quais as experiências relatadas pelos terapeutas durante este processo de colaboração e quais os desafios colocados a este processo?

Pelas categorias identificadas e pela distribuição dos discursos dos nossos entrevistados observa-se a importância atribuída ao processo colaborativo na equipa escolar para o sucesso da intervenção em contexto inclusivo.

Quanto à primeira questão, os terapeutas descrevem o papel do TO no contexto escolar; embora este não se enquadre no paradigma inclusivo, aproximando-se do modelo integrativo. Nas suas descrições é dito que este passa pela colaboração com os restantes

agentes educativos, pela adaptação do contexto e pela criação de oportunidade para a participação igualitária de todas as crianças. Apontam, contudo a existência de uma discrepância entre o pretendido e a sua situação atual. E apesar de mencionarem que tem havido um ajuste de expectativas em relação à realidade que descrevem, não são específicos na forma como este foi obtido nem se as suas expectativas se mantiveram ou se alteraram.

Analisando as respostas, os entrevistados assumem-se como um recurso a quem os professores podem recorrer para a passagem de estratégias e promoção de autonomia. Pontualmente é mencionada a adaptação de contextos e o trabalho no grupo de pares. Fazendo um paralelismo entre aquilo que é descrito como o papel do terapeuta ocupacional e aquilo que é a sua experiência, os entrevistados referem aplicar na prática o seu papel relativamente à passagem de estratégias. Os poucos que mencionam a adaptação de contextos e o trabalho no grupo de pares, indicam não aplicar o seu papel porque não lhes é permitido fazê-lo, não explorando as razões de tal acontecer. De ressaltar a dificuldade sentida na realização deste paralelismo, uma vez que alguns dos entrevistados não referiram a sua experiência em relação ao papel descrito.

Em relação à segunda questão, pode mencionar-se que os entrevistados referem a existência de vários benéficos decorrentes do processo colaborativo, para o trabalho dos terapeutas, para a criança, para os pais e professores. No entanto, pela análise das respostas, podemos observar que a descrição é apenas relativa aos benéficos para o trabalho do próprio terapeuta. É referida de forma ténue os benéficos em termos de passagem de conhecimentos obtidos através do contacto com diferentes profissionais. Os entrevistados não descrevem os benéficos que seriam de esperar para todos os intervenientes no processo de intervenção com a criança, como para a própria, para os pais e para os professores.

Em resposta à terceira questão, os entrevistados descrevem as suas experiências com base nas barreiras encontradas à sua aplicação. Assim, e por ordem de importância, os entrevistados identificam a dificuldade em ser aceite pelos professores, a sua receptividade relativamente às estratégias passadas e à elaboração de documentos, a falta de conhecimento da profissão (terapia ocupacional) e a diferença em termos de objetivos de intervenção. Pelo que se pode observar, estas dificuldades são descritas em termos pessoais, em que a receptividade dos professores assume uma relevância significativa, sendo descrita de forma frequente pelos entrevistados, como fator determinante para o sucesso da

colaboração. Por um dos terapeutas esta recetividade é apontada de forma positiva, mas como oportunidade para o professor seguir as estratégias propostas pelo próprio. Em relação às dificuldades impostas pelo sistema, é identificada a falta de tempo para reunir e a rigidez de datas na elaboração de documentos. As experiências de colaboração descritas são maioritariamente negativas, tendo por base relações pessoais ou imposições legais. Embora alguns terapeutas já mencionem determinados aspetos a melhorar para ultrapassar os desafios colocados à efetividade do processo colaborativo, nomeadamente a aplicação de competências de comunicação adequadas e competências pessoais, como sejam a tolerância e a compreensão, apresentam apenas uma breve descrição da forma como estas podem ser aplicadas.

Em suma, os terapeutas ocupacionais entrevistados descrevem o seu papel com base na passagem de estratégias e promoção de autonomia. Apresentam uma perspetiva positiva quanto aos benefícios do processo de colaboração, embora apenas descrevam os vários benefícios encontrados para a execução do seu próprio trabalho. Em contrapartida, relatam as experiências de colaboração, maioritariamente pela negativa, já que apontam apenas as barreiras colocadas à efetividade do processo colaborativo. Embora identifiquem aspetos a melhorar, não há uma descrição da forma como estes podem mudar a experiência descrita.

## **Conclusão**

---



Tendo por base o funcionamento das equipas escolares atuais, onde a escola procede às modificações apropriadas no processo de ensino/aprendizagem no sentido de promover uma educação igualitária e de qualidade que observe as necessidades e características da criança e considerando o terapeuta ocupacional como um elemento ativo nestas equipas, surgiu a necessidade de explorar as experiências e perspetivas destes profissionais quanto à sua participação como elemento das mesmas.

Do presente estudo é possível reconhecer que a realidade descrita nem sempre se enquadra no paradigma inclusivo, tal como é preconizado pela legislação em vigor. Os terapeutas entrevistados referem que o sucesso da inclusão depende da eficácia do trabalho em equipa e da colaboração entre os seus membros. Ainda assim, deixam transparecer nos seus discursos um apego ao estatuto de perito, referindo-se ao professor como um seguidor das suas instruções. No entanto, esta passagem de instruções/estratégias poderá constituir-se numa oportunidade para colaborar, caso seja vista como tal. Ou seja, que se encontre na sua base uma procura da equidade de estatutos, em que todos os elementos da equipa são participantes e responsáveis pela partilha de informações/conhecimentos, discussão e aplicação de estratégias/soluções para a criação de oportunidades de participação para todas as crianças.

Pode, também mencionar-se que os terapeutas começam, de forma ténue, a identificar aspetos a melhorar para efetivar a colaboração e reconhecem que este será o caminho mais correto a seguir. Será então necessário adotar uma atitude de partilha e discussão de estratégias com os restantes agentes educativos. Desta forma, será possível que seja realizado um trabalho em equipa com base na colaboração para que todas as crianças possam usufruir de uma intervenção holística no seu contexto natural que lhes permita uma igualdade de oportunidades de aprendizagem e participação.

Uma das críticas a apontar ao presente estudo prende-se com a reduzida amostra e com o facto de não se elaborar uma exploração mais aprofundada das razões referidas como dificuldades à efetivação do processo colaborativo na equipa escolar. Assim, como proposta de futuros estudos, considera-se importante um alargamento da amostra, com maior profundidade de discussão da prática real do quotidiano, dando maior enfoque aos papéis a desempenhar pelos elementos da equipa e ao que será necessário mudar para que a realidade seja mais próxima do preconizado pelo modelo inclusivo e colaborativo.

Outra crítica que se poderá mencionar relaciona-se com o fato de neste estudo apenas ter sido considerada a perspectiva dos terapeutas num determinado momento. Desta forma, seria mais enriquecedor a realização de um estudo longitudinal, no sentido de captar as perspetivas e experiências destes profissionais em vários momentos, podendo observar-se a presença/ausência de alterações, ao longo, por exemplo, de um ano letivo.

Ainda, pode referir-se a subjetividade inerente à realização de um estudo qualitativo, que afeta a sua validade externa e conseqüente generalização. Como sugestão para um outro estudo seria importante a recolha de dados quantitativos relativamente às questões relacionadas com a inclusão e com a realidade dada a conhecer pelos estudos qualitativos de forma a se obter uma visão global e generalizável da realidade.

A nível pessoal, a realização deste estudo permitiu uma profundidade de conhecimentos acerca da inclusão e colaboração e do que esta implica, permitindo melhorar a prática de intervenção com uma maior procura da colaboração com os restantes agentes educativos. O interesse pelo conhecimento da realidade e comparação à teoria continuará de forma a melhorar pessoal e profissionalmente.

## **Referências bibliográficas**

---

- Ainscow, M., & Ferreira, W. (2003). Compreendendo a educação inclusiva. In L. Rodrigues, *Perspectivas sobre a inclusão* (pp. 103-116). Porto: Porto Editora.
- Arnáiz, P., & Ortiz, C. (1997). El derecho a una educación inclusiva. In Sánchez, & J. Torres, *Educación especial I. Una perspectiva curricular, organizativa y profesional* (pp. 191-207). Murcia: Pirámide.
- Batista, M. (2004). *O ensino normal primário. Currículo, práticas e políticas de formação*. Lisboa: Educa.
- Bauer, M., & Gaskel, G. (2002). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e sim*. Petrópolis: Editora Vozes .
- Bose, P., & Hinojosa, J. (2008). Reported experiences from occupational therapists interacting with teachers in inclusive early childhood classrooms. *The american journal of occupational therapy* , 289-297.
- Breia, G., Crespo, A., & Nunes, C. A. (2008). *Alunos com multideficiência e com surdocegueira congénita; Organização da resposta educativa*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Brofenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Christiansen, C. H., Baum, C. M., & Bass-Haugen, J. (2005). *Occupation therapy, Performance, Participaton and well-being*. Thorofare: Slack Incorporated.
- Christiansen, C., & Townsend, E. (2004). *Introduction to occupation: The art and science of living*. Upper Saddle River: Prentice Hall.
- Correia, L. (1997). Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas classes regulares. In L. Correia, *Alunos com Necessidades Educativas Especiais* (pp. 45-70). Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (2003). Sistema educativo português e as necessidades educativas especiais ou quando inclusão quer dizer exclusão. In L. Correia, *Educação especial e inclusão* (pp. 7-41). Porto: Porto Editora.

Correia, L., & Cabral, M. C. (1999). Uma nova política em educação. In L. Correia, *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares* (pp. 19-43). Porto: Porto editora.

Correia, M. (2008). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais. Um Guia para Educadores e Professores*. Porto: Porto Editora.

Correia, M. L., & Cabral, M. (1999). Práticas tradicionais da colocação do aluno com Necessidades Educativas Especiais. In M. L. Correia, *Alunos com necessidades Educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.

Crepeau, E., Cohn, E., & Schell, B. (2003). *Willard and Spackman's occupational therapy*. Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins.

Cunha, M. (2006). A Terapia da Fala e a Escola. Dissertação de mestrado não publicada. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

Dias, M. R. (2004). Promoção da saúde: o renascimento de uma ideologia? *Análise psicológica*, 463-473.

Dunn, W. (1990). A comparison of service provision models in school-based occupational therapy services: a pilot study. *Occupational Therapy Journal of Research*, pp. 300-319.

Ferreira, M. (2003). A construção da escola inclusiva: um estudo sobre a escola em Bragança. *Série Estudos: Edição do Instituto Politécnico de Bragança*, 17-48.

Friend, M., & Cook, L. (2000). *Interactions: collaboration skills for school professionals*. New York: Addison Wesley Longman.

Gallagher, R. J., LaMontagne, M. J., & Johnson, L. J. (2000). Intervenção precoce: Um desafio à colaboração. In L. M. Correia, & A. M. Serrano, *Envolvimento parental em Intervenção Precoce: Das práticas centradas na criança às práticas centradas na família* (pp. 67-75). Porto: Porto editora.

Garcia, S. M. (1995). *Bases psicopedagógicas de la educación especial*. Alcoy: Ediciones Marfil.

González, M. (2003). Educação inclusiva: uma escola para todos. In L. Correia, *A Educação Especial e Inclusão* (pp. 58-72). Porto: Porto editora.

Hinojosa, J., & Kramer, P. (1997). Fundamental concepts of occupational therapy: Occupation, purposeful activity and function. *American Journal of Occupational Therapy* , 864 - 866.

Jenkinson, J., Hyde, T., & Ahmad, S. (2008). *Building blocks for learning occupational therapy approaches: practical strategies for the inclusion of special needs in primary school*. United Kingdom: John Wiley & Sons, Ltd.

Jurdi, A., & Amiralian, M. (2006 йил Abril-Junho). A inclusão escolar de alunos com deficiência mental: uma proposta de intervenção do terapeuta ocupacional no quotidiano escolar. *Estudos de Psicologia* , pp. 191-202.

Kauffman, J. A. (2007). Pode a educação especial deixar de ser especial. In J. A. Lopes, *Perspectiva crítica da educação especial em Portugal* (pp. 22-94). Braga: Psiquilibrios edições.

Kauffman, J. A., & Simpson, R. (2007). Inclusão de alunos deficientes em salas de aula regulares. In J. A. Kauffman, & J. A. Lopes, *Pode a educação especial deixar de ser especial?* (pp. 169-190). Braga: Psiquilibrios edições .

Ketele, J., & Roegiers, X. (1993). *Metodologia da recolha de dados: Fundamentos dos métodos de observações, de questionários, de entrevistas e de estudo de documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.

Kronberg, R. (2003). A inclusão em escolas e classes regulares. In L. Correia, *Educação Especial e Inclusão* (pp. 42-56). Porto: Porto editora.

Kurtz, L. (2008). *Understanding motor skills in children with dyspraxia, ADHA, autism, and other learning disabilities*. London: Jessica Kingsley publishers.

Lei nº 3/2008. (2008 йил 13-Janeiro). Diário da República.

Leite, T. S., & Madureira, I. P. (2003). Evolução das perspectivas sobre a educação da criança diferente. In T. S. Leite, & I. P. Madureira, *Necessidades educativas especiais* (pp. 17-43). Lisboa : Universidade aberta.

Lieber, J., A., R., Horn, E., Tschantz, J., Beckmant, P., & Hanson, M. (2002). Collaborative relationships among adults in inclusive preeschool programs. In S. L. Odom,

*Widening the circle: Including children with disabilities in pre-school programs* (pp. 81-97). New York: Teachers College.

Martins, S. (2005). *Contributo de um programa de Expressão Físico Motora no desenvolvimento global de indivíduos com multideficiência*. Porto: Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física; Universidade do Porto.

Morgado, J. (2003). Os desafios da escola inclusiva: fazer as coisas certas, fazer certas as coisas. In L. Correia, *Educação Especial e Inclusão* (pp. 74-88). Porto: Porto editora.

Moyers, P., & Dale, L. (2007). *The guide to occupational therapy practice (2nd edition)*. Bethesda: MD: AOTA Press.

Nochajski, S. (2001). Collaboration between team members in inclusive educational settings. *Occupational Therapy in Health Care*, 101-112.

Nunes, C. (2002). *crianças e jovens com multideficiência e surdocegueira*. Lisboa: Ministério da Educação.

Nunes, C. (2005). *Unidades especializadas em multideficiência: Normas orientadoras*. Lisboa : Ministério da educação.

Pape, L., Ryba, K., & Case-Smith, J. (2004). *Practical Considerations for School-based Occupational Therapists*. Montgomery Lane: AOTA Press.

Quivy, R., & Campenhoudt. (2003). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.

Ramos, D. K. (2005). O processo de integração de crianças com necessidades especiais no ensino regular: um estudo realizado numa escola pública brasileira. In L. Correia, *Inclusão* (pp. 63-74). Braga: Instituto de estudos da criança - Universidade do Minho.

Ribeiro, I. (2008). *Educação inclusiva na escola básica pública portuguesa*. Porto: Universidade Portucalense Infante D. Henrique.

Ribeiro, M., & Sarmiento, T. (2005). O envolvimento dos pais na construção de uma rede terapêutico-educativa. In L. Correia, *Inclusão* (pp. 21-43). Braga: Instituto de estudos da criança - Universidade do Minho.

Rieck, W., & Wadsworth, D. (2000). Inclusion: Administrative headache or opportunity? *NASSP Bulletin* , 56-62.

Rodrigues, D. (2003). Educação inclusiva. In D. Rodrigues, *Perspectivas sobre inclusão* (pp. 90-101). Porto: Proto editora.

Roley, S. S., DeLany, J. V., Barrows, C. J., Brownrigg, S., Honaker, D., & Sava, D. I. (2008 йил Novembro/Dezembro). Occupational therapy practice framework: Domain & Process 2nd edition. *The American Journal of Occupational Therapy* , pp. 625-683.

Ruivo, J. (1992). A perspectiva Ecológica em Psicologia da educação. *Psicologia* , 7 - 30.

Sameroff, A., & Fiese, B. (1990). *Handbook of Early Childhood Intervention, Transactional Regulation and Early Intervention*. Cambridge: Cambridge University Press.

Sanches, I., & Teodoro, A. (2007). Procurando indicadores de educação inclusiva: as práticas dos professores de apoio educativo. *Revista portuguesa de educação* , 105-149.

Silva, M. (2008). Inclusão e formação docente. *Eccos - Revista científica* , 479-498.

Snell, M., & Janney, R. (2000). *Collaborative teaming*. Baltimore: Paul H. Brookes.

Stainback, S., & Stainback, W. (1992). *Curriculum considerations in inclusive classrooms. Facilitating learning for all students*. Baltimore: Paul H. Brookes publishing.

Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basis of qualitative research: Techniques and procedures for developing ground theory*. Thousand Oaks: CA: Sage.

UNESCO. (1998). *Atas do symposium "Transdisciplinary - Stimulating synergies, integrating knowledge*. Obtido em 12 de Janeiro de 2012, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001146/114694eo.pdf>

Veiga, C. (1999). *Cooperativas de Educação e Reabilitação de Crianças Inadaptadas: Uma Visão Global*. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação das pessoas com Deficiência.

Vidal, J. (1993). *Guia para realizar adaptaciones curriculares*. Madrid: Editorial EOS.



Wilcock, A., & Townsend, E. (2008). Occupational justice. In E. Creapeau, & S. Cohn, *Willard and Spackman's occupational therapy (11th edition)* (pp. 192-199). Baltimore: Lippincott Williams & Wilkins.