

Universidade Federal de São Carlos
Centro de Ciências Biológicas e da Saúde
Programa de Pós-Graduação em Terapia Ocupacional

**Entrelaçando pontos – de fora para dentro, de dentro para fora: ação e
formação da terapia ocupacional social na escola pública**

Lívia Celegati Pan

São Carlos

2019

Entrelaçando pontos – de fora para dentro, de dentro para fora: ação e formação da terapia ocupacional social na escola pública

Lívia Celegati Pan

Texto apresentado para o Exame de Defesa junto ao Programa de Pós-Graduação em Terapia Ocupacional da Universidade Federal de São Carlos como parte dos requisitos obrigatórios para obtenção do título de Doutora em Terapia Ocupacional.

Orientação: Profa. Dra. Roseli Esquerdo Lopes

São Carlos

2019

Pan, Livia Celegati

Entrelaçando pontos – de fora para dentro, de dentro para fora: ação e formação da terapia ocupacional social na escola pública / Livia Celegati Pan. -- 2019.

243 f. : 30 cm.

Tese (doutorado)-Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos

Orientador: Roseli Esquerdo Lopes

Banca examinadora: Alexandre Barbosa Pereira, Ana Paula Serrata Malfitano, Eucenir Fredini Rocha, Patrícia Leme de Oliveira Borba

Bibliografia

1. Terapia Ocupacional. 2. Escola Pública. 3. Juventudes. I. Orientador. II. Universidade Federal de São Carlos. III. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo Programa de Geração Automática da Secretaria Geral de Informática (SIn).

DADOS FORNECIDOS PELO(A) AUTOR(A)

Bibliotecário(a) Responsável: Ronildo Santos Prado – CRB/8 7325



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Ciências Biológicas e da Saúde
Programa de Pós-Graduação em Terapia Ocupacional

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Tese de Doutorado da candidata Livia Celegati Pan, realizada em 28/08/2019:

Profa. Dra. Roseli Esquerdo Lopes
UFSCar

Prof. Dr. Alexandre Barbosa Pereira
UNIFESP

Profa. Dra. Patrícia Leme de Oliveira Borba
UNIFESP

Profa. Dra. Eucenir Fredini Rocha
USP

Profa. Dra. Ana Paula Serrata Malfitano
UFSCar

Certifico que a defesa realizou-se com a participação à distância do(s) membro(s) e, depois das arguições e deliberações realizadas, o(s) participante(s) à distância está(ão) de acordo com o conteúdo do parecer da banca examinadora redigido neste relatório de defesa.

Profa. Dra. Roseli Esquerdo Lopes

Dedico este trabalho aos meus pais,
de onde vim;
Ao Lúcio,
com quem vou;
Às e aos jovens, estudantes das escolas públicas,
Por quem vou.

Agradecimentos

É mérito deles

eu viver em três dimensões,
num espaço sem lírica e sem retórica,
com um horizonte real porque móvel.

Eles próprios não veem

o quanto carregam nas mãos vazias.

(Agradecimento - Wislawa Szymborska)

Com todo o meu respeito e admiração à Profa. Roseli Esquerdo Lopes, pela generosa e cuidadosa orientação que, em muito, ultrapassa os limites deste trabalho.

Ao Lúcio, amor da vida e companheiro fiel de jornada, por tudo, tanto, sempre. Com destaque, neste trabalho, para o incentivo e revisão do texto.

Ao meu pai, com quem aprendi a amar o mundo e à minha mãe, de quem herdei o gosto por aprender e ensinar. À toda minha família, nuclear e estendida, que, embora nem sempre compreendendo, respeitaram as minhas necessárias ausências.

Às companheiras e companheiros de METUIA/UFSCar pelas muitas trocas, especialmente às me ajudaram a qualificar este trabalho e, em especial, à Marina Jorge da Silva, parceira leal de trabalho e amiga-apoio de todos os momentos.

Às professoras Patrícia Borba e Ana Paula Malfitano pelos muitos apoios durante todo o percurso, mas principalmente pelas contribuições certeiras no exame de qualificação e trocas intelectuais e afetuosas no Exame de Defesa. Agradeço imensamente também à professora Eucenir Fredini Rocha e ao professor Alexandre Barbosa Pereira pelas leituras cuidadosas, pelos intensos diálogos e questionamentos que muitos me engrandeceram academicamente durante o Exame de Defesa.

Às colaboradas e aos colaboradores desta pesquisa: Aline Moraes, Ana Paula Serrata Malfitano, Beatriz Akemi Takeiti, Carla Regina Silva, Carolina Donato da Silva, Letícia Brandão de Souza, Mariane Bosquiero Papini, Marina Jorge da Silva, Tatiana Doval Amador, Beatriz Prado Pereira, Giovanna Bardi, Gustavo Artur Monzeli, Iara Falleiros Braga, Jaime Daniel Leite Jr., Monica Villaça Gonçalves, Pamela Cristina Bianchi e todas as demais ex-alunas de graduação da UFSCar que passaram por estágio profissionalizante no METUIA/UFSCar e responderam ao questionário online.

Às docentes do PPGTO/UFSCar que enfrentaram e enfrentam o desafio de construir e manter uma pós-graduação *strictu sensu* em terapia ocupacional.

Às e aos colegas de PPGTO/UFSCar, em particular aos que ingressaram junto a mim na primeira turma de doutorado. Com especial afeto agradeço a Gustavo, Rafael e Marina.

À professora Marisa Bittar e ao professor Amarílio Ferreira Jr., que me receberam como aluna especial em suas disciplinas no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar e que muito acrescentaram em minha formação.

Às amigas e aos amigos, de perto e de longe, que se fizeram apoio.

Às alunas e aos alunos do Curso de Graduação em Terapia Ocupacional da UFSCar que instigam minhas reflexões com seus muitos questionamentos.

Às muitas e aos muitos jovens que encontrei e encontro, dentro e fora das escolas públicas, por compartilharmos tantos sonhos.

Às colegas do Departamento de Terapia Ocupacional da UFSCar pelo afastamento parcial concedido, além de todos os apoios, fundamentais para a finalização deste trabalho.

Lista de Abreviaturas

ATPC – Aula de Trabalho Coletivo e Pedagógico

DTO/UFSCar – Departamento de Terapia Ocupacional da Universidade Federal de São Carlos

HTPC – Horas de Trabalho Coletivo e Pedagógico

ETI – Escola de Tempo Integral

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

METUIA/UFSCar – referência tanto ao núcleo UFSCar do Projeto Metuia, quanto ao seu Programa de Extensão METUIA – Terapia Ocupacional Social e ao Laboratório METUIA do Departamento de Terapia Ocupacional e do Programa de Pós-Graduação em Terapia Ocupacional da UFSCar.

PPGTO/UFSCar – Programa de Pós-Graduação em Terapia Ocupacional da Universidade Federal de São Carlos

PROEXT – Programa de Apoio à Extensão Universitária

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

USP – Universidade de São Paulo

UNIFESP - Universidade Federal de São Paulo

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

UnB – Universidade de Brasília

UFPb – Universidade Federal da Paraíba

UNCISAL – Universidade Estadual de Ciências da Saúde

Lista de Gráficos

Gráfico 1: Taxa de atendimento na Educação Básica por idade e quartil de renda familiar per capita no Brasil em 2015.

Gráfico 2: Distribuição das pessoas de 14 a 29 anos de idade que não frequentavam a escola - motivo, segundo sexo.

Gráfico 3: Relação do ano em que passaram por estágio profissionalizante no METUIA/UFSCar e ano de conclusão da graduação dos ex-estagiários do METUIA/UFSCar.

Gráfico 4: Compreensão dos ex-alunos de graduação da UFSCar sobre a experiência de estágio profissionalizante no METUIA/UFSCar.

Gráfico 5: Distribuição das produções bibliográficas do METUIA/UFSCar em relação à escola pública por ano entre 2006 e 2016.

Gráfico 6: Natureza acadêmica das produções bibliográficas do METUIA/UFSCar em relação à escola pública entre 2006 e 2016.

Gráfico 7: Áreas de conhecimento dos periódicos com textos publicados pelo METUIA/UFSCar com relação à escola pública entre 2006 e 2016.

Gráfico 8: Textos publicados pelo METUIA/UFSCar com relação à escola pública entre 2006 e 2016 distribuídos por periódicos.

Gráfico 9: Índice de acesso ao texto de Lopes et al., 2008^a.

Gráfico 10: Índice de acesso ao texto de Pereira e Lopes, 2016.

Gráfico 11: Índice de acesso ao texto de Lopes et al., 2011.

Gráfico 12: Índice de citação dos textos publicados em periódicos pelo METUIA/UFSCar com relação à escola pública entre 2006 e 2016.

Lista de Quadros

Quadro 1: Projetos de extensão desenvolvidos pelo METUIA/UFSCar em relação com a educação e escola pública até 2017.

Quadro 2: Terapeutas ocupacionais que atuaram no METUIA/UFSCar entre 2011 e 2017.

Quadro 3: Projetos de pesquisa desenvolvidos pelas coordenadoras do METUIA/UFSCar.

Quadro 4: Produções bibliográficas do METUIA/UFSCar acerca da escola pública entre 2006 e 2016.

Lista de Imagens

Foto 1: atividade realizada durante realização do Projeto Casarão.

Foto 2: atividade realizada durante o Projeto AFAGAI - Abrigo e crianças/adolescentes em situação de rua.

Foto 3: atividade realizada durante o Projeto In-formar-ação Comunitária: Escolas e PROGEN.

Foto 4: atividade realizada durante o projeto Oficina de Atividades e Projetos dos Meninos e Meninas Trabalhadores da UFSCar.

Foto 5: Atividade sobre violência na sala de aula com alunos do Ensino Médio durante o projeto Recriando caminhos e construindo perspectivas: enfrentamento das violências urbanas entre adolescentes e jovens de classes populares.

Foto 6: atividade realizada durante o intervalo em uma das escolas durante o projeto Recriando caminhos e construindo perspectivas: enfrentamento das violências urbanas entre adolescentes e jovens de classes populares.

Foto 7: atividade realizada para discussão do tema "sexualidade" durante o programa Juventude, Violência e Cidadania em Grupos Populares Urbanos: intervenção coletiva e desenvolvimento social.

Foto 8: atividade realizada com os jovens no território durante o programa Juventude, Violência e Cidadania em Grupos Populares Urbanos: intervenção coletiva e desenvolvimento social.

Foto 9: atividade realizada na Oficina de Leitura e Escrita durante o projeto Oficinas na Escola de Tempo Integral: proposições e possibilidades.

Foto 10: atividade realizada no território para divulgação das Oficinas no Centro da Juventude durante o projeto Articulação com Jovens no Território do Jardim Gonzaga.

Foto 11: atividade realizada durante as reuniões para criação da ReCriAd durante o programa Redes Sociais, Espaços Públicos e Cidadania: políticas e ações com a juventude.

Foto 22: atividade para produção de fanzines durante o programa Redes Sociais, Espaços Públicos e Cidadania: políticas e ações com a juventude.

Foto 13: atividade realizadas durante a Conferência Lúdica Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente de São Carlos durante o programa Redes Sociais, Espaços Públicos e Cidadania: políticas e ações com a juventude.

Foto 14: atividade realizadas na sala de aula com turmas do ensino médio sobre a temática "direitos e deveres" durante o projeto Terapia Ocupacional Social: ressignificando conteúdos formais do ensino médio na escola pública.

Foto 15: atividade de leitura realizada no projeto Espaço do Estudante: estreitando relações entre a escola pública e a juventude no território pela perspectiva da terapia ocupacional social.

Foto 16: atividade realizada nas oficinas de teatro durante o projeto Terapia Ocupacional Social e Escola Pública: um espaço de (re)significação e (re)criação para a juventude.

Foto 17: atividade realizada com as turmas do ensino médio no intervalo durante o projeto Terapia Ocupacional Social e Escola Pública: um espaço de (re)significação e (re)criação para a juventude.

Foto 18: atividade realizada para discussão da temática Estatuto da Criança e do Adolescente durante o projeto Caravana do ECA: Promovendo Direitos e Articulando Ações.

Foto 19: atividade realizada com professores durante o projeto Caravana do ECA: Promovendo Direitos e Articulando Ações junto a Professores de Escolas Públicas.

Foto 20: atividade realizada durante o intervalo em conjunto com os estudantes do Grêmio Estudantil durante o projeto DialogAção: propostas para um espaço escolar democrático.

Resumo

A terapia ocupacional tem produzido conhecimento e práticas sobre/nas escolas sob diferentes perspectivas, sendo uma delas voltada para as demandas advindas da questão social, representada, no cenário brasileiro, pioneiramente pelo METUIA/UFSCar. O grupo, que reúne pesquisadores, docentes, profissionais e estudantes de graduação e pós-graduação, tem se dedicado, desde a sua criação, ao ensino e à pesquisa em terapia ocupacional social, envolvendo intervenções terapêutico-ocupacionais voltadas para populações em situação de vulnerabilidade social, particularmente jovens de grupos populares urbanos, por meio da extensão universitária. O trabalho que aqui se apresenta buscou compreender o que foi produzido pelo METUIA/UFSCar em suas propostas de ensino, pesquisa e extensão na, em relação e sobre a escola pública e, igualmente, quais resultados se pode depreender dessas ações, abarcando um período que se inicia em 1998 e vai até 2017. Para a efetivação do estudo, além da composição do referencial teórico para as análises no âmbito da Educação Básica e da terapia ocupacional social no Brasil, realizou-se o levantamento das produções bibliográficas referentes à escola, dos projetos de extensão desenvolvidos pelo grupo na e em relação com escolas públicas, das profissionais que atuaram como terapeutas ocupacionais nesses projetos e dos alunos que passaram por estágios profissionalizantes do METUIA/UFSCar. O conjunto dos resultados foi composto por: - 45 produções bibliográficas, sendo: três relatórios de pesquisa, duas teses de doutorado, seis dissertações de mestrado, nove relatórios de iniciação científica, oito capítulos de livro e 17 textos em periódicos, englobando artigos de pesquisa, relatos de experiência e ensaios; - relatórios finais de 16 projetos de extensão; - entrevistas com 10 terapeutas ocupacionais que atuaram pelo METUIA/UFSCar na escola pública; - 42 questionários respondidos por ex-estudantes de graduação que passaram por estágio profissionalizante junto ao METUIA/UFSCar e entrevista com sete desses ex-alunos. A análise dos resultados permite considerações no sentido de uma proposição de ação e formação da terapia ocupacional social na escola pública que se coaduna com uma proposta de Educação Inclusiva radical que, entrelaçando ações que lidem com o cuidado de adolescentes e jovens pobres e suas possíveis redes sociais de suporte, se faz “de fora para dentro, de dentro para fora”. Esta metodologia passa pelo uso das tecnologias sociais da terapia ocupacional social: Oficinas de Atividades, Dinâmicas e Projetos, Acompanhamento Singular e Territorial, Articulação da Rede de Atenção e Dinamização dos Recursos no Campo Social, assim como por quatro dimensões que as perpassam: Lidando com Conflitos, Sensibilização para o Trabalho com Adolescentes e Jovens, Gestão de Projetos e Produção de Cuidado. Conclui-se que esse conjunto de produções aponta demandas importantes a serem lidas por terapeutas ocupacionais em suas práticas, além daquelas já tradicionalmente colocadas no âmbito das deficiências e dos transtornos globais de desenvolvimento, problematizando sua contribuição em torno da Educação Básica no Brasil e da marca da desigualdade social que esta carrega e que perdura em pleno Século XXI.

Palavras-chave: Terapia Ocupacional, Escola Pública, Educação Básica, Educação Inclusiva, Juventudes.

Abstract

Occupational therapy has produced knowledge and practices about/in schools from different perspectives, one of them focuses on the demands arising from the social issue, pioneered in the Brazilian scenario by METUIA/UFSCar. The group brings together researchers, professors, professionals and graduate and undergraduate students and has been dedicating, since its inception, to teaching and research in social occupational therapy, involving occupational-therapeutic interventions aimed at populations in social vulnerability, particularly young people from urban popular groups, through university extension. The work presented here sought to understand what was produced by METUIA/UFSCar in its teaching, research and extension proposals in the public schools, in relation with this institution and about it and, equally, what results can be inferred from these actions, covering a period that begins in 1998 and runs until 2017. For the accomplishment of the study, besides the composition of the theoretical referential for the analysis in the scope of the Basic Education and the social occupational therapy in Brazil, it was held a survey of bibliographic productions concerning the school, of extension projects developed by the group in public schools and in relation with it, of the professionals who acted as occupational therapists in these projects and of students who have gone through professional internships in METUIA/UFSCar. The set of results was composed by: - 45 bibliographic productions: three research reports, two doctoral theses, six master's dissertations, nine scientific initiation reports, eight book chapters and 17 texts in journals, including research articles, experience reports and essays; - final reports of 16 extension projects; - interviews with 10 occupational therapists who worked for METUIA/UFSCar in the public school; - 42 questionnaires answered by former undergraduate students who went through a professional internship with METUIA/UFSCar and interviews with seven of these ex-students. The analysis of the results allows considerations in the sense of a proposition of action and formation of social occupational therapy in the public school that is in line with a proposal of radical Inclusive Education that intertwining actions that deal with the care of poor adolescents and young people and their possible supportive social networks, is done "from the outside in, from the inside out". This methodology involves the use of social technologies of social occupational therapy: Activity Workshops, Dynamics and Projects, Individual and Territorial Follow-up; Articulation of Resources in the Social Field; and Dynamization of the Social Care Network, as well as four dimensions that permeate them: Handling Conflict, Sensitivity for Working with Adolescents and Youth, Project Management and Care Production. It is concluded that this set of productions points out important demands to be worked by occupational therapists in their practices, beyond those already traditionally placed in the scope of disabilities and global developmental disorders, problematizing its contribution to the Basic Education in Brazil that persists with marked social inequality in the XXI century.

Keywords: Occupational Therapy, Public School, Basic Education, Inclusive Education, Youth.

Sumário

Apresentação	17
Educação Básica no Brasil: escola pública, educação especial e educação inclusiva	31
Escola Pública e a marca da desigualdade social no Brasil	32
Necessidades Básicas de Aprendizagem: por uma educação radicalmente inclusiva	46
Terapia Ocupacional e Educação: diferentes perspectivas de atuação na escola ...	61
Caminhos Metodológicos	76
METUIA/UFSCar: a juventude em foco em projetos de ensino, pesquisa e extensão	82
Pessoas, docentes e profissionais, e projetos	83
Os projetos de extensão universitária em relação com a escola pública	92
A tarefa do ensino profissional e o campo de intervenção propiciado pela extensão universitária	120
Produção de conhecimento como finalidade: as pesquisas do METUIA/UFSCar e o tema da escola pública	125
As Produções Bibliográficas	128
Ação e Formação da Terapia Ocupacional Social na Escola Pública	152
Experiências no/do METUIA/UFSCar	153
Experiências a partir e para além do METUIA/UFSCar	174
De fora para dentro, de dentro para fora: recursos e metodologias para o trabalho de terapeutas ocupacionais em escolas públicas	186
Conclusões	207
Referências	213
Apêndices	224

Apresentação

Posso, sem armas, revoltar-me?

(A Flor e a Náusea – Carlos Drummond de Andrade)

Este trabalho de doutorado se insere, de forma mais ampla, no debate em torno das possibilidades de colaboração da terapia ocupacional junto às demandas da educação escolarizada. Aqui, especificamente, em articulação com outros trabalhos que vem sendo desenvolvidos no âmbito do grupo de pesquisa “Cidadania, Ação Social, Educação e Terapia Ocupacional”, com a coordenação da professora Roseli Esquerdo Lopes, nos debruçamos sobre as contribuições da terapia ocupacional social para a escola pública.

Não de hoje a educação escolarizada no Brasil tem sido pauta de intensos debates, que podem ser sintetizados em dois polos opostos: de um lado educadores¹, pesquisadores e representantes de movimentos sociais progressistas, que defendem o fortalecimento da escola pública democrática e democratizante, com ensino de qualidade, voltada para a formação de cidadãos autônomos e participativos e que cumpra o seu papel de socializar os conhecimentos reunidos pela humanidade; de outro, representada por setores conservadores da sociedade, muitos vinculados a grupos religiosos, veem a escola pública atual como um meio de disseminação de ideias que corrompem a moral e os bons costumes da sociedade, devendo, portanto, ser um local apenas da instrução técnica.

Enquanto se discute quais conteúdos devem ser ensinados e de qual forma, fundamentais para a qualificação do debate que, no entanto, faz camuflar o principal e persistente problema da Educação Básica pública no país: a sua não priorização, ilustrada pela não valorização dos professores, com seus baixos salários, falta de qualidade no ensino, precariedade dos espaços físicos, materiais e equipamentos, que reverbera no não acesso e a não permanência, que atinge as camadas mais pobres de crianças, adolescentes e jovens.

Em um país com uma desigualdade social gigantesca, em que seis pessoas possuem a mesma riqueza que 51% da população (OXFAM, 2017), oferecer condições de vida dignas é o mínimo a ser garantido. A questão que se coloca em sociedades democráticas capitalistas é qual deve ser esse mínimo que o Estado deve prover (LOPES, 1999).

A educação, por meio do processo de escolarização, tem sido compreendida, desde o advento do iluminismo nos países europeus, como um bem inalienável e indispensável para o pleno desenvolvimento de todo e qualquer cidadão (CURY, 2002).

¹ Salienta-se o conhecimento e a preocupação com o respeito à linguagem inclusiva de gênero, no entanto, com vistas a evitar sobrecargas gráficas e preservar a fluidez do texto, optou-se pelo uso do masculino genérico.

Para Marshall (1967), que em sua clássica formulação sobre a cidadania identifica como seus componentes os direitos civis, políticos e sociais, o acesso à educação é um pré-requisito para o exercício de todos esses elementos, estando, portanto, diretamente relacionada com a cidadania. Nesse sentido, a educação é tanto um direito social em si, como a base para o seu exercício, e também dos direitos civis e políticos.

Para Cury (2002):

A magnitude da educação é assim reconhecida por envolver todas as dimensões do ser humano: o *singulus*, o *civis*, e o *socius*. O *singulus*, por pertencer ao indivíduo como tal, o *civis*, por envolver a participação nos destinos de sua comunidade, e o *socius*, por significar a igualdade básica entre todos os homens (p. 254)

Especificamente em relação ao direito civil, segundo Cury (2002) a instrução básica permite aos indivíduos adquirirem a possibilidade de se autogovernarem como sujeitos livres e capazes de participarem da sociedade em que vivem, fundamento, portanto, para a própria democracia. Por este motivo é admitida a sua obrigatoriedade e sua sobreposição à livre escolha, ou seja, do próprio direito civil, na condição também de um dever.

Sendo, ainda, a educação considerada “uma herança dos tesouros da civilização humana” (p.248), não sendo possível herdá-la, ela deve ser, por princípio, gratuita, uma vez que não se pode admitir que nenhum ser humano não tenha acesso a essa bagagem, e provida pelo Estado, pela compreensão de que assim se garantiria a todos um mínimo de conhecimento igualitário (CURY, 2002).

Até mesmo filósofos liberais com Jhon Locke e Adam Smith, que defendiam o não intervencionismo estatal, admitiram o dever do Estado em prover uma educação básica para a sua população com vista à formação do cidadão e a possibilidade de igualdade de oportunidades (CURY, 2002). Nesse sentido, um país não deveria prescindir de reconhecer a educação escolar básica como um mínimo a ser garantido.

Por certo que, de um ponto de vista, a educação também pode ser considerada uma estratégia das classes dirigentes para promover meios de coerção e controle da população aos seus objetivos. Por outro, inserida no jogo das forças sociais em conflito, a conquista do seu direito é uma luta empreendida pela classe trabalhadora para conseguir melhores condições de participação nos âmbitos políticos, sociais e econômicos (CURY, 2002).

O direito à educação tem sido reconhecido nos textos legais de quase todos os países do mundo, sendo uma tendência internacional alvo de diversas declarações

assinadas pelos países da Organização das Nações Unidas (ONU) e de esforços da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Porém, segundo Cury (2002) o reconhecimento deste direito, assim como nenhum outro, não basta, é preciso que haja instrumentos legais para que ele seja efetivado.

Desde 1988, com o texto da Constituição, foi reconhecido pela sociedade brasileira o direito de todos à educação e o dever do Estado em provê-la, ainda que com abertura para a participação da iniciativa privada. Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e suas emendas cumprem atualmente no Brasil o papel de assegurar esse direito (BRASIL, 1988; 1996).

A Educação Básica, de acordo com Cury (2008), é tanto um conceito quanto um direito. Enquanto conceito é um princípio genérico e abstrato referente a uma educação de base. E, enquanto direito, um recorte universal próprio de uma ampla cidadania, englobando atualmente, no Brasil, os três seguintes níveis de ensino: infantil, fundamental e médio.

Cury (2002) assinala que o desenvolvimento da conquista à educação nos países colonizados percorreu um caminho mais lento quando comparado aos países europeus, não apenas pelas diferenças temporais na construção societária, mas sobretudo por conta das desigualdades sociais. O autor aponta que nesses países a educação não se colocou como uma necessidade social para todos pelo também lento processo de industrialização e não constituição de uma classe trabalhadora que pressionasse o poder público. Além disso, a marca da escravidão e a economia agrária-exportadora contribuíram para uma estratificação social hierárquica, com a identificação do outro não como igual, mas como inferior.

Talvez esse fato explique, em parte, a trajetória por nós percorrida com relação a implementação de políticas públicas educacionais e as atuais estatísticas lamentáveis da Educação Básica no Brasil. Segundo o Anuário Brasileiro de Educação Básica de 2018, feita a partir da Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), em 2015 ainda tínhamos 2,5 milhões de crianças e jovens, entre 4 e 17 anos, fora da escola. Dos que estão inseridos, 86% concluem o ciclo I do ensino fundamental aos 12 anos, dos quais 54,7% têm a aprendizagem em português adequada e 49,2% a aprendizagem em matemática adequada; 76% finalizam o ciclo II do ensino fundamental aos 16 anos, sendo 33,9% com aprendizagem adequada em português e 18,2% em matemática; 59% completam o ensino médio aos 19 anos tendo 27,5% aprendizagem adequada em português e 7,3% em matemática (ANUÁRIO, 2018).

Tais dados trazem à tona o quanto o direito à educação escolarizada no Brasil, seja em relação ao acesso, à permanência ou à aprendizagem, ainda não está garantido e universalizado, fato que atinge mais radicalmente a população jovem de grupos populares ou mesmo pobre, evidenciando o descompasso entre o proclamado em lei e o realmente realizado (SILVA, 2015).

Diante da desigualdade social há uma dificuldade para que os direitos, entre eles o educacional, mesmo que expressos em leis, sejam garantidos, acessados e efetivados sem discriminações (CURY, 2002).

Para Arroyo, a defesa para que a educação seja garantida como um direito tem embasamento em um princípio pedagógico primordial: todo ser humano é educável, todo ser humano é viável. No entanto, o autor levanta a hipótese de que vivemos um tempo em que essa crença está em crise, tendo como consequência uma nova segregação social e racial no país. O autor pondera que a marca da segregação sempre acompanhou “a tímida afirmação do nosso sistema educacional” (p.23), mas que atualmente tem uma nova roupagem pela forma cruel com que tem se imposto, em uma reação de contraposição aos avanços no campo do reconhecimento dos direitos da sociedade brasileira, conquistados a duras penas, principalmente aqueles em torno da infância e juventude (ARROYO, 2015).

Sua tese é sustentada por dois principais pontos: que essa segregação se afirma pela consideração do outro como inferior, legitimadas pelos padrões classistas, sexistas e racistas que têm se imposto na agenda política nacional e pelo lugar dado pelas elites às escolas públicas de “moralização” dos pobres, condenando-a, juntamente com os seus profissionais, “por não terem dado conta de moralizá-los nos valores da ordem social, do cidadão, nos valores de trabalho, de respeito à propriedade alheia” (ARROYO, 2015, p.26).

Esse movimento traz um apelo das classes dirigentes para que se tente retomar essa função moralizadora da escola, contra o qual é preciso uma reação ético-política em defesa das infâncias e adolescências criminalizadas moralmente, a defesa radical da viabilidade do ser humano e a afirmação da escola pública como o local da formação humana plena (ARROYO, 2015).

Por outro lado, é necessário também desmistificar o lugar de inocência muitas vezes reservado para a escola, em uma ilusão de que esta é apenas uma vítima da influência dos processos macroestruturais, quando ela própria é, também, agente de processos de exclusão (DUBET, 2003).

Para Dubet (2003), quanto mais a escola amplia o seu atendimento, tornando-se a escola de massa, voltada para a formação para o trabalho, balizada pelo mercado, mais ela exclui, na medida em que se produzem as desigualdades escolares. A escola, assim estruturada meritocraticamente, empreende processos que reforçam as desigualdades de desempenhos, valorizando os melhores que, em geral, são também os alunos já mais favorecidos socialmente e subjugando os piores.

Em torno dos processos avaliativos empreendidos pela escola, também apontados por Dubet (2003) como um dos mecanismos de exclusão, Arroyo (2015) questiona o que, de fato, é avaliado: se o desenvolvimento pedagógico e os conhecimentos adquiridos ou o comportamento, a história de vida e a conduta moral dos estudantes.

Se tanto o reconhecimento da igualdade quanto o acesso a uma educação básica são princípios fundamentais da cidadania e da democracia (CURY, 2002), mas a escola de massas não é a escola da igualdade (DUBET, 2003), revela-se uma contradição complexa, mas que precisa ser enfrentada: como garantir uma escola para todos que seja subsidiária da cidadania em um país tão desigual como o Brasil?

Diversos campos do saber e profissões têm buscado compreender e contribuir com as demandas da escola e da Educação Básica no país, nos quais se inclui a terapia ocupacional (ROCHA, 2018).

No Brasil, a terapia ocupacional tem sido considerada

um campo de intervenção e conhecimento em saúde, educação e campo social voltada para a promoção da emancipação e autonomia de pessoas que por causas ligadas a problemas físicos, sensoriais, psicológicos, mentais ou sociais, apresentam dificuldades de inserção e participação social (USP, 1997, s/p).

Em relação ao campo da educação, tradicionalmente, a terapia ocupacional tem se aliado à Educação Especial, com o desenvolvimento de intervenções e conhecimentos em prol da inclusão de crianças e adolescentes com deficiências e/ou com transtornos globais do desenvolvimento no sistema regular de ensino (PEREIRA, 2018).

Com o histórico de uma conformação fortemente vinculada à reabilitação (REIS; LOPES, 2018), alguns profissionais, ao longo da consolidação da profissão, questionando o seu possível papel de adaptador social (GALHEIGO, 2003), passaram a empreender processos contra-hegemônicos do interior desse campo.

Considerando a necessidade de formação de profissionais que promovessem uma atuação voltada a garantia de direitos das populações com as quais trabalha, numa

perspectiva da indissociabilidade entre a ação técnica, ética e política, e em uma compreensão de que o terapeuta ocupacional pudesse compor o quadro desses profissionais, três docentes da área de três universidades brasileiras: Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Universidade de São Paulo (USP) e Pontifícia Católica de Campinas (PUCCamp), criaram em 1998 o Projeto Metuia².

Com o objetivo de propor uma atuação voltada especificamente para as demandas sociais, diferente do que hegemonicamente ocorria – e ocorre – na área, com práticas calcadas nos conhecimentos clínicos e direcionadas para as problemáticas das doenças ou agravos à saúde, o Projeto Metuia se constituiu como um grupo interinstitucional de estudos, formação e ações pela cidadania de grupos em processos de ruptura das redes sociais de suporte (BARROS et al., 2002), tendo como proposta o desenvolvimento de projetos no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão em terapia ocupacional social e em sua interconexão com diferentes setores (LOPES; MALFITANO, 2016).

Desde a criação do Projeto Metuia, por meio da composição de uma equipe de trabalho formada por docentes, terapeutas ocupacionais e estudantes de graduação e pós-graduação, desenvolveram-se diversos projetos de pesquisa e de extensão universitária que, atrelados ao ensino prático de terapia ocupacional, se voltaram para o fortalecimento das redes de suporte de grupos populacionais em situação de vulnerabilidade social, assim como fomentaram a formação de técnicos, majoritariamente terapeutas ocupacionais, mas não apenas, capacitando-os para o trabalho em torno das demandas sociais. Da mesma forma, os projetos de pesquisas têm se voltado para essas questões, produzindo conhecimento em e a partir da terapia ocupacional social, em interconexão com diferentes campos (LOPES; MALFITANO, 2016).

Com a implementação do Projeto Metuia, que inicialmente esteve estruturado em dois núcleos, foram, posteriormente sendo criados outros núcleos deste Projeto em diferentes universidades do país, estando em funcionamento, no momento atual seis deles nas seguintes instituições de ensino superior: USP, UFSCar, Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), na Universidade de Brasília (UnB) e o que integra as Universidade Federal da Paraíba (UFPb) e Universidade Estadual de Ciências da Saúde (UNICISAL).

Em 2004, o núcleo que integrava a USP e UFSCar foi desmembrado, estruturando-se o METUIA/UFSCar, que integrou o Programa de Extensão METUIA –

² A palavra Metuia tem origem na língua indígena dos bororos e significa “amigo” (BARROS et al., 2002).

Terapia Ocupacional Social, existente desde 2001 junto à Pró-Reitoria de Extensão da UFSCar, e o Laboratório METUIA do Departamento de Terapia Ocupacional e atualmente também do Programa de Pós-Graduação em Terapia Ocupacional da UFSCar, tem início o desenvolvimento de projetos de pesquisa e extensão, articulados ao ensino prático em terapia ocupacional social, voltados especificamente para as questões da juventude popular urbana (LOPES; MALFITANO, 2016).

Na discussão das redes sociais de suporte e das políticas sociais voltadas para a juventude, ganham destaque a escola pública e as políticas educacionais, por, de um lado, ser uma das principais e poucas políticas públicas garantidas e voltadas para esse grupo e, de outro, pela centralidade da educação formal na nossa organização social, principalmente pelo enraizamento no imaginário social de este ser um dos únicos meios legais para as classes populares alcançarem posições sociais menos desfavoráveis (LOPES; MALFITANO, 2016).

Ainda que as temáticas da juventude, educação e escola pública perpassassem os trabalhos até então realizados pela equipe do Projeto Metuia, é com o METUIA/UFSCar que isto ganha centralidade.

Desde então, no âmbito da pesquisa, foram – e são – realizados diversos projetos que lidaram com problemas importantes vivenciados por essa camada da população brasileira, sendo alguns deles focalizados nas questões relativas à escola pública.

No que tange à formação, particularmente a prática, o METUIA/UFSCar tem proposto uma série de ações de extensão universitária, as quais também têm se constituído como campo para a formação profissional, levando em consideração a escassez de experiências direcionadas para a construção de espaços de participação democrática e ampliação das redes de sociabilidade e possibilidades da juventude pobre. Ganham notoriedade, pelo tempo que ocorrem, as intervenções focalizadas em um bairro da região periférica da cidade de São Carlos – SP, mais especificamente em dois de seus equipamentos sociais, um centro da juventude e uma escola pública (LOPES; MALFITANO, 2016).

Meu interesse em realizar um trabalho de doutorado em torno da temática terapia ocupacional social e escola pública nasceu, ainda que não inicialmente, com a minha inserção, em agosto de 2014, como docente no Departamento de Terapia Ocupacional da Universidade Federal de São Carlos (DTO/UFSCar) na subárea da terapia ocupacional social, vindo a compor, de um outro lugar, a equipe do METUIA/UFSCar.

Digo de um outro lugar, pois, desde 2010, ainda como aluna do Curso de Graduação em Terapia Ocupacional da UFSCar, estou vinculada ao METUIA/UFSCar, no qual participei das atividades de extensão universitária, realizei estágio profissionalizante, desenvolvi uma iniciação científica e, posteriormente, entre 2012 e 2014, desenvolvi minha dissertação de mestrado, intitulada “Políticas de Ensino Superior, Graduação em Terapia Ocupacional e o Ensino de Terapia Ocupacional Social”, no Programa de Pós-Graduação em Terapia Ocupacional da UFSCar.

Como docente do DTO/UFSCar, uma das minhas atribuições foi a responsabilidade, em conjunto com a também recém professora Marina Jorge da Silva, pela formação prática em terapia ocupacional social, junto às atividades do METUIA/UFSCar, através de disciplinas de estágio profissionalizante optativo para alunos do quarto e quinto ano e campo de observação da prática para alunos do terceiro ano do Curso de Graduação em Terapia Ocupacional da UFSCar.

A terapia ocupacional se constitui como uma profissão eminentemente voltada para a atuação técnica, sendo a formação na e para a prática não apenas bastante valorizada nos cursos de graduação como também recomendada e exigida por documentos nacionais e internacionais. Um exemplo disso são os Padrões para a Formação de Terapeutas Ocupacionais (*Standards for the Education of Occupational Therapists*), da Federal Mundial de Terapeutas Ocupacionais, com a recomendação de que os cursos ofereçam aos alunos, ao longo de todo o processo, pelo menos 1000 horas de formação prática (WFOT, 2016).

Quando eu e Marina assumimos nossos cargos, as atividades de intervenção terapêutico-ocupacionais do METUIA/UFSCar já estavam organizadas e aconteciam, majoritariamente, em um centro da juventude e uma escola pública de um bairro periférico de São Carlos, como já mencionados. Parte de nossa tarefa, em um primeiro momento, foi, portanto, dar continuidade a isso.

Até então, a responsabilidade por essas atividades estiveram a cargo de terapeutas ocupacionais que, em diferentes momentos, tiveram vinculação com o METUIA/UFSCar, também por diferentes meios, tais como o desenvolvimento de pesquisas de mestrado ou doutorado, contratação através de parceria com a Prefeitura Municipal de São Carlos ou via financiamento do Programa de Apoio à Extensão Universitária (PROEXT), da Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação ou contrato de professor substituto do DTO/UFSCar. Tais arranjos eram necessários, já que os serviços não contavam – e não contam – com terapeutas ocupacionais, sendo

necessário, portanto, profissionais que fossem tanto responsáveis pelas intervenções como por receber e supervisionar os alunos de graduação³.

Uma luta antiga do DTO/UFSCar junto à Reitoria da UFSCar era a contratação de terapeutas ocupacionais que pudessem estar vinculados ao curso de graduação para fomento de atividades práticas que viabilizassem essa parte da formação, uma vez que a ausência de profissionais dessa categoria nos diferentes serviços da cidade era um problema de todas as subáreas do curso. Como possibilidade, a Reitoria, em negociação com o Ministério da Educação, ao invés de técnicos, viabilizou a contratação de professores em regime de tempo parcial de trabalho – 20 horas, passando, então, o DTO/UFSCar a contar com nove novas professoras nessa condição⁴. É nesse contexto que eu e Marina fomos contratadas para a subárea de terapia ocupacional social, tornando-nos responsáveis por seu ensino prático e profissionalizante.

No início de 2015, em preparação das atividades terapêutico-ocupacionais que integrariam a formação prática em terapia ocupacional social, Marina e eu, juntamente com as professoras Roseli Esquerdo Lopes e Ana Paula Serrata Malfitano, coordenadoras do METUIA/UFSCar, optamos por intensificar as ações em cada um dos espaços que aconteciam as intervenções e, portanto, desenvolver um estágio focalizado na escola pública, pelo qual acabei ficando responsável, o que me trouxe inúmeros desafios, demandas e questionamentos. Estar mais tempo na escola permitiu o meu contato com contradições que eram percebidas, mas que não eram até então vivenciadas por mim.

Ao mesmo tempo que me inscrevi e fui aprovada no processo seletivo do Curso de Doutorado do PPGTO/UFSCar com um projeto de pesquisa bastante diferente da temática aqui tratada, foi ganhando força, nas minhas reflexões, um questionamento

³ A Resolução COFFITO nº 451 de 26/02/2015, no seu Artigo 3º, dispõe que o estágio curricular obrigatório deverá respeitar a relação de 1 (um) docente supervisor/orientador terapeuta ocupacional ou fisioterapeuta para até seis estagiários e de um terapeuta ocupacional ou fisioterapeuta supervisor/preceptor para até três estagiários, a fim de orientar e supervisionar em todos os cenários de atuação. A este contexto, acrescenta-se o parágrafo 1º desta mesma resolução, que normatiza os casos de quando não há terapeutas ocupacionais ou fisioterapeutas no setor ou na instituição concedente do estágio, o docente/supervisor vinculado à Instituição de Ensino Superior (IES) deverá cumprir o papel de preceptor atendendo à relação numérica do Artigo 3º.

⁴ Apesar destas contratações, a formação profissionalizante continuou a ser um problema para o Curso de Graduação em Terapia Ocupacional da UFSCar. A alta carga horária dos estágios (16 horas semanais) e a baixa contratação de terapeutas ocupacionais da rede de serviços de São Carlos e região implica na necessidade de professoras assumirem integralmente tais disciplinas. A este fato, é somado a regulamentação do Conselho Federal de Fisioterapia e Terapia Ocupacional (COFFITO) que determina que docentes, na condição de preceptores de estágio, podem supervisionar no máximo seis alunos, implicando na necessidade de que um alto número de docentes assumam essa função.

Em dezembro de 2017, conseguiu-se, junto às instâncias superiores da UFSCar, a mudança do regime de trabalho de 26 docentes da universidade com contrato de tempo parcial para regime de dedicação exclusiva, entre eles as nove docentes do DTO/UFSCar nesta condição.

central: qual, de fato, têm sido os resultados do trabalho realizado pelo METUIA/UFSCar sobre e na escola?

Inspirada no texto de Nosella (2008), comecei a me questionar sobre o papel social da pesquisa, do intelectual, do saber técnico-científico e, desse modo, do meu lugar como docente, técnica terapeuta ocupacional que promove ações em uma escola pública – palco de inúmeras críticas e problemas – e cobrada, do ponto de vista de uma das funções da Universidade pública no Brasil, a produzir conhecimento.

Para Nosella (2008), a pesquisa transforma um problema técnico em uma questão ética no sentido de que quando temos os meios técnicos, resolver determinado problema torna-se uma decisão ética. Sentindo-me chamada nessa provocação e compromisso, me indaguei se temos, na proposta da terapia ocupacional social desenvolvida na escola pública, as técnicas necessárias para lidar com os problemas que pautamos.

Foi assim que, depois de muitas discussões e com incentivo da minha orientadora e de colegas do grupo de pesquisa, especialmente daquelas que estavam envolvidas em trabalhos em torno das temáticas da terapia ocupacional, juventude e escola pública e no âmbito do que já vinha e vem sendo trabalhado no projeto de pesquisa “Educação, Inclusão Escolar e Terapia Ocupacional: Perspectivas e Produções de Terapeutas Ocupacionais em Relação à Escola”, assim como o incentivo das colegas do METUIA/UFSCar que consideravam a temática importante e necessária para os interesses do grupo, construí um projeto de pesquisa, que integra esta tese de doutorado, com o objetivo de investigar o conjunto de produções e ações empreendidas pela equipe do METUIA/UFSCar na/para/sobre a escola pública, buscando evidenciar as possibilidades de contribuição da terapia ocupacional, particularmente da terapia ocupacional social, frente aos problemas da Educação Básica do país.

Parte do título deste trabalho “De fora para dentro, de dentro para fora” assume, propositalmente, diversos sentidos. Um primeiro deles diz respeito ao fato de nós, terapeutas ocupacionais, não sermos profissionais constituídos organicamente dentro do campo da educação. Tradicionalmente temos sido considerados profissionais da área da saúde⁵ e, nesse sentido, ao promovermos ações em instituições educacionais seríamos profissionais de “fora” da educação buscando uma inserção “dentro”, ao mesmo tempo que, tendo como objetivo principal a ser alcançado por nossa atuação, a participação

⁵ Como citado nessa seção, e que será melhor explorado posteriormente, a categorização da terapia ocupacional como uma profissão “da” saúde não é consenso na área.

social, busca-se, de dentro da escola, a relação com o seu exterior, com vistas a essa participação se expanda para os demais espaços da vida cotidiana.

Uma segunda referência está relacionada com o meu lugar e minha relação com esta pesquisa. Ex-aluna de graduação em terapia ocupacional da UFSCar, com a formação, de diversas maneiras vinculada ao METUIA/UFSCar e atualmente docente do DTO/UFSCar e terapeuta ocupacional do METUIA/UFSCar, sou alguém “de dentro”, porém que acompanhou pessoalmente apenas uma pequena parte do processo de implementação de ações em escolas públicas, sendo, ao mesmo tempo, alguém “de fora”.

Magnani (2002) em seu texto “De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana”, faz uma defesa da possibilidade de um processo etnográfico de perto e de dentro, assumindo o lugar e a participação do pesquisador no processo. Embora não se trate aqui de uma pesquisa etnográfica, cabe a alusão, uma vez que é de dentro do METUIA/UFSCar que realizo este trabalho, estando alinhada, portanto, com os referenciais teóricos e aquilo que o grupo defende, mas também se voltando para uma história de fora, que foi e é construída além de mim.

O desafio torna-se conseguir produzir uma análise que não seja “tão de dentro” que possa prejudicar a compreensão, tampouco “tão de fora” que desconecte o pesquisador com o seu envolvimento direto na produção dos dados (MAGNANI, 2002). Espero ter conseguido, aqui, alcançar este equilíbrio.

Por fim, e que talvez seja mais central naquilo que se constitui como tese deste trabalho, busca-se defender um modelo de ação para a terapia ocupacional social que se volta para o trabalho com jovens e em escolas públicas, a partir de uma metodologia “de fora para dentro e dentro para fora”, em parceria com essas instituições e seus profissionais, que contribua com a inclusão e permanência escolar de adolescentes⁶ e jovens.

Na medida em que temos um cenário com tantos jovens – e não apenas –, por diversas razões, excluídos da escola, é preciso empreender um trabalho por fora da instituição escolar através dos demais equipamentos e serviços da rede de atenção e cuidado a essa população, com vistas à sua inserção e inclusão. Por outro lado, pela

⁶ Embora se conheça o debate em torno dos termos adolescência e juventude e suas diferentes concepções, optou-se, neste trabalho, por utilizar ambas terminologias, por entender que os participantes das intervenções terapêutico-ocupacionais do METUIA/UFSCar não se restringem à delimitação etária compreendida enquanto juventude. Isto posto, ressaltamos que priorizaremos o uso do termo juventudes (PAIS, 1990), em referência às pluralidades e diversidades deste amplo grupo geracional, e jovens pobres/juventude pobre, demarcando a condição socioeconômica e de classe do público em foco pelo METUIA/UFSCar.

dificuldade de permanência desses jovens, há que se fazer um trabalho também por dentro, fortalecendo a instituição escolar na sua capacidade de formar cidadãos para atuar de forma ampla na sociedade.

Defende-se que o acúmulo de conhecimentos produzidos em METUIA/UFSCar oferecem subsídios para o empreendimento de ações em terapia ocupacional social, também embasadas nas metodologias de intervenção desenvolvidas pelo grupo.

Para a composição do campo teórico deste trabalho, na sua primeira seção “Educação Básica no Brasil: escola pública, educação especial e educação inclusiva” procurou-se traçar, brevemente, um panorama histórico da Educação Básica, evidenciando os dilemas que permeiam a escola pública, a Educação Especial e a Educação Inclusiva no Brasil, na luta pela garantia e efetivação do direito à educação para todos.

Na seção seguinte, “Terapia Ocupacional e Educação: diferentes perspectivas de atuação na escola”, buscou-se trazer as relações da terapia ocupacional com o campo da educação, especialmente por meio da promoção de intervenções em escolas, discutindo-se as diferentes perspectivas e localizando as propostas da terapia ocupacional social desenvolvida pelo METUIA/UFSCar.

Posteriormente, são descritos os “Caminhos Metodológicos” para construção do campo empírico da pesquisa, que consistiu em: levantamento da produção bibliográfica do METUIA/UFSCar em relação à escola pública no período entre 2004 e 2016; levantamento dos projetos de extensão desenvolvidos pelo METUIA/UFSCar em relação com a escola pública e terapeutas ocupacionais que atuaram nesses projetos; realização de entrevistas com cada uma destas profissionais; levantamento e envio de questionários aos alunos que passaram por estágio profissionalizante junto ao METUIA/UFSCar no período entre 2005 e 2017; entrevista com alguns destes ex-alunos e, por fim, organização, leitura e sistematização dos dados.

O processo de construção das ações e os projetos desenvolvidos ao longo desses anos pelo METUIA/UFSCar serão tratados na seção “METUIA/UFSCar: a adolescência e juventude em foco em projetos de ensino, pesquisa e extensão”, demonstrando como a escola pública foi tomando centralidade nas propostas do METUIA/UFSCar segundo o interesse na população adolescente e jovem inseridos nas classes populares e como isso foi feito através de uma ideia de trabalho que articulou e articula ensino, pesquisa e extensão.

Na sequência, são apresentadas e analisadas “As Produções Bibliográficas” do METUIA/UFSCar em torno da escola pública as quais, em grande parte, são frutos de projetos de pesquisa, envolvendo, dessa maneira, relatórios de pesquisa, teses de doutorado, dissertações de mestrado, relatórios de iniciação científica, artigos, capítulos de livro e também relatos de experiência elaborados com base nas práticas desenvolvidas através dos projetos de extensão.

Na seção “Ação e Formação da Terapia Ocupacional Social na Escola Pública”, divididas em duas subseções “Experiências do/no METUIA/UFSCar” e “Experiências a partir e para além do METUIA/UFSCar”, se discute as ações terapêuticas-ocupacionais e formativas empreendidas pelo METUIA/UFSCar em escolas públicas, as experiências e opiniões das terapeutas ocupacionais que atuaram na escola pública através dos projetos do METUIA/UFSCar e dos alunos que passaram por estágio profissionalizante nesse espaço, e as reverberações dessas experiências para estes profissionais em suas atuações posteriores.

Em “Metodologias para o trabalho de terapeutas ocupacionais na escola com a juventude”, são indicados e exemplificados recursos e tecnologias sociais, embasadas nas experiências do METUIA/UFSCar, possíveis de serem utilizados por terapeutas ocupacionais que se proponham a trabalhar com a juventude na ou em articulação com a escola pública.

Por fim, nas “Conclusões” são trazidos os principais pontos de chegada deste trabalho, corroborando a tese em torno das contribuições do conjunto de produções do METUIA/UFSCar para os campos da terapia ocupacional e da Educação Básica no Brasil, com destaque para uma proposição de ação e formação em terapia ocupacional social em consonância com uma perspectiva radical de Educação Inclusiva que, entrelaçando ações que lidem com o cuidado de adolescentes e jovens pobres e suas possíveis redes sociais de suporte, se faz “de fora para dentro, de dentro para fora”.

Educação Básica no Brasil: escola pública, educação especial e educação inclusiva

Era para ter sido melhor que outros o nosso século XX (...)

Coisas demais aconteceram,

Que não era para acontecer,

E o que era para ter sido

Não foi.

(Ocaso do século – Wislawa Szymborska)

Escola Pública e a marca da desigualdade social no Brasil

A desigualdade educacional no Brasil ainda é um dos grandes problemas do país. De acordo com os dados divulgados pelo IBGE, coletados na última Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio (PNAD) em 2016, 51% da população com mais de 25 anos concluíram apenas o ensino fundamental e ainda temos 11,8 milhões de analfabetos (IBGE, 2016).

Em que pese um número relativamente alto de matriculados, especialmente na educação infantil e no ensino fundamental – 99,2% das crianças e adolescentes entre 6 e 14 anos – esse número diminui consideravelmente no ensino médio, quando se tratam de adolescentes e jovens entre 15 e 17 anos: 87,9%. Os dados revelam também o elevado índice de distorção idade/série, já que 32,8% de jovens entre 18 e 24 anos ainda estavam matriculados em escolas de Educação Básica, públicas e privadas. Por outro lado, destaca-se a importância da escola pública: posto que 73,5% das matrículas eram nesse tipo de instituição (IBGE, 2016).

Cabe ressaltar que tais dados, embora alarmantes, quando comparados com as décadas anteriores, estão melhores. Muitos têm sido os caminhos perseguidos pelos pesquisadores para compreendê-los, justificando-os tanto pela falta de perseverança e /ou habilidades cognitivas dos alunos e suas estruturas familiares, quanto pelo descaso do poder público com o setor educacional (BUFFA, 2012). Nesse sentido, Buffa (2012) chama a atenção para a desigualdade social, afirmando que as desigualdades educacionais estão intrinsecamente relacionadas com as condições de vida das pessoas.

A organização social Todos Pela Educação, composta por diferentes setores da sociedade civil preocupada com a garantia da educação pública e de qualidade no país, tem como uma de suas ações o monitoramento das metas do Plano Nacional da Educação (PNE). Em uma análise feita pelo grupo sobre os dados escolares do período entre 2000 e 2015, chama atenção a diferença na permanência escolar entre as classes sociais, tal como ilustrado no gráfico abaixo:

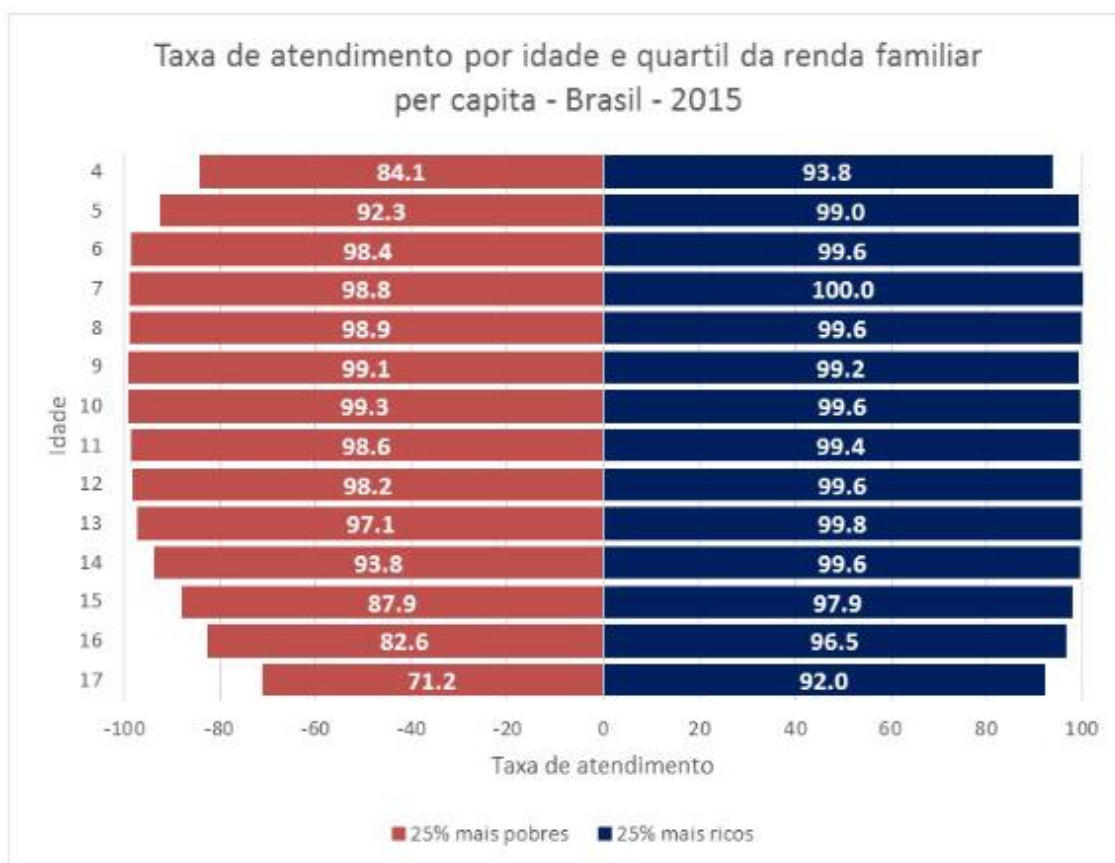


Gráfico 1: Taxa de atendimento na Educação Básica por idade e quartil de renda familiar per capita no Brasil em 2015. Fonte: Todos Pela Educação, 2015

Nota-se uma tendência, no geral, de não permanência e continuidade dos estudos, especialmente a partir dos 15 anos, sendo muito mais acentuada entre a população 25% mais pobre do país.

Ainda segundo a PNAD, em 2016, 24,8 milhões de adolescentes e jovens entre 14 e 29 anos não frequentavam a escola e/ou não haviam passado por todo o ciclo educacional, sendo as justificativas mais recorrentes estarem trabalhando ou em busca de um emprego, falta de interesse e necessidade de afazeres domésticos ou cuidado com terceiros, como ilustrado pelo gráfico divulgado:

Distribuição das pessoas de 14 a 29 anos de idade que não frequentavam escola, por motivo de não frequentar escola, segundo sexo - 2016

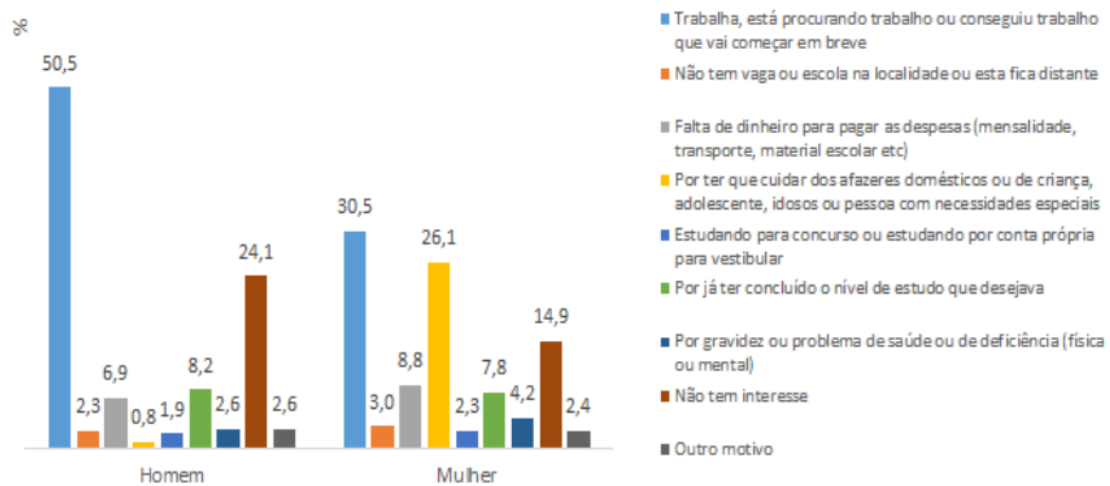


Gráfico 2: Distribuição das pessoas de 14 a 29 anos de idade que não frequentavam a escola - motivo, segundo sexo.

Fonte: IBGE, 2016

Chama atenção, também, o forte (de)marcador relacionado ao gênero, especialmente pelo fato de grande parte das mulheres não frequentaram escola pela necessidade de responsabilização por tarefas domésticas e/ou de cuidado com outras pessoas e, no caso dos homens, a justificativa da maioria estar relacionada ao trabalho.

Estes dados nos colocam diante da realidade educacional do país, de que, conforme análise de Demerval Saviani, entramos no século XXI sem ter efetivado a tarefa que deveríamos ter cumprido ainda no século XIX, em contraste com muitos outros países, inclusive da América Latina, de erradicação do analfabetismo e universalização da educação básica (SAVIANI, 2004).

Estas questões têm sido debatidas já há algum tempo entre os educadores brasileiros, no qual destacamos Anísio Teixeira que, em 1953, proferiu um discurso intitulado “Educação não é privilégio” (TEIXEIRA, 1953). Teixeira era representante, junto com outros importantes educadores da época, de um movimento que se iniciou no Brasil na década de 1930, a Educação Nova, em oposição à pedagogia tradicional, como Saviani (2004) denominou, formada pelos setores conservadores da sociedade e pela Igreja Católica. O movimento Escolanovista, como também ficou conhecido, reunindo setores liberais e progressistas, propunha uma escola pública única para todas as crianças

e adolescentes dos sete aos 15 anos, de tempo integral, laica e de qualidade (SAVIANI, 2004, BITTAR; BITTAR, 2012).

Destaca-se desse movimento, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, lançado em 1932, materializado com a publicação do documento “A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo”, assinado por 26 educadores brasileiros, o qual, dirigido ao governo e à população, pretendia a reconstrução social por meio da reestruturação educacional, apresentando uma proposta de política educacional, centrada na defesa da escola pública (SAVIANI, 2004).

Vale ressaltar que é na década de 1930 que tem início a industrialização e o crescimento da urbanização no país, favorecendo, assim, a percepção da necessidade de escolarização, que uma estrutura agrária de produção, até então vigente, pouco exigia (BITTAR; BITTAR, 2012).

Por tratarmos nesta pesquisa de questões mais contemporâneas, focalizaremos o debate em torno da educação no país desde a década de 1930 – indicada por alguns estudiosos (SAVIANI, 2004; BITTAR; BITTAR, 2012) como o início da sistematização de políticas públicas educacionais em nível nacional – fazendo, apenas, uma breve referência aos períodos anteriores.

A história da educação no Brasil, em seu início, está associada ao período jesuítico, a partir de 1549, e embora apresentasse algumas características de ensino público, tais como ser mantido com recursos públicos e desenvolvido de forma coletiva, não o era totalmente, uma vez que o controle estava a cargo dos jesuítas. (SAVIANI, 2004). Além disso, o interesse primordial era a evangelização dos indígenas e não o processo educacional, de fato (BITTAR, FERREIRA JR., 2005).

Com a Reforma Pombalina e a expulsão dos jesuítas do Brasil, em 1759, inicia-se um período que ficou conhecido como pedagogia pombalina, instituído por Marques de Pombal. Tratava-se de um processo de ensino através de aulas régias, voltadas para àqueles que tinham condições de pagá-las, ou seja, os filhos da elite, dadas de forma autônoma, isoladas e não articuladas entre si, de Latim, Grego, Filosofia e Retórica, por um único professor, em geral sem preparação para a docência (SECO; AMARAL, s/d).

Tais propostas surgiram, pela influência do Iluminismo europeu, como uma oposição ao predomínio das ideias religiosas e, apesar do avanço a uma proposição de educação laica, a participação do Estado seguia sendo apenas o provimento do pagamento dos professores, ficando a cargo destes os recursos materiais, físicos e pedagógicos (SAVIANI, 2004; 2007).

Após a Proclamação da Independência, em 1822, tem início um movimento em direção à construção de uma escola pública nacional com a Lei das Escolas de Primeiras Letras, de 1827, mas que não chegou a se efetivar como tal, já que o Ato Adicional a essa lei, em 1832, colocou as escolas sob responsabilidade das províncias, que não as implementaram completamente. Ainda que através disso o poder público tenha passado a normatizar a criação de escolas, o ensino continuou se realizando em espaços privados e voltado a um número restrito de alunos oriundos, ainda, apenas da elite (SAVIANI, 2004).

É com a Proclamação da República, em 1889, que se inaugura um processo mais estruturado de formação da educação pública, de fato, no país. Ainda que em ritmos diferentes, se inicia a implantação de grupos escolares nos estados da federação, com base na experiência do estado de São Paulo, no qual se realizaram: organização administrativa e pedagógica; estabelecimento e manutenção de prédios próprios para funcionamento como escolas; constituição de equipes de trabalho, com destaque para os professores e exigência de formação; definição de diretrizes pedagógicas e curriculares; e organização do processo de ensino-aprendizado em fases, de acordo com a idade (SAVIANI, 2004). Embora esse modelo não tenha chegado a se consolidar em todo o país, se tornou referência para propostas posteriores (SAVIANI, 2004; 2007).

Após o movimento político do final da década de 1920, que culminou na chamada Revolução de 1930 e eleição de Getúlio Vargas à presidência da República, foi criado, no mesmo ano, o Ministério da Educação e Saúde Pública, dando início ao reconhecimento da educação como demanda nacional e uma série de iniciativas em relação a esse setor, tais como a Promulgação da Reforma Francisco de Campos, em 1931, que criou o Sistema Nacional de Educação e o Conselho Nacional de Educação, instituindo um processo de regulamentação do sistema de ensino em âmbito nacional. Tais iniciativas foram influenciadas tanto por experiências dos grupos escolares do estado de São Paulo, como pelas ideias do movimento da Educação Nova (SAVIANI, 2004).

O movimento Escolanovista é considerado um divisor de águas na educação brasileira, por sua proposta inovadora para aquele momento do país. Em seu documento considerava que “Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade ao da educação” (MANIFESTO, 1932, p.1), fazendo a defesa da necessidade de uma reconstrução educacional no país, considerada fundamental para o avanço e desenvolvimento da sociedade brasileira, propondo a construção de uma escola

pública única, obrigatória dos sete aos 15 anos, laica, financiada pelo Estado e de acesso à todos (SAVIANI, 2007).

Este movimento renovador, em contraposição aos conservadores, representados principalmente pelos católicos, gerou intensos debates - que de certa forma permanecem até hoje - nas Conferências Nacionais de Educação realizadas no período e nas discussões sobre a nova Constituição de 1934 (SAVIANI, 2007). Posteriormente, críticas foram feitas a alguns educadores envolvidos com o movimento e ao próprio documento do Manifesto dos Pioneiros, por apresentarem embasamentos calcados, em grande parte, em teorias que valorizam as aptidões inerentes e individuais advindas da psicologia; permanecendo reconhecida, porém, a sua contribuição especialmente no que concerne à defesa da escola pública (SAVIANI, 2007).

Ainda que no debate entre conservadores e progressistas, os primeiros tenham se sobressaído, principalmente com a permanência da obrigatoriedade do ensino religioso, o movimento da Escola Nova foi capaz de influenciar textos legislativos posteriores, tais como: o texto da Constituição Brasileira de 1934, que consagrou o direito à educação ao declarar a gratuidade do ensino primário; a Constituição de 1946, que previu a elaboração de uma Lei de Diretrizes e Bases (LDB), pautando pela primeira vez no país a necessidade de uma lei específica para a educação, o que foi concretizado posteriormente, em 1961; e a Reforma Capanema, entre 1942 e 1946, constituída de um conjunto de Leis Orgânicas de Ensino, dentre as quais a Lei nº 4.244 de 1942, que organizou o ensino secundário em dois ciclos: o ginásio, com quatro anos, e o colegial, com três anos; e a Lei nº 8.529, de 1946, que estruturou o ensino primário nacional. Outras medidas decorrentes desse conjunto de leis estiveram relacionadas com a organização do ensino técnico-profissional, a gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário, descentralização do sistema de ensino e a estipulação da contribuição dos Estados no que se refere aos recursos para o ensino primário (SAVIANI, 2004).

Bittar e Bittar (2012) analisam, porém, que

esses princípios progressistas, no entanto, não garantiram a universalização sequer da escola primária para todas as crianças brasileiras, ou seja, a sequência de reformas que vimos, especialmente nos seus aspectos mais democráticos, pouco saía do papel (BITTAR; BITTAR, 2012, p.160).

Com o golpe de Estado que implantou o regime ditatorial militar no país em 1964, também de acordo com Bittar e Bittar (2012), a política educacional estabelecida provocou mudanças estruturais na educação brasileira.

O modelo econômico adotado embasou a compreensão de que para o avanço do capitalismo com a industrialização havia a necessidade de uma mão de obra melhor formada, associando-se o progresso do país com um mínimo de escolarização, o que culminou com uma considerável expansão da escola pública, sem, no entanto, estar acompanhada de qualidade no ensino (SAVIANI, 2004, BITTAR; BITTAR, 2012). Ao contrário, Bittar e Bittar (2012) analisam que essa expansão esteve acompanhada de um rebaixamento na qualidade do ensino, o que, de modo contraditório, também não pode deixar de ser considerado uma qualidade, tendo em vista que pela primeira vez na história do país as camadas populares da sociedade brasileira tiveram acesso à escola pública. Dito de modo mais explícito: “se no passado a escola pública brasileira era tida como de excelente qualidade, não se pode esquecer que essa qualidade implicava na exclusão da maioria” (BITTAR; BITTAR, 2012, p. 162).

Outra mudança implementada foi através da Lei 5.692 de 1971, que reformou o ensino fundamental da época, transformando os antigos ensinos primário e ginásial, ambos de quatro anos cada um, e o antigo colegial, de três anos, em ensino de 1º grau, com oito anos de duração, e ensino de 2º grau, com três anos, respectivamente. Para o ensino de 2º grau buscou-se, inicialmente, implantar um curso unificado e de caráter profissionalizante, com um amplo leque de possibilidades, o que, porém, não se conseguiu executar, sendo a proposta revogada, posteriormente, em 1982 (SAVIANI, 2004, BITTAR; BITTAR, 2012).

Tais medidas logo se tornaram alvo de crítica dos educadores, especialmente daqueles vinculados à pós-graduação, que defendiam uma educação pública de qualidade para todos, que se voltasse para a formação dos estudantes, em uma concepção humanista, e não visando apenas a sua instrução, baseada em uma concepção produtivista, como, em suas avaliações, vinha acontecendo. Tais pontos foram fortemente debatidos durante a década de 1980 nas Conferências Brasileiras de Educação, explicitando a necessidade de reforma da educação brasileira e da sua legislação em vigor. A oportunidade se fez com a redemocratização do país, com os debates da Assembleia Constituinte e sobre a educação, e a subsequente nova Constituição, de 1988 (SAVIANI, 2004).

Tagliavini (2007), analisando o histórico da legislação educacional brasileira, aponta que foi somente com a Constituição de 1988 que os direitos sociais foram

reconhecidos legalmente – não à toa é conhecida como a Constituição Cidadã – sendo a educação o primeiro deles. As Constituições anteriores trataram apenas dos direitos e garantias individuais.

Segundo o autor, a educação é abordada desde a primeira Constituição Brasileira, de 1824, contudo, de forma muito genérica, tendo um capítulo exclusivo apenas na Constituição de 1934 e sendo declarada como dever do Estado somente com a Constituição de 1967, porém, ainda sem os elementos de exigibilidade para o cumprimento desse dever (TAGLIAVINI, 2007). De novo, é com a Constituição de 1988 que “o não oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente” (BRASIL, 1988, p. 124)

Nesse sentido, considerando a distância possível entre o direito proclamado e a sua efetividade, Tagliavini (2007) conclui que é com a Constituição Cidadã que a educação se torna de fato um direito de todos, tanto por estar incluída no rol de direitos sociais como por instituir meios para a sua exigibilidade.

Dentre outras conquistas dessa última Constituição, destaca-se também a educação como um direito desde a idade zero, gratuidade do ensino público em todos os níveis, gestão democrática da educação pública, regime de colaboração entre as esferas federativas, com vinculação de mínimos percentuais orçamentários a serem destinados à educação e a manutenção do dispositivo que atribui à União a competência para fixar as diretrizes e bases da educação nacional, o que deu início ao processo de elaboração e posterior aprovação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Lei n. 9.394), em 20 de dezembro de 1996 (SAVIANI, 2004).

Como principais resultados, a nova LDBEN: unificou a regulamentação do ensino no país; a descentralização, ou seja, as competências das três instâncias federativas – município, estado e federação – ficaram mais claras; manteve, fundamentalmente, a mesma estrutura anterior, modificando, porém, a nomenclatura, passando os ensino de 1º e 2º grau para ensino fundamental e médio, respectivamente; introduziu o conceito de educação básica como nível escolar, formado pela educação infantil e ensinos fundamental e médio (SAVIANI, 2004).

Com grandes avanços em relação ao que até então se vivia no país, algumas críticas são feitas à LDBEN de 1996, especialmente por ter deixado aberta a possibilidade de a iniciativa privada ofertar o ensino básico, contribuindo para a perpetuação do caráter de classe que marca a educação do país (SAVIANI, 2008).

Durante a década de 1990, os governos de então, alinhando-se ao capitalismo globalizado, adotaram medidas neoliberais, contribuindo para o aumento quantitativo da taxa de matrículas no ensino público, permanecendo a ideia preconizada durante o período ditatorial de aliar escolarização ao crescimento econômico do país, alcançando a universalização do ensino fundamental. No entanto, a precariedade e a insuficiência do ensino continuaram a ser fortemente apontadas pelas avaliações da época, trazendo uma discussão em torno do quanto o aumento na taxa de matrícula pode ser considerado um avanço ou “apenas” massificação do ensino (BITTAR; BITTAR, 2012).

Saviani (2016) ressalta que uma das iniciativas do governo federal no período esteve relacionada ao financiamento da Educação Básica, particularmente do ensino fundamental. O mesmo autor aponta que com a Emenda Constitucional n.14 de 1996, o Ministério da Educação redefiniu o seu papel e, apesar da diretriz de descentralização da educação prevista na LDBEN, o MEC foi colocado como o órgão responsável pela formulação, implementação, avaliação e controle das políticas educacionais no país. Sem, contudo, arcar com os custos da sua manutenção visto que se aumentou a participação dos estados e municípios e diminuiu a contribuição federal.

Pela mesma Emenda foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que vinculou porcentagens das receitas dos municípios, estados e governo federal para investimento no ensino fundamental, de acordo com o número de alunos, com o objetivo de distribuir melhor os recursos. Saviani (2016) analisa que a medida, entretanto, importou mais para a regulação da aplicação desses recursos, posto que, de um lado não previa novas fontes de financiamento e, de outro, acabou por instituir o valor mínimo de R\$300,00 anuais por aluno, valor irrisório quando comparado com países que lograram sucesso em suas políticas educacionais.

Ainda que a partir dos anos 2000 se tenha iniciado um período de maior investimento na educação, também na Educação Básica, mas fundamentalmente na Educação Superior, não foi possível reverter o quadro. Em uma análise retrospectiva sobre o conjunto de reformas educacionais no Brasil, Saviani (2008) salienta dois principais pontos de entrave para o avanço da educação: a resistência histórica das elites dirigentes em financiar uma educação pública e de qualidade e a descontinuidade, também histórica, das reformas empreendidas, as quais, em sua avaliação, sempre recomeçam da estaca zero.

Tiveram destaque nesse período a discussão sobre a extensão do ensino fundamental, através da matrícula desde os seis anos de idade, instituído em 2006 e a substituição do FUNDEF pelo FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica.

Saviani (2016) coloca que o primeiro debate esteve muito mais ligado às questões orçamentárias do que a um princípio educativo, tendo em vista que pelo FUNDEF os municípios tinham o seu orçamento vinculado ao financiamento do ensino fundamental, encontrando dificuldades para o investimento na educação infantil, sendo a ampliação dos anos de escolarização uma forma de incluir parte desse nível de ensino nesse orçamento obrigatório, o que, em contrapartida, pode ser considerado a subtração de um ano da Educação Infantil.

O FUNDEB foi considerado um avanço tanto por sua ampla abrangência como por aumentar relativamente os investimentos da União. Porém, não sendo suficiente para resolver o problema do financiamento da educação, uma vez que a ampliação dos recursos também foi para atender uma demanda maior de alunos (SAVIANI, 2016).

Embora as políticas educacionais das últimas décadas tenham focalizado o acesso à escola, isso tem sido pouco para transformar a situação educacional do país, perdurando outros dois grandes problemas: o da permanência e da aprendizagem efetiva (FERREIRA JR.; BITTAR, 2006), tal como exposto na apresentação inicial deste trabalho.

Ainda na LDBEN 1996, foi prevista a elaboração do Plano Nacional de Educação⁷ (PNE), também em consonância com a Constituição de 1988, um dispositivo que determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional dos próximos dez anos, de quando formulado. Após a promulgação da Lei, a primeira versão foi aprovada apenas em 2001. Em 2009, com a Emenda Constitucional nº 59, o PNE passou a ser uma exigência constitucional, tornando-se referência para os planos plurianuais dos estados e municípios e um articulador do Sistema Nacional de Educação (BRASIL, 2014).

Em sua versão atual, aprovado através da Lei nº 13.005 de 2014, o PNE apresenta 20 metas a serem atingidas no âmbito de toda educação brasileira até 2024, considerando a primordialidade de enfrentamento das barreiras para acesso e permanência, das desigualdades educacionais, especialmente em relação às especificidades de cada

⁷ Resumidamente, a ideia da necessidade de construção de um Plano Nacional da Educação foi prevista no Manifesto dos Pioneiros, sendo mencionado na Constituição de 1934, porém não elaborado. O primeiro Plano Nacional de Educação brasileiro foi formulado em 1962, em consequência da LDB de 1961, sendo a sua segunda versão apenas aquela aprovada em 2001 (SAVIANI, 2010).

população e região do país e a necessidade de formação para o trabalho e para o exercício da cidadania (BRASIL, 2014).

Nesse sentido, as metas construídas estão voltadas para a garantia do direito à Educação Básica com qualidade, incluindo acesso, universalização da alfabetização e ampliação da escolarização e das oportunidades educacionais; redução das desigualdades e valorização da diversidade; reconhecimento da importância dos profissionais da educação; e ensino superior (BRASIL, 2014).

Analisando as políticas educacionais do país pós-ditadura militar, Saviani (2018) identifica quatro características principais: filantropia, protelação, fragmentação e improvisação, que tem resultado em uma precarização geral da educação.

Filantropia o autor identifica pela tendência do Estado de se eximir da sua responsabilidade de provedor da educação, transferindo-a para a sociedade de uma forma geral, que acaba por se organizar em Fundações, Institutos e Organizações Não-Governamentais. Protelação, no adiamento permanente do enfrentamento de problemas já plenamente identificados. Fragmentação pela justaposição de medidas e, improvisação, constatada pela promulgação de ações, quando levantados problemas ou pontos importantes, sem se avaliar a efetiva necessidade dessas ações (SAVIANI, 2018).

As consequências dessa forma de se construir a política no nosso país é de que corremos o risco de chegarmos ao final do século XXI sem conseguirmos, ainda, universalizar a Educação Básica. Soma-se a isso, na avaliação de Saviani (2018) sobre a conjuntura política e educacional mais atual do Brasil, o fato de vivermos um momento de retrocessos, dos quais, um exemplo é a Emenda Constitucional 95 de 2016 que restringiu os investimentos públicos em políticas sociais por 20 anos, contribuindo, entre outros fatores, para a limitação da execução das metas do PNE, das quais parte delas, inclusive, já não foram atingidas no prazo previsto e, outras, estão caminhando para o mesmo resultado (SAVIANI, 2018).

Em 2018 o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) divulgou um relatório com a situação das metas do PNE, indicando que das 20 colocadas, apenas uma tinha sido cumprida, a saber: Meta 13: elevação da qualidade da educação superior e ampliação da proporção de mestres e doutores do corpo docente em exercício (INEP, 2018).

São exemplos de metas já não atingidas, que tinham previsão de cumprimento até 2016: Meta 1: universalização da educação infantil pré-escolar pra crianças de 4 e 5 anos; Meta 3: universalização do atendimento escolar para jovens entre 15 e 17 anos; Meta 18:

assegurar a existência de planos de carreira para os profissionais da educação em todos os níveis; Meta 19: assegurar condição para a efetivação da gestão democrática.

De acordo com Saviani (2018), são metas a vencer no final de vigência do plano, em 2014, que, no entanto, já apresentam sinais de que não serão cumpridas: Meta 4: universalização do ensino para toda a população entre 4 e 17 anos, que tenham deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação; Meta 12: universalização de todo o ensino fundamental de nove anos para estudantes entre 6 e 14 anos e Meta 20: ampliação do investimento público na educação pública, atingindo-se, no mínimo, 10% do PIB.

Questões contemporâneas em relação à educação brasileira são colocadas por Carrano (2018) ao afirmar que a escola não é uma ilha e que a busca por uma sociedade democrática deve passar, da mesma forma, pela luta por uma escola livre e democrática. Sob sua análise, vivemos um momento de “batalha cultural” (p. 74) pelos sentidos da escola – e também das relações de uma forma mais ampla – do qual um dos exemplos mais emblemáticos é o movimento Escola Sem Partido que, sinteticamente, propõe a reformulação dos conteúdos trabalhados na Educação Básica a fim de que o aprendizado escolar se torne um processo de instrução neutro, destituído por uma ideologia que, de acordo com os idealizadores deste movimento, estariam presentes nas escolas públicas⁸.

Com vistas a se pensar uma ação na contramão dos cerceamentos dos direitos democráticos e em luta pela escola pública, Carrano (2018) elenca como principais desafios: a defesa da escola pública como um espaço de livre expressão, pensamento e produção do reconhecimento das diferenças e a construção de uma formação para o exercício da cidadania, com indivíduos autônomos e capazes de renovar a democracia.

Outra discussão em efervescência atualmente tem sido em torno do ensino médio, especialmente pela reforma deste nível de ensino proposta pelo então governo federal em 2016 e ratificada pela Lei nº 13.415/2017, que alterou a LDBEN e estabeleceu uma mudança na estrutura do ensino médio, definindo um programa curricular mais flexível em que os alunos poderão escolher os seus “itinerários formativos” (BRASIL, s/d). A implementação de tais medidas estava vinculada às diretrizes para o ensino médio da Base

⁸ São exemplos a busca pela proibição nas instituições escolares, encabeçadas pelos líderes do movimento conservador que compõe a Escola Sem Partido, de debates em torno das questões de gênero e o respeito à diversidade sexual. Usando a alegação de que tais debates estariam fundamentados numa certa “ideologia de gênero”, que influenciaria a escolha sexual dos estudantes, camuflam um discurso preconceituoso, no âmbito de uma moral específica e restrita e que nega a necessidade de saberes sobre a multiplicidade dos seres humanos para uma convivência democrática e em respeito aos direitos de cidadania (MIGUEL, 2016).

Nacional Comum Curricular (BNCC)⁹, homologada pelo MEC em dezembro de 2018 (BRASIL, 2018).

Tais propostas possibilitariam aos estudantes optar por uma formação com foco mais técnica e profissional ou de conhecimentos gerais, com o argumento de aproximar as escolas da realidade dos alunos e das demandas e complexidades do mundo do trabalho (BRASIL, 2018).

A aprovação dessas diretrizes gerou bastante polêmica pois, de um lado, reformou a estrutura curricular até então vigente no ensino médio, tornando obrigatórias apenas as disciplinas de português e matemática, transformando as demais disciplinas em componentes e temas transversais (BRASIL, 2018), o que acentuaria o caráter técnico e classista do ensino médio de escolas públicas e, de outro, de acordo com professores, pesquisadores e movimentos ligados à educação, a proposta foi elaborada sem uma ampla participação da comunidade educacional, sendo imposta de forma autoritária (CARRANO, 2018; SAVIANI, 2018). Este fato gerou inúmeras manifestações contrárias de diversos grupos organizados, tais como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), dentre outras (ANPEd, 2018a; 2018b).

O ensino médio tem sido pauta de debate recorrente no campo educacional, intensificado principalmente com o aumento de concluintes do ensino fundamental e dos dados de evasão neste nível de ensino, conforme apresentado anteriormente. A escola pública no Brasil tem como marca o caráter de classe, manifestada, principalmente, no ensino médio, que historicamente tem se caracterizado pela sua dualidade: uma de formação humanista para as classes dirigentes e uma de ensino propedêutico para a classe trabalhadora (NOSELLA, 2011; 2015).

Nosella (2011; 2015), considera o ensino médio uma fase estratégica do ciclo escolar, contendo um princípio pedagógico em si, e equivocadas as ideias de que ele seja um período de transição entre o ensino fundamental e a universidade ou o mercado de trabalho. Tal princípio se dá pelo fato de que o ensino médio deveria se constituir como a fase final do processo formativo básico, em que o estudante passa da heteronomia para

⁹ Já na LDBEN de 1996 fala-se da importância de uma base nacional comum curricular para os três níveis de ensino. Em 2014, no atual PNE, essa necessidade foi reforçada. Em 2017, foi então apresentada uma versão da BNCC contendo apenas os níveis educação infantil e ensino fundamental, faltando finalizar as diretrizes para o ensino médio, o que foi feito no ano seguinte.

uma fase de cada vez mais autonomia, em busca de sua definição moral, intelectual e social.

A não importância dada ao ensino médio se justifica tanto pelo fato de ser um nível de ensino elementar, de preparação para a entrada no ensino superior ou no trabalho, a depender da classe, relevando, também, uma compreensão de que os adolescentes e jovens são meros projetos de futuros cidadãos adultos (NOSELLA, 2015).

Fazendo uma crítica às concepções que fragmentam e profissionalizam precocemente este nível de ensino, tal como foi incorporado no texto das diretrizes para o ensino médio da BNCC homologada em 2018, Nosella (2011; 2015) resgata os princípios da Escola Unitária de Antonio Gramsci (2016), propondo que o ensino médio tenha a unidade como princípio educativo e pedagógico, no sentido de que seja o mesmo para todos, e que se constitua como uma dimensão intelectual e como um instrumento de difusão da cultura geral desinteressada.

Com apoio novamente de Nosella (2011a), podemos considerar que o projeto para o ensino médio contido na nova BNCC desvaloriza um ensino médio de caráter formativo e humanista, acentua a dualidade desse nível de ensino na medida em que a profissionalização precoce acaba acontecendo para as classes populares, que veem nessa possibilidade uma oportunidade de mudança nas condições de vida, com a promessa de saírem da escola empregados, enquanto para outras é permitido um ensino mais “culturalmente desinteressado” (NOSELLA, 2011a, p.1051). Nas palavras do autor, em seu texto de 2011, exemplifica-se como o debate sobre nível de ensino persiste:

Não é um problema que possa ser resolvido com “uma nova organização curricular”. Reflete uma grave contradição social, estrutural e a carência de políticas públicas adequadas para o ensino médio não profissionalizante (NOSELLA, 2011b, p. 21).

Bittar e Bittar (2012) apontam que a democracia brasileira permanecerá carente de conteúdo social enquanto não cumprirmos o desafio de uma educação básica pública de qualidade e que proporcione, para todos, as mesmas oportunidades, tendo em vista que a aprendizagem e a formação crítica são parte fundamental para a participação na vida nacional.

Necessidades Básicas de Aprendizagem: por uma educação radicalmente inclusiva

A todos esses desafios colocados, soma-se também o debate em torno da Educação Especial que, historicamente, tem sido discutida de forma apartada da Educação Básica regular (MENDES, 2006).

A Educação Especial se desenvolveu como um campo de saber especializado voltado para o ensino de pessoas que, por características inerentes a si e de forma pressuposta, não poderiam participar dos processos de escolarização e ensino-aprendizagem do modo como usualmente acontecia para as pessoas tidas como “normais” (BUENO, 2014).

Para Miranda (2008), podemos identificar, de forma geral, quatro fases do atendimento ao público-alvo da Educação Especial: o não atendimento, a segregação, a integração e as propostas de inclusão. Porém, Bueno (2014) chama atenção para os riscos da análise disso como um processo linear, proveniente do desenvolvimento da civilização, pois, de um lado, considera o conhecimento, principalmente sobre as deficiências e da própria Educação Especial, como neutro e, de outro, desconsidera as transformações políticas, econômicas e sociais, assim como os processos do campo da educação de forma geral, que propiciaram esse desenvolvimento.

A configuração da Educação Especial, tal como a concebemos hoje, como uma modalidade de ensino especializada, é apontada como tendo ocorrida durante o século XVIII na Europa, no entanto, há relatos de experiências nos dois séculos anteriores, indicadas como precursoras, voltada para o ensino de crianças surdas, em pequeno número e em instituições não escolares. Anteriormente e também naquele período, o cuidado destinado às pessoas com deficiência era o isolamento em asilos ou o não cuidado, levando-os à mendicância (BUENO, 2014).

Bueno (2014) depreende como características desse período precursor uma ação menos educacional e mais voltada para a recuperação da “doença” (p. 90) e o isolamento daqueles que, de alguma forma, atrapalhavam a harmonia social, entre eles crianças com deficiência mental.

Do século XVIII datam as primeiras instituições especializadas para o ensino de crianças com deficiência, particularmente surdas e cegas, e, por isso, é considerado como o marco da institucionalização da Educação Especial (BUENO, 2014).

As instituições criadas naquele período aos poucos se caracterizaram como instituições asilares, introduzindo um processo educacional, através do trabalho manual e uma instrução básica, como, por exemplo “gestos substitutivos da fala ou o reconhecimento de algumas frases em letras em relevo” (p.105), que visava à adequação aos padrões sociais “normais” e à produtividade. Tais instituições foram se conformando voltadas para a população pobre, enquanto os deficientes filhos das elites eram, de modo geral, mantidos junto aos cuidados familiares (BUENO, 2014).

A expansão da Educação Especial no século XIX e sua consolidação no século XX, de acordo com Bueno (2014), tem sido analisada como consequência da expansão das oportunidades educacionais do sistema regular o que, segundo o autor, certamente é verdadeiro, e à qual deve-se associar os processos de modernização da sociedade. Conforme o sistema capitalista e o processo de industrialização foram se expandindo na Europa, cresceu também a preocupação com os processos de escolarização da população, inclusive dos deficientes, tendo em vista a necessidade de mão-de-obra minimamente qualificada para assumir os postos de trabalho (BUENO, 2014).

Nesse período as ações pautavam-se na ideia de que era necessário o aprofundamento do conhecimento sobre as características da criança deficiente e das manifestações que as diferiam das demais, sendo possível, assim, adaptar os processos pedagógicos às limitações causadas pela deficiência. Gerando, ao mesmo tempo, um processo de desresponsabilização da educação regular por esse público, na medida em que se considerou que apenas o saber especializado daria conta das especificidades educacionais daquelas crianças, contribuindo para que a Educação Especial se conformasse como um subsistema dentro do sistema de ensino (BUENO, 2014).

No Brasil, as primeiras experiências no âmbito da Educação Especial datam do período imperial, com o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, criado em 1854, atual Instituto Benjamin Constant, e o Instituto dos Surdos Mudos, de 1857, atual Instituto Nacional da Educação de Surdos, ambos na cidade do Rio de Janeiro (MENDES, 2010). Segundo Bueno (2014), seu surgimento parece estar muito mais vinculadas à importação de um modelo progressista dos países europeus do que percepção do direito e da necessidade de escolarização das pessoas com deficiências, constituindo-se, quase que exclusivamente, como instituições de acolhimento para os indivíduos considerados inválidos, já indicando a marca assistencialista que caracterizaria todo o processo de constituição desse campo no país.

Assim como aconteceu com o ensino regular, a Educação Especial só começou a se expandir, de forma lenta, após a Proclamação da República e com o início da transformação de uma sociedade até então rural (BUENO, 2014). Seguindo a trajetória de países da Europa e Estados Unidos, de segregação em instituições de ensino especializadas, estas se multiplicaram especialmente entre as décadas de 1920 e 1950 (MENDES, 2010).

Tem destaque nesse período, porque influenciou as primeiras leis sobre Educação Especial no país e os processos subsequentes, a vinda de Helena Antipoff para o Brasil, em 1929, para assumir a cadeira de Psicologia da Educação na Escola de Aperfeiçoamento em Belo Horizonte (RAFANTE, LOPES, 2013). Esse processo tem relação com o início da preocupação com a deficiência mental por parte da rede escolar, resultante da influência que a psicologia e os testes de inteligência e desenvolvimento cognitivo passaram a adquirir nos processos educativos e que, de acordo com Bueno (2014), assumiu a prioridade da Educação Especial no país.

Essas influências já se faziam sentir desde 1906, quando da instalação do primeiro Laboratório de Psicologia Experimental brasileiro, modelo para outros que posteriormente se espalharam pelo país, dedicado aos estudos das teorias do desenvolvimento cognitivo e de aprendizagem, elaboradas principalmente pela psicologia, para a construção de propostas pedagógicas. Tais ideias ganharam força no pensamento educacional, influenciando, inclusive, o movimento da Escola Nova, com o fundamento de que o aluno deveria ser o centro do processo de ensino e aprendizagem, a ser educado de acordo com as suas características e potencialidades. Nesse sentido, era preciso conhecer quais eram as reais capacidades de cada criança, sendo os testes de inteligência um caminho para tal (RAFANTE, LOPES, 2013).

A russa Helena Antipoff estudou psicologia na França, onde trabalhou com pesquisas focadas no desenvolvimento mental de crianças escolares e elaboração de testes de inteligência, o que a levou a trabalhar na Rússia e na Suíça (RAFANTE, LOPES, 2013). Seus escritos chegaram também no Brasil e, pela convergência de sua abordagem teórica com o que já vinha sendo elaborado no estado de Minas Gerais, foi convidada para trabalhar junto ao governo mineiro, com vistas ao desenvolvimento de um trabalho de incorporação dos seus princípios educacionais nas políticas de ensino do estado (RAFANTE, LOPES, 2013).

Sendo a homogeneização das classes escolares um embasamento central para a otimização do processo de ensino aprendizagem, o seu principal trabalho, inicialmente,

era o de aplicação de testes de inteligência que subsidiassem a separação dos estudantes em diferentes turmas de acordo com as suas capacidades cognitivas. Nesse processo de avaliação, uma ampla gama de características individuais era considerada, tais como as diferenças biológicas, psicológicas, personalidade, interesses, aptidões, conhecimentos e capacidades intelectuais, identificando-se, assim, dois principais grupos de alunos: os “normais” e os “excepcionais” (RAFANTE, LOPES, 2013).

Com relação ao grupo das crianças excepcionais, existiriam, ainda, uma subdivisão, de acordo com as causas da excepcionalidade, sendo aquelas que, por razões biológicas, teriam um desenvolvimento mental atrasado ou exagerado para o esperado para a idade, as excepcionais orgânicas ou, aquelas que possuísem, pelas condições familiares e/ou de vida, um desvio de conduta ou caráter, as excepcionais sociais (RAFANTE, LOPES, 2013).

Para a psicóloga e educadora Antipoff, a divisão em classes homogêneas representava uma organização racional do trabalho, na medida em que, de um lado, separava as crianças de acordo com as suas características individuais e se escolhia, com base nelas, as melhores estratégias para educá-las e, de outro, potencializava o processo educacional ao permitir que os alunos considerados normais seguissem plenamente o seu progresso (RAFANTE, LOPES, 2013).

Para os excepcionais estavam reservadas as salas especiais, contudo, Antipoff considerava que, para os excepcionais sociais, esta estratégia não era suficiente para as demandas que apresentavam, sendo necessário um trabalho mais intenso. A descrença na capacidade de resolubilidade dessas questões por parte do poder público levou-a à criação, em 1932, da Sociedade Pestalozzi, voltada para a educação dessas crianças, da qual se sucederam o Pavilhão Natal em 1934, o Instituto Pestalozzi em 1935 e a Fazenda do Rosário em 1939 (RAFANTE, LOPES, 2013).

As ações por ela realizadas em Minas Gerais, fizeram com que fosse contratada, em 1944, pelo governo federal, para trabalhar no Departamento Nacional da Criança que, dentre seus objetivos, previa o desenvolvimento de pesquisas sobre higiene mental e medicina infantil e, já em 1945, por meio dessa atuação, organizou a Sociedade Pestalozzi do Brasil, que se expandiu para diversas cidades do país (RAFANTE, LOPES, 2013).

Influenciada pelo modelo de atenção da Sociedade Pestalozzi, outra importante instituição criada no período foi a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), em 1954 - processo do qual Antipoff também participou ativamente - que, da

mesma forma, se espalharam por todo o território nacional, influenciando fortemente a formação dos profissionais da área de Educação Especial (MENDES, 2010).

Rafante e Lopes (2013) apontam, além disso, que a expansão dessas ideias, das quais Helena Antipoff foi uma das principais representantes no período, contribuiu para a aplicação de testes de inteligência e habilidades muitas vezes sem relação com o meio social, o que levou à identificação de alunos excepcionais, principalmente daqueles que se enquadravam na categoria de excepcionais sociais, a serem encaminhados para as escolas especiais, que não necessariamente apresentavam alguma deficiência ou distúrbio.

Outras ações encabeçadas por Antipoff foram a realização de seminários nacionais sobre a infância excepcional, que, em conjunto com o que já vinha empreendendo, conseguiu influenciar a legislação brasileira com a inserção da Educação Especial na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024/61), pontuando o direito à educação dos então chamados “excepcionais” a ser ofertada preferencialmente no sistema regular de ensino (RAFANTE, LOPES, 2013).

Apesar da existência de instituições especializadas de Educação Especial ligadas ao setor público, durante o período se fortaleceram iniciativas privadas filantrópicas e de caráter assistencialistas, que marcaram o desenvolvimento da Educação Especial no Brasil, contribuindo para que a educação dessas pessoas se vinculasse à caridade, especialmente pelo fato de que esses espaços, de forma geral, se destinaram às crianças das camadas populares, enquanto que os filhos das elites eram cuidados em serviços de cunho comercial privados (BUENO, 2014).

Mendes (2010) acrescenta que essa possibilidade se fez, também, em razão da omissão dos governos brasileiros que, de um lado, ao não ofertar um ensino público a esse grupo, forçou a organização da sociedade civil e, de outro, fomentou tais organizações ao, em parte, financiá-las.

Ainda na década de 1960, internacionalmente, fortaleceram-se movimentos sociais em prol dos direitos humanos de grupos minoritários, levando, também, a um questionamento dos efeitos negativos da segregação. Têm início, então, o debate e as propostas em torno da integração escolar de estudantes com deficiência em escolas comuns, com argumentos sobre os direitos de participação dessa população, dos benefícios dessas práticas inclusive para crianças e adolescentes sem deficiência, assim como da valorização das suas capacidades de aprendizagem (MENDES, 2006).

As práticas advindas desta proposição se embasaram em um princípio de normalização, uma vez que partiam da compreensão de que era necessário haver uma preparação prévia das pessoas com deficiência, relacionada a aquisição de características consideradas normais, para que assim fosse possível inseri-las em espaços coletivos. Um dos principais resultados desse movimento foi a criação de salas especiais em escolas regulares, tidas como os espaços que fomentariam a transição para as classes comuns (MENDES, 2006).

No Brasil, embora iniciativas e campanhas nesse sentido também tenham acontecido, a Educação Especial acompanhou o lento movimento que marca a educação do país e demorou para se instituir como iniciativa política, em comparação com outros países (BUENO, 2014).

Em 1971, a Lei nº 5.692 alterou a LDB de 1961, definindo necessidade de tratamento especial não apenas aos alunos com deficiências, mas também àqueles com grande defasagem idade/série e aos superdotados, regulamentados pelo Conselho Federal da Educação em 1972 e 1974, mas que, de acordo com Mendes (2010), preconizavam muito mais um atendimento terapêutico do que educacional. Também em 1971, pela Portaria nº 86, do MEC, foi criado um grupo de trabalho com o objetivo de estudar as demandas da Educação Especial, que resultou na proposta de criação de um órgão autônomo, sendo instituído, em 1973, o Centro Nacional de Educação Especial, primeiro órgão público responsável pela definição de uma política de educação especial, de onde decorreu a elaboração do I Plano Nacional para a Educação Especial. Paralelamente, entre 1972 e 1974, foi incluído no Plano Setorial de Educação e Cultura o Projeto Prioritário nº 35, que inseriu a Educação Especial na lista de prioridades educacionais no país (BUENO, 2014).

Apesar dessas iniciativas, o número de alunos matriculados na educação regular permaneceu baixo, continuando o fortalecimento da Educação Especial nas instituições especializadas, marcadas pela filantropia e pouca preocupação com o ensino e aprendizado dos alunos, o que, de acordo com Bueno (2014), penalizou, fundamentalmente, as crianças pobres.

Com a abertura política no país durante a década de 1980 algumas iniciativas foram empreendidas no sentido de aprimorar a Educação Especial e integrar a sua população-alvo na sociedade. Os debates em torno da seguridade social e dos direitos da pessoa com deficiência, assim como a influência dos movimentos internacionais, influenciaram as discussões na área (MENDES, 2010), contribuindo para o texto da

Constituição de 1988 que, além do direito à educação, previu o “atendimento especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988, s/p; BUENO, 2014).

A despeito dos debates, Mendes (2010) analisa que o que se viu nos documentos legais foi a persistência do caráter individualizante das propostas, isto é, a leitura do aluno com deficiência como problema, sendo reservado a ele, com sorte, duas opções: a inserção em escolas filantrópicas, que não garantiam a sua escolarização, ou a inserção nas classes especiais de escolas públicas regulares, ficando a mercê dos processos de exclusão.

Paralelamente, no âmbito internacional, as críticas ao modelo de integração escolar começaram a crescer. Desde a sua proposição, críticas eram feitas tendo em vista sua associação à normalização; embora se defendesse uma integração progressiva, com a oferta de todos subsídios, de acordo com as necessidades e desenvolvimentos de cada aluno, o que se notava na prática era que as transições raramente aconteciam, já que dependiam majoritariamente dos progressos individuais, permanecendo a segregação desse alunado (MENDES, 2010).

Durante a década de 1980 ganhou força um movimento mais amplo em prol da inclusão social das pessoas com deficiência que acabou por influenciar de forma bastante importante o debate em torno da inclusão escolar, especialmente a partir da década de 1990 (MENDES, 2010).

Dois marcos mundiais foram representativos desse movimento: a Conferência Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990; e a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade, realizada em 1994 na cidade de Salamanca, na Espanha. Ambos encabeçados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO (MENDES, 2006).

Do primeiro deles resultou o documento: Declaração Mundial sobre Educação para Todos, que traz dados sobre o não acesso à educação básica, de pessoas com deficiências, mas não apenas, especialmente em países pobres e em desenvolvimento, conclamando a todos para a necessidade de enfrentamento dessas questões, considerando a importância da educação para o desenvolvimento pessoal e social (UNESCO, 1990). Com o objetivo de ampliar as discussões inicializadas no evento, propôs-se a realização daquele segundo, em 1994, onde foi elaborada a Declaração de Salamanca (BREITENBACH et al., 2016).

Este documento difundiu-se mundialmente tornando-se uma referência para a aplicação prática da inclusão social no campo da educação, entendendo a necessidade de um movimento mais amplo por parte da sociedade para a equiparação e oferta de oportunidades para todos, com respeito e aceitação das diferenças (MENDES, 2006). Em sua versão atualmente disponível no *website* do Ministério da Educação do Brasil, o documento concentra-se nas questões relativas às necessidades educacionais especiais, pautando-se pelos direitos educacionais das pessoas com deficiência e defendendo a Educação Inclusiva (BRASIL, s/d).

Porém, Breitenbach et al. (2016) chamam atenção para a divergência entre este documento e a sua primeira versão traduzida pela Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, publicada em 1994 e reeditada em 1997. Segundo as autoras, em sua primeira versão, a Educação Inclusiva assumia um caráter ampliado, voltada para todo o alunado, sendo a escola regular a maior responsável por efetivá-la, por outro lado, na versão atualmente veiculada, a Educação Inclusiva aparece como associada à Educação Especial, sugerindo que a Educação Inclusiva deve se voltar, quase que exclusivamente, para o público-alvo da Educação Especial sendo, portanto, sua incumbência.

Isso se deve ao fato de que na segunda versão os termos “integração” e “escolarização integradora” utilizados na primeira, a qual foi traduzida do texto original do documento, foram substituídos pelos termos “inclusão” e “escolarização inclusiva” (BUENO, 2008). Outra alteração foi a inserção de “Educação Especial” onde originalmente era utilizado “necessidades educacionais especiais”, o que acabou contribuindo para a assimilação do público com necessidades educacionais especiais como sendo o público-alvo da Educação Especial (BREITENBACH et al., 2016).

Tal fato contribuiu para que, no Brasil, houvesse uma compreensão de Educação Inclusiva muitas vezes como sinônimo de Educação Especial quando, na verdade, ela é muito mais ampla, abrangendo diversos grupos que, por qualquer razão que seja, estão ou estiveram fora da escola e/ou que não têm ou não tiveram suas necessidades educacionais cuidadas e respeitadas (BREITENBACH et al., 2016).

Breitenbach et al. (2016) colocam, também, que essas alterações geraram um movimento na elaboração de políticas públicas no país de, ao incluir, excluir. Com a ampliação do público-alvo da Educação Especial incluíram-se grupos que não tradicionalmente seriam da sua alçada, fazendo com que não fossem abrangidos por outras políticas.

Ao mesmo tempo, pelo foco da Educação Especial ser as pessoas com deficiências, suas ações em geral, pouco se voltam para aqueles com “necessidades educativas especiais”, gerando a uma parte dessa população uma dupla exclusão (BREITENBACH et al., 2016).

Por conta dos debates gerados, o campo da Educação Especial tem proposto a utilização do termo Inclusão Escolar para referenciar as ações específicas de inclusão na escola regular de pessoas com deficiências, público-alvo da Educação Especial, em diferenciação do fundamento mais amplo da Educação Inclusiva (MENDES, 2010).

De toda forma, este documento é representativo de uma proposta de mudança na compreensão, já que, se antes, com as ações voltadas para a integração escolar, havia uma expectativa de que os alunos da Educação Especial conseguissem se adaptar de tal forma que, em algum momento, pudessem ser integrados às salas regulares, ou seja, em um movimento que dependia do tipo de problemática apresentada e da sua capacidade de superá-la, a Educação Inclusiva se funde na ideia de que a diversidade compõe a vida humana e que, portanto, é necessária à construção de um sistema educacional que comporte, da mesma forma, toda e qualquer diferença (BUENO, 2014).

Mendes (2006) assinala que, embora esse movimento, na maior parte das vezes, seja colocado como em nível mundial, surgiu de maneira mais focalizada nos Estados Unidos, de onde, posteriormente, influenciou os demais países. É, como consequência desses movimentos, que o Brasil começou tanto ser influenciado, como também, pressionado por agências internacionais a investir mais intensamente em políticas educacionais e se alinhar com o movimento de Educação Inclusiva. Esta pressão foi resultado de avaliações internacionais em torno da educação brasileira nas quais, cabe ressaltar, não apenas a Educação Especial foi alvo de críticas, mas, sobretudo, os índices de acesso, permanência e aprendizagem da Educação Básica regular (MENDES, 2010).

Assim é que essas discussões passam a influenciar as propostas educacionais do país durante a década de 1990, a começar pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 que, pela primeira vez, tratou em um capítulo específico da Educação Especial, voltada para os educandos portadores de necessidades especiais, determinando a oferta de vaga para esses alunos preferencialmente na rede regular de ensino, além de definir outras especificidades, tais como: início de sua oferta já na educação infantil, apoio de serviços especializados, garantia das adaptações e recursos necessários, assim como capacitação docente para efetivação da inclusão em classes regulares (BRASIL, 1996; MENDES, 2010; BUENO, 2014).

Posteriormente, em 2001, as determinações postas pela LDB de 1996 foram regulamentadas pelo Conselho Nacional de Educação por meio da Resolução CNE/CEB nº2 de 2001, ao instituir as diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, procurando especificar o público-alvo da Educação Especial, assim como os tipos de escolarização a serem oferecidos para essa população (BRASIL, 2011; BUENO, MELETTI, 2014).

Bueno e Meletti (2014) destacam a caracterização feita por essa Resolução para alunos com necessidades educacionais especiais, sendo aqueles que apresentam “dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares” (BRASIL, 2001, p.2), podendo as causas serem vinculadas a um processo/condição orgânico-biológico, mas não necessariamente, fato que coloca a possibilidade de inclusão de estudantes que tradicionalmente não seriam foco da Educação Especial.

Os mesmos autores destacam, também, o uso nessas legislações do termo “preferencialmente no ensino regular” que deixa brechas para que continuem a coexistir as formas segregadas de ensino e não se efetue a inclusão (BUENO, MELETTI, 2014). Já Mendes (2006), coloca a existência de um amplo debate sobre qual a melhor forma de se efetivar a inclusão escolar sem, contudo, haver um consenso, com propostas que vão desde uma inclusão total, na qual os alunos seriam educados apenas em salas regulares, até outras que entendem a necessidade de manutenção de serviços de apoio, dadas as diversidades de situações.

Em 2008, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, elaborada pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) do Ministério da Educação com o objetivo de fomentar o acesso, a participação e a aprendizagem de estudantes com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino (BRASIL, 2008), mas que não têm, pela sua natureza¹⁰, um caráter normativo, servindo como um documento norteador, que pode ou não ter suas propostas incluídas nas políticas federais, estaduais e municipais (BUENO, MELETTI, 2014).

O documento avança ao especificar que o atendimento educacional especializado se difere das atividades realizadas em sala de aula comum e não substitui a escolarização,

¹⁰ Segundo Bueno e Meletti (2014), trata-se de uma proposição de governo e não de Estado.

não deixando possibilidades para que esta aconteça fora do ensino regular (BUENO, MELETTI, 2014).

Porém, ao limitar esse atendimento educacional especializado ao apoio para desenvolvimento dos alunos, desconsidera que existem aqueles que necessitam de adaptações e atendimentos pedagógicos diferenciados, apoiando-se, ao que parece, em uma visão clínica, em que o estudante necessita recuperar a sua função para que consiga aprender, sendo esta a tarefa do atendimento educacional especializado (BUENO, MELETTI, 2014).

Outro ponto a ser discutido desta política é o detalhamento feito acerca de quem são os alunos com necessidades educacionais especiais, compreendidos como: estudantes com deficiência, considerando aqueles com impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial; estudantes com transtornos globais do desenvolvimento, quando apresentam alterações qualitativas nas interações sociais e na comunicação e/ou um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo, incluindo nesse grupo psicose, autismo e síndromes de espectro autista; e estudantes com altas habilidades e superdotação, considerando aqueles que demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes (BRASIL, 2008).

Pelo até aqui exposto, podemos notar uma diversidade de conceitos e caracterizações para especificar o público-alvo da Educação Especial. O uso do termo “excepcionais”, de acordo com Bueno (2014), teve início com a ideia de se usar um conceito mais preciso, que abarcasse toda a multiplicidade de situações a serem trabalhadas no âmbito da educação e, também, substituir outros considerados pejorativos, tais como atrasados, retardados e prejudicados. No entanto, o autor aponta que o termo acabou por se constituir ele próprio como pejorativo, uma vez que em seu desenvolvimento, as práticas de Educação Especial acabavam por segregar esses alunos e, de alguma forma, taxá-los como incapazes.

Já o termo “necessidade educacionais especiais” parte de um entendimento de que o conceito de pessoas com deficiência não abarca toda a população-alvo da Educação Especial, sendo necessário ampliá-lo. No entanto, como apontam Lopes (2014) e Breitenbach et al. (2016), originalmente esse conceito seria muito mais amplo do que o que tem sido considerado nas políticas brasileiras, abrangendo também crianças e adolescentes em situação de rua, oriundos de minorias étnicas ou culturais e em situações

de desfavorecimentos, entendendo que todo estudante, em algum momento de sua trajetória escolar, pode apresentar uma necessidade educativa especial.

Outro ponto apresentado por Bueno (2014) é que o uso desse termo e a forma como a Educação Especial tem sido abordada nas políticas desconsideram as especificidades das deficiências, pois,

Partindo da perspectiva do respeito à diversidade, o discurso hegemônico da inclusão, ânsia da não rotulação e não estigmatização, propõe uma ação pedagógica que, ao fim e ao cabo, trata os desiguais como se fossem iguais, pois não reconhece que uma deficiência específica implica processos específicos de ensino que, se não efetivados, redundarão em não aprendizagem. (BUENO, 2014, p. 214)

Em continuação, o autor reflete se a rejeição extrema às contribuições da medicina e da psicologia, pelas ações já estigmatizadoras produzidas no campo da Educação Especial, não estaria deixando de favorecer uma inclusão qualificada dos alunos com deficiência no ensino regular (BUENO, 2014).

Em contrapartida, e contraditoriamente, Bueno (2014) também aponta que esse mesmo problema – o termo “necessidades educativas especiais” e a forma como a Educação Especial vem sendo conduzida no país – tem gerado um intenso processo de medicalização e psicologização do fracasso escolar. Importante resgatar que tal processo não é atual, exemplificado aqui com as ações de Helena Antipoff e a identificação dos “excepcionais sociais”, que eram encaminhados para as classes especiais, por serem considerados moralmente defeituosos (RAFANTE, LOPES, 2013).

O uso do termo “necessidades educacionais especiais”, que ora inclui alunos com “dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento”, ora a categoria dos “transtornos globais do desenvolvimento”, de acordo com as atuais políticas, ampliou tanto o público-alvo da Educação Especial que abriu brechas para a identificação de demandas que não necessariamente estariam na alçada desse campo, travestindo com uma nova roupagem velhas formas de medicalizar o fracasso escolar, à exemplo da preocupação com os “distúrbios de aprendizagem” nos planos nacionais e estaduais de educação. Tais ações camuflam os inúmeros problemas da Educação Básica brasileira, ainda não universalizada, mas principalmente o caráter de classe que marca a escola pública, ao partir da premissa de que a escola consegue cumprir o seu papel de ensinar seus alunos, sendo o fracasso escolar frutos de características individuais ou, quando muito, do meio familiar proveniente (BUENO, 2014).

O próprio Conselho Federal de Psicologia tem se posicionado contra ações medicalizantes, as quais segundo este Conselho tem, hegemonicamente, caracterizado as ações nas áreas de educação e saúde. Profissionais desta categoria, em conjunto com outros, engajados a pensarem ações no sentido oposto, têm se organizado coletivamente, com destaque para o Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade e o Grupo de Trabalho Educação e Saúde, que têm desenvolvido materiais com o intuito de orientar atuações não medicalizantes. (CFP, 2012; 2015).

Os documentos elaborados colocam a necessidade dos profissionais se questionarem sobre as demandas escolares encaminhadas aos serviços de saúde, especialmente os supostos casos de distúrbios de aprendizagem e transtornos de comportamento, afirmando a importância da leitura dessas situações como construídas na teia das relações sociais de um determinado contexto histórico e não como manifestações estritamente funcionais, biológicas e individuais (CFP, 2012; 2015). Vale ressaltar que se entende como medicalização

o processo por meio do qual as questões da vida social – complexas, multifatoriais e marcadas pela cultura e pelo tempo histórico – são reduzidas a um tipo de racionalidade que vincula artificialmente a dificuldade de adaptação às normas sociais e a determinismos orgânicos que se expressariam no adoecimento do indivíduo (CFP, 2015, p. 11).

O campo da educação não fica de fora desse mecanismo que, de mãos dadas com o campo da saúde, lê as dificuldades do processo educacional como transtornos capazes de explicar essas dificuldades, sem se questionar os inúmeros fatores que influenciam o desenvolvimento da escolarização (CFP, 2012; 2015).

Dados do censo escolar de 2017 indicaram um aumento substancial no número de matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais em salas regulares da Educação Básica: de 85,5% em 2013 passou para 90,9% em 2017 (BRASIL, 2018). O que, a princípio, parece ser um grande avanço neste campo. No entanto, seria de suma importância investigar quais as reais problemáticas desses alunos e, ainda, se esse aumento se deve ao acesso, de fato, das pessoas com deficiência à educação regular ou se deve ao aumento de diagnósticos de problemas de aprendizagem e encaminhamentos aos serviços de educação especializada.

Corroboram a necessidade de maior investigação dados da mesma pesquisa que indicam, ao mesmo tempo, que a maior parte dessas inclusões é feita sem o apoio educacional especializado (50,8%), que há um quantitativo razoável de matriculados em

salas especiais (9,1%), principalmente na Educação Infantil, além do fato de a grande maioria das escolas, públicas e privadas, não possuir ambiente físico adequado para receber esse alunado (BRASIL, 2018).

Analisando a Educação Básica como um todo no Brasil, Buffa (2012), chama atenção para um fenômeno comum nas escolas públicas: a exclusão da escola, em referência às pessoas que não conseguem ter acesso à escola e a exclusão na escola, isto é, no interior dessa instituição, via a não aprendizagem e reprovações.

Para Bueno (2014), se antes a seletividade da escola pública se fazia pela restrição às elites, atualmente, com a ampliação do acesso, ela se faz pelas repetências e baixos índices de aprendizagem que, novamente, atingem a camada mais pobre da sociedade brasileira.

Assim, a confluência dos dados estatísticos da Educação Básica e da Educação Especial no Brasil indicam que a luta por acesso, permanência, qualidade no processo de ensino e de aprendizagem e democratização na/da escola envolve todos os alunos, público-alvo da Educação Especial ou não, ao que Cury (2005), Mendes (2010) e Bueno (2014) acrescentam que o desafio é construir uma escola de qualidade para todos e, ao mesmo tempo, garantir que o acolhimento às especificidades seja garantido.

Dessa forma, do que aqui foi exposto, podemos concluir que a associação e limitação da Educação Inclusiva à Educação Especial, que vem ocorrendo no Brasil, de certa forma camufla um problema histórico da nossa Educação Básica ao idealizar que apenas alunos com deficiência possuem dificuldades para acessar a escola pública. Ao contrário, há ampla gama de crianças e jovens, que pela sua condição de pobreza, não estudam ou não conseguem se manter estudando. É preciso, portanto, fazer a defesa de uma Educação Inclusiva radical, que compreenda as determinações sociais e políticas que fizeram e fazem esse grupo ficar de fora da escola ou nela não aprender, que se fundamente na não medicalização desses problemas, e que busque garantir a todos, sem distinção, o acesso e a permanência a uma escola pública de qualidade.

Toda essa problemática colocada traz demandas para profissionais que atuam com crianças e jovens, particularmente aqueles que estão inseridos em escolas públicas, mas também aqueles que trabalham em outros equipamentos que se voltam para essa população. Defende-se aqui que os profissionais desses serviços, incluindo a escola pública, que compõem a rede de atenção e cuidado à infância e juventude, devem trabalhar em conjunto, articulando-se entre si, resguardada a especificidade de cada um, na busca pelo equacionamento das diferentes problemáticas que perpassam a vida dos

sujeitos. Entre esses profissionais, inclui-se os terapeutas ocupacionais que podem atuar nesses diferentes espaços.

Terapia Ocupacional e Educação: diferentes perspectivas de atuação na escola

(...) Somos, enfim, o que fazemos para transformar o que somos. A identidade não é uma peça de museu, quiétnha na vitrine, mas a sempre assombrosa síntese das
contradições nossas de cada dia (...)

(Celebração das contradições/2 – Eduardo Galeano)

A origem da terapia ocupacional como profissão está vinculada, inicial e essencialmente, a dois processos subsequentes: a ocupação de doentes crônicos em instituições de internação, pautada pelo tratamento moral, através de atividades recreativas e laborterápicas, e da busca pela restauração da funcionalidade dos sobreviventes da Primeira Guerra Mundial e acidentados pelo trabalho, em programas de reabilitação (SOARES, 1991).

No Brasil, o início do seu desenvolvimento se deu em meados da segunda metade do século XX, por meio de processos distintos, principalmente em duas localidades do país, Rio de Janeiro e São Paulo, sendo este o mais enfocado pela literatura nacional, expandindo-se, posteriormente, ainda que de forma limitada, para diversas regiões do país (REIS, LOPES, 2018).

No Rio de Janeiro, iniciou-se em cursos de treinamento em saúde mental, ministrados pela Dra. Nise da Silveira e, em seguida, com a criação da Escola de Reabilitação do Rio de Janeiro, vinculada à Associação Brasileira Beneficente de Reabilitação, sendo esta última influenciada pela epidemia de poliomielite que assolou o país na época e suas consequências (SOARES, 2007; REIS, 2017).

Em São Paulo, a terapia ocupacional iniciou-se através do Movimento Internacional de Reabilitação, financiado pelos países envolvidos nas duas grandes guerras mundiais. Esse movimento, resultado de ações da Organização das Nações Unidas (ONU), Organização Internacional do Trabalho (OIT), Organização Mundial de Saúde (OMS) e da Organização para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), assumiu como estratégia a implantação de programas de reabilitação nos quatro continentes do globo por meio da implantação de Centros de Demonstração de Técnicas de Reabilitação, no intuito de oferecer atendimento qualificado e promover a capacitação de futuros profissionais. No contexto da América Latina, o Hospital das Clínicas da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo foi escolhido, sendo implantado, em 1956, o Instituto Nacional de Reabilitação na Clínica de Ortopedia e Traumatologia, dando início à formação de profissionais na área de reabilitação, entre eles o terapeuta ocupacional (SOARES, 1991; DE CARLO, BARTALOTTI, 2001).

Estes processos confluíram para a construção de uma formação profissional fortemente embasada nos conhecimentos advindos do campo da saúde, particularmente nas correntes biomédica e humanista, e uma atuação, majoritariamente, voltada para duas grandes subáreas: saúde mental e reabilitação física, as quais, com desenvolvimento da área ao longo dos anos foram se diversificando (SOARES, 1991; LOPES, 1991).

Por sua atuação voltada para a reabilitação, é que a terapia ocupacional começa a aproximação com o campo da educação, particularmente através da Educação Especial. Com o desenvolvimento da área, outras perspectivas e espaços foram se ampliando para a atuação como, por exemplo, de um lado, as mudanças propostas para a educação de pessoas com deficiências, que chamou os profissionais a proporem ações no sentido de uma Educação Inclusiva (ROCHA, 2007) e, de outro, a percepção de problemáticas sociais que demandavam modelos de intervenção específicos.

Acerca de uma possível polêmica sobre a educação ser ou não um campo de intervenção da terapia ocupacional, Rocha (2018) é categórica ao afirmar que sim.

Inicialmente inseridos em instituições e centros de reabilitação, os terapeutas ocupacionais acompanharam os movimentos de busca pela alfabetização e escolarização do público com o qual trabalhava, passando a inserirem-se profissionalmente também em instituições especializadas de Educação Especial, os quais se configuraram em importantes espaços de trabalho. Naquele momento, influenciados por uma visão biomédica da deficiência, que a considerava como uma enfermidade ou como desvios da normalidade, buscavam-se intervenções terapêuticas que auxiliassem a adaptação desses indivíduos para prepará-los para os processos educativos, de acordo com as suas limitações. Estas práticas se configuravam como uma extensão das ações realizadas na clínica, na medida em que tinham o objetivo de reabilitar os sujeitos para que pudessem ser inseridos na escola regular (BARTALOTTI; DE CARLO, 2001, ROCHA, 2007; ROCHA, 2018).

Conforme histórico da Educação Especial, essas intervenções estavam localizadas na proposta de integração social, focalizadas no indivíduo, voltadas para a minimização dos impactos de suas incapacidades e, assim, possibilitar um processo de inserção no meio escolar, ou seja, se considerava que a inclusão só era possível com um processo prévio de “normalização”. O sucesso ou não desse processo estava vinculado exclusivamente ao indivíduo, que deveria ter a condição de se adaptar (ROCHA, 2003, MENDES, 2010).

No entanto, como salientado por Mendes (2010) e Bueno (2014), nessas instituições especializadas de Educação Especial o objetivo pedagógico ficou em segundo plano, se caracterizando historicamente muito mais como instituições assistenciais do que, de fato, educacionais.

O debate em torno do movimento da inclusão social e suas influências no campo educacional, que culminaram com o Movimento Educação Para Todos e, posteriormente,

na Declaração de Salamanca, rebatendo, também, nas discussões e legislações da área no Brasil, particularmente a Educação Especial, convocaram, naturalmente, os terapeutas ocupacionais a acompanhar essas discussões e implementar em suas práticas as novas proposições delas decorridas (ROCHA, 2003; 2007).

Porém, nota-se que os equívocos cometidos na tradução no Brasil daquele documento que é considerado um marco para a Educação Especial e, em consequência, a limitação na compreensão de quem são as pessoas com as necessidades educacionais especiais, que marcaram as políticas de Educação Especial e culminaram na associação de Educação Inclusiva com a Educação Especial, influíram, também, nas proposições dos terapeutas ocupacionais.

De acordo com Rocha (2003; 2007), pela perspectiva da Educação Inclusiva, o trabalho da terapia ocupacional pode e tem sido desenvolvido em diversos níveis com os alunos, os educadores, a família e a comunidade. Em relação aos estudantes, busca-se favorecer a inclusão daqueles com deficiência nas escolas, através da confecção/indicação de tecnologias assistivas, adequação dos materiais didáticos e das atividades, bem como dos ambientes e mobiliários escolares. Com os educadores, o foco pode ser tanto nas dificuldades relacionais e emocionais, em se lidar com crianças e adolescentes com deficiência, explicitando as potencialidades e necessidades desses estudantes, como a elaboração de materiais de apoio, com base em conhecimentos específicos e encaminhamentos para serviços de saúde e reabilitação. Já com a família e comunidade, propõe-se a criação de discussões coletivas sobre a inserção de estudantes com deficiência e ações que fortaleçam os apoios comunitários.

Em um estudo acerca de publicações entre 2000 e 2007 de terapeutas ocupacionais envolvidos com a Educação Inclusiva, Toyoda e Lourenço (2008) indicam que os trabalhos trazem os desafios colocados pela mudança de paradigma advinda do movimento da Educação Inclusiva ao mesmo tempo que apontam as possibilidades dessa profissionalidade, promovendo ações em todos os âmbitos da escola. As produções apontam, principalmente, a atuação voltada para a solução de problemas por meio de adaptações ambientais, prescrição e confecção de recursos de tecnologia assistiva e de comunicação alternativa.

Alguns outros estudos e publicações têm sido realizados e divulgados no âmbito nacional sobre as possibilidades de atuação da terapia ocupacional voltadas para a inclusão na escola regular, reforçando e ampliando o que foi indicado anteriormente, tais como a prescrição de tecnologia assistiva para crianças com deficiência como uma

estratégia para auxiliar no processo de inclusão escolar (ROCHA, DELIBERATO, 2012; BALEOTTI, ZAFANI, 2017), os benefícios do uso da metodologia de consultoria colaborativa para as ações de inclusão escolar realizadas por terapeutas ocupacionais (BALEOTTI, ZAFANI, 2017), o apoio ao professor da escola regular, visando sua qualificação para o trabalho com crianças com deficiência e utilização das tecnologias assistivas (FOLHA, CARVALHO, 2017).

Outras possibilidades também têm sido apontadas para o trabalho em escolas para além do público-alvo da Educação Especial, como a estimulação do desenvolvimento infantil e prevenção de subdesenvolvimento na Educação infantil (LOURENÇO, CID, 2010), apoio nas atividades cotidianas e desenvolvimento de atividades lúdicas e de convivência em escolas de Educação Infantil (JURDI, BRUNELLO, HONDA, 2004).

No nível internacional, muito também tem se produzido sobre experiências e possibilidades do trabalho da terapia ocupacional em escolas. Em pesquisa acerca da interface da terapia ocupacional com a educação, Pereira (2018), por meio da realização de um amplo levantamento, sistematização e análise de artigos nacionais e estrangeiros, buscou compreender as proposições da terapia ocupacional na/para a escola. Ao todo foram encontrados 155 textos estrangeiros produzidos até 2016, sendo o primeiro deles datado de 1979, com a maior parte proveniente dos Estados Unidos, seguida por Canadá e Austrália.

De forma geral, a análise desses produtos evidenciou o foco, majoritariamente, na população infantil e problemáticas vinculadas a questões de saúde-doença e/ou à uma abordagem clínica, como deficiência e dificuldade de coordenação motora, dificuldades de escrita ou caligrafia, dificuldades de aprendizagem, transtorno do desenvolvimento da coordenação, particularidades do desenvolvimento infantil, transtornos e distúrbios emocionais, superdotação, entre outras (PEREIRA, 2018).

Em relação às oportunidades de atuação, em ordem decrescente em relação à quantidade de trabalhos, são descritas as possibilidades com crianças que apresentam dificuldades de escrita e/ou problemas com a caligrafia, as potencialidades de uma prática a partir da abordagem colaborativa, processos de inclusão escolar, participação e permanência de crianças com deficiência, apoio na transição para a escola regular, integração sensorial, intervenção precoce, evasão escolar, tecnologia assistiva e alfabetização (PEREIRA, 2018).

De forma minoritária, aparecem outros trabalhos que talvez possam ser considerados como não tradicionais da terapia ocupacional, mas que nos dão dimensão

da gama de possibilidades desses profissionais: participação escolar de estudantes refugiados no ensino médio, utilização de atividades lúdicas no *playground* para crianças com desenvolvimento típico, desempenho acadêmico de crianças pobres, escolha da carreira profissional entre jovens sul-africanos em desvantagem social (PEREIRA, 2018).

Ainda em nível mundial, e dada a relevância dos Estados Unidos em termos de produção em torno da relação terapia ocupacional e escola, chama atenção a obra “*Best practices for occupational therapy in schools*¹¹” organizada pela Associação Americana de Terapia Ocupacional (AOTA), em 2013. O livro basicamente se constitui como um manual para os profissionais dessa área que atuam em escolas, com uma abordagem essencialmente voltada para as problemáticas de saúde, apontando para uma prática profissional em uma perspectiva clínica e individual (AOTA, 2013).

No que concerne à prática terapêutico-ocupacional no Brasil, Cardoso e Matskura (2012) em pesquisa realizada entre 2008 e 2009 sobre as práticas e perspectivas dos terapeutas ocupacionais que atuam no estado de São Paulo em propostas de “inclusão escolar de crianças com necessidades educacionais especiais” (p. 7), com a participação de 127 profissionais, identificaram que a maioria realiza essas práticas em ambientes clínicos (85%), fazem orientações esporádicas à escola regular (53,5%), fazem parte da equipe de apoio em escolas inclusivas regulares (48,8%), ou em escola de educação especial (40,2%), sendo a maior parte dessas ações voltadas para crianças com deficiência intelectual e/ou física. Ressaltam as autoras que embora a maioria dos profissionais se relacione com essas práticas no ambiente clínico, este seria, na visão delas, um ponto de partida para a promoção da inclusão na escola regular, principal objetivo das intervenções (CARDOSO, MATSUKURA, 2012).

Pesquisa realizada recentemente no estado do Paraná por Fonseca et al. (2018) com 18 terapeutas ocupacionais que atuam com inclusão escolar reafirma os dados apresentados pelos profissionais do estado de São Paulo: a principal via de atuação é pelos ambientes clínicos, apesar de suas práticas também se relacionem com a escola regular e seus profissionais e famílias para apoio do processo inclusivo em si.

Atualmente, os parâmetros assistenciais terapêutico-ocupacionais de 2012 definidos pelo Conselho Federal de Fisioterapia e Terapia Ocupacional (COFFITO), dentre as diversas modalidades, estabelecem a atuação profissional tanto na educação quanto nos contextos sociais nos âmbitos da educação regular, da Educação Especial e

¹¹ Melhores práticas para terapia ocupacional nas escolas, tradução livre.

em serviços, programas e projetos educativos formais e não formais, englobando ações voltadas para a redução das desigualdades educacionais, inclusão de pessoas com deficiências no sistema regular de ensino, atendimento especializado em Educação Especial, adequações ambientais e de materiais, favorecimento dos processos de ensino-aprendizagem, formação para o trabalho e promoção da cidadania e participação social (COFFITO, 2012).

Além disso, ainda que de forma bastante limitada, os contextos escolares foram definidos pelo COFFITO recentemente como uma subárea de especialidade da terapia ocupacional (COFFITO, 2018).

Internacionalmente, a Federação Mundial de Terapeutas Ocupacionais (WFOT) por meio do documento “*Occupational Therapy Services in School-Based practice for children and Youth*”, publicado em 2016, destaca a contribuição de terapeutas ocupacionais na promoção da Educação Inclusiva por meio de suas práticas profissionais, compreendendo que “Educação Inclusiva é um direito fundamental e não negociável”¹² (WFOT, 2016, p.1).

De acordo com este documento, o terapeuta ocupacional pode atuar de forma ampla nos diferentes níveis de ensino do sistema educativo, buscando a inclusão e a eliminação de barreiras para a participação de todos na escola, particularmente dos alunos com necessidades educativas especiais (WFOT, 2016)

Com base nesses parâmetros podemos vislumbrar, no contexto brasileiro, a atuação da terapia ocupacional no âmbito da Educação Básica tanto pela clínica liberal quanto em instituições especializadas de Educação Especial e escolas regulares, através de contratos públicos ou privados. Fazendo-se a defesa do investimento público nas políticas sociais, aponta-se a possibilidade de contratações em secretarias municipais e estaduais de educação; atuações nas e em parcerias com as escolas públicas pela contratação em outros setores, tais como saúde, assistência social, justiça e cultura; ações em projetos educacionais e/ou sociais que funcionem no contraturno escolar.

Porém, apesar de a educação ser definida como um campo de atuação da terapia ocupacional, os terapeutas ocupacionais não são reconhecidos, até o momento, como profissionais “da educação”, no sentido de não haver regulamentações legais que prevejam sua contratação, de forma divergente do que acontece, por exemplo, nos Estados

¹² Inclusive education is a paramount and non-negotiable right, no original.

Unidos (AOTA, 2013), ainda que tenhamos notícias de profissionais contratados em secretarias municipais de educação.

Calheiros, Lourenço e Cruz (2016), em uma pesquisa acerca da produção científica da terapia ocupacional em torno da educação de forma geral, realizaram o levantamento e análise de 34 artigos publicados entre os anos de 2003 e 2013 em periódicos da área, concluindo que a atuação da terapia ocupacional no campo da educação atualmente tem se dado a partir de duas principais perspectivas: uma ancorada na Educação Inclusiva e, outra, no campo social.

Dentro dessa segunda perspectiva, aponta-se uma proposta de trabalho direcionado à educação e escola pública, em que a preocupação é a garantia dos direitos e o exercício da cidadania de adolescentes e jovens em situação de pobreza. Este trabalho tem sido produzido, principalmente, pelo Núcleo UFSCar do Projeto Metuia, tendo como base os fundamentos teóricos da terapia ocupacional social. Os autores pontuam que tais proposições não são conflitantes com as propostas que se voltam para a Educação Inclusiva, mas que, no entanto, partem de pressupostos distintos.

Em sua pesquisa, Pereira (2018) identificou nas produções brasileiras, quatro eixos, assim denominados: a) inclusão social, inclusão escolar, a criança com deficiência e o diálogo com a terapia ocupacional; b) recursos e dispositivos para a prática da terapia ocupacional na escola; c) a educação infantil e sua interface com a terapia ocupacional; e d) infância, adolescência e juventudes em situação de vulnerabilidade social, a escola pública e a terapia ocupacional.

Sinteticamente, no primeiro eixo, a autora desvela um conjunto de produções que discutem as propostas da Educação Especial e da Educação Inclusiva, defendendo que a prática da terapia ocupacional deve se alinhar com esta última, na busca de uma inclusão social mais ampla. A maior parte destes textos trazem relatos de experiência prática com crianças com deficiências. No segundo eixo, estão reunidas produções que se voltam para a inclusão escolar também de crianças com deficiência a partir da consultoria colaborativa¹³ e/ou dos recursos da tecnologia assistiva¹⁴. Assim como no eixo anterior, as experiências estão centradas em alunos com deficiência. No terceiro eixo, identificam-

¹³ De forma geral, a consultoria colaborativa é apresentada como uma estratégia em que consultor e equipe escolar trabalham juntos na resolução dos problemas escolares, especialmente relacionados à inclusão escolar (PEREIRA, 2018).

¹⁴ A tecnologia assistiva é compreendida como um saber interdisciplinar que engloba produtos, recursos e metodologias que visem à facilitação da participação e inclusão social de pessoas com limitações, em geral, físicas (BRASIL, 2009).

se os trabalhos que correlacionam problemáticas no desenvolvimento infantil com as dificuldades escolares, justificando, então, a possibilidade de intervenção da terapia ocupacional junto a instituições desse nível de ensino para formação de professores para estimulação do desenvolvimento infantil e identificação de possíveis problemas. Por fim, no quarto eixo, reúnem-se as produções que tratam de crianças e jovens em situação de vulnerabilidade social, tomando a escola pública como um equipamento social estratégico para intervenções com esse público a partir da terapia ocupacional social (PEREIRA, 2018).

Assim como indicado por Calheiros, Lourenço e Cruz (2016), Pereira (2018), identificou no quarto eixo as produções advindas do METUIA/UFSCar.

Criado em 1998 por docentes da área da terapia ocupacional de três universidades paulistas: Universidade Federal de São Carlos, Universidade de São Paulo e Pontifícia Católica de Campinas, o Projeto Metuia caracteriza-se como um grupo interinstitucional de estudos, formação e ações pela cidadania de grupos em processos de ruptura das redes sociais de suporte (BARROS et al., 2002), tendo como proposta o desenvolvimento de projetos no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão universitária em terapia ocupacional social e em sua interconexão com diferentes setores (LOPES; MALFITANO, 2016).

Desde então, o grupo, em seus diferentes núcleos, vem construindo teórica e metodologicamente a subárea terapia ocupacional social propondo uma atuação voltada para o campo social, tomando os problemas, as características e as necessidades concretas dos sujeitos, individuais e coletivos, estabelecendo ações para aqueles cujas demandas emergem, fundamentalmente, da sua condição de vulnerabilidade social e do não acesso ou não garantia dos seus direitos sociais (LOPES, 2016).

A terapia ocupacional social, como subárea da terapia ocupacional no Brasil, teve seus primeiros contornos durante a década de 1970, quando alguns profissionais, influenciados pelos processos sociais da época, tais como as lutas pela redemocratização do país e por direitos de cidadania¹⁵, passaram a questionar o papel social do técnico da sociedade, no sentido de serem profissionais do consenso, no bojo das contradições do sistema capitalista, estruturalmente desigual, ou de possibilitarem processos de

¹⁵ Alguns terapeutas ocupacionais se envolveram em movimento de lutas especialmente por direitos sociais, como a Reforma Sanitária e de direitos de populações marginalizadas, como a Reforma Psiquiátrica e a Luta Antimanicomial, Movimento de Pessoas Portadoras de Deficiência e Movimento de Mulheres. Assim como nos movimentos de lutas pelos direitos sociais e políticos, como a Luta pela Anistia e as Diretas Já (LOPES, 1999).

emancipação, tal como prerrogativa da profissão (BARROS et al., 2007). Somado a isso, passou-se, também, a reconhecer os limites no modelo biomédico em saúde, que até então embasavam os saberes profissionais da área, pela percepção de que este modelo considera os indivíduos fragmentáveis em partes constitutivas de um todo, sem analisar suas interdependências e a influência dos contextos sociais no qual os sujeitos estão inseridos (SOARES, 1991).

O primeiro uso do termo “terapia ocupacional social” que se tem registrado é no resumo do trabalho “Relato de uma experiência em terapia ocupacional no campo social” apresentado no V Encontro Científico Paulista de Terapeutas Ocupacionais em 1979 pela terapeuta ocupacional Jussara de Mesquita Pinto, no qual era trazido o relato de intervenções junto a meninas em situação de privação de liberdade em uma Fundação Estadual para o Bem Estar do Menor (FEBEM) (BARROS et al., 2007).

É também durante esse período que os terapeutas ocupacionais brasileiros começaram a ampliar seus espaços de trabalho para presídios, FEBEMs e instituições para crianças abandonadas (SOARES, 1991). No entanto, com uma formação bastante voltada para a reabilitação física e psiquiátrica (LOPES, 1990) – subáreas tradicionais da profissão – os profissionais embasavam suas intervenções nos referenciais teóricos até então utilizados como, por exemplo, as atividades terapêuticas e dinâmicas de grupo (SOARES, 1991; BARROS et al., 2007).

Ao passo que a inserção profissional nesses espaços era uma estratégia de ampliação das possibilidades de atuação, essas novas demandas e realidades foram se mostrando mais complexas. A abordagem até então utilizada, centrada no indivíduo e na recuperação da função, não se mostrava suficiente, gerando uma discussão sobre a necessidade de elaboração de um novo modelo de atuação. Mesmo sem uma definição sobre a questão, alguns cursos de graduação do país começaram a inserir em seus currículos disciplinas específicas sobre terapia ocupacional social (SOARES, 1991; BARROS et al., 2007), como foi o caso na USP (LOPES, PAN, 2013).

Paralelamente, em um âmbito mais geral da terapia ocupacional, duas grandes discussões se faziam presentes: 1. sobre o currículo mínimo para a graduação em terapia ocupacional e 2. sobre as correntes metodológicas em terapia ocupacional. Esse conjunto de situações levantaram um intenso debate na área a respeito de qual seria o lugar do “social”, o que caminhou para uma consideração da terapia ocupacional social como uma redundância “na medida em que toda terapia ocupacional era tida como social mesmo que sob perspectivas teóricas distintas” (BARROS et al., 2007, p. 350). Deste ponto de vista,

não deveria haver divisões em subáreas de atuações; a abordagem metodológica utilizada pelo terapeuta ocupacional dependeria da concepção de homem e de mundo a qual ele se filiava, falando-se, então, de modelos positivista, humanista e materialista-histórico (FRANCISCO, 1988; PINTO, 1990; SOARES, 1991).

Em uma crítica a essa divisão em modelos, Mângia (1999) coloca que eles criavam uma ilusão de homogeneidade que não corresponderia à prática. Prender-se a tais modelos limitaria a apreensão da realidade cotidiana dos sujeitos e o conhecimento das suas necessidades e das demandas, contribuindo muito mais como modelos filosóficos e chaves de leitura do que como propostas metodológicas de intervenção.

Durante a década de 1990, com o investimento em políticas sociais voltadas para grupos populacionais específicos aos quais dirigiam suas ações, os terapeutas ocupacionais começam a identificar que a variedade de práticas assistenciais possibilitadas por tais políticas não caberia em nenhum discurso totalizante, (re)começando-se uma organização da área em subáreas específicas de assistência e também de produção de conhecimento. Retomando-se, assim, o debate em torno do lugar do “social” na terapia ocupacional (BARROS et al., 2002).

Somado a isso, as transformações sociais e no mundo do trabalho, com a sua precarização, que vinham se acentuando no período, colocavam grande parcela da população exposta ao risco de rupturas das redes sociais de suporte e à vivência de situações de vulnerabilidade social, evidenciando, ainda mais, a necessidade de profissionais implicados com as questões da inserção/inclusão social, da emancipação, do acesso aos bens sociais e da garantia dos direitos de cidadania (BARROS et al., 2002).

É com esse objetivo que o Projeto Metuia foi criado, discutindo e defendendo uma terapia ocupacional social voltada para as demandas sociais, propondo, para isso, uma ruptura com a abordagem teórica advinda do campo da saúde, como acontece na maioria das demais subáreas, pela análise da inadequação desses referenciais para a leitura das problemáticas advindas do campo social (BARROS et al., 2002; 2007).

Nesse sentido, projeta-se uma prática que se volte para o campo social, compreendido como o espaço, metaforicamente, em que as demandas emergem da questão social.

De acordo com Castel (1998), autor de referência para a terapia ocupacional social desenvolvida desde o Projeto Metuia, a questão social se configura nas contradições entre o capital e o trabalho, manifestando-se das mais variadas formas, tais como as situações de pobreza, miséria, desemprego e desigualdade social (CASTEL, 1998).

Ainda conforme Castel (1994; 1998), na sociedade capitalista, estruturada pelo trabalho assalariado, a questão social pode ser analisada a partir de dois eixos: o trabalho e a inserção relacional que, em confluência, se configuram zonas do tecido social, de acordo com o nível de coesão que asseguram, sendo elas: zona de integração, compreendida como a situação de ter um trabalho permanente com direitos garantidos e a existência de uma rede relacional sólida, que se pode mobilizar quando necessária, zona de desfiliação, no outro extremo, conjugada pela ausência de trabalho e rede de relações e, no intermédio entre elas, a zona de vulnerabilidade, decorrente da precariedade do trabalho e da fragilidade relacional. O autor propõe, ainda, uma quarta zona, zona de assistência, que se constituiu de forma paralela às demais, conformando-se a partir da incapacidade para o trabalho, naquilo que a sociedade considera e tolera como tal e que acaba por inscrever os sujeitos dessa condição em uma forte rede de relações, marcada pela dependência.

É com base nesse entendimento que se considera fundamental intervenções que se direcionem para o fortalecimento das redes pessoais e coletivas dos sujeitos, a fim de lidar e, quiçá, evitar, processos de rupturas sociais que decorrem desse ordenamento (BARROS et al., 2002).

Enquanto delimitação para a atuação profissional, o campo social, segundo Malfitano (2005; 2016), é constituído pela intersectorialidade que compõe a vida humana, sendo as possibilidades dos sujeitos determinadas pelas suas histórias socioeconômicas. Deste modo, uma ação profissional direcionada a esse campo deve se estabelecer em dois âmbitos: no campo, com um caráter mais geral e interdisciplinar, e nos núcleos, com as atuações específicas de determinadas áreas, sendo a terapia ocupacional, portanto, um núcleo de saber dentro desse campo (MALFITANO, 2005; 2016).

Uma discussão bastante pertinente e um tanto polêmica na área gira em torno dos conceitos de campo social, terapia ocupacional social e contexto social, ainda como resquícios do debate ocorrido na década de 1980 sobre qual o lugar do “social” na terapia ocupacional.

Dado o objetivo geral da terapia ocupacional de promoção da participação social de sujeitos que por diferentes razões tenham limitações para efetivá-la, Malfitano (2016) coloca que a noção de contexto social é central para toda a profissão, compondo-se das dimensões históricas, culturais, econômicas e políticas dos espaços concretos de vida dos sujeitos, individuais e coletivos, tendo influências para as diferentes subáreas. O campo social, por outro lado, pode ser compreendido como, em conjunção com o contexto social,

o contorno de demandas especificamente relacionadas à questão social e ao agravamento das condições de vida a que os sujeitos estão submetidos (MALFITANO, 2016). Tendo como embasamento essas considerações, a terapia ocupacional social é uma proposta teórico-metodológica de atuação no campo social.

Compreende-se que este campo apresenta demandas específicas que só podem ser lidas a partir de um recorte metodológico específico, rompendo a lógica clínica e centrada no indivíduo, voltando-se para o território, os espaços da vida cotidiana e os sujeitos coletivos, valorizando os saberes plurais, articulando as determinações macroestruturais com as implicações microestruturais (BARROS et al, 2002; 2007).

A perspectiva das autoras que propuseram a terapia ocupacional social baseia-se na ideia de que o sujeito não pode ser cindido do meio em que está inserido, nesse sentido, as necessidades individuais estão inseridas nas dimensões coletivas, sendo, portanto, necessário o desenvolvimento de ações contextualizadas a partir dos espaços de vida cotidiana (BARROS et al., 2002). Ganha importância nessa proposição, também, a noção de território, entendido, a partir de Santos (2001), como mais do que o espaço geográfico limitado, como um lugar com historicidade, onde se tecem as vidas e as relações das pessoas, ou, como Oliver et al. (2001), como um espaço de múltiplas potencialidades, onde se produzem saberes sobre a vida, seus problemas e possibilidades de criação e solução.

Lopes (2016) defende que a atuação no campo social deve se pautar na luta e pela garantia de dois aspectos fundamentais: cidadania e direitos sociais, entendendo a cidadania plena, a partir das formulações de Marshall (1967), como a garantia e exercício dos seus três componentes: direitos civis, direitos políticos e direitos sociais, bem como dos deveres correlatos. Tomando as considerações de Castel, a autora pontua que a luta pela ampliação do acesso do “trabalho” ao fundo público, por meio de políticas públicas sociais que viabilizem a consecução de direitos sociais, é fundamental, pois estes não estão, a priori, assegurados nessa sociedade.

Desde a sua criação, um dos focos do trabalho do METUIA/UFSCar tem sido em relação às políticas sociais voltadas para a adolescência e juventude, debruçando-se sobre questões da adolescência e juventude advindas de grupos populares urbanos, produzindo reflexões, ações de pesquisa e formação profissional, por meio de intervenções terapêutico-ocupacionais viabilizadas pela extensão universitária. Ganham destaque nesses trabalhos as políticas educacionais e a escola pública, por sua centralidade em relação a esse público (LOPES, 2013).

Desde 2005, a equipe do METUIA/UFSCar tem empreendido ações de extensão e ensino, a partir do uso de tecnologias sociais que vem sendo desenvolvidas¹⁶, junto a jovens de grupos populares urbanos, em espaços públicos e equipamentos sociais voltados a essa população com vistas a criação de espaços de participação democrática, ampliação das redes de sociabilidade e (re)construção de perspectivas ampliadas de futuro. Dentre os equipamentos sociais escolhidos para tais ações, a escola pública tem sido um espaço privilegiado, especialmente por ser um dos principais voltado para esse público. Da mesma forma, têm sido empreendidos trabalhos de pesquisa voltados para as problemáticas que envolvem a juventude; também aqui, a educação e escola pública emergem como temáticas relevantes vinculadas ao universo juvenil (LOPES, MALFITANO, 2016).

Buscando compreender, portanto, o que tem sido produzido pelo METUIA/UFSCar em suas propostas de ensino, pesquisa e extensão na e sobre a escola pública, assim como quais e que tipo de resultados se pode depreender e quais suas contribuições tanto para o campo da terapia ocupacional como para o campo da educação, propôs-se o desenvolvimento deste trabalho.

Se na terapia ocupacional majoritariamente as propostas interventivas em escolas tem sido construídas voltadas para o público-alvo da Educação Especial, buscou-se aqui evidenciar a existência de outras demandas da Educação Básica, particularmente as dificuldades de acesso, permanência e aprendizagem de adolescentes e jovens pobres, que também requerem de ser incluídas no debate da Educação Inclusiva e no rol de demandas a serem trabalhadas por terapeutas ocupacionais. Porém, em se tratando de demandas sociais, defende-se a necessidade de aportes teóricos e metodológicos adequados.

¹⁶ Também como uma importante vertente de trabalho do METUIA/UFSCar, Lopes (2016) e Lopes e Malfitano (2016) colocam o esforço em investir no desenvolvimento de recursos e tecnologias sociais em terapia ocupacional social que forneçam subsídios para o trabalho no campo social. Dentre as já elaboradas, tem destaque: a) Oficinas de Atividades, Dinâmicas e Projetos, as quais a partir do uso de atividades, entendidas sua potência formadora e transformadora e contextualizadas em nas dimensões social, cultural e política, favorecem a autovalorização dos sujeitos e possibilita a produção de vidas com sentidos, com vistas à emancipação pessoal e social; b) Acompanhamentos Singulares e Territoriais, propostos a partir de uma escuta atenta sobre as demandas das pessoas, objetiva-se o equacionamento de questões centrais em suas vidas; c) Articulação de Recursos no Campo Social, entendida como uma estratégia de intervenção que se constrói correlacionando ações em diferentes níveis, desde focalizados nos indivíduos, até com diferentes serviços e instituições; e d) Dinamização da Rede de Atenção, voltada para a interação e integração das políticas, programas, projetos e serviços voltados para determinados grupos populacionais.

Partindo-se da tese de que o METUIA/UFSCar tem um acúmulo de produções teórico-práticas e metodológicas pertinentes a essas problemáticas e que colaboram com a construção de uma educação radicalmente inclusiva, na Educação Básica, com um modelo que aqui vem sendo chamado de “de fora para dentro, de dentro para fora”, intencionou-se construir um percurso no qual fosse demonstrado estas contribuições.

Camínhos Metodológicos

Não há estradas senão as de chegada.

(Utopia – Wislawa Szymborska)

Realizou-se um estudo exploratório, buscando subsídios para a compreensão das produções, propostas e ações da terapia ocupacional social desenvolvida pelo METUIA/UFSCar em escolas públicas, procurando debruçar-se sobre as experiências do grupo, fazendo uma apreensão histórica das propostas e projetos desenvolvidos para/sobre/na escola pública, buscando-se analisar o que foi produzido e o que se pode apontar como resultado desse trabalho, até 2017.

A construção do campo empírico se deu em diferentes direções: o levantamento das produções bibliográficas do METUIA/UFSCar referentes à escola, dos projetos de extensão desenvolvidos pelo METUIA/UFSCar na e em relação com escolas públicas, das profissionais que atuaram como terapeutas ocupacionais nesses projetos e dos alunos que passaram por estágios profissionalizantes no METUIA/UFSCar.

Inicialmente, realizou-se um inventário do material bibliográfico produzido pelo METUIA/UFSCar em torno da escola pública, considerando as pesquisas em seus diferentes níveis, publicações em periódicos, livros e capítulos de livros. Tais dados foram coletados na página online do METUIA/UFSCar (www.metuia.ufscar.br/) e no currículo de suas coordenadoras na Plataforma Lattes/CNPq, a saber: Roseli Esquerdo Lopes e Ana Paula Serrata Malfitano. Com a leitura de títulos, palavras-chave e resumos, foram incluídos os trabalhos que tinham escola e termos correlatos no título, nas palavras-chave ou que apresentassem em seu resumo uma articulação explícita com a escola e, ainda, que tivessem sido produzidos por terapeutas ocupacionais e/ou na área da terapia ocupacional. Na sequência, foi solicitado via e-mail às coordenadoras que nos disponibilizassem os trabalhos que não estavam acessíveis ao público, tais como relatórios de pesquisa, para que fossem incluídos.

Foram reunidas 45 produções (APÊNDICE 1), sendo: três relatórios de pesquisa, duas teses de doutorado, seis dissertações de mestrado, nove relatórios de iniciação científica, oito capítulos de livro e 17 textos em periódicos, englobando artigos de pesquisa, relatos de experiência e ensaios.

Paralelamente, foi realizado o levantamento dos projetos de extensão universitária vinculados ao Programa de Extensão METUIA – Terapia Ocupacional Social e seus relatórios no Sistema ProexWeb¹⁷; alguns projetos não estavam cadastrados naquela plataforma e, nesse caso, solicitou-se às coordenadoras, através de correio eletrônico, os

¹⁷ ProexWeb/UFSCar é uma plataforma online onde, desde 2009, são tramitados e geridos os projetos de extensão universitária que acontecem na UFSCar. Até então, todos os processos eram realizados via papel.

respectivos relatórios. Foram 32 projetos de extensão que desenvolveram ações de intervenções terapêutica-ocupacionais¹⁸.

Em seguida, levantou-se, na página eletrônica do METUIA/UFSCar (www.metuia.ufscar.br/equipe), as profissionais que atuaram como terapeutas ocupacionais responsáveis pelas experiências de intervenção terapêutico-ocupacionais. Identificou-se que, ao todo, 11 profissionais estiveram vinculadas com as ações realizadas em escolas públicas, como será apresentado no Quadro 2 (p.81), sendo 10 selecionadas¹⁹ para participação neste estudo.

Entrou-se em contato com tais profissionais convidando-as a colaborar com a pesquisa e procedeu-se à realização de uma entrevista em profundidade com cada uma delas (APÊNDICE 2), seguindo um roteiro condutor para a conversa (APÊNDICE 3), que, sinteticamente, teve como objetivo resgatar suas experiências profissionais junto ao METUIA/UFSCar, especialmente em relação à escola pública e suas percepções sobre o trabalho que realizaram, em particular, e sobre as propostas do grupo de maneira mais ampla. Todas concordaram em colaborar com a pesquisa, sendo que apenas uma delas não pôde conceder a entrevista por conta da distância em que mora e com acesso restrito à internet, porém enviou suas respostas por correio eletrônico. As demais foram realizadas presencialmente ou através de um software de comunicação online (Skype). Todas as entrevistas foram transcritas na íntegra.

Após uma primeira análise das entrevistas realizadas, propôs-se, em conjunto com integrantes do Grupo de Pesquisa “Cidadania, Ação Social, Educação e Terapia Ocupacional” também envolvidas em trabalhos com a temática da terapia ocupacional e suas interfaces com o campo da educação, a realização de um encontro para uma conversa coletiva com a participação de todas as colaboradoras. O encontro organizou-se na forma do seminário “Propostas, Histórias, Construção e (Des)Encontros do METUIA/UFSCar na Escola Pública” e teve como objetivo de discutir o delineamento da terapia ocupacional social no campo da educação, a partir de narrativas e memórias das colaboradoras da pesquisa. O evento aconteceu no dia 4 de novembro de 2017, no Departamento de Terapia Ocupacional da UFSCar, sendo que apenas duas das colaboradoras não compareceram,

¹⁸ Alguns projetos cadastrados no ProexWeb vinculados ao Programa METUIA eram referentes a aulas isoladas ou organização de eventos.

¹⁹ O fato de uma das terapeutas ocupacionais não ter sido incluída neste conjunto se justifica por esta ser a autora e pesquisadora deste trabalho que, no segundo semestre de 2014, como docente, assumiu também a função de terapeuta ocupacional no METUIA/UFSCar, responsável, principalmente, pelas atividades realizadas em escolas públicas.

uma por não ter conseguido liberação do trabalho e, outra, por questões de saúde. Nesta ocasião foi possível dialogar sobre os resultados preliminares da pesquisa e suas temáticas, contribuindo para o aprofundamento da análise. Todo o encontro foi gravado em áudio e o seu conteúdo transcrito na íntegra.

Embora não fosse possível uma auto entrevista, consideramos que as experiências por mim vivenciadas, tanto profissionalmente, como pela trajetória composta pela realização de estágio, extensão e pesquisa via METUIA/UFSCar, compõem o universo desta pesquisa, inclusive com relação àquilo que Magnani (2002) coloca, de uma vivência “de dentro”. Ainda que Magnani (2002) teça suas reflexões relacionadas à pesquisa etnográfica, o que aqui não é caso, a temos como inspiração com vistas a incorporar o ponto de vista da autora enquanto terapeuta ocupacional e ex-estudante do METUIA/UFSCar, buscando enriquecer o conjunto de dados e as discussões que aqui se pretende fazer. Tais reflexões serão analisadas em conjunto com os demais dados e serão sinalizadas no texto com o uso da escrita em primeira pessoa.

Em um segundo momento, fez-se o levantamento dos ex-alunos e ex-alunas do Curso de Graduação em Terapia Ocupacional da UFSCar que, em sua formação, fizeram estágio profissionalizante no METUIA/UFSCar entre os anos de 2006 e 2017; este procedimento foi realizado junto à secretaria do Curso de Graduação em Terapia Ocupacional da UFSCar, a partir dos códigos das disciplinas, chegando-se a um total de 103 alunos.

Solicitou-se também à secretaria o contato eletrônico desses alunos e foi enviado a cada um deles um convite para colaboração com a pesquisa, pedindo que respondessem um questionário eletrônico (APÊNDICE 4), elaborado na plataforma Formulários Google, com questões relativas à sua experiência no estágio profissionalizante no METUIA/UFSCar e, mais especificamente, sobre a prática na escola pública, a fim de compreender como esses alunos veem a formação e a prática terapêutico-ocupacional proposta pelo METUIA/UFSCar e suas percepções sobre os possíveis resultados.

Desse total de alunos, oito nos retornaram informando que, na verdade, o estágio que tinham feito com jovens tinha sido no Salesianos no Programa de Medida Socioeducativa em meio aberto²⁰; uma tinha iniciado o estágio vinculado ao METUIA/UFSCar em uma instituição em Campinas, mas não foi possível dar

20 Como o estágio no Programa de Medida Socioeducativa é considerado como estágio em terapia ocupacional social, em alguns períodos os alunos com prática nessa subárea foram todos matriculados na mesma disciplina.

prosseguimento pelo rompimento da parceria; e cinco fizeram estágio vinculado ao METUIA/UFSCar, porém com práticas no CREAS Pop²¹, com população em situação de rua.

Obteve-se, então, um total de 89 alunos que no período entre 2006 e 2017 fizeram estágio profissionalizante no METUIA/UFSCar com a juventude popular urbana de São Carlos, dos quais 42 responderam ao questionário, representando em 47, 2%.

Após análise prévia dos questionários respondidos, selecionou-se alguns desses ex-estudantes, de acordo com as suas atividades profissionais atuais, convidando aqueles que, no momento da pesquisa, estavam atuando como docentes no ensino superior, na subárea de terapia ocupacional social ou atuando como terapeutas ocupacionais na rede pública de serviços, para, mais uma vez, colaborar com a pesquisa por meio de uma entrevista, com o intuito de se aprofundar as questões colocadas pelo questionário, principalmente àquelas relacionadas com as reverberações da formação recebido no METUIA/UFSCar para o atual profissional posterior e se e como pensam a escola pública em suas práticas. Foram realizadas entrevistas com sete profissionais (APÊNDICE 5), presencialmente ou por meio de software de comunicação online (Skype), as quais foram gravadas e transcritas na íntegra.

Por último, acessou-se o acervo de fotos do METUIA/UFSCar a fim de encontrar imagens ilustrativas das intervenções terapêutico-ocupacionais empreendidas para serem inseridas neste trabalho.

Finalmente, procedeu-se à análise do conjunto de dados coletados, buscando categorizá-los em temáticas transversais que perpassem as diversas fontes aqui apresentadas. Isto foi possível em razão da composição do referencial teórico, por meio de revisão e sistematização da literatura em trono da realidade sob a qual se debruça este estudo, com ênfase na Educação Básica no Brasil e as relações entre a terapia ocupacional e o campo da educação em geral e, particularmente, da terapia ocupacional social e suas construções em torno da escola pública.

Ressaltamos que esta pesquisa foi conduzida de maneira ética. Todos os colaboradores que aceitaram participar da pesquisa foram esclarecidos dos seus objetivos

²¹ No ano de 2014 o Centro de Referência Especializada de Assistência Social voltado para a população em situação de rua de São Carlos passou a compor o estágio do METUIA/UFSCar, sendo que alguns estudantes, em geral a depender do seu interesse, realizavam parte da carga horária da disciplina neste espaço. Em 2015, passou a ser um espaço exclusivo para estágio, ainda vinculado ao METUIA/UFSCar, porém não havendo continuidade no ano seguinte.

e condições para participação, bem como receberam e assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICES 6, 7 e 8).

METUIA/UFSCar: a juventude em foco em projetos de ensino, pesquisa e extensão

Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito de um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.

(Tecendo a manhã – João Cabral de Melo Neto)

Nesta seção buscaremos apresentar um histórico dos projetos desenvolvidos pelo METUIA/UFSCar em nível de ensino, pesquisa e extensão, desde a sua constituição, particularmente daqueles que tiveram relação com a escola pública, com vistas a sistematizar o que foi empreendido pelo grupo ao longo desses anos. No decorrer do texto, buscar-se-á salientar a interface com o campo da educação que perpassa boa parte da construção do METUIA/UFSCar e que se evidencia quando da focalização em um grupo populacional específico, a juventude pobre, para o qual a escola pública é central.

A composição que aqui se apresenta foi elaborada através dos dados obtidos nos relatórios das atividades de extensão, no currículo das coordenadoras do METUIA/UFSCar e em entrevistas com as terapeutas ocupacionais que colaboraram com este trabalho.

Pessoas, docentes e profissionais, e projetos

A constituição do METUIA/UFSCar, no seu desenho atual, tem relação com o processo de luta pelo reconhecimento da terapia ocupacional social enquanto subárea específica de atuação da terapia ocupacional, ao mesmo tempo em que se construía o seu arcabouço teórico e metodológico, empreendimento de um grupo de terapeutas ocupacionais e docentes de universidades do estado de São Paulo.

O primeiro grande marco nesse sentido foi a criação do Projeto Metuia, em 1998, que, como já ressaltado, foi proposto com o intuito de se constituir como um grupo interinstitucional de ensino, pesquisa e extensão em terapia ocupacional social, por meio da parceria entre três docentes de diferentes universidades paulistas: Denise Dias Barros, da USP, Sandra Maria Galheigo, naquela época vinculada à PUC-Campinas e Roseli Esquerdo Lopes, da UFSCar.

A partir disso, se desenvolveu uma série de ações no sentido de fortalecimento daquilo a que se propuseram, com destaque para a criação dos núcleos USP/UFSCar e Campinas do Projeto Metuia, em 1999 e, no mesmo ano, a criação, na UFSCar, de um Grupo de Pesquisa denominado “Terapia Ocupacional no Campo Social”, depois, em 2006, “Terapia Ocupacional e Educação no Campo Social”, e, desde 2012, “Cidadania, Ação Social, Educação e Terapia Ocupacional”. Atualmente, é coordenado pelas professoras Roseli Esquerdo Lopes e Ana Paula Serrata Malfitano, contando com 10 pesquisadores de seis diferentes IES e com seis linhas de pesquisa: 1. Ação Social, Território e Complexidade; 2. Educação e Sociedade; 3. Juventudes e

contemporaneidade: contribuições da educação e da terapia ocupacional; 4. Políticas Públicas, Cidadania e Direitos; 5. Terapia Ocupacional Social: metodologias, projetos, recursos e sujeitos e 6. Escola, Terapia Ocupacional e Inclusão Radical.

Ainda no âmbito da UFSCar, em 2001 houve a criação do Programa de Extensão METUIA – Terapia Ocupacional no Campo Social, atualmente “METUIA – Terapia Ocupacional Social”²², coordenado pela professora Roseli Esquerdo Lopes, marcando a oficialização das atividades de extensão do METUIA em vinculação ao Departamento de Terapia Ocupacional e à Pró-Reitoria de Extensão da UFSCar e, em 2004, o desmembramento do núcleo USP/UFSCar em dois núcleos distintos, criando-se, assim, o que hoje conhecemos por METUIA/UFSCar, congregando todas essas diferentes dimensões que se inter-relacionam.

Desde a sua constituição, o Projeto Metuia tinha como um dos seus principais objetivos promover práticas em terapia ocupacional social que fomentassem a formação de terapeutas ocupacionais, pensando uma ação técnica com compromisso ético e político, voltada para as problemáticas sociais, de uma forma não medicalizante (LOPES, 2017). Sua proposição pôde ser viabilizada principalmente pelas ações de extensão universitária, realizadas em parcerias com grupos e movimentos sociais, prefeituras municipais e serviços de saúde, educação, esporte, cultura e lazer e assistência social.

No âmbito da terapia ocupacional, em que a prática profissionalizante é central no processo formativo, os projetos de extensão desenvolvidos tanto pelo núcleo USP/UFSCar como pelo METUIA/UFSCar, se constituíram como importantes espaços para os estudantes de graduação, majoritariamente da área de terapia ocupacional, mas não apenas.

De acordo com levantamento realizado no Sistema ProexWeb, foram realizados, entre 2000 e 2017, 32 projetos de extensão, com o desenvolvimento de intervenções terapêutico-ocupacionais, vinculados ao Programa METUIA, dos quais 16 estiveram, de alguma forma, relacionados com a educação e a escola pública, conforme sistematização no Quadro 1 a seguir:

²² Em 2016, por meio do Ofício nº63/2016 de 25/04/2016 do DTO/UFSCar solicitou-se a mudança de nome do programa.

Quadro 1: Projetos de extensão desenvolvidos pelo METUIA/UFSCar em relação com a educação e escola pública até 2017

Projeto	Coordenação	Período
Projeto Casarão – Centro de Cultura e Convivência da Celso Garcia	Roseli Esquerdo Lopes	2000 – 2002
Projeto AFAGAI - Abrigo e crianças/adolescentes em situação de rua	Roseli Esquerdo Lopes	2003 – 2004
Oficina de Atividades e Projetos dos Meninos e Meninas Trabalhadores da UFSCar	Roseli Esquerdo Lopes	2005 – 2006
Projeto In-formar-ação Comunitária: Escolas e PROGEN	Roseli Esquerdo Lopes	2006 – 2007
Recriando caminhos e construindo perspectivas: enfrentamento das violências urbanas entre adolescentes e jovens de grupos populares	Roseli Esquerdo Lopes	2006
Juventude, Violência e Cidadania em Grupos Populares Urbanos: intervenção coletiva e desenvolvimento social	Roseli Esquerdo Lopes	2007
Construindo Cidadania: recursos audiovisuais entre jovens de grupos populares urbanos	Arthur Autran Franco De Sa Neto	2007
Oficinas na Escola de Tempo Integral: proposições e possibilidades	Roseli Esquerdo Lopes	2007 – 2008
Articulação com Jovens no Território do Jardim Gonzaga	Entre 2007 e 2012 com coordenação de Roseli Esquerdo Lopes e entre 2015 - atual com coordenação de Ana Paula Serrata Malfitano	2007 – atual
Redes Sociais, Espaços Públicos e Cidadania: políticas e ações com a juventude	Roseli Esquerdo Lopes	2009 - 2010
Terapia Ocupacional Social: Ressignificando Conteúdos Formais do Ensino Médio na Escola Pública	Roseli Esquerdo Lopes	2010
Espaço do Estudante: Estreitando Relações entre a Escola Pública e a Juventude no Território pela Perspectiva da Terapia Ocupacional Social	Mariane Bosquiero Papini	2011
Terapia Ocupacional Social e Escola Pública: um espaço de (re) significação e (re) criação para juventude	Roseli Esquerdo Lopes	2012 – atual
Caravana do ECA: Promovendo Direitos e Articulando Ações (proext)	Ana Paula Serrata Malfitano	2013
Caravana do ECA: Promovendo Direitos e Articulando Ações junto a Professores de Escolas Públicas	Ana Paula Serrata Malfitano	2014
Dialogação: propostas para um espaço escolar democrático	Lívia Celegati Pan	2015 – 2017

Fonte: ProexWeb/UFSCar, elaboração própria

A realização de tantos projetos desse tipo apenas foi possível pela presença de terapeutas ocupacionais vinculadas ao METUIA/UFSCar através da inserção em cursos de pós-graduação, de contratação via financiamento do PROEXT²³, de contratos temporários com a prefeitura de São Carlos estabelecidos a partir da parceria com o METUIA/UFSCar ou de contratos como professoras substitutas do DTO/UFSCar²⁴. Foram elas, de acordo com o Quadro 2, a seguir:

²³ O Programa de Extensão Universitária (PROEXT), foi criado em 2003, pelo Ministério da Educação, com o intuito de apoiar, através de financiamento, as instituições de ensino superior públicas para o desenvolvimento de projetos e programas de extensão universitária que contribuíssem para a criação e implementação de políticas públicas, com foco na inclusão social (MEC, s/d). Uma das possibilidades de aplicação dos recursos PROEX era a contratação de técnicos. O último edital lançado pelo MEC ocorreu em 2015 para desenvolvimento das propostas em 2016.

²⁴ O cargo de professor substituto existe, legalmente, a fim de suprir a ausência de professores efetivos que, por diversas razões, estejam afastados do seu cargo. No caso do DTO/UFSCar, por conta da carência de terapeutas ocupacionais contratadas nos serviços de assistência em São Carlos e região que recebessem estudantes de graduação para realização da formação prática-profissionalizante, historicamente, as professoras substitutas assumiram a função de terapeutas ocupacionais ao se responsabilizarem pelo desenvolvimento de ações interventivas.

Quadro 2: Terapeutas ocupacionais que atuaram no METUIA/UFSCar, entre 2001 e 2017

Terapeuta Ocupacional	Tipo de Vínculo	Período²⁵
Ana Paula Serrata Malfitano	Terapeuta ocupacional de instituições que desenvolveram projetos em parceria com o METUIA/UFSCar, professora substituta e docente do DTO/UFSCar	2001 – atual
Carla Regina Silva	Professora substituta, contrato temporário com a prefeitura de São Carlos, aluna/bolsista de mestrado e doutorado e docente do DTO/UFSCar	2005 - 2015
Beatriz Akemi Takeiti	Professora substituta do DTO/UFSCar	2006 - 2007
Tatiana Doval Amador	Professora substituta do DTO/UFSCar	2007 – 2008.1
Patrícia Leme de Oliveira Borba	Terapeuta ocupacional contratadas com recursos PROEXT, professora substituta do DTO/UFSCar e aluna/bolsista de mestrado e doutorado	2007 - 2010 ²⁶
Mariane Bosqueiro Papini	Professora substituta do DTO/UFSCar	2010 - 2011
Mayra Capellaro	Contrato temporário com a prefeitura de São Carlos e aluna/bolsista de mestrado	2010 - 2011
Marina Jorge da Silva	Contrato temporário com a prefeitura de São Carlos e docente do DTO/UFSCar	2011 2014 – atual
Carolina Donato da Silva	Professora substituta do DTO/UFSCar	2012 – 2014
Aline Cristina de Moraes	Professora substituta do DTO/UFSCar	2013 – 2014
Letícia Brandão de Souza	Contrato temporário com a prefeitura de São Carlos; terapeuta ocupacional contratada com recursos PROEXT e professora substituta do DTO/UFSCar	2012 – 2014
Beatriz Prado Pereira	Contrato temporário com a prefeitura de São Carlos e aluna/bolsista de mestrado	2014
Lívia Celegati Pan	Docente do DTO/UFSCar	2014 - atual

Fonte: Dados da pesquisa, elaboração própria.

²⁵ Considerou-se aqui o período de vinculação mais formal, a partir da coordenação das ações desenvolvidas pelo METUIA/UFSCar em campo. Destaca-se que grande parte dessas terapeutas ocupacionais já tinha outras vinculações anteriores com o METUIA/UFSCar, tais como bolsistas em projetos de extensão, iniciações científicas, participação em grupos de estudos e pós-graduação.

²⁶ Formalmente, Patrícia ficou vinculada às práticas do METUIA/UFSCar na condição de terapeuta ocupacional até 2010, mas refere um período de transição, em que continuou dando apoio e se desligando do campo até 2011.

Especificamente em relação à educação e escola pública, identificou-se que 11 dessas terapeutas ocupacionais estiveram, em algum momento, envolvidas com as atividades realizadas na escola pública, sendo elas: Ana Paula Serrata Malfitano, Carla Regina Silva; Beatriz Akemi Takeiti; Tatiana Amador Doval; Patrícia Leme de Oliveira Borba; Mariane Papini; Carolina Donato; Aline Cristina de Moraes; Letícia Brandão de Souza; Marina Jorge da Silva e Lívia Celegati Pan.

Ana Paula Serrata Malfitano é graduada em terapia ocupacional pela UFSCar, especialista em Gestão Estratégica Pública, mestre em Educação, ambos pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e doutora em Saúde Pública pela USP. Vinculou-se com o METUIA/UFSCar nas atividades extensionistas quando ainda estava na graduação, desde início do projeto, em 1999, realizando, também pesquisa de iniciação científica e estágio profissionalizante. Em sua entrevista trouxe que durante todo o seu percurso profissional se manteve ligada ao grupo, direta ou indiretamente. Após se formar foi contratada, por meio de um contrato de prestação de serviço, para a realização de oficinas para a Secretaria de Cultura do Estado de São Paulo, o que permitiu sua atuação como terapeuta ocupacional no Projeto Casarão. Em seguida, trabalhou nas ONGs Associação Fraterna de Apoio Global ao Adolescente e à Infância (AFAGAI) e Associação Artística para o Desenvolvimento Comunitário (ACADEC), ambas na cidade de Campinas-SP, mantendo a sua parceria com o METUIA/UFSCar para a oferta de estágio profissionalizante e execução dos projetos de extensão “Projeto AFAGAI - Abrigo e crianças/adolescentes em situação de rua” e “Projeto CRAISA e Rotas Recriadas: Exploração Sexual Infanto-Juvenil e interfaces com a população em situação de rua em Campinas”, junto às suas atividades profissionais. Foi professora substituta do DTO/UFSCar entre 2005 e 2007, passando a compor, em 2009, o quadro de professoras efetivas do DTO/UFSCar na subárea terapia ocupacional social, onde, desde então, coordena, junto com a professora Roseli, o METUIA/UFSCar.

Carla Regina Silva é terapeuta ocupacional formada pela UFSCar, tem aprimoramento profissional em saúde mental infanto-juvenil pela UNESP-Botucatu e mestrado e doutorado em Educação pela UFSCar. Participou durante a sua graduação das atividades de extensão e estágio profissionalizante na cidade de São Paulo, durante as primeiras ações do Projeto Metuia. Sua vinculação como terapeuta ocupacional se deu em 2005 com a entrada no mestrado, sob orientação da professora Roseli Esquerdo Lopes, tendo seu campo de pesquisa atrelado às atividades de extensão que eram realizadas e, no mesmo período com a contratação como professora substituta no DTO/UFSCar.

Posteriormente, em 2008, Carla ingressou no doutorado, também com a mesma orientação e, através da parceria estabelecida entre o METUIA/UFSCar com a Prefeitura Municipal de São Carlos foi contratada como coordenadora do PROJOVEM²⁷. Em 2009 foi aprovada em concurso para o DTO/UFSCar na subárea de Atividades e Recursos em Terapia Ocupacional mantendo participação nas atividades extensionista pelo METUIA/UFSCar até 2015.

Beatriz Akemi Takeiti é terapeuta ocupacional pela PUC Campinas e mestra e doutora em Psicologia Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Durante a sua graduação participou do núcleo de Campinas do Projeto Metuia, na época ativo e sob a coordenação da professora Sandra Maria Galheigo, quando teve aproximações com o METUIA/UFSCar. Sua vinculação formal com o grupo se deu entre os anos de 2006 e 2007 quando atuou como professora substituta do DTO/UFSCar. Atualmente, é docente do Departamento de Terapia Ocupacional da Faculdade de Medicina da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Tatiana Doval Amador é terapeuta ocupacional graduada pela Universidade de Sorocaba e mestre em Educação pela mesma universidade. De acordo com informações da sua entrevista, conheceu a professora Roseli quando ela foi banca examinadora do seu mestrado, em 2006, o que a levou a se interessar em aproximações com o grupo. Sua atuação profissional junto às atividades do METUIA/UFSCar se deu através da sua contratação como professora substituta do DTO/UFSCar entre 2007 e o primeiro semestre de 2008. Atualmente é terapeuta ocupacional contratada pela Prefeitura Municipal de Santana do Parnaíba – SP, atuando em uma Unidade de Saúde da Família (USF).

Patrícia Leme de Oliveira Borba, graduada em terapia ocupacional pela UFSCar, tem mestrado e doutorado em Educação também pela UFSCar e atualmente é docente da UNIFESP. Patrícia esteve ligada às atividades do METUIA/UFSCar durante a sua graduação através da realização de estágio profissionalizante e um trabalho de iniciação científica e, em seu depoimento, indica, de um lado a parceria construída com o grupo para receber alunos estagiários quando atuou como terapeuta ocupacional de uma ONG em Campinas, o Projeto Gente Nova (PROGEN) e, de outro, com a sua inserção no mestrado, sob orientação da professora Roseli. Posteriormente, em 2007, com o

²⁷ O Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM) foi a integração de outros programas existentes (Agente Jovem, Saberes da Terra, ProJovem, Consórcio Social da Juventude, Juventude Cidadã e Escola de Fábrica) visando ampliar o atendimento aos jovens excluídos da escola e da formação profissional (BRASIL, 2007).

financiamento PROEXT do projeto de extensão “Juventude, Violência e Cidadania em Grupos Populares Urbanos: intervenção coletiva e desenvolvimento social”, foi contratada como terapeuta ocupacional e, entre 2008 e 2009, foi professora substituta do DTO/UFSCar. Ainda em 2009, iniciou o doutorado, também com orientação da professora Roseli, mantendo-se ligada às intervenções-terapêutico-ocupacionais realizadas até 2011, quando foi aprovada em um concurso na subárea de terapia ocupacional social na Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP).

Mariane Bosquiero Papini possui graduação em terapia ocupacional pela PUC Campinas, graduação em pedagogia, aprimoramento em saúde mental, com foco em reabilitação psicossocial e mestrado em Educação, pela Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho (UNESP) de Rio Claro. Atou como terapeuta ocupacional do METUIA/UFSCar entre os anos 2010 e 2011, durante o seu contrato como professora substituta do DTO/UFSCar, no entanto, em seu depoimento, traz que já tinha aproximações anteriores com o grupo por suas experiências durante a graduação em terapia ocupacional junto ao núcleo de Campinas do Projeto Metuia, como já colocado, na época ativo e com coordenação de Sandra Maria Galheigo. Atualmente é concursada da Prefeitura Municipal de Cordeirópolis – SP, atuando como terapeuta ocupacional da Secretaria Municipal de Educação, fato que, segundo ela, a levou a cursar e concluir o curso de graduação em pedagogia.

Marina Jorge da Silva, terapeuta ocupacional graduada pela UFSCar, tem especialização em Saúde Coletiva pela Faculdade de Medicina da USP, mestrado em terapia ocupacional pelo PPGTO/UFSCar e doutorado em andamento pelo mesmo programa. Sua relação com o METUIA/UFSCar iniciou ainda na graduação, por meio da inserção em atividades de extensão e, depois, pelo estágio profissionalizante realizado em São Paulo via parceria com o núcleo da USP do Projeto Metuia. Em 2011 foi contratada pela Prefeitura Municipal de São Carlos, por meio de uma parceria com o METUIA/UFSCar, para atuação em um Centro da Juventude da cidade. No ano seguinte, ingressou no mestrado, ocasião que a levou ao rompimento do contrato de trabalho anterior, mantendo-se, porém, ligada ao grupo por conta da sua pesquisa. Posteriormente, em 2014, foi aprovada em concurso para professora efetiva do DTO/UFSCar, na subárea de terapia ocupacional social, permanecendo desde então como docente e técnica do METUIA/UFSCar.

Carolina Donato da Silva é terapeuta ocupacional e mestra em Saúde Pública, ambos pela Universidade de São Paulo. Foi terapeuta ocupacional do METUIA/UFSCar

por meio do seu contrato de professora substituta do DTO/UFSCar entre os anos de 2012 e 2014. Atualmente é concursada da Prefeitura Municipal de São Paulo – SP, atuando como terapeuta ocupacional em um Centro de Atenção Psicossocial voltado para o público infanto-juvenil (CAPSi).

Aline Cristina de Moraes tem graduação e mestrado em terapia ocupacional pela UFSCar e especialização em saúde mental pela Universidade de Ribeirão Preto (UNAERP). Sua vinculação com o METUIA/UFSCar se iniciou quando da sua inserção no curso de mestrado, com orientação da professora Ana Paula Serrata Malfitano, em 2011 e, em seguida, entre 2013 e 2014, atuou como terapeuta ocupacional a partir da sua contratação como professora substituta do DTO/UFSCar. Atualmente, é terapeuta ocupacional da Prefeitura Municipal de Patrocínio Paulista – SP, vinculada a um Centro de Referência da Assistência Social (CRAS).

Letícia Brandão de Souza, terapeuta ocupacional graduada pela UFSCar, atualmente trabalha com cosmetologia e ginecologia natural e na área de comunicação e administração de projetos de cultura e sustentabilidade em um coletivo de famílias em uma zona rural. Letícia traz em seu depoimento a vinculação com o METUIA/UFSCar desde a sua graduação com inserção nas atividades de extensão, realização de pesquisa de iniciação científica e estágio profissionalizante. Foi extensionista, estagiária e bolsista de iniciação científica pelo METUIA/UFSCar, e sua ligação profissional como terapeuta ocupacional com o grupo se deu de diferentes formas, entre os anos de 2012 e 2014: contratação pela Prefeitura Municipal de São Carlos para atuação no Centro da Juventude Elaine Viviane – contrato possibilitado pela parceria do METUIA/UFSCar com este equipamento social, assim como foi com Marina Jorge da Silva; contratação, via financiamento PROEXT do projeto de extensão “Caravana do ECA: promovendo direitos e articulando ações” e, por fim, como professora substituta do DTO/UFSCar.

Por fim, eu, Livia Celegati Pan, terapeuta ocupacional graduada pelo UFSCar, mestrado concluído e doutorado em desenvolvimento, com a tese que aqui se apresenta, no PPGTO/UFSCar. Como já colocado na apresentação deste trabalho, atualmente mantenho minha vinculação com o METUIA/UFSCar através do meu contrato como docente da subárea de terapia ocupacional social do DTO/UFSCar, iniciada ainda na graduação, inicialmente via participação nas atividades de extensão universitária e, depois, pela pesquisa de iniciação científica, estágio profissionalizante, mestrado e doutorado.

Os projetos de extensão universitária em relação com a escola pública

Por entendermos que as intervenções terapêutico-ocupacionais desenvolvidas pelo METUIA/UFSCar em relação com a escola pública ao longo desses anos são centrais para a construção deste trabalho, faremos, a seguir, uma breve síntese dos projetos de extensão universitária, conforme sistematização do Quadro 1, buscando trazer alguns exemplos das experiências construídas pelo grupo.

No geral, tais projetos de extensão, de acordo com uma síntese dos seus relatórios, tiveram como objetivo o desenvolvimento de tecnologias sociais para aproximação e intervenção com adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade social, calcadas na educação e na defesa da cidadania e produção de subsídios para políticas públicas que visassem redução das desigualdades, discriminação e violência a que está sujeita boa parte desse grupo. Partiram do uso de metodologias participativas, buscando oferecer espaços protegidos de convivência e pertencimento, assim como ampliar e fortalecer suas redes de suporte e promover ações intersetoriais e interdisciplinares. Em conjunto e de maneira central, teve-se também o objetivo de formar e capacitar profissionais, especialmente terapeutas ocupacionais, para atuação com jovens, no território, instituições sociais e espaços comunitários.

Ainda, conforme os projetos de extensão universitária e seus relatórios aqui analisados, especificamente em relação à escola pública, pretende-se a ressignificação do processo de escolarização e do espaço escolar, no sentido de que sejam significativos para os alunos; a ampliação das formas de se conceber a ação educativa, na direção de torná-la mais próxima dos cotidianos dos jovens; criação de espaços de diálogo e discussões; fortalecimento da escola pública enquanto instituição educativa e que compõe (ou deve compor) uma rede social de suporte; e dar apoio para os problemas vivenciados diariamente pela escola como um todo e pelos jovens, em particular.

Destaca-se, nesse sentido, o uso das tecnologias sociais²⁸ já elaboradas e teorizadas pelo METUIA/UFSCar ao longo desses anos, com base nas experiências desenvolvidas: Oficinas de Atividades, Dinâmicas e Recursos, Acompanhamentos Individual/Singular e Territorial, Dinamização da Rede de Atenção e Articulação da Recursos no Campo Social, a partir dos quais se utilizam de recursos diversificados, tais como teatro, atividades plásticas, imagéticas e lúdicas, músicas, filmes e dinâmicas

²⁸ Entende-se por tecnologia social técnicas e metodologias que se voltam para a transformação e inclusão social (BAVA, 2004; DAGNINO et al., 2004).

grupais como formas de aproximação e vinculação com os jovens, atores escolares e comunidade, assim como disparadores de discussões e reflexões coletivas e identificação de necessidades, coletivas e individuais.

O primeiro projeto, “Projeto Casarão”, de iniciativa do núcleo USP/UFSCar, realizado entre os anos de 1999 e 2004, pode ser considerado um marco tanto na história do Metuia e seus núcleos existentes na época, quanto da própria terapia ocupacional social, por ter sido a primeira proposição posta em prática nessa subárea com um recorte metodológico específico.

Foi construído em parceria com a Associação de Construção por Mutirão do Casarão, que se incluía no Movimento de Luta por Moradia Urbana, em São Paulo – SP, organização coletiva em busca de moradia digna e de qualidade. Sinteticamente, a Associação conseguiu junto à prefeitura da cidade um convênio para a construção de habitações no sistema de mutirão que, depois de um longo processo foram finalizadas; além das casas, previu-se, também, a construção de espaços coletivos e o desenvolvimento de ações, com colaboração com o poder público, universidades e organizações não-governamentais, em prol da cidadania de seus moradores, o que resultou na parceria com o, na época, METUIA/USP-UFSCar, pela demandas colocadas pelos moradores em torno da infância e juventude do local (BARROS et al., 2007b).

A primeira iniciativa realizada pela equipe foi uma pesquisa junto aos moradores do conjunto habitacional para um levantamento das expectativas e reconhecimento do perfil da população e do território da região, a partir do qual foi proposta e aprovada em assembleia da Associação, entre outras coisas, a criação do Centro de Cultura e Convivência da Celso Garcia, para a implementação de iniciativas a serem desenvolvidas em cinco programas de atuação: 1. Ações territoriais; 2. Atividades do condomínio com espaços de construções coletivas, espaços do adolescente, espaços da meninada e espaços da criança; 3. Atenção e prosseguimento individualizados; 4. Acompanhamento institucional e 5. Formação, pesquisa e registro sistemáticos (BARROS et al., 2007b).

As exemplificações de ações em relação com a escola pública foram relatadas por Ana Paula Malfitano, durante a sua entrevista. Uma das situações trazidas foi a que se desenrolou pela proposta de iniciação científica, de acompanhamento de crianças em situação de vulnerabilidade social para compreensão de suas histórias de vida e possíveis estratégias para fortalecimento de suas redes sociais de suporte. Resumidamente, uma das crianças participantes da pesquisa apresentava uma situação bastante complexa, com um comportamento agressivo e, no processo de acompanhamento, buscando entender melhor

o seu lugar, suas relações e suas redes, chegou-se até a creche²⁹ que era frequentada pela menina, e por quase todas as crianças entre 3 e 6 anos que moravam no condomínio, sendo possível pensar estratégias para e em conjunto com a instituição para se lidar com a criança que era considerada problema, tendo em vista um processo que ela ocupasse uma outra representação e um outro lugar, tendo a sua permanência facilitada³⁰.

Outro exemplo dado foi o caso de uma moradora do condomínio que se dispôs a cuidar de um bebê para que não fosse, por conta da situação vivenciada pela mãe, encaminhado para uma instituição de acolhimento, no entanto, para que isso fosse possível, era necessário que a bebê frequentasse uma creche. O acompanhamento se deu no sentido de matriculá-la na creche, no entanto, como não havia vaga, empreendeu-se um processo junto com a instituição de organização da fila de espera para vaga e critérios de prioridade para recebimento das crianças.

Por fim, tem-se o exemplo de um acompanhamento feito quando da identificação de uma criança que não estava matriculada na escola, por conta de não ter certidão de nascimento, em que foi feita a articulação com a escola do território para que aceitasse a matrícula da criança, tida como prioritária para, paralelamente, se garantir a emissão do documento.

²⁹ Naquela época a Educação Infantil era vinculada ao setor Assistência Social e não à Educação.

³⁰ Maiores detalhes sobre este acompanhamento foram elaborados para o seguinte relato de experiência: LOPES, Roseli E.; BARROS, Denise D. MALFITANO, Ana Paula S.; GALVANI, Débora. Histórias de vida: a ampliação de redes sociais de suporte de crianças em uma experiência de trabalho comunitário. *O Mundo da Saúde*, São Paulo, v. 26, n.3, p. 426-434, 2002.



Foto 1: atividade realizada durante realização do Projeto Casarão.
Fonte: acervo Laboratório METUIA/UFSCar.

Como as ações eram realizadas na cidade de São Paulo – SP, os alunos da UFSCar tinham que se deslocar para a capital para poderem acompanhar as atividades, o que era realizado, em grande parte, aos finais de semana, pela inviabilidade de estarem nos demais dias da semana devido às aulas na cidade de São Carlos.

Isso nos indica aquilo que se constituiu como uma marca dos alunos de graduação que se envolveram com as extensões desenvolvidas pelo METUIA/UFSCar, que é o o engajamento nas ações, nos dando a dimensão daquilo que se pretendia como um processo que formasse profissionais com responsabilidade ética e política. Buscaremos evidenciar este elemento em outros momentos do texto.

Com a inserção profissional na cidade de Campinas-SP de terapeutas ocupacionais formadas pelas UFSCar, que tinham passado por formação no Projeto Metuia, a saber, Ana Paula Serrata Malfitano, em 2003, que estava sob orientação da professora Roseli Esquerdo Lopes na pós-graduação, e Patrícia Leme de Oliveira Borba, em 2005, foi

possível o estabelecimento de parcerias para a realização de atividades de extensão e formação de estudantes da UFSCar naquela cidade, com os projetos: “Projeto AFAGAI - Abrigo e crianças/adolescentes em situação de rua”; e “Projeto In-formar-ação Comunitária: Escolas e PROGEN”.

O “Projeto AFAGAI - Abrigo e crianças/adolescentes em situação de rua” foi construído por meio da continuidade da parceria estabelecida entre o METUIA/UFSCar com Ana Paula, quando foi contratada para trabalhar como terapeuta ocupacional em um abrigo para crianças e adolescentes em situação de rua na cidade de Campinas – SP, abrindo a possibilidade de receber estudantes de graduação em terapia ocupacional da UFSCar na condição de extensionistas ou estagiários que acompanhavam o trabalho da profissional.

A discussão realizada no âmbito deste projeto em relação à educação se fez pela identificação das demandas dessa população específica, sendo uma delas a questão do acesso à educação e à escola, dificultada pelas características dos modos de vida daqueles adolescentes. Foi então construída uma parceria com a Secretaria de Educação da cidade, culminando na proposição de um projeto denominado “sala de transição”, com a oferta de um espaço com regras mais flexíveis em relação à escola em que os adolescentes pudessem iniciar o processo de escolarização, tendo como meta a inserção no ensino regular. Sobre a sua atuação profissional para a construção deste projeto, Ana Paula analisa:

meu papel foi de composição da equipe que escreveu o projeto, composição da equipe de seleção dos professores e posteriormente composição da equipe que fazia discussão no andamento da sala de transição [...] acho que o meu lugar ali era justamente parte da rede que demandou o serviço, que ajudou a criar o serviço, mas não era responsável pela execução do serviço (MALFITANO, 2018, p.16).

Segundo Ana Paula, embora poucos tenham sido encaminhados efetivamente para a escola regular, com essa iniciativa muitos aprenderam a ler e escrever, fazendo a seguinte avaliação:

fica aquela pergunta: por eu ter alcançado com poucos é menos resultado, frente ao histórico destes meninos? Para mim, o maior resultado foi a alfabetização de um número importante deles e eles voltassem para rua com domínio das letras, domínio da leitura é um outro capital possível, inclusive de viver nas ruas (MALFITANO, 2018, p.15).



Foto 2: atividade realizada durante o Projeto AFAGAI - Abrigo e crianças/adolescentes em situação de rua
Fonte: acervo Laboratório METUIA/UFSCar.

O “Projeto In-formar-ação Comunitária: Escolas e PROGEN”, realizado entre os anos de 2006 e 2007, através de uma parceria do METUIA/UFSCar com Patrícia, na época terapeuta ocupacional de uma organização não-governamental de Campinas, o Projeto Gente Nova (PROGEN), instituição de educação não formal que atuava com crianças e adolescentes, entre 7 e 18 anos, e suas famílias e comunidade em um bairro da periferia da cidade. A proposta do projeto foi realizar intervenções em quatro escolas públicas de um mesmo território com vistas ao fortalecimento dessas instituições e aproximação, integração e articulação entre elas, com o PROGEN e com a comunidade. As ações propostas nesse sentido foram a construção de um jornal comunitário, eventos culturais rodiziados entres os equipamentos e atividades formativas voltadas para os professores e educadores, para o estabelecimento de ações conjuntas.

De acordo com Patrícia, o PROGEN era uma instituição de referência na cidade de Campinas em torno do movimento em prol dos direitos das crianças e adolescentes e já possuía uma parceria estabelecida com as escolas. O seu trabalho como terapeuta ocupacional foi o de realizar ações que articulassem as escolas e o PROGEN entre si.



Foto 3: atividade realizada durante o Projeto In-formar-ação Comunitária: Escolas e PROGEN
Fonte: acervo Laboratório METUIA/UFSCar.

Desde 2005, passou-se a investir na realização de projetos de extensão, ensino e pesquisa que envolviam intervenções terapêutico-ocupacionais também na cidade de São Carlos – SP, sendo todos os demais desenvolvidos nesta cidade. Este fato pode ser considerado um importante incremento na formação em terapia ocupacional social na UFSCar, uma vez que os alunos não mais precisaram se deslocar para outras cidades para fazerem formação prática na subárea de terapia ocupacional social.

O projeto “Oficina de Atividades e Projetos dos Meninos e Meninas Trabalhadores da UFSCar”, foi o primeiro desenvolvido na cidade de São Carlos, entre 2005 e 2006, e teve como objetivo a oferta de oficinas de atividades para os meninos e meninas adolescentes que na época trabalhavam na UFSCar na condição de jovem aprendiz através de um convênio da universidade com uma instituição assistencial e educacional da cidade. A equipe do METUIA/UFSCar conseguiu negociar com a Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas da UFSCar a liberação dos adolescentes um período por semana para participação nas atividades. Estes adolescentes ocupavam suas funções durante o dia e estudavam à noite. As oficinas tiveram como foco discutir e aprofundar suas perspectivas de vida, especialmente em relação ao trabalho e à escola.



Foto 4: atividade realizada durante o projeto Oficina de Atividades e Projetos dos Meninos e Meninas Trabalhadores da UFSCar
Fonte: acervo Laboratório METUIA/UFSCar.

Paralelamente, no mesmo período, foi executado o projeto “Recriando caminhos e construindo perspectivas: enfrentamento das violências urbanas entre adolescentes e jovens de classes populares”, com financiamento do PROEXT, que buscou fornecer subsídios para a construção de políticas públicas voltadas para a diminuição das desigualdades, discriminação e violência a que estão sujeita parte da infância e juventude do país. As ações foram realizadas em duas cidades: São Carlos e Campinas, sendo na primeira especificamente voltadas para escolas públicas com o objetivo de se trabalhar a temática violência.

O projeto foi apresentado e desenvolvido em cinco escolas públicas de ensino médio de São Carlos, com as quais foram acordados cronogramas de intervenções. Inicialmente foram aplicados questionários em todas as turmas do ensino médio com questões sobre violência e, posteriormente, realização de oficinas de atividades semanalmente nas salas de aula e durante o intervalo também sobre a temática.

Através de atividades disparadoras, as oficinas abordaram: quem eram os adolescentes, o que pensavam sobre a escola e sobre a violência em diversos contextos e diferentes pessoas possivelmente envolvidas, sobre as possíveis causas para a violência e suas proposições para uma escola melhor.

Sobre o desenho dessa proposta, Carla Silva, na época terapeuta ocupacional do METUIA/UFSCar, em seu depoimento relembra:

a gente foi para cinco escolas fazer as oficinas com os alunos [...] então a gente ia toda semana para a escola, em cada uma delas [...] nesse projeto específico [a temática] era violência, então a proposta era: recolher os relatos sobre violência, sobre violação, sobre como a violência atingia aqueles alunos dentro ou fora da escola, então todas as propostas tinham essa temática e aí era: “vamos fazer estratégias diferentes, todo tipo de estratégias diferente”, então desde a construção de um fanzine a um documentário que a gente criava, mais imagéticos, meio esquetes, a gente criou o julgamento da sala inteira em relação a um caso e fazia mural na escola com pintura, então era isso, várias estratégias diferentes, sempre com o mesmo tema e com 50 minutos, tinha que ser uma coisa muito planejada, organizada, qual material, a proposta estava muito clara para poder acontecer naquele período e na semana seguinte era outra e fluía dessa forma (SILVAa, 2017, p.7).



Foto 5: Atividade sobre violência na sala de aula com alunos do Ensino Médio durante o projeto Recriando caminhos e construindo perspectivas: enfrentamento das violências urbanas entre adolescentes e jovens de classes populares

Fonte: acervo Laboratório METUIA/UFSCar.

Além disso, Carla relata também sobre a ampliação das intervenções terapêutico-ocupacionais para toda a escola durante o momento do intervalo:

a gente não conseguia ir em muitas classes, porque a logística não dava, então a gente começou a fazer um projeto que foi de trabalhar com eles com temáticas que a gente mapeava o que importante, interessante, que

estava presente naquele cotidiano, na hora do intervalo [...] foi bem marcante para a gente, era isso, como a gente falar de temas complexos, importantes, urgentes como violência, violação, emprego, trabalho, relação, sexualidade em 15, 20 minutos, então foi também bem interessante, porque a gente começou a criar muitas propostas e sempre interativas, porque tinha que ser interativa, que o máximo de pessoas passassem, de alguma forma se sensibilizassem, pudesse criar alguma coisa para deixar por ali e aí a gente foi inventando muito coisas para isso acontecer, mas isso dava um movimento na hora do intervalo que era muito interessante e que contribuía para a própria oficina que a gente fazia só com algumas turmas (SILVAa, 2017, p. 8).



Foto 6: atividade realizada durante o intervalo em uma das escolas durante o projeto Recriando caminhos e construindo perspectivas: enfrentamento das violências urbanas entre adolescentes e jovens de classes populares
Fonte: acervo Laboratório METUIA/UFSCar.

Em 2007, considerando-se as condições disponíveis, optou-se por intensificar e focalizar as intervenções em uma das escolas participantes do projeto anterior. Ainda que todas elas tivessem manifestado interesse em dar continuidade à parceria, a escolha da equipe do METUIA/UFSCar foi pela Escola Estadual “Dona Aracy Leite Pereira Lopes” pela avaliação de esta apresentar demandas mais complexas para o trabalho, por estar localizada em uma região periférica da cidade, estigmatizada pela pobreza, violência e tráfico de drogas. Esta opção foi determinante para os projetos que se desenvolveram posteriormente, sendo a maioria deles focalizada nesta escola e em seu território e comunidade.

Naquele ano foi realizado o programa “Juventude, Violência e Cidadania em Grupos Populares Urbanos: intervenção coletiva e desenvolvimento social”, também financiado pelo PROEXT. O programa foi estruturado em eixos, sendo dois centrais: escola e território. No âmbito da escola, o foco esteve na Escola Estadual Dona Aracy Leite Pereira Lopes e, por conta da então recente implementação da Escola de Tempo Integral (ETI)³¹ nesta instituição que, em uma de suas vertentes, preconizava a oferta de oficinas e atividades que promovessem a cidadania, o acordo firmado com a gestão escolar foi de realização de Oficinas de Atividade, Dinâmicas e Projetos com os alunos da ETI, em se que trabalharam com as temáticas de violências e violações de direitos e Estatuto da Criança e do Adolescente e, durante o intervalo, com o tema sexualidade. Também foi direcionado um trabalho para os professores mensalmente durante as suas Horas de Trabalho Coletivo e Pedagógico (HTPC), buscando criar um espaço de acolhimento às demandas dos professores e diálogo e reflexões sobre possibilidades de soluções³².

Beatriz Takeiti, terapeuta ocupacional do METUIA/UFSCar nesse período, relembra os objetivos mais amplos colocados pelas intervenções e as estratégias que foram sendo utilizadas para a ampliação da ação:

utilizando das oficinas para desenvolver ações não só sobre a questão da violência que perpassava a vida desse jovem na escola, mas se utilizando de outras temáticas que atravessam a vida desse sujeito, então pensar como a gente estava trabalhando com um público que eram adolescentes, então a gente trazia, por exemplo, a discussão do Estatuto da Criança e do Adolescente, a questão da sexualidade, outras temáticas transversais a questão da juventude, a gente indicava/pensava essas temáticas e propunha, planejava, fazia atividades para desenvolvê-las no contexto da escola (TAKEITI, 2017, p.5).

³¹ Criado em 2006, o Programa Escola de Tempo Integral no Estado de São Paulo tinha como intuito oferecer, no contraturno escolar, aulas de apoio pedagógico, oficinas culturais e atividades esportivas. Atualmente, a proposta foi incorporada no Programa Ensino Integral do Estado de São Paulo, que, com dois modelos: a ETI e o Programa de Ensino Integral (PEI), visa a ampliação da jornada de estudos.

³² Sobre as ações empreendidas neste Programa, foi elaborado o seguinte artigo: LOPES, Roseli E.; ADORNO, Rubens C. F.; MALFITANO, Ana P. S.; TAKEITI, Beatriz A.; SILVA, Carla R.; BORBA, Patrícia L. O.; Juventude pobre, violência e cidadania. *Saúde e Sociedade*, São Paulo, v. 17, n. 3, p. 63-76, 2008



Foto 7: atividade realizada para discussão do tema "sexualidade" durante o programa Juventude, Violência e Cidadania em Grupos Populares Urbanos: intervenção coletiva e desenvolvimento social
Fonte: acervo Laboratório METUIA/UFSCar.

Sobre as atividades elaboradas e recursos utilizados, Tatiana Amador relembra:

Muitas atividades, dinâmicas de grupo, principalmente na escola, grafite, também teve uma experiência com grafite, teatro, tinha atividades escrita, de reflexão, dinâmicas de grupo... Me lembrei agora que um recurso era o audiovisual, na época acho que até tinha um parceria com um grupo de graduação da UFSCar, e teve um projeto com os jovens, e eles fizeram um documentário, e então esse era um recurso também (AMADOR, 2017, p. 3).

No território, por meio de uma parceria estabelecida com a Secretaria Municipal de Cidadania e Assistência Social, foram realizadas Oficinas de Atividades, Dinâmicas e Projetos com jovens em um centro comunitário e reuniões com os profissionais dos equipamentos parceiros. Dentro desse eixo, Carla Silva traz como exemplo:

A gente foi fazendo todo o esforço de estar no Centro Comunitário, de incentivar que os meninos voltassem para a escola, de poder fazer acompanhamento individual, de ir com eles "olha, vamos aqui, assinar esse documento, precisa de tal coisa..." (SILVAa, 2017, p.12).

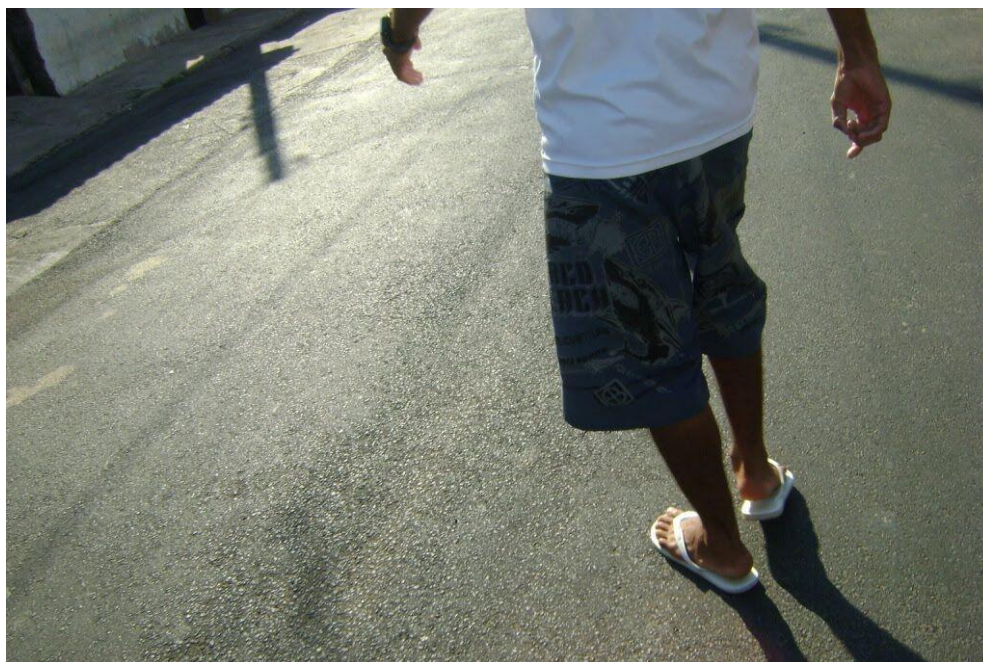


Foto 8: atividade realizada com os jovens no território durante o programa Juventude, Violência e Cidadania em Grupos Populares Urbanos: intervenção coletiva e desenvolvimento social
Fonte: acervo Laboratório METUIA/UFSCar.

Os demais eixos que, de acordo com a proposta compuseram o projeto, foram: - audiovisual, com realização de oficinas na escola para capacitação em recursos audiovisuais para alguns jovens participantes das intervenções e a produção de um documentário; - políticas públicas, com mapeamento das ações voltadas para infância e juventude na cidade através de entrevistas com gestores; - formação, visando a capacitação de recursos humanos para o trabalho no campo social e - coordenação dos eixos, voltado para a reavaliação constante das ações e articulação de todos os demais eixos.

No mesmo ano e em 2008, em continuidade ao projeto anterior, foi registrado na ProexWeb o projeto “Oficinas na Escola de Tempo Integral: proposições e possibilidades”. Além das ações relatadas anteriormente no interior da escola, o diferencial desenvolvido em 2008 foi a criação, após pedido de ajuda da gestão escolar para lidar com alunos que tinham dificuldades de acompanhar os conteúdos escolares, de uma “Oficina de Leitura e Escrita” visando auxiliar nos processos de alfabetização. Os alunos participantes foram indicados pelos professores e/ou coordenação pedagógica da escola.

Patrícia Borba, que também atuou durante a realização desse projeto, relata:

eu acho que a primeira questão era a dificuldade, a escola pedia ajuda com os meninos que não conseguiam acompanhar, tinha uma coisa de alunos que não estavam alfabetizados ainda [...] agora eu não lembro as séries, acho que era o EJA e o ensino médio, mas acho que mais problemático eram os alunos do EJA, de adolescentes, sem estarem alfabetizados e que por conta disso eles causavam um pouco na escola, não conseguiam ficar na sala e a coordenação pediu ajuda para essas situações [...] e aí a gente fazia oficina na hora da aula, mas para alguns jovens que eram pré selecionados ou por demanda, que eram jovens que a gente conhecia do CRAS, lá do território, do bairro e que queriam estar com a gente (BORBA, 2017, p. 7).

Naquele momento, uma das integrantes da equipe era estudante de graduação em pedagogia, o que muito contribuiu para a construção de propostas que auxiliassem os alunos nos processos de aprendizagem de leitura e escrita, de tal forma que o acompanhamento dos conteúdos ministrado na sala de aula fosse facilitado. Ao final, foram elaborados portfólios individuais para cada um dos alunos, com as atividades realizadas, a fim de que pudessem valorizar a sua evolução.

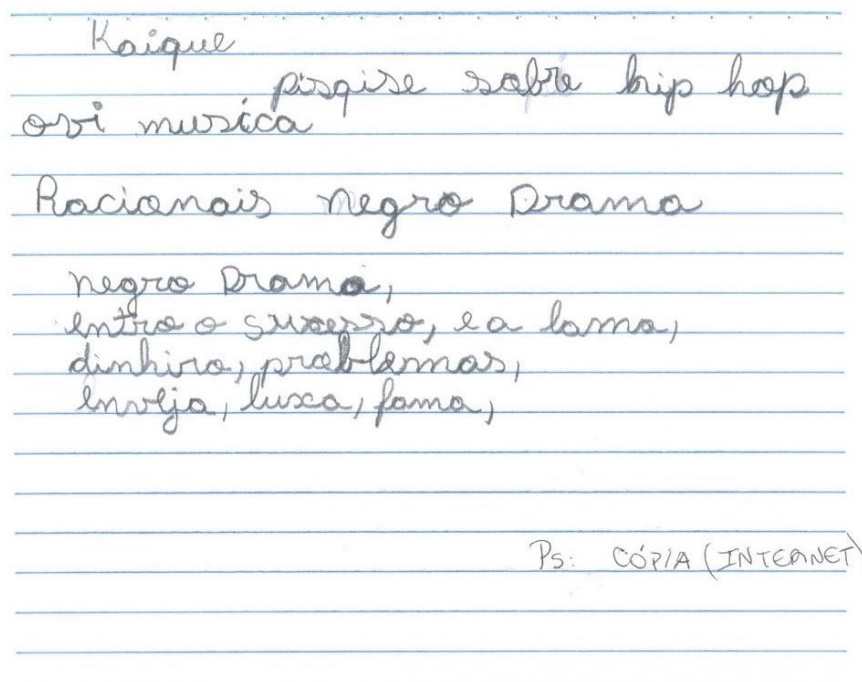


Foto 9: atividade realizada na Oficina de Leitura e Escrita durante o projeto Oficinas na Escola de Tempo Integral: proposições e possibilidades
Fonte: acervo Laboratório METUIA/UFSCar.

Também em 2007, teve início o projeto “Articulação com Jovens no Território do Jardim Gonzaga”, ainda em desenvolvimento, só não tendo sido ofertado, oficialmente de acordo com registros no ProexWeb, entre 2013 e 2014. Este projeto tem como objetivo

fortalecer e articular a rede de serviços e os equipamentos sociais voltados para a infância e juventude na cidade de São Carlos e, mais especificamente, da/na região do bairro Jardim Gonzaga. Ao longo desse tempo, diferentes estratégias têm sido propostas a partir do objetivo colocado, sendo a escola pública apresentada como um dos equipamentos desse território, particularmente a Escola Estadual Dona Aracy Leite Pereira Lopes, a principal escola pública de ensino médio da região.

Algumas ações realizadas no âmbito desse projeto foram a oferta de Oficina de Atividades, Dinâmicas e Projetos para jovens durante os dois primeiros anos em um Centro de Referência da Assistência Social (CRAS) e, a partir de 2009, em um Centro da Juventude (CJ), um equipamento social inaugurado naquele ano localizado também na região do bairro Jardim Gonzaga. Com a sua inauguração, a equipe transferiu suas atividades para o espaço voltado especificamente para o público jovem, realizando um trabalho para que os meninos e meninas circulassem pelo território e acessassem o novo serviço. Destaca-se, também, o apoio realizado junto à Secretaria Municipal Especial de Infância e Juventude da cidade de São Carlos para a construção do projeto político-pedagógico daquele Centro da Juventude e a sensibilização da equipe do local para ela se fizesse acolhedora e receptiva com os frequentadores.

Essas iniciativas culminaram no desenvolvimento de outras posteriores, tais como: a criação de uma Oficina de Atividades, Dinâmicas e Projetos voltadas para jovens meninas, nomeada como Espaço das Meninas, tendo em vista a pouca circulação desse grupo pelos espaços públicos, criação de uma Oficina de Rádio, ambas no Centro da Juventude, e a proposição de intervenções territoriais na região, especialmente em uma praça pública e em uma Estação Comunitária.

Marina Jorge da Silva desde 2014 tem estado mais à frente das ações deste projeto, particularmente, e traz em seu depoimento que as ações na escola e no território foram objetivamente divididas, em função da necessidade de divisão do trabalho, ficando ela mais à frente das ações territoriais e eu, Lívia, com as intervenções na escola, mas que a concepção do trabalho é feita de forma conjunta, sendo os espaços coletivos de planejamento fundamentais para isso.



Foto 10: atividade realizada no território para divulgação das Oficinas no Centro da Juventude durante o projeto Articulação com Jovens no Território do Jardim Gonzaga
Fonte: acervo Laboratório METUIA/UFSCar.

Patrícia Borba sintetiza, em seu depoimento, a ampla visão em torno dos diferentes desenhos que foram sendo desenvolvidos no âmbito desse projeto em sua relação com a escola pública:

Esse desenho de conhecer o adolescente no seu bairro e ter essa porta aberta dentro da escola, ter alguém de referência nossa dentro da escola e ter alguém de referência no Centro da Juventude, como uma das coisas mais clássicas lá da rede de apoio. Era estratégico estar nesses espaços, então assim, muitas histórias que a gente acompanhou era dessa possibilidade de estar por dentro da escola e estar por fora (BORBA, 2017, p. 8-9).

Entre 2009 e 2010, na direção de reafirmar o objetivo de construção de intervenções que se voltassem para o enfrentamento das situações de risco e vulnerabilidade a que os jovens pobres estão submetidos, foi executado o programa “Redes Sociais, Espaços Públicos e Cidadania: políticas e ações com a juventude”, financiado pelo PROEXT, composto por três eixos: “Projeto I - Incentivando a formação da rede de atenção aos jovens no município de São Carlos”, “Projeto II - Jovens e direitos: conhecer para exigir” e “Projeto III - Ações transversais: universidade e sociedade – atividade extensionista e reflexões em torno de proposições para a juventude”.

No âmbito do Projeto I, foram organizados eventos e atividades que configuravam espaços de discussão e trocas no âmbito da atenção intersetorial à infância e adolescência,

a saber: colaboração na organização e execução da II Pré-Conferência Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente; Seminário de Planejamento do ReCriAd – Rede de Atenção e Proteção à Criança e ao Adolescente; assessoria às Reuniões de Planejamento e Encaminhamento de Ação do Grupo Gestor; Reuniões de Planejamento dos Encontros Intersetoriais Locais; mediação de duas Rodadas de Encontros Intersetoriais locais, nas cinco microregiões administrativas da cidade de São Carlos.



Foto 11: atividade realizada durante as reuniões para criação da ReCriAd durante o programa Redes Sociais, Espaços Públicos e Cidadania: políticas e ações com a juventude
Fonte: acervo Laboratório METUIA/UFSCar.

No Projeto II, foram realizadas Oficinas de Atividades, Dinâmicas e Projetos no CJ e na Escola Estadual Dona Aracy Leite Pereira Lopes. Um dos desdobramentos dessas ações foi, por conta das demandas trazidas pela equipe escolar à equipe do METUIA/UFSCar, a proposição de um espaço do CJ denominado “Espaço do Estudante”, voltado para o apoio dos jovens em suas demandas escolares, o qual, posteriormente, se constituiu como um projeto de extensão em si.

Uma das produções ilustrativas foi a elaboração de fanzines junto com os jovens, nomeado de “Espaço Fala Aí!”, durante as intervenções nos diferentes espaços que eram realizadas as Oficinas. Ao todo foram produzidas três edições, sendo uma delas com uma temática específica, a saber: gênero, com textos e notícias elaboradas pelos ou em conjunto com os jovens e distribuídos nos diferentes espaços de atuação do METUIA/UFSCar naquele território e de circulação dos participantes³³.



Foto 12: atividade para produção de fanzines durante o programa Redes Sociais, Espaços Públicos e Cidadania: políticas e ações com a juventude
Fonte: acervo Laboratório METUIA/UFSCar.

Outro exemplo, foi a organização e condução das Conferências Lúdicas Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente de São Carlos³⁴, por meio da parceria do METUIA/UFSCar com a SMEIJ e o Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente de São Carlos, com a proposição de se criar um espaço, através do uso de

³³ A iniciativa de produção de fanzines como recurso para o trabalho com jovens na terapia ocupacional social foi alvo de uma pesquisa de iniciação científica, que resultou na publicação do artigo: LOPES, Roseli E.; BORBA, Patrícia L.O.; MONZELI, Gustavo Arthur. Expressão livre de jovens por meio do Fanzine: recurso para a terapia ocupacional social. *Saude soc.*, v. 22, n. 3, p. 937-948, 2013

³⁴ As conferências são processos pensados para a participação popular na construção das políticas públicas e podem ser voltadas para diferentes setores ou populações-alvo. No caso das Conferências Municipais dos Direitos da Criança e do Adolescente, estão previstas para acontecerem a cada dois anos. As Conferências Lúdicas Municipais dos Direitos da Criança e do Adolescente têm como foco as crianças e adolescentes, buscando, de formas criativas, a sua participação.

metodologias criativas, para o debate junto a crianças e adolescentes sobre quais são os seus direitos e deveres, e quais eram as suas reivindicações para o município.



Foto 13: atividade realizadas durante a Conferência Lúdica Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente de São Carlos durante o programa Redes Sociais, Espaços Públicos e Cidadania: políticas e ações com a juventude
Fonte: acervo Laboratório METUIA/UFSCar.

Tratando-se do Projeto III, este se referiu às discussões e reflexões teóricas promovidas na Universidade, através de supervisão, planejamento das atividades e grupo de estudo, este último objetivando aprofundamento de temas condizentes à prática³⁵.

Especificamente em relação à escola pública, também no ano de 2010, foi proposto o projeto “Terapia Ocupacional Social: ressignificando conteúdos formais do ensino médio na escola pública”, com o objetivo de realizar intervenções nas salas de aula com as turmas do ensino médio, da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e durante o

³⁵ Reflexões sobre esses processos foram elaboradas para a publicação do seguinte artigo: LOPES, Roseli E.; MALFITANO, Ana P. S.; SILVA, Carla R.; BORBA, Patrícia L. O.; HAHN, Michelle S. Educação profissional, pesquisa e aprendizagem no território: notas sobre a experiência de formação de terapeutas ocupacionais. *O Mundo da Saúde*, v.34, n.2, p.140-147, 2010

intervalo. Nas salas de aula as atividades foram realizadas em parceria com uma professora da disciplina de sociologia, sendo as atividades elaboradas pela equipe do METUIA/UFSCar de acordo com a ementa da disciplina, repassada semanalmente pela docente, com o intuito de introduzir o assunto estudado de forma mais dinâmica de forma a propiciar maior participação e reflexão dos estudantes. Foram temas trabalhados: desnaturalização da realidade; homem como ser social; socialização; população brasileira e diversidade; formação da diversidade; cultura de massa; direitos, deveres e cidadania; direitos civis, políticos, sociais e humanos; participação popular; escolha política; voto consciente; conquista dos direitos humanos, civis, políticos e sociais no Brasil.

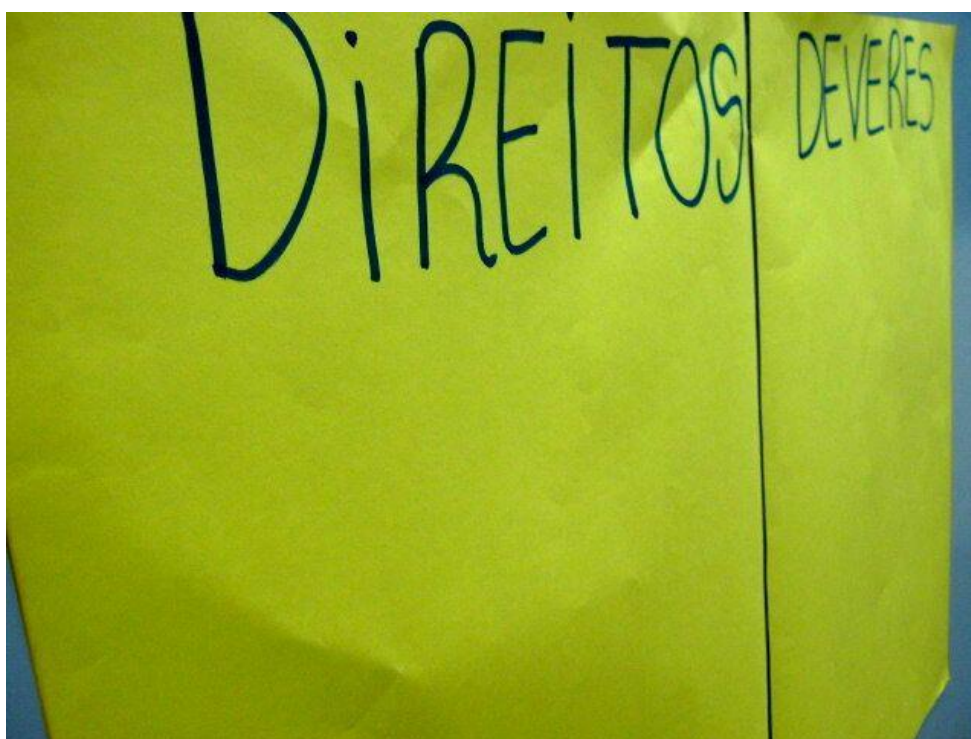


Foto 14: atividade realizadas na sala de aula com turmas do ensino médio sobre a temática "direitos e deveres" durante o projeto Terapia Ocupacional Social: ressignificando conteúdos formais do ensino médio na escola pública

Fonte: acervo Laboratório METUIA/UFSCar.

Durante os intervalos, além da realização de Oficinas de Atividades, Dinâmicas e Projetos temáticas, utilizou-se do momento, também, para elaboração de textos junto com os jovens para continuidade do fanzine “Espaço Fala aí!”.

No ano seguinte, em 2011, propôs-se o projeto “Espaço do Estudante: estreitando relações entre a escola pública e a juventude no território pela perspectiva da terapia ocupacional social”, dando maior investimento a uma iniciativa que já vinha sendo desenvolvida.

A intenção foi construir um espaço no CJ dedicado às questões escolares, promovendo acompanhamento e apoio na realização das tarefas, pesquisas e dúvidas dos jovens que frequentassem o espaço, auxílio no acesso às informações e efetivação de ingresso em cursos profissionalizantes, técnicos, pré-vestibulares e provas de vestibulares, além de trabalhar com ampliação e construção de projetos e perspectivas de vida. Também propôs atividades estimuladoras da aquisição e do lidar com conteúdos escolares, visando ressignificar a relação deles com a educação formal, com a escola e o processo de aprendizagem, inclusive para aqueles que não estavam matriculados.

Naquele ano, ainda que não tenha sido registrado na ProexWeb, foram mantidas as intervenções na escola, na mesma direção do que vinha sendo feito a partir do projeto “Terapia Ocupacional Social: ressignificando conteúdos formais do ensino médio na escola pública”.

Mariane Papini, terapeuta ocupacional do METUIA/UFSCar entre 2010 e 2011, faz uma pequena síntese em seu depoimento sobre as atividades realizadas sob sua responsabilidade no período:

A gente fazia as oficinas durante o dia no Centro da Juventude e a noite a gente ia para a escola, e aí a gente tinha parceria com a professora Carla, então assim, a gente entrava na aula de Sociologia e fazia as dinâmicas, também fazia intervenções na hora do intervalo (...) o forte mesmo era a escola no período noturno, o ensino médio, e as dinâmicas dentro da sala de aula, e os resgates da história de vida deles, muitos que estavam na escola estavam com a gente no Centro da Juventude (PAPINI, 2017, p.3).



Foto 15: atividade de leitura realizada no projeto Espaço do Estudante: estreitando relações entre a escola pública e a juventude no território pela perspectiva da terapia ocupacional social
Fonte: acervo Laboratório METUIA/UFSCar.

Em 2012, foi ofertado pela primeira vez o projeto “Terapia Ocupacional Social e Escola Pública: um espaço de (re)significação e (re)criação para a juventude”, em desenvolvimento desde então.

O projeto dá continuidade às intervenções que vinham sendo realizadas na Escola Estadual Dona Aracy Leite Pereira Lopes. Entre os anos de 2012 e 2013, por solicitação da equipe gestora da escola, as intervenções foram realizadas no período contraturno escolar junto às oficinas de teatro do projeto do governo do estado de São Paulo “Mais Educação”³⁶.

³⁶ O Programa Mais Educação foi criado em 2007 pelo Ministério da Educação como uma estratégia para a indução da construção de uma agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino. A proposta é a oferta de atividade no período contraturno, a serem escolhidas pela escola dentro das seguintes áreas gerais: acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica (MEC, 2007; 2010).

Carolina Donato da Silva, terapeuta ocupacional do METUIA/UFSCar e responsável pelas ações realizadas por este projeto, relembra em sua entrevista um pouco do processo por ela vivenciado:

Eu peguei a época do Mias Educação e a escola querendo que a gente fizesse as intervenções, principalmente na oficina de teatro. A escola achava que a oficina de teatro seria interessante, e era um aluno da escola que ia coordenar a oficina junto com a gente, no começo, e aí deu errado, aí veio a Gabi e o Miguel para poder fazer, que conheciam mais de teatro. Então tinha o objetivo de participar dessas oficinas, (...) ajudar que elas acontecessem, né, assim, que a gente tinha de contato, de conhecimento até sobre o trabalho em oficinas de jovens, ajudar esse menino que dava no começo, que era um aluno, que vinha na ilusão que ele ia trazer um texto, todo mundo ia decorar e encenar, e que tinha muita coisa antes pra gente poder pensar sobre essa encenação. Então, eu acho que o grande objetivo que a gente tinha mesmo era ajudar a escola nessas oficinas (SILVAb, 2017, p.4).



Foto 16: atividade realizada nas oficinas de teatro durante o projeto Terapia Ocupacional Social e Escola Pública: um espaço de (re)significação e (re)criação para a juventude
Fonte: acervo Laboratório METUIA/UFSCar.

Em 2014 as atividades voltaram a acontecer no período regular das aulas, a partir de um cronograma acordado semestralmente com a equipe gestora e no intervalo, modelo que se estende até o momento de realização desta pesquisa.

Aline Morais, terapeuta ocupacional do METUIA/UFSCar entre 2013 e 2014, trouxe em seu depoimento a proposta geral, naquele momento, das atividades realizadas na sala de aula e alguns exemplos marcantes:

a gente poderia entrar pouco tempo nas salas de aula durante as aulas, então os professores davam licença pra gente desenvolver algumas atividades durante as aulas com os alunos [...] a ideia era que eles pudessem também escolher algumas atividades pra fazer no recreio, no intervalo das aulas, e aí eu lembro que a gente oferecia algumas opções porquê, é, também muitas vezes eles não tinham um repertório pra falar: “olha, eu quero isso, eu quero aquilo” então pra facilitar a gente oferecia algumas opções e eles escolhiam pra intervenção no intervalo e aí a gente tinha dois ou três encontros pra planejar qual seria essa intervenção e fazia no intervalo, então já aconteceu de ter apresentação de vídeo deles pra escola toda ver, é, dança no palco lá no intervalo, é, brincadeiras e jogos também com temáticas usando bexigas, murais, jornais murais, e, enfim, a gente sempre usava jogos e brincadeiras como um recurso, foi legal, porque eu lembro que teve um dia, um episódio que o negócio foi crescendo tanto, aí soltaram um funk, e eu sei que a escola inteira se envolveu, começou a dançar funk e a gente começou a ficar com medo da proporção que aquilo ia ganhar com os professores e monitores, né, mas no fim a gente avaliou que foi bem interessante porque estava, tinha relação com o universo deles, e foi só na hora do intervalo assim, mas é, alguns professores vieram tencionar, “mas como assim, qual o objetivo disso”, mas foi bem legal, pois permitiu que eles se expressassem, reconhecessem alguns talentos e vivenciassem situações em que eram atores principais na tomada de decisões dentro da sala de aula (MORAIS, 2017, p. 7).



Foto 17: atividade realizada com as turmas do ensino médio no intervalo durante o projeto Terapia Ocupacional Social e Escola Pública: um espaço de (re)significação e (re)criação para a juventude
Fonte: acervo Laboratório METUIA/UFSCar.

Em 2013 foi desenvolvido o projeto “Caravana do ECA: Promovendo Direitos e Articulando Ações”, que teve como objetivo se divulgar e discutir o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) com crianças entre 7 e 11 anos, realizado em 10 escolas públicas municipais e estaduais de São Carlos, fomentando o debate sobre os seus direitos. O projeto teve dois eixos centrais, um primeiro voltado para a realização de oficinas de atividades lúdicas com crianças em salas de aula, na presença de professores, disparadores de discussões sobre a questão dos direitos, deveres e garantias. E, o segundo, voltado para os professores, promovendo intervenções em seus momentos de Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC), estruturadas em três etapas: 1) a apresentação do Programa METUIA e do projeto Caravana do ECA; 2) momento de estudo de um caso do cotidiano escolar elencado por grupos de professores, cada qual com, no mínimo, um facilitador (membro da equipe METUIA/UFSCar); e 3) a finalização da atividade, partindo das contribuições individuais e pessoais para refletir sobre o processo de acompanhamento dos estudantes no cotidiano escolar.

Letícia Souza, terapeuta ocupacional do METUIA/UFSCar responsável por essas intervenções realizadas, em sua entrevista, descreve brevemente a propostas:

Na primeira etapa, o objetivo era experimentar falar com as crianças sobre as temáticas dos direitos lançando mão de atividades que

trouxessem para o concreto os conceitos relativos aos direitos das crianças e do adolescente e do ECA. Já na segunda fase, junto dos professores, as atividades pretendiam trazer a tona, das suporte e favorecer proposições para as demandas do trabalho na escola, chegando até um projeto de ação com algumas delas colocando em práticas preceitos do estatuto (SOUZA, 2017, p.3).



Foto 18: atividade realizada para discussão da temática Estatuto da Criança e do Adolescente durante o projeto Caravana do ECA: Promovendo Direitos e Articulando Ações
Fonte: acervo Laboratório METUIA/UFSCar.

Em decorrência ao projeto anterior, foi proposto para 2014 o “Caravana do ECA: Promovendo Direitos e Articulando Ações junto a Professores de Escolas Públicas” voltado especificamente para as escolas e seus professores que participaram em sua primeira versão e demonstraram interesse na continuidade do projeto e das discussões sobre as temáticas. No primeiro semestre as atividades aconteceram em cinco dessas escolas e, no segundo, focalizadas em duas.

Marina Jorge da Silva assumiu a responsabilidade técnica deste projeto já em seu semestre final e traz, em depoimento, um pouco dessa experiência

Foi uma coisa bastante voltada para pensar como é que a gente conseguia conversar com as escolas para eles terem uma maior autonomia para eles gerenciarem os projetos com as crianças, não em interface com a juventude [...] A Aline tinha deixado uma lista de escolas que ela tinha feito as articulações e duas responderam positivamente para continuar o trabalho no segundo semestre [...] Eu lembro de uma delas que trouxe bastante a demanda de produzir eventos para tentar uma aproximação maior com a comunidade, e aí a gente não foi na perspectiva de produzir

os eventos, mas de pensar com a coordenação, a gerência da escola e com os professores, como é que eles podiam pensar esse processo de trabalho que favorecesse a aproximação com a comunidade (SILVAc, 2018, p.3)

Outra frente do trabalho, além das intervenções diretas nas escolas, foi a finalização de uma cartilha com ideias de atividades, fruto de todo o processo empreendido, que pudesse ser uma referência para o trabalho dos professores, pautado pelo ECA. Este material teve sua produção iniciada por Aline e Letícia, sendo finalizado e entrega para todas as escolas participantes por Marina.



Foto 19: atividade realizada com professores durante o projeto Caravana do ECA: Promovendo Direitos e Articulando Ações junto a Professores de Escolas Públicas
Fonte: acervo Laboratório METUIA/UFSCar.

Por fim, entre 2015 e 2017, foi proposto o projeto “DialogAção: propostas para um espaço escolar democrático”, também desenvolvido na Escola Estadual Dona Aracy Leite Pereira Lopes, com vistas a fomentar espaços de convivência e participação no interior da escola. Inicialmente foi proposto um trabalho com os estudantes do Grêmio Estudantil da escola, ainda em desenvolvimento, no sentido de fortalecê-los, para que este fosse um espaço de projetos coletivos dos alunos, de possibilidades de participação e de construções democráticas.

Posteriormente, foram ofertadas também, oficinas de atividades do período contraturno escolar, buscando a criação de espaços de convivência e socialização do

interior da escola em outros momentos, além dos momentos de aula, bem como a aproximação com a comunidade, tendo em vista que se buscou construir um espaço aberto também para jovens que não estavam matriculados na escola.



Foto 20: atividade realizada durante o intervalo em conjunto com os estudantes do Grêmio Estudantil durante o projeto DialogAção: propostas para um espaço escolar democrático
Fonte: acervo Laboratório METUIA/UFSCar.

Pela análise das propostas e relatórios dos projetos de extensão, comprova-se o foco do METUIA/UFSCar em relação à juventude popular urbana, uma vez que grande parte dos projetos está voltada para esse público, ou para profissionais e equipamentos e serviços da rede de atenção aos jovens. De acordo com uma das coordenadoras do METUIA/UFSCar, a educação e a escola pública já eram temáticas que perpassavam os trabalhos do METUIA, desde os primeiros projetos (LOPES, 2017), no entanto, percebe-se que a escola pública foi tomando centralidade nas propostas com o delineamento de um foco de trabalho com a juventude pobre, fortalecida com as ações na cidade de São Carlos.

Um fator que pode ser considerado contribuinte para o desenvolvimento de tantos projetos que promoveram intervenções terapêutico-ocupacionais, especialmente na cidade de São Carlos, foi a composição de uma ampla equipe de trabalho que envolveu além dos alunos da graduação, alunos da pós-graduação, docentes efetivos e substitutos e terapeutas ocupacionais.

Um impulso na realização de tais projetos foram financiamentos recebidos tanto através da Pró-Reitoria de Extensão da UFSCar como do Programa de Apoio à Extensão Universitária (PROEXT), da Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação. Tais financiamentos permitiram o pagamento de bolsas para alunos de graduação, compra de materiais de consumo e permanentes para realização das ações e, por meio do PROEXT, contratação de serviços profissionais, particularmente de terapeutas ocupacionais.

Analisa-se, também, a contribuição, que se relaciona com os financiamentos, dos arranjos feitos para a possibilidade de haver terapeutas ocupacionais vinculadas ao Programa que tanto fossem responsáveis pela execução das intervenções como por receber e supervisionar os alunos nesses momentos; embora isso também se fizesse de outros modos, especialmente por articular-se a capacitação de terapeutas ocupacionais em nível de mestrado e doutorado sob orientação da professora Roseli Esquerdo Lopes, assim como com professoras substitutas.

A tarefa do ensino profissional e o campo de intervenção propiciado pela extensão universitária

O desenvolvimento dos projetos de intervenções terapêutico-ocupacionais anteriormente relatados possibilitaram e constituíram-se como um importante espaço para a formação profissional – central na graduação em terapia ocupacional – na subárea de terapia ocupacional social.

Embora o Curso de Graduação em Terapia Ocupacional da UFSCar tenha sido um dos primeiros no país a levantar a discussão e a inserir nos seus conteúdos curriculares formais a temática da terapia ocupacional social durante a década de 1980 (PAN; LOPES, 2012), esses conteúdos foram retirados em função do debate em torno das correntes metodológicas da terapia ocupacional, só voltando a ser pautando com a criação do Projeto Metuia e com a luta das coordenadoras do METUIA/UFSCar para que fossem inseridos tais conteúdos, pelo menos ao nível teórico, de forma obrigatória. Destaca-se nesse processo o desenvolvimento e oferta de formas alternativas para o estudo teórico, que contribuíram para o reconhecimento desta subárea.

Com o início das ações em 1998 conseguiu-se a inserção da terapia ocupacional social como uma subárea de formação prática optativa³⁷ do Curso de Graduação em Terapia Ocupacional da UFSCar, na então disciplina semestral de estágio profissionalizante “Estágio Profissional 3 em Terapia Ocupacional”, com duração mínima de 240 horas, desenho que se perdurou até a mudança curricular implementada em 2008.

Paralelamente ao ensino prático-profissionalizante, embora neste também estivessem previstos momentos de estudos teóricos, foram empreendidas iniciativas específicas tanto para o aprofundamento teórico, através da organização de grupos de estudos, formalizados no projeto de extensão “Estudos e Discussões em Terapia Ocupacional no Campo Social”, realizado nos anos de 2002, 2004 e 2005, ou como a disciplina optativa “Terapia Ocupacional no Campo Social” criada e ofertada em 2006 e 2007, uma vez que a inserção de conteúdos curriculares sobre terapia ocupacional social no Projeto Político-Pedagógico do Curso de Graduação em Terapia Ocupacional da UFSCar aconteceu em 2008.

Destaca-se que, anteriormente ao projeto implementado em 2008, houve a construção, entre 2005 e 2006, de uma outra proposta, aprovada, porém não implementada, tendo em vista a adesão do Curso de Graduação em Terapia Ocupacional da UFSCar ao Programa Pró-Saúde dos Ministérios da Educação e Saúde³⁸, do qual um dos requisitos era a mudança dos projetos político-pedagógicos dos cursos aderentes, de acordo com as diretrizes do programa, sendo, uma delas, a incorporação do uso de metodologias ativas. Nesta proposta anterior estava prevista no currículo uma disciplina específica de terapia ocupacional social.

O Projeto Político-Pedagógico implementado em 2008, pautado pelo uso de metodologias ativas para o processo de ensino-aprendizagem, organizou o currículo em unidades educacionais integradas, propondo que todas as subáreas da terapia ocupacional fossem trabalhadas da mesma maneira, ao nível teórico através de situações problemas, e ao nível da prática através de acompanhamentos, vivências e estágios profissionalizantes, sendo a terapia ocupacional social uma dessas subáreas. Ao nível profissionalizante,

³⁷ Naquela época os alunos deveriam cumprir três disciplinas de estágio profissionalizante, todas com carga horária mínima de 240 horas, sendo duas delas obrigatoriamente nas subáreas de disfunção física e saúde mental, e um em uma subárea optativa.

³⁸ Para mais informações ver: PAN, L. C. Políticas de Ensino Superior, Graduação em Terapia Ocupacional e o Ensino de Terapia Ocupacional Social no Brasil. Dissertação (Mestrado em Terapia Ocupacional). Universidade Federal de São Carlos: São Carlos, 2014.

manteve-se as práticas de estágio supervisionado para o último ano do curso e inseriu-se as práticas de observação³⁹, para o terceiro ano do curso, junto às atividades do METUIA/UFSCar.

Em 2015, o Curso de Graduação em Terapia Ocupacional da UFSCar passou por nova reformulação do seu Projeto Político-Pedagógico na qual, finalmente, foi inserida a disciplina teórica “Terapia Ocupacional Social” no currículo, de caráter obrigatório, prevista para alunos do 3º ano do curso, com carga horária total de 60 horas. Assim como no projeto anterior, a terapia ocupacional social manteve-se como uma subárea de formação prática através das disciplinas de observação da prática e dos estágios profissionalizantes, sendo a maior parte das atividades desenvolvida junto aos projetos do METUIA/UFSCar.

Conforme os relatórios do Programa METUIA e dos relatórios dos projetos de extensão, entre 2004⁴⁰ e 2017 estiveram envolvidas 192 pessoas nas diversas atividades que integraram o Programa, sendo 160 alunos durante o curso de graduação, tanto em terapia ocupacional quanto em pedagogia e imagem e som, na condição de bolsistas de extensão ou iniciação científica, atividades ou estágio curriculares ou como voluntários, 43 alunos em pós-graduação, tanto na área de terapia ocupacional como na educação e 11 docentes da UFSCar, sendo um do Departamento de Artes e Comunicação (DAC) e as demais do DTO/UFSCar.

De acordo com o levantamento feito junto à secretaria da Coordenação do Curso de Graduação em Terapia Ocupacional da UFSCar, estima-se que 89 alunos realizaram estágio profissional em terapia ocupacional social junto às atividades do METUIA/UFSCar desenvolvidas em São Carlos entre 2004 e 2017.

Dentre os 42 estudantes egressos que colaboraram com a pesquisa respondendo o questionário online, tem-se o seguinte panorama no que diz respeito ao ano em que passaram por estágio profissionalizante no METUIA/UFSCar e ao ano de conclusão da graduação, conforme com o Gráfico 3:

³⁹ Em tais disciplinas os alunos são divididos em pequenos grupos para acompanharem práticas em terapia ocupacional em diferentes subáreas.

⁴⁰ O recorte de 2004 se justifica pelo fato de esse ser o ano de criação do METUIA/UFSCar de forma independente da USP, mas, sobretudo, por terem início atividades de extensão com intervenções no âmbito da terapia ocupacional social em São Carlos.

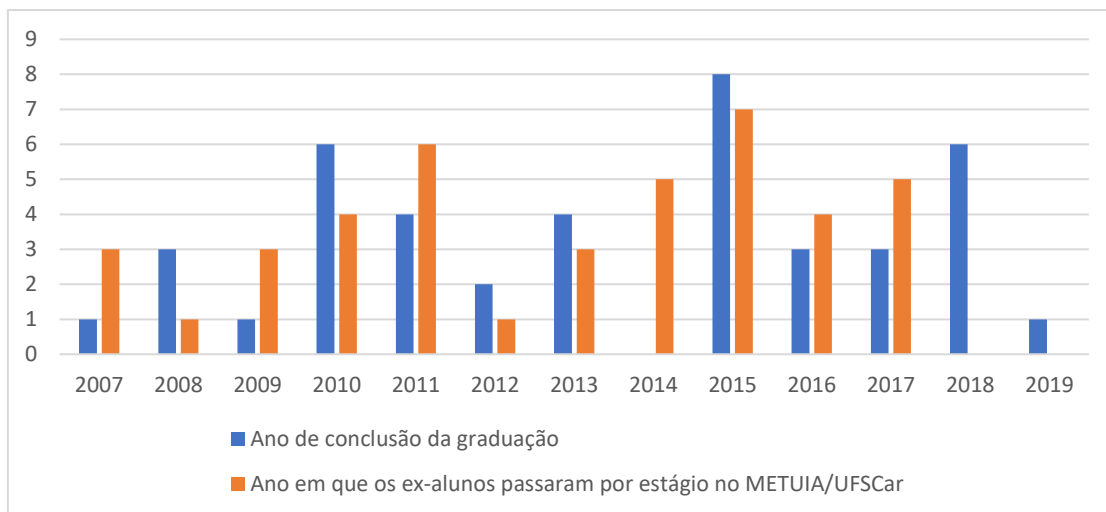


Gráfico 3: relação do ano em que passaram por estágio profissionalizante no METUIA/UFSCar e ano de conclusão da graduação dos ex-estagiários do METUIA/UFSCar.

Fonte: questionário online respondido pelos ex-estagiários do METUIA/UFSCar.

Em relação aos seus locais de trabalho dos ex-alunos, quando responderam ao questionário eram diversos, variando entre autônomas, prefeituras municipais, universidades, APAEs, centros de especialidades e clínicas de reabilitação. No que diz respeito à formação complementar, enfatiza-se o envolvimento dos ex-alunos com a pós-graduação *strictu sensu*, finalizada e/ou em andamento, a saber: nove com mestrado finalizado, um em andamento e três doutorados em andamento em terapia ocupacional; um com mestrado em saúde pública; um com mestrado e doutorado em enfermagem em saúde pública, um com mestrado finalizado e um em andamento em educação especial e um com mestrado em andamento em gerontologia.

Sobre as suas experiências de estágio profissionalizante junto ao METUIA/UFSCar, a contribuição para a compreensão da juventude pobre como um grupo e a escola pública como um local para o desenvolvimento de trabalho de terapeutas ocupacionais, assim como a importância para a sua formação profissional, a maior parte dos colaboradores avalia positivamente, conforme o Gráfico 4 abaixo. Seus depoimentos são melhor discutidos adiante, na seção “Ação e Formação da Terapia Ocupacional Social na Escola Pública”.

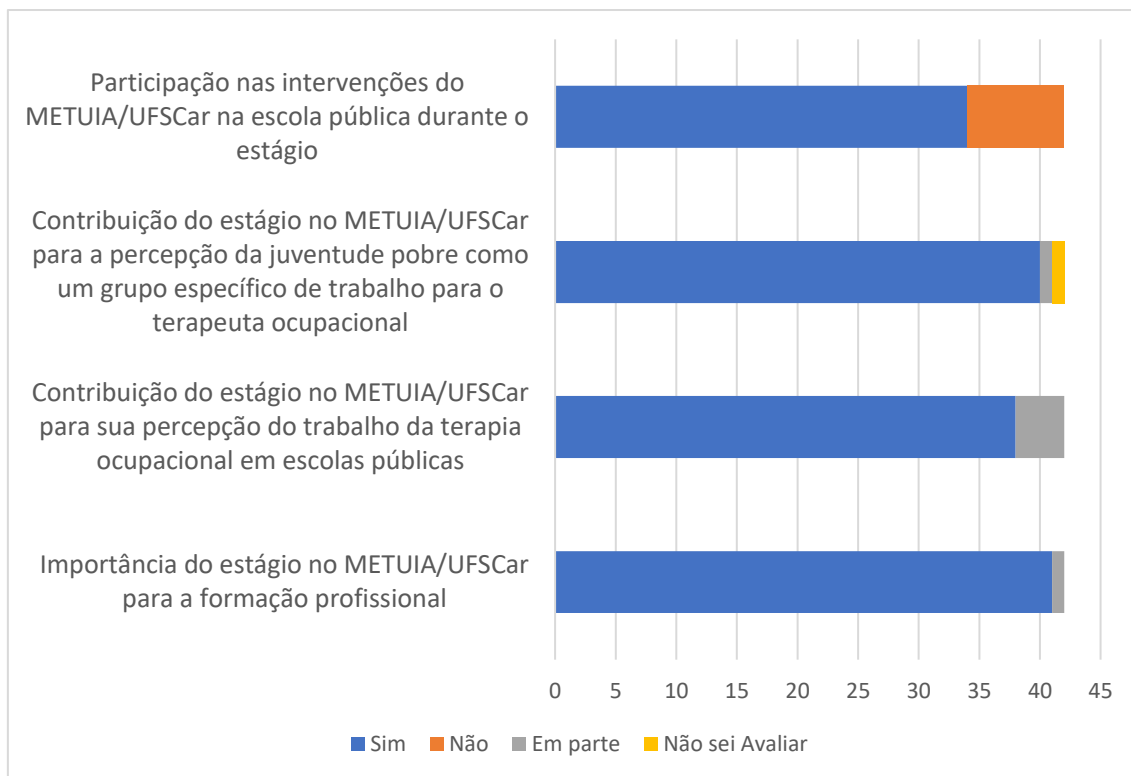


Gráfico 4: compreensão dos ex-alunos de graduação da UFSCar sobre a experiência de estágio profissionalizante no METUIA/UFSCar.

Fonte: questionário online respondido pelos ex-estagiários do METUIA/UFSCar.

Ainda sobre os ex-alunos, tem-se que parte deles (21) teve outras vinculações com o METUIA/UFSCar durante a graduação, para além do estágio, sendo: cinco como bolsistas de extensão e de iniciação científica, dez apenas como bolsista de extensão, duas como bolsista de extensão e tendo o Trabalho de Conclusão de Curso vinculado ao METUIA/UFSCar, três como voluntárias nas atividades de extensão e com bolsa de iniciação científica e uma como extensionista voluntária.

Destaca-se o fato de, entre esses ex-estudantes que tiveram diferentes vínculos com o METUIA/UFSCar durante a graduação, dez deles optarem por realizarem formação pós-graduada junto ao METUIA/UFSCar no PPGTO/UFSCar, sendo seis deles em mestrado, uma em doutorado e três em mestrado e doutorado.

Outro dado relevante é o fato de cinco deles estarem atualmente na condição de professores do ensino superior em universidades públicas, concursados na subárea de terapia ocupacional social, a saber: Gustavo Arthur Monzeli e Giovanna Bardi, docentes da Universidade Federal do Espírito Santo; Beatriz Prado Pereira e Iara Falleiros, docentes na Universidade Federal da Paraíba e Mônica Villaça, docente na Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Este número se acresce quando contabilizamos a pesquisadora deste trabalho e as terapeutas ocupacionais Marina Jorge da Silva, que não realizou estágio profissionalizante no METUIA/UFSCar, mas sim no Metuia/USP, e Ana Paula Serrata Malfitano, Carla Regina Silva e Patrícia Leme de Oliveira Borba, que não foram contabilizadas como ex-estagiárias pelo recorte temporal feito para levantamento dos dados, no entanto, passaram por formação no METUIA/UFSCar.

Avalia-se que, o fato de tais profissionais terem escolhido manter o vínculo com o Projeto Metuia, seja criando um núcleo em suas instituições de trabalho, seja mantendo-se junto ao METUIA/UFSCar, não obstante às oportunidades de trabalho, demonstra uma formação significativa para essas pessoas, influenciando o rumo das suas escolhas profissionais.

Produção de conhecimento como finalidade: as pesquisas do METUIA/UFSCar e o tema da escola pública

No que concerne à pesquisa, a partir do levantamento realizado no currículo da Plataforma Lattes das coordenadoras do METUIA/UFSCar, identificou-se os seguintes projetos de pesquisa já finalizados ou em desenvolvimento, desde 1998, conforme o Quadro 3:

Quadro 3: Projetos de pesquisa desenvolvidos pelas coordenadoras do METUIA/UFSCar

Projeto	Coordenação	Período
Diretrizes curriculares, padrões de qualidade de ensino e formação de terapeutas ocupacionais	Roseli Esquerdo Lopes	1998 - 2007
Terapeutas ocupacionais e centros de convivência e cooperativas: novos técnicos e novas ações de saúde na cidade de São Paulo	Roseli Esquerdo Lopes	1999 - 2002
Terapia Ocupacional e Território: estudo sobre as condições de vida de crianças e adolescentes do Conjunto Habitacional da Celso Garcia - Brás/SP (Movimento de Luta por Moradia Urbana)	Roseli Esquerdo Lopes	1999 - 2004
Ações básicas de saúde e a construção do SUS: cidadania, direitos e políticas públicas	Roseli Esquerdo Lopes	2002 - 2007
Escola, adolescência e juventude em grupos populares: cidadania, direitos e políticas públicas	Roseli Esquerdo Lopes	2004 - 2010
Políticas de Educação Superior e a Formação Profissional em Saúde e na Terapia Ocupacional	Roseli Esquerdo Lopes	2007 - 2016
Ações territoriais e juventude: conexões entre educação, atenção básica em saúde e práticas em Terapia Ocupacional	Ana Paula Serrata Malfitano	2009 - 2013
Escola, Juventude e Cidadania: Relação entre a Escola Pública e o Ato Infracional em São Carlos (SP)	Roseli Esquerdo Lopes	2010 - 2015
Política Nacional de Juventude: estratégias, ações em rede e contribuições da Terapia Ocupacional	Ana Paula Serrata Malfitano	2011 - atual
Estado da Arte sobre Juventude e Saúde: Produções da Pós-Graduação Brasileira	Ana Paula Serrata Malfitano	2012 - 2016
As Questões Sociais e a Terapia Ocupacional: Mapeando o Debate e Construindo Diálogos Internacionais	Roseli Esquerdo Lopes	2014 - atual
Educação, Inclusão Escolar e Terapia Ocupacional: Perspectivas e Produções de Terapeutas Ocupacionais em Relação à Escola	Roseli Esquerdo Lopes	2017 - atual

Fonte: Dados da pesquisa, elaboração própria.

Salienta-se que além destes grandes projetos de pesquisa, foram desenvolvidos também outros trabalhos de menor amplitude em níveis de iniciação científica, mestrado, doutorado e pós-doutorado.

Em análise aos objetivos dos projetos de pesquisa, identificou-se que três deles tomaram a escola pública como temática de maneira mais central. O primeiro deles “Escola, adolescência e juventude em grupos populares: cidadania, direitos e políticas públicas”, realizado entre os anos de 2004 e 2010, teve como objetivo, de forma geral, problematizar, a partir de uma perspectiva sócio-histórica, o papel, o lugar e a representação das instituições escolares para os adolescentes e jovens de grupos populares

no Brasil, envolvendo quatro trabalhos de doutorado, um de mestrado e sete de iniciação científica.

Posteriormente, entre 2010 e 2015, realizou-se o projeto de pesquisa “Escola, juventude e cidadania: relação entre a escola pública e o ato infracional em São Carlos (SP)”. Este buscou investigar as relações entre a condição juvenil inscrita na pobreza e suas trajetórias na escola pública perpassadas por intervenções de instituições reconhecidas como de proteção, segundo o Estatuto da Criança e Adolescente, uma vez deflagrado o ato infracional. Estiveram envolvidos um trabalho de doutorado, um de mestrado e três iniciações científicas.

Desde 2017, tem sido desenvolvida a pesquisa “Educação, Inclusão Escolar e Terapia Ocupacional: Perspectivas e Produções de Terapeutas Ocupacionais em Relação à Escola”, com vistas a apreender o que vem sendo produzido pelos terapeutas ocupacionais na articulação entre as áreas da Terapia Ocupacional e Educação, discutindo-se as proposições da terapia ocupacional em relação à escola. Atualmente uma pesquisa de pós-doutorado e quatro trabalhos de doutorado estão vinculados a este projeto, sendo um finalizado em 2018, o trabalho que aqui se apresenta e outros dois em desenvolvimento.

Assim como nos projetos de extensão, nota-se nos projetos de pesquisa a ênfase na juventude, emergindo, a partir disso, o debate sobre a escola pública. As discussões sobre tais projetos de pesquisa e seus produtos, assim como de outros trabalhos que perpassaram a escola pública serão feitas de forma específica, na seção seguinte.

As Produções Bibliográficas

Quanto tempo

Duram as obras? Tanto quanto

Ainda não estão completas.

Pois enquanto exigem trabalho

Não entram em decadência

(Sobre a maneira de construir obras duradouras – Bertolt Brecht)

Parte dos resultados do trabalho desenvolvido pelo METUIA/UFSCar em relação à escola públicas é referente às suas produções bibliográficas.

Mediante o levantamento realizado na página *online* do METUIA/UFSCar e no currículo de suas coordenadoras na Plataforma Lattes/CNPq, foram reunidas 46 produções, sendo: três relatórios de pesquisa, duas teses de doutorado, seis dissertações de mestrado, dez relatórios de iniciação científica, oito capítulos de livros e 17 textos em periódicos, conforme o Quadro 4, a seguir:

Quadro 4: Produções bibliográficas do METUIA/UFSCar acerca da escola pública entre 2006 e 2016

Título	Autor(a)/Autores(as)	Natureza/Nível Acadêmico	Ano
Problemas e perspectivas escolares no cotidiano dos meninos e meninas trabalhadores da UFSCar.	Diana Basei Garcia. Orientadora: Roseli Esquerdo Lopes	Relatório de iniciação Científica	2006
Terapia Ocupacional Social e a Infância e a Juventude Pobres: Experiências do Núcleo UFSCar do Projeto METUIA.	Roseli Esquerdo Lopes; Ana Paula Serrata Malfitano; Carla Regina Silva; Patrícia Leme de Oliveira Borba; Beatriz Akemi Takeiti; Diana Basei Garcia; Paula Giovana Furlan	Relato de experiência	2006
Políticas Públicas, Educação, Juventude e Violência da Escola: quais as dinâmicas entre os atores envolvidos?	Carla Regina Silva. Orientadora: Roseli Esquerdo Lopes	Dissertação de mestrado	2007
Adolescentes e Jovens em Escolas Públicas de Ensino Médio na Cidade de São Carlos: perfil sócio-econômico e estudo exploratório de sua avaliação acerca da violência na escola.	Beatriz Rocha Moura. Orientadora: Roseli Esquerdo Lopes	Relatório de iniciação	2007
Adolescentes em Programas de Medidas Sócio-Educativas em Meio Aberto e a Escola na Cidade de São Carlos.	Sara Caram Sfair. Orientadora: Roseli Esquerdo Lopes	Relatório de iniciação	2007
Adolescentes e Jovens - A Vida numa Sociedade de Risco.	Roseli Esquerdo Lopes	Relatório de pesquisa	2007
O campo da educação e demandas para a terapia ocupacional no Brasil.	Roseli Esquerdo Lopes; Carla Regina Silva	Ensaio –	2007
Juventude pobre, violência e cidadania.	Roseli Esquerdo Lopes; Rubens de Camargo Ferreira Adorno; Ana Paula Serrata Malfitano; Beatriz Akemi Takeiti; Carla Regina Silva; Patrícia Leme de Oliveira Borba	Artigo	2008a
Sala de leitura e escrita com jovens e adultos em uma escola	Débora Monteiro do Amaral; Carla Regina Silva; Roseli Esquerdo Lopes	Capítulo de livro/relato de experiência	2008

pública de periferia urbana na cidade de São Carlos (SP).			
Fomento de Metodologias Participativas com a Juventude: apontamentos sobre experiências de intervenção na busca da articulação entre extensão, ensino e pesquisa.	Roseli Esquerdo Lopes; Ana Paula Serrata Malfitano; Carla Regina Silva; Patrícia Leme de Oliveira Borba; Beatriz Akemi Takeiti	Capítulo de livro/relato de experiência	2008b
(Re)Pensando o cotidiano na Escola de Tempo Integral - a experiência de uma Escola Estadual na periferia da cidade de São Carlos (SP).	Brena Talita Cuel. Orientadora: Roseli Esquerdo Lopes	Relatórios de iniciação	2008 e 2009
Violência, Escola e Jovens de Grupos Populares Urbanos: o caso de estudantes de Ensino Médio de São Carlos/SP.	Roseli Esquerdo Lopes; Carla Regina Silva; Beatriz Rocha Moura; Jorge Oishi	Artigo	2009
Expressão livre dos jovens por meio do fanzine: recurso para a terapia ocupacional social.	Gustavo Artur Monzeli. Orientadora: Roseli Esquerdo Lopes	Relatório de iniciação Científica	2010
Oficinas de Atividades como Processos Educativos e Instrumento para o Fortalecimento de Jovens em Vulnerabilidade Social.	Natalia Keller de Almeida Trajber. Orientadora: Roseli Esquerdo Lopes	Dissertação de mestrado	2010
Escola, adolescência e juventude em grupos populares: cidadania, direitos e políticas públicas	Roseli Esquerdo Lopes et al.	Relatório de pesquisa	2010
Problemas e Perspectivas Escolares e de Trabalho no Cotidiano dos Meninos e Meninas Trabalhadores da UFSCar.	Roseli Esquerdo Lopes; Diana Basei Garcia	Artigo	2010
Educação profissional, pesquisa e aprendizagem no território: notas sobre a experiência de formação de terapeutas ocupacionais.	Roseli Esquerdo Lopes; Ana Paula Serrata Malfitano; Carla Regina Silva; Patrícia Leme de Oliveira Borba; Michelle Selma Hahn	Relato de experiência	2010
Reconstruindo Trajetórias de Jovens no Jardim Gonzaga: da prática do ato infracional às relações dentro da instituição escolar.	Beatriz Prado Pereira. Orientadora: Roseli Esquerdo Lopes	Relatório de iniciação Científica	2011
Percursos juvenis e trajetórias escolares: vidas que se tecem nas periferias das cidades.	Carla Regina Silva. Orientadora: Roseli Esquerdo Lopes	Tese de doutorado	2011
Oficinas de Atividades com Jovens da Escola Pública: Tecnologias Sociais entre Educação e Terapia Ocupacional.	Roseli Esquerdo Lopes; Patrícia Leme de Oliveira Borba; Natalia Keller de Almeida Trajber; Carla Regina Silva; Brena Talita Cuel	Relato de experiência	2011a
Acompanhamento Individual e Articulação de Recursos em Terapia Ocupacional Social: Compartilhando uma Experiência.	Roseli Esquerdo Lopes; Patrícia Leme de Oliveira Borba; Mayra Cappelaro	Relato de experiência	2011b

Escola Pública em Foco: Incidência, Discursos e Dilemas na Relação com o Adolescente em Conflito com a Lei.	Franciele Dariolli. Orientadora: Roseli Esquerdo Lopes	Relatório de iniciação Científica	2012
Educação Sexual para Adolescentes e Jovens: o que preveem os documentos públicos nos níveis federal e estadual em São Paulo.	Sara Caram Sfair. Orientadora: Marisa Bittar, Coorientadora: Roseli Esquerdo Lopes	Dissertação de mestrado	2012
Juventude marcada: relações entre ato infracional e a escola pública em São Carlos - SP.	Patrícia Leme de Oliveira Borba. Orientadora: Roseli Esquerdo Lopes	Tese de doutorado	2012
Adolescentes em medidas socioeducativas em meio aberto e a escola.	Roseli Esquerdo Lopes; Sara Caram Sfair; Marisa Bittar	Artigo	2012a
Adolescentes e Jovens em Escolas Públicas de Ensino Médio em São Carlos/SP: Perfil Socioeconômico e a Questão da Violência.	Roseli Esquerdo Lopes; Carla Regina Silva; Beatriz Rocha Moura; Jorge Oishi	Capítulo de livro	2012b
Trajetórias Juvenis: do cumprimento da medida socioeducativa em meio aberto às relações com a instituição escolar.	Renata Cacioli Jaime Rodrigues. Orientadora: Roseli Esquerdo Lopes	Relatório de iniciação Científica	2013
Em casa, na pista ou na escola é tanto babado: espaços de sociabilidade de jovens travestis.	Gustavo Artur Monzeli. Orientadora: Roseli Esquerdo Lopes	Dissertação de mestrado	2013
Expressão livre de jovens por meio do Fanzine: recurso para a terapia ocupacional social.	Roseli Esquerdo Lopes; Patrícia Leme de Oliveira Borba; Gustavo Arthur Monzeli	Artigo	2013
Conflito, Diálogo e Permanência: o Professor Mediador, o Adolescente que Cometeu Ato Infracional e a Escola.	Maria Fernanda Jorge Rocha. Orientadora: Marisa Bittar, Coorientadora: Roseli Esquerdo Lopes	Dissertação de mestrado	2014
Por que ir à escola? O que dizem os jovens do Ensino Médio.	Beatriz Prado Pereira. Orientadora: Roseli Esquerdo Lopes	Dissertação de mestrado	2014
Social occupational therapy: conversations about a Brazilian experience.	Ana Paula Serrata Malfitano; Roseli Esquerdo Lopes; Lilian Magalhães; Elizabeth Townsend	Artigo	2014
Recursos e tecnologias em terapia ocupacional social: ações com jovens pobres na cidade.	Roseli Esquerdo Lopes; Ana Paula Serrata Malfitano; Carla Regina Silva; Patrícia Leme de Oliveira Borba	Relato de experiência –	2014
Escola, Juventude e Cidadania: Relação entre a Escola e o Ato Infracional em São Carlos (SP)	Roseli Esquerdo Lopes et al.	Relatório de pesquisa	2015
Trajetórias escolares de adolescentes em conflito com a lei: subsídios para repensar políticas educacionais.	Patrícia Leme de Oliveira Borba; Roseli Esquerdo Lopes; Ana Paula Serrata Malfitano	Artigo	2015
Historia, conceptos y propuestas en la terapia ocupacional social de Brasil.	Roseli Esquerdo Lopes; Ana Paula Serrata Malfitano; Carla Regina	Artigo	2015

	Silva; Patrícia Leme de Oliveira Borba		
Educação sexual para adolescentes e jovens: mapeando proposições oficiais.	Sara Caram Sfair, Marisa Bittar, Roseli Esquerdo Lopes	Artigo	2015
METUIA/UFSCar na escola: 10 anos de atividades	Karen Garcia de Godoy. Orientadora: Roseli Esquerdo Lopes	Relatório de iniciação Científica	2016
Por que ir à Escola? Os sentidos atribuídos pelos jovens do ensino médio.	Beatriz Prado Pereira; Roseli Esquerdo Lopes	Artigo	2016
O Professor Mediador Escolar e Comunitário: uma prática em construção.	Maria Fernanda Jorge Rocha, Marisa Bittar, Roseli Esquerdo Lopes	Artigo	2016
A escola pública como temática para a terapia ocupacional social	Lívia Celegati Pan; Marina Jorge da Silva	Capítulo de livro/relato de experiência	2016
Juventude e educação: a trajetória constituída pelo não lugar	Carla Regina Silva	Capítulo de livro/relato de experiência	2016
Em “Caravana” rumo à promoção de direitos: divulgando e dialogando sobre o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) nas escolas	Letícia Brandão de Souza; Aline Cristina de Moraes	Capítulo de livro/relato de experiência	2016
Traçados de vida e as marcas do sistema socioeducativo	Patrícia Leme de Oliveira Borba, Beatriz Prado Pereira	Capítulo de livro/relato de experiência	2016
Jóvenes pobres em la ciudad: contribuciones de la terapia ocupacional social	Roseli Esquerdo Lopes; Ana Paula Serrata Malfitano; Carla Regina Silva; Patrícia Leme de Oliveira Borba	Capítulo de livro/relato de experiência	2016

Fonte: currículo das coordenadoras do METUIA/UFSCar, elaboração própria.

Em análise preliminar dessas produções, nota-se constância na produção pelo grupo em relação à essa temática ao longo dos anos, distribuídas da seguinte forma, conforme Gráfico 5:

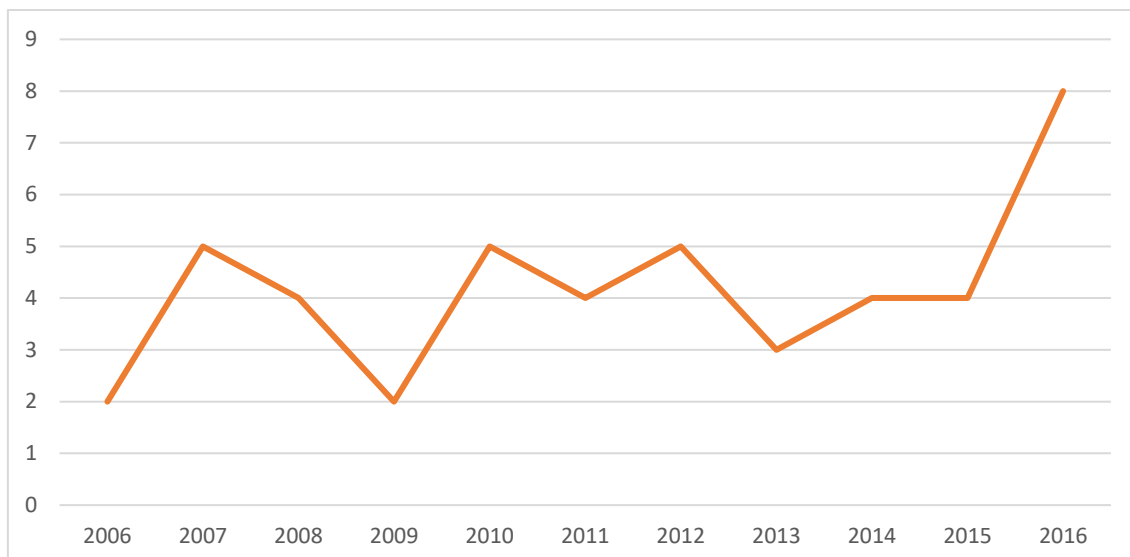


Gráfico 5: Distribuição das produções bibliográficas do METUIA/UFSCar em relação à escola pública por ano entre 2006 e 2016

Observa-se um incremento nas produções no ano de 2016, fato que está associado com a publicação do livro “Terapia Ocupacional Social: desenhos teóricos e contornos práticos”, organizado pelas coordenadoras do METUIA/UFSCar, Roseli Esquerdo Lopes e Ana Paula Serrata Malfitano, com quatro capítulos sobre experiências práticas relacionadas à escola pública.

Esta obra pode ser considerada um marco para a terapia ocupacional social, por reunir textos teóricos dessa subárea de diferentes autoras e autores. Em sua primeira parte, o livro traz textos teóricos em torno da subárea e, na segunda, experiências práticas desenvolvidas pelo METUIA/UFSCar. Em relação a essa última parte, tem-se que quatro capítulos, entre 10, são de relatos de experiência que trazem a escola pública como temática ilustra a sua centralidade nos debates do grupo.

Evidencia-se também a variabilidade na natureza acadêmica dessas produções, com destaque para as publicações de textos em periódicos, conforme ilustrado pelo Gráfico 6 abaixo:

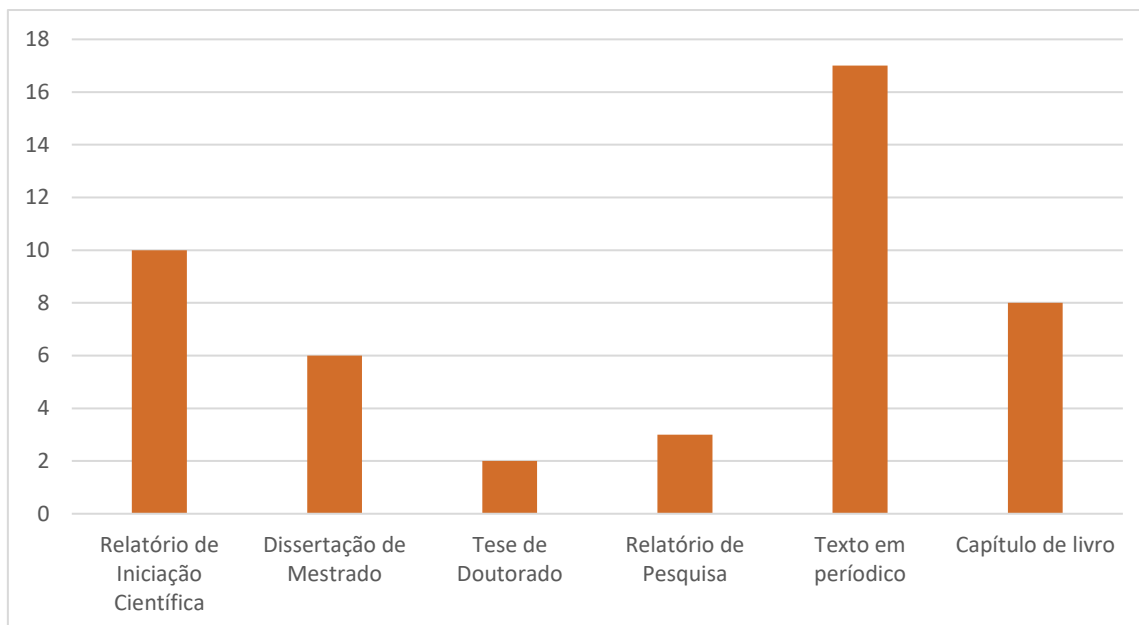


Gráfico 6: Natureza acadêmica das produções bibliográficas do METUIA/UFSCar em relação à escola pública entre 2006 e 2016

Compreende-se o expressivo número de textos em periódicos pela relevância assumida por esse tipo de produção acadêmica na área, vinculada, também, com a possibilidade de sua circulação em diferentes áreas e países. Especificamente acerca dessa produção, tem-se a seguinte distribuição por áreas de conhecimento, conforme o Gráfico 7:

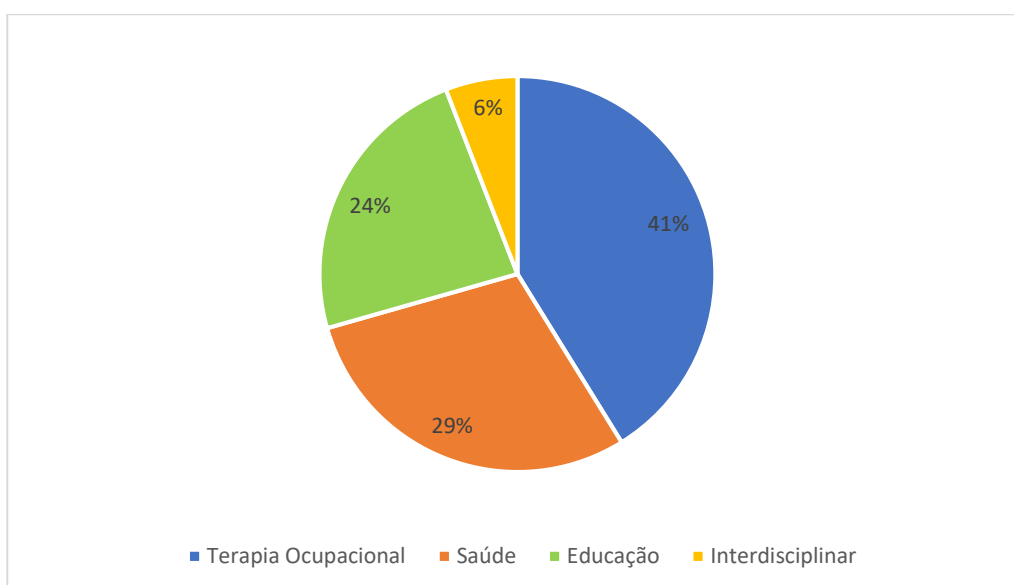


Gráfico 7: Áreas de conhecimento dos periódicos com textos publicados pelo METUIA/UFSCar com relação à escola pública entre 2006 e 2016

A maioria das produções está concentrada na própria área de terapia ocupacional, com expressão significativa de produções também em duas grandes áreas: saúde e educação.

Chama a atenção 29% dessas publicações serem na área da saúde, uma vez que os textos que fundamenta a terapia ocupacional social do METUIA/UFSCar (BARROS et al., 2002) trazem uma crítica a essa área e colocam a busca pelo rompimento com a mediação dos processos de saúde-doença para a promoção de intervenções terapêutico-ocupacionais. Fato que é reforçado por esse quantitativo ser maior que as publicações na educação, área que, no debate sobre a escola pública, é central.

Cabe ressaltar, porém, que tais publicações, como será mais explicitado posteriormente, ainda que se apresentem na área da saúde, são construídas em coerência com os referenciais teórico-metodológicos da terapia ocupacional social, trazendo, em sua maioria, uma crítica à abordagem clínica hegemônica dessa área, problematizando a necessidade de um entendimento mais amplo das demandas, em correlação com as problemáticas sociais.

Analisa-se que os dados se apresentam dessa maneira pela razão de a terapia ocupacional, no âmbito da pesquisa, ser considerada uma subárea de conhecimento dentro da grande área da saúde, o que traz inúmeras implicações para a avaliação da produção dos docentes pesquisadores da terapia ocupacional, especialmente daqueles vinculados com a pós-graduação na área, como é o caso das coordenadoras do METUIA/UFSCar.

Neste momento, a classificação da produção científica dos programas de pós-graduação do Brasil é feita através do sistema Qualis, que avalia a qualidade das produções a partir da análise dos seus veículos de divulgação. Esta avaliação é feita de acordo com as áreas de conhecimento, sendo os veículos, no caso dos periódicos, enquadrados, segundo a avaliação do quadriênio 2013-2016, nos seguintes estratos decrescentes de qualidade: A1, A2, B1, B2, B3, B4, B5 e C.

Por conta dessa avaliação ser feita por áreas de conhecimento, um mesmo veículo pode ser avaliações distintas de acordo com a área, fato que traz implicações diretas para a terapia ocupacional, vinculada à grande área de ciências da saúde na pós-graduação. Para exemplificar, podemos citar o periódico Ensaio, no qual um dos textos do METUIA/UFSCar foi publicado, que na área da educação é avaliado como A1, o estrato mais elevado e, na área 21⁴¹, na qual a terapia ocupacional está inserida, como B2.

⁴¹ A Área 21 é uma das áreas de avaliação da pós-graduação na grande área das Ciências da Saúde, a qual integra as seguintes subáreas: educação física, fisioterapia, fonoaudiologia e terapia ocupacional.

Soma-se a isso a pequena quantidade de periódicos específicos de terapia ocupacional no Brasil e sua baixa qualificação, de acordo com os critérios atuais de avaliação da pós-graduação, fatos relacionados com a incipiência da pesquisa na área (LOPES et al., 2016).

Em relação aos periódicos em que esses textos foram publicados, tem o seguinte panorama, ilustrado pelo Gráfico 8:

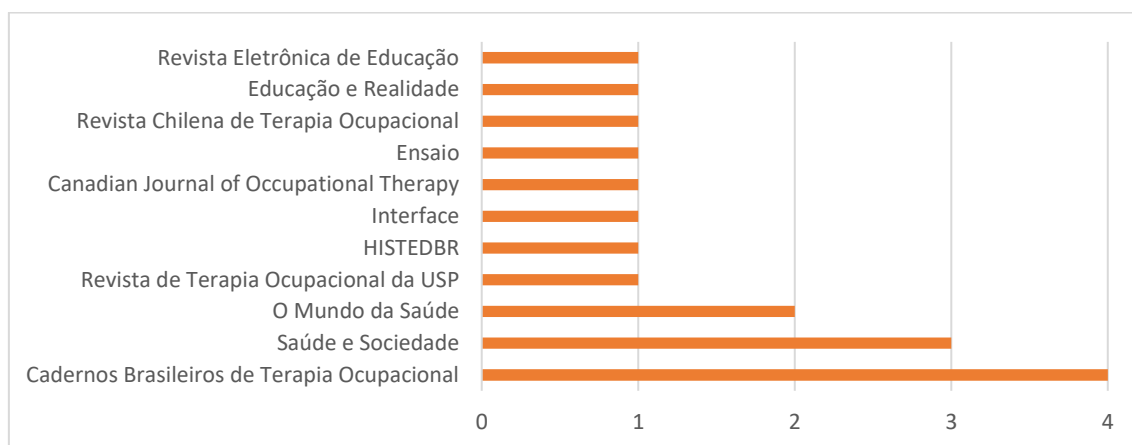


Gráfico 8: Textos publicados pelo METUIA/UFSCar com relação à escola pública entre 2006 e 2016 distribuídos por periódicos

Vê-se variabilidade nos periódicos publicados, com destaque para os Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional e Saúde e Sociedade. Especificamente na área da terapia ocupacional, nota-se a centralidade dos Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional para as publicações do METUIA/UFSCar em relação à escola pública, mas, da mesma forma, variação nos veículos escolhidos: Revista de Terapia Ocupacional da USP, Canadian Journal of Occupational Therapy e Revista Chilena de Terapia Ocupacional, sendo os dois últimos periódicos estrangeiros.

Pode-se perceber, também, que embora o dado trazido pelo gráfico 5 de que 29% das produções foram publicadas na área da saúde, estes se concentram em apenas dois periódicos: Saúde e Sociedade e O Mundo da Saúde, diferentemente das publicações na área da educação, que se distribuem em quatro periódicos diferentes: HISTEDBR, Ensaio, Educação e Realidade e Revista Eletrônica de Educação.

A grande maioria das publicações é em periódicos nacionais o que indica, ainda, uma pequena internacionalização das produções do METUIA/UFSCar em torno da escola pública. Por outro lado, há que se considerar a especificidade da abordagem às problemáticas sociais pela terapia ocupacional social, sendo o METUIA/UFSCar um dos

principais grupos no país a desenvolver essa perspectiva, ainda pouco explorada no âmbito internacional, no qual permanece, ainda, a abordagem pelas concepções teóricas advindas no campo da saúde (MUNGUBA, MALFITANO, LOPES, 2018).

Outro ponto a se analisar é o impacto e a circulação dessas produções. Parte desses textos (LOPES et al., 2008a; LOPES et al., 2011; LOPES et al., 2013, BORBA et al., 2015; CARAM et al., 2015; PEREIRA, LOPES, 2016) foi publicados em periódicos indexados em uma das principais bibliotecas eletrônicas: SciELO⁴², a partir da qual foi possível obter os índices de acesso para leitura aos textos.

A título de exemplificação, trazemos aqui o índice de acesso disponível dos textos de Lopes et al., 2008a, por ser o mais antigo, de Pereira e Lopes, 2016, o texto mais recente e de Lopes et al., 2011, por tratar de uma experiência específica em terapia ocupacional, conforme os Gráficos 9, 10 e 11 abaixo:

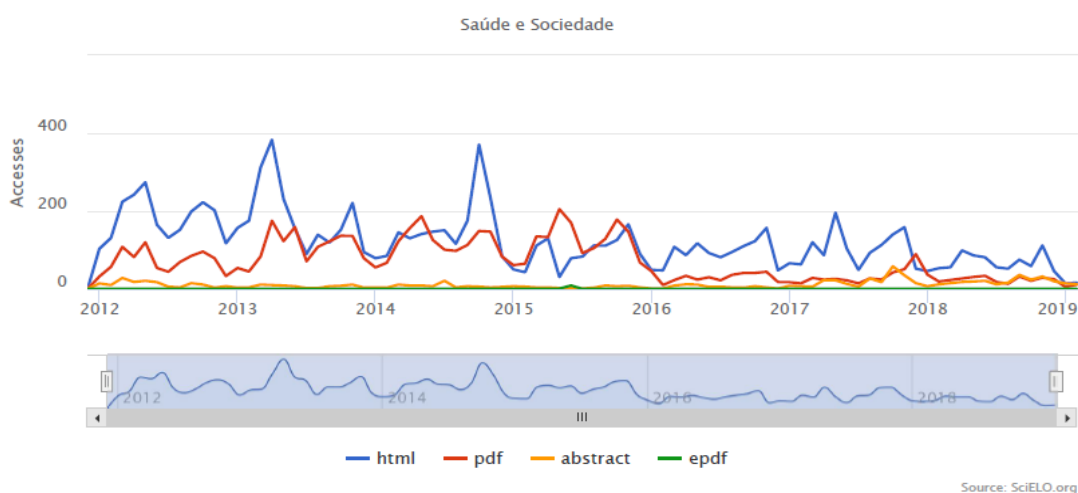


Gráfico 8: Índice de acesso ao texto de Lopes et al., 2008a

⁴² Em 2018, os Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional foram indexados na SciELO, no entanto, as informações relativas ao índice de acesso aos textos publicados anteriormente a esse período não estão disponíveis.

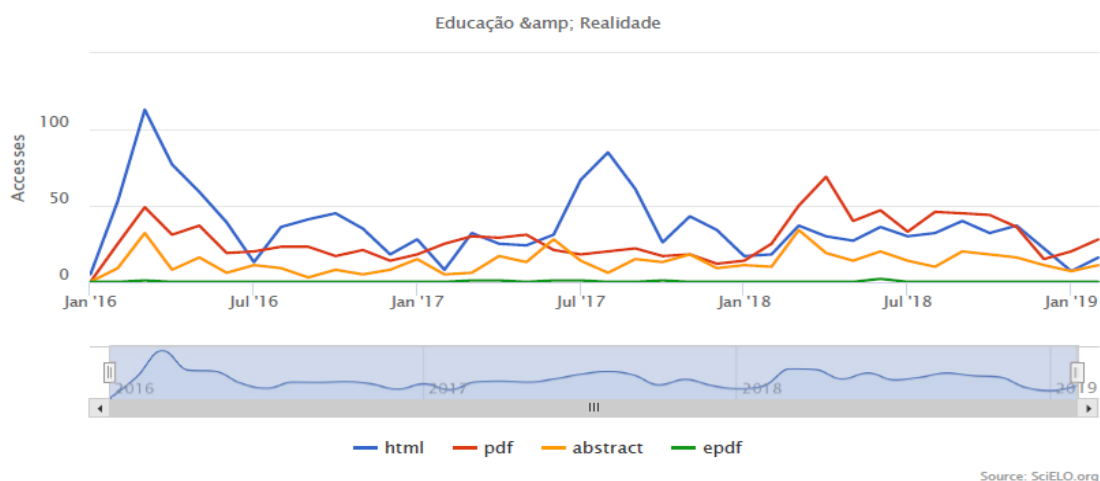


Gráfico 9: Índice de acesso ao texto de Pereira e Lopes, 2016

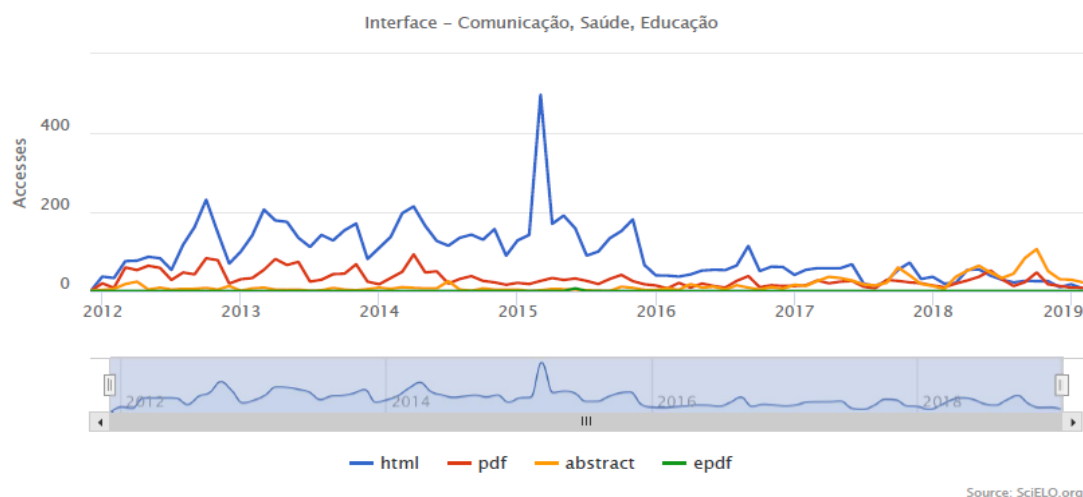


Gráfico 11: Índice de acesso ao texto de Lopes et al., 2011

A análise dos gráficos anteriores demonstra o potencial de circulação desses textos, nos dando a dimensão dos seus alcances, o que, possivelmente, se estende, de forma semelhante, aos demais.

Ressalta-se o fato de o acesso aos resumos ser, em geral, inferior que o acesso aos textos completos nos formatos html e pdf, podendo ser um indicativo de que os textos são acessados com a intenção de serem lidos na íntegra.

Ainda, em razão dos textos estarem publicados em periódicos não específicos de terapia ocupacional; o índice de acesso a eles pode indicar que, embora as produções do METUIA/UFSCar partam da terapia ocupacional, possuem uma grande circulação também em outras áreas.

Outro demonstrativo do impacto dos textos publicados em periódicos é a sua incorporação em outros trabalhos acadêmicos através de citações. De acordo com levantamento realizado no Google Acadêmico⁴³, tem-se o seguinte panorama, de acordo com o Gráfico 12, de citações desses textos em outras produções:

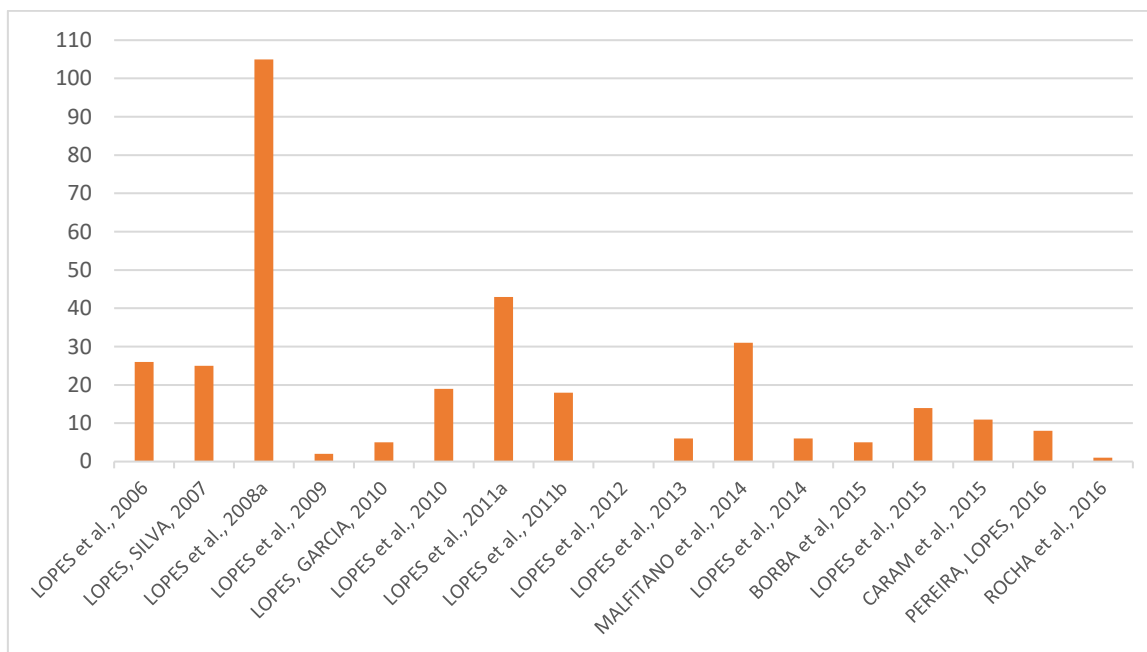


Gráfico 12: Índice de citação dos textos publicados em periódicos pelo METUIA/UFSCar com relação à escola pública entre 2006 e 2016

Tem-se uma variabilidade dos índices de citação dessas produções, com notoriedade para o texto de Lopes et al., 2008a, que se apresenta com 105 citações. Os mais citados, posteriormente, são os de Lopes et al., 2011a, Malfitano et al., 2014, Lopes et al., 2006 e Lopes e Silva, 2007, os quais trazem debates específicos da terapia ocupacional.

Voltando a todo o conjunto das produções, conforme Quadro 4, parte delas (LOPES et al. 2006; AMARAL et al. 2008; LOPES et al. 2008b; LOPES et al. 2010; LOPES et al. 2011a; 2011b; LOPES et al. 2014; PAN; SILVA, 2016; SILVA, 2016; SOUZA; MORAIS, 2016; BORBA; PEREIRA, 2016; LOPES et al. 2016) é relato de experiências de intervenções em terapia ocupacional social desenvolvidas através das ações terapêutico-ocupacionais e de ensino do METUIA/UFSCar com a infância e juventude de grupos populares.

⁴³ Ferramenta do Google para pesquisa de trabalhos acadêmicos.

Com exceção do artigo de Lopes et al. (2006), que traz relatos de experiências anteriores também nas cidades de São Paulo-SP e Campinas-SP, todos os demais estão relacionados com as experiências na cidade de São Carlos-SP.

As publicações de Amaral et al. (2008), Lopes et al. (2008b), Lopes et al. (2011a), Pan e Silva (2016) e Souza e Morais (2016) tratam de experiências focalizadas no interior de instituições escolares, trazendo relatos de diversas intervenções e em diferentes formatos.

Já em Lopes et al. (2011b), Silva (2016) e Borba e Pereira (2016) são apresentadas histórias particulares de alguns jovens que, a partir dos espaços coletivos proporcionados pelas Oficinas de atividades, Dinâmicas e Projetos, apresentaram demandas específicas para o acompanhamento singular e territorial, tais como o desejo de ser jogador de vôlei (LOPES et al., 2011b), o desejo de voltar a estudar (SILVA, 2016) e as dificuldades de um jovem que cometeu ato infracional para permanecer na escola (BORBA, PEREIRA, 2016).

Esse conjunto de trabalhos oferta subsídios para o desenvolvimento de práticas da terapia ocupacional social nas escolas públicas. Nesse sentido, destaca-se, também, a articulação com profissionais outras áreas, tais como em Amaral et al. (2008), experiência na qual a presença de uma profissional da área de pedagogia na equipe de trabalho do METUIA/UFSCar favoreceu a criação de uma oficina de leitura e escrita e em Lopes et al. (2011), que em parte do relato da experiência traz a parceria estabelecida diretamente com a professora da disciplina de sociologia para intervenções utilizando-se do conteúdo das aulas.

Sobressaem algumas dessas produções (LOPES et al., 2011b; LOPES et al., 2014; LOPES et al. 2016), pelo maior exercício de elaborar teoricamente algumas metodologias de intervenção da terapia ocupacional social desenvolvidas pelo METUIA/UFSCar no âmbito dessas experiências: Acompanhamento Individual/Singular Territorial, Oficinas de Atividades, Dinâmicas e Projetos, Articulação da Rede de Atenção e Dinamização dos Recursos.

Apenas a produção de Lopes e Silva (2007) publicada na Revista de Terapia Ocupacional da USP, se apresenta na categoria ensaio. Destaca-se este trabalho por colocar a discussão para a terapia ocupacional sobre a juventude e escola pública no Brasil. O texto retoma as bases constitutivas da terapia ocupacional social, especialmente, as demandas emergentes do campo social e o questionamento da responsabilidade do técnico, ressaltando a necessidade de ações que se pautem pela

defesa da cidadania. Partindo da discussão sobre juventude, compreende-se a educação como um elemento central nesse debate e, particularmente, a instituição escolar, por se constituir como um dos principais equipamentos responsáveis e reconhecidas pelo processo educativo. Assinala-se que a escola tem sido eleita como um dos focos de atuação do terapeuta ocupacional, especialmente com crianças com necessidades educacionais especiais em processos de inserção escolar ou transição da Educação Especial para a educação regular, reconhecendo sua importância, mas argumentando que não abrangem todo o contingente de alunos excluídos do sistema educacional como, por exemplo os adolescentes e jovens pobres, apresentando como possibilidade as propostas de intervenção do METUIA/UFSCar com a juventude em escolas públicas pela perspectiva da terapia ocupacional social.

As demais produções são trabalhos de pesquisa e parte de seus produtos estiveram vinculados a projetos mais amplos em torno de temáticas específicas e, outros, voltados para outras temáticas de forma minoritária. Os trabalhos de Garcia (2006), Silva (2007), Moura (2007), Sfair (2007) e Cuel (2008, 2009) estiveram vinculados ao projeto de pesquisa “Escola, adolescência e juventude em grupos populares: cidadania, direitos e políticas públicas”. Estes trabalhos lidam com a temática da violência e problematizam a ideia enraizada na sociedade brasileira do jovem pobre como aquele que comete violência, discutindo-se as violências e violações de direitos sofridas de forma recorrente por esses jovens desde a infância que, além de outras implicações, favorecem a evasão escolar.

A pesquisa de iniciação científica “Problemas e perspectivas escolares no cotidiano dos meninos e meninas trabalhadores da UFSCar”, realizada por Garcia⁴⁴ (2006) teve como objetivo investigar o universo do trabalho e da escola de adolescentes que na época trabalhavam na UFSCar através de um convênio da universidade com uma instituição assistencial e educacional de São Carlos, por meio do qual contratava adolescentes entre 14 e 17 anos incompletos na condição de jovens aprendizes. O artigo de Lopes e Garcia (2010) é resultado deste estudo.

A dissertação de mestrado “Políticas Públicas, Educação, Juventude e Violência da Escola: quais as dinâmicas entre os atores envolvidos”, apresentada por Silva (2007)

⁴⁴ Esclarece-se, aqui, que os projetos e/ou relatórios de iniciação científica não são de autoria exclusiva dos alunos, mas sim construídos em composição com o orientador. Neste trabalho, utilizaremos apenas o nome das alunas e alunos que desenvolveram o trabalho de pesquisa nesse nível, ressaltando, porém, que todos os aqui analisados foram orientados pela professora Roseli Esquerdo Lopes.

ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar buscou compreender o fenômeno da violência da e na escola pública de ensino médio em São Carlos.

No mesmo direcionamento do trabalho anterior, a pesquisa de iniciação científica de Moura (2007) “Adolescentes e Jovens em Escolas Públicas de Ensino Médio na Cidade de São Carlos: perfil socioeconômico e estudo exploratório de sua avaliação acerca da violência na escola” visou conhecer e analisar as condições socioeconômicas, os problemas e as perspectivas de estudo e de vida escolar de adolescentes e jovens que frequentavam o ensino médio na cidade de São Carlos, assim como discutir a avaliação que fazem acerca do fenômeno da violência na e da escola.

Em ambos os trabalhos (SILVA, 2007; MOURA, 2007), a construção do campo empírico foi feita através da aplicação de um questionário semiestruturado em cinco escolas públicas estaduais de São Carlos, sendo a escolha dessas escolas feita pela localização das mesmas. Ainda, no trabalho de Silva (2007) utilizou-se de Oficinas de Atividades nessas escolas com algumas turmas, para a discussão sobre a temática do estudo e coleta de dados, assim como entrevistas com profissionais dessas instituições. Como resultado desses dois trabalhos, especificamente, foram publicados os artigos Lopes et al (2008a) e Lopes et al (2009) e o capítulo de livro Lopes et al (2012).

Também em 2007, foi finalizada a iniciação científica de Sfair (2007) “Adolescentes em Programas de Medidas Sócio-Educativas⁴⁵ em Meio Aberto e a Escola na Cidade de São Carlos”, que objetivou compreender a relação traçada entre jovens que cometem ato infracional e a escola, investigando o quanto a escola está preparada para receber esses jovens e ser um agente efetivo daquilo que prevê o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), como a escola se relaciona com esse grupo, como é vista a sua obrigatoriedade em recebê-lo e como percebe sua preparação para tal. Como produto oriundo desta pesquisa foi publicado o artigo de Lopes, Sfair e Bittar (2012), nos Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar.

Ainda dentro do projeto temático de pesquisa “Escola, adolescência e juventude em grupos populares: cidadania, direitos e políticas públicas”, entre 2008 e 2009 realizou-se a iniciação científica “(Re)Pensando o cotidiano na Escola de Tempo Integral – a experiência de uma Escola Estadual na periferia da cidade de São Carlos

⁴⁵ As medidas socioeducativas estão previstas no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) para as situações em que adolescentes, a partir dos 12 anos, cometem algum ato infracional. Tais medidas são aplicadas, de acordo com cada situação e gravidade do fato, podendo variar em: advertência, obrigação de reparar o dano, prestação de serviço à comunidade, liberdade assistida, semiliberdade, internação em instituição educacional (BRASIL, 1990).

(SP)” por Cuel (2008; 2009), a fim de conhecer as propostas da Escola de Tempo Integral (ETI) e como ela vinha se implementando nas escolas, proposição instituída pelo então governo estadual. Especificamente, buscou-se identificar se esta proposta promovia ou não a ampliação das redes de suporte social dos seus estudantes, tomando a experiência de uma escola pública já parceira do METUIA/UFSCar onde aconteciam atividades de extensão.

Na sequência, foi desenvolvido outro projeto de pesquisa temático: “Escola, juventude e cidadania: relação entre a escola pública e o ato infracional em São Carlos (SP)”, que envolveu os subprojetos de Pereira (2011), Borba (2012), Dariolli (2012), Rodrigues (2012; 2013) e Rocha (2014).

Especificamente a pesquisa de iniciação científica de Pereira (2011) “Reconstruindo Trajetórias de Jovens no Jardim Gonzaga: da prática do ato infracional às relações dentro da instituição escolar”, teve como objetivo investigar as relações entre a condição juvenil inscrita na pobreza e suas trajetórias na escola pública perpassadas pelo cumprimento de medidas socioeducativas. Utilizou-se, para isso, do acompanhamento singular de três jovens, em composição com a história oral, para reconstrução de suas trajetórias de vida, com foco na trajetória escolar, e entrevistas em profundidade com estes e outros quatro jovens.

O trabalho de doutorado “Juventude marcada: relações entre ato infracional e a escola pública em São Carlos – SP” de Borba (2012), realizado no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar, buscou investigar as relações entre jovens pobres e suas trajetórias escolares perpassadas por intervenções quando do cometimento de um ato infracional. Para tanto, foi feito o acompanhamento e reconstituição de histórias de vida de 10 jovens que cometeram ato infracional e a construção e análise de um Banco de dados com os históricos escolares dos adolescentes que passaram sistema NAI⁴⁶ entre 2000 e 2009.

A iniciação científica de Dariolli (2012) “Escola Pública em Foco: incidência, discursos e dilemas na relação com o adolescente em conflito com a lei”, investigou as relações de adolescentes que cometeram ato infracional e a escola pública. Parte dos procedimentos realizados foi a elaboração do bando de dados, em composição com a

⁴⁶ O Núcleo de Atendimento Integrado (NAI) foi criado em 2009 na cidade de São Carlos e tem como objetivo acolher, facilitar e agilizar os procedimentos após deflagrado um ato infracional, envolvendo um conjunto de instituições, a saber: Fundação CASA, Prefeitura Municipal, Salesianos São Carlos (ONG responsável pela execução das medidas em meio aberto na cidade) e Vara da Infância e Juventude (BORBA, 2012).

pesquisa de Pereira (2011) e Borba (2012) e a identificação da escola com o maior índice de adolescentes autores de atos infracionais no período. Após contato com a mesma, procedeu-se à apresentação da síntese dos dados referentes ao banco e uma entrevista com a sua diretora, com vistas a apreender o posicionamento da direção escolar diante desses fatos.

Por fim, as pesquisas de iniciação científica “Trajetórias Juvenis: do cumprimento da medida socioeducativa – liberdade assistiva – às relações com a instituição escolar” e “Trajetórias Juvenis: do cumprimento da medida socioeducativa em meio aberto às relações com a instituição escolar”, ambas desenvolvidas por Rodrigues (2012; 2013), tiveram como objetivo investigar as relações entre o adolescente que cometeu ato infracional, especificamente os que cumpriram medida socioeducativa em meio aberto e sua trajetória escolar, focalizando a detecção de mudanças no curso dessa trajetória após o cumprimento dessas medidas. Em sua primeira versão, em 2012, a pesquisa esteve focalizada pela na medida de Liberdade Assistiva (LA), sendo ampliada, em 2013, e abarcando também a Prestação de Serviço à Comunidade (PSC).

Os demais trabalhos de pesquisa, que não integram projetos temáticos, se voltaram para a potencialidade do uso de recursos e metodologias específicas em ações com jovens (MONZELI, 2010; TRAJBER, 2010), os impactos das políticas educacionais nas trajetórias individuais de alguns jovens, (SILVA, 2011), políticas voltadas para a educação sexual de jovens (SFAIR, 2012), a relação de jovens travestis com a escola (MONZELI, 2013) e as motivações que os jovens de ensino médio apresentam para permanecerem na escola (PEREIRA, 2014).

A iniciação científica de Monzeli (2010) “Expressão livre dos jovens por meio do fanzine: recurso para a terapia ocupacional social”, teve o objetivo de investigar se o fanzine⁴⁷ poderia se constituir como um instrumento de reflexões relacionadas a determinadas dimensões da vida dos jovens, assim como analisar o processo de construção desses fazines como um recurso para a terapia ocupacional social, em práticas que articulem espaços formais e não-formais de educação. O campo empírico foi construído articulado às ações de extensão que METUIA/UFSCar desenvolvia na época em uma escola pública e em um centro da juventude, através da realização de Oficinas de Atividades específicas para a produção de fanzines, aplicação de

⁴⁷ Fanzines são publicações não profissionais e produzidas sem regularidade e de forma livre, podendo reunir textos, poemas, músicas (MONZELI, 2010).

questionários para os jovens que participaram dessas atividades, para os técnicos dos serviços e para a equipe do projeto e entrevistas com a coordenadora das ações do METUIA/UFSCar, uma aluna estagiária e uma jovem. Como resultado deste trabalho, foi publicado em 2013 um artigo com mesmo nome da pesquisa na revista Saúde e Sociedade por Lopes, Borba e Monzeli (2013).

Também em 2010, Trajber (2010) finalizou a dissertação de mestrado “Oficinas de Atividades como Processos Educativos e Instrumento para o Fortalecimento de Jovens em Vulnerabilidade Social”, na qual buscou compreender as visões dos jovens acerca dos seus projetos de vida, de suas possibilidades de ação e da forja de suas identidades, assim como analisar o que as atividades desenvolvidas pelo METUIA/UFSCar no âmbito da extensão em um Centro da Juventude, particularmente as Oficinas de Atividades, tinham conseguido alcançar, até aquele momento, em relação aos seus objetivos. Para tanto, utilizou-se de acompanhamento de cinco jovens que frequentavam as referidas atividades e observação participante das mesmas. Um ponto de destaque deste trabalho é que foi realizado por uma bióloga, no seu mestrado em Educação.

A tese de doutorado de Silva (2011), “Percurso juvenis e trajetórias escolares: vidas que se tecem nas periferias da cidade”, teve como objetivo apreender e correlacionar as interações macro e micro sociais com os percursos de vida e trajetórias escolares de jovens moradores de um bairro periférico de São Carlos, utilizando-se de um conjunto de estratégias baseadas nos referenciais teóricos e metodológicos da terapia ocupacional social.

Ressalta-se a partir desses trabalhos e no delineamento dessa construção a figura da professora Roseli Esquerdo Lopes, especialmente por sua vinculação com o Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar, o que permitiu a formação em mestrado e doutorado de terapeutas ocupacionais (SILVA, 2007 e 2011; BORBA, 2012), com estudos que discutiam questões relacionadas à escola pública e juventude, perpassadas pela terapia ocupacional, em um momento que até então não existia uma pós-graduação específica na área de terapia ocupacional.

Com a criação do Programa de Pós-Graduação em Terapia Ocupacional da UFSCar (PPGTO), a maior parte dos trabalhos pós-graduados na temática passa a estar vinculada a esse programa, apresentado um maior exercício de correlação com a terapia ocupacional. Até então, as principais articulações feitas, no que se refere à terapia ocupacional, eram a respeito do uso das metodologias de trabalho da terapia ocupacional

social para coleta e/ou construção de dados e incremento dos processos de pesquisa. Com o PPGTO, foi possível pautar de forma mais adensada as questões da juventude pobre, nas quais se incluem suas relações com a escola pública, no interior da área da terapia ocupacional.

Aparece também como destaque no conjunto dessas produções a extensão universitária como articuladora para a pesquisa, uma vez que a maior parte destes trabalhos (GARCIA, 2006; SILVA, 2007; MOURA, 2007; CUEL, 2008, 2009; MONZELI, 2010; TRAJBER, 2010) compôs com as práticas extensionistas para construção do campo empírico de estudo.

Este conjunto de trabalhos demonstra uma forma de trabalho que articula, o tripé da universidade pública no Brasil: pesquisa, extensão e ensino e que se retroalimenta, na medida em que, a partir das ações de extensão, se produzem intervenções que são campos para a formação de profissionais e fomento e realizações de pesquisa.

Como um dos resultados dessa forma de se trabalhar tem-se que quase todos os trabalhos de pesquisa aqui colocados foram realizados por alunos e ex-alunos de graduação em terapia ocupacional envolvidos com as práticas extensionistas, com exceção de Trajber (2010) e Rocha (2014). Evidencia-se quatro deles que são atualmente docentes em universidades federais, sendo três concursados para a subárea de terapia ocupacional social (BORBA, 2012; MONZELI, 2010, 2013; PEREIRA, 2011, 2014).

Um outro apontamento que se coaduna com essa discussão é que parte desses trabalhos (GARCIA, 2006; SILVA, 2007, SFAIR, LOPES et al., 2008; CUEL, 2008; MONZELI, 2010; TRAJBER, 2010, GARCIA, LOPES, 2010; LOPES, SFAIR, BITTAR, 2012) se utilizou das Oficinas de Atividades, Dinâmicas e Projetos como recurso metodológico para compor a coleta de dados da pesquisa, articulando-se com as atividades de extensão realizadas e propondo atividades temáticas específicas de acordo com o foco do estudo.

Também no sentido de uso das tecnologias sociais da terapia ocupacional social, alguns trabalhos (TRAJBER, 2010; SILVA, 2011; PEREIRA, 2011; BORBA, 2012; MONZELI, 2013) compuseram com outras estratégias metodológicas, o uso dos Acompanhamentos Singulares e Territoriais. Destaca-se nesses trabalhos, a influência das Oficinas de Atividades, Dinâmicas e Projetos por trazerem que a possibilidade desses acompanhamentos surgiu no espaço das Oficinas, dado que estas potencializaram a aproximação e vinculação com os jovens.

À vista disso, apontam-se as tecnologias sociais desenvolvidas pelo METUIA/UFSCar como recursos potentes também na produção de conhecimentos a serem sistematizados em pesquisas.

Nesse conjunto de trabalhos, tais metodologias são apresentadas sinteticamente, sendo sistematizadas teoricamente no trabalho de Silva (2011) e Borba (2012) e nos relatos de experiência de Lopes et al. (2011) e Lopes et al. (2014).

Em Lopes et al. (2011) e Borba (2012), se discorre sobre o Acompanhamento Singular e Territorial e em Silva (2011) e Lopes et al. (2014), apresentam-se as Oficinas de Atividades, Dinâmicas e Projetos, a Dinamização da Rede de Atenção e Articulação de Recursos no Campo Social.

Dessa forma se percebe o exercício de formulação teórica daquilo que se produz na prática através das intervenções e de como tais experiências contribuem para o desenvolvimento de pesquisas e produção de conhecimento da e na terapia ocupacional.

Parte dos resultados desses trabalhos de pesquisa foi publicada em artigos em periódicos de diferentes áreas, desvelando um diálogo tanto com a terapia ocupacional (LOPES; GARCIA, 2010; LOPES et al., 2012a; MALFITANO et al., 2014) quanto com outras como a saúde pública (LOPES et al., 2008a; 2011; 2013; SFAIR et al., 2015) e, com a educação (LOPES et al., 2009; BORBA et al., 2015; PEREIRA; LOPES, 2016; ROCHA et al., 2016).

No que concerne às compreensões teóricas, o conjunto desses trabalhos embasa-se em uma perspectiva sócio-histórica, tomando determinados conceitos em torno de Estado, sociedade capitalista, suas classes sociais e do papel das políticas públicas, particularmente as sociais. Nesse sentido, discutem-se os direitos a serem garantidos por tais políticas para a efetivação da plena cidadania, com foco na infância e juventude (LOPES, 2016).

Um referencial que se destaca é Robert Castel, utilizado em todos os trabalhos, para o entendimento dos processos de (não) inserção social, que geram situações de vulnerabilidade, fundamentando a proposição de ações em terapia ocupacional social que visem ao fortalecimento das redes sociais de suporte, como em diversos relatos de experiências (LOPES et al., 2006, LOPES et al., 2008a; LOPES et al., 2010; LOPES et al., 2011a, 2011b; LOPES et al., 2014).

Seguindo esse raciocínio teórico, os trabalhos revelam um entendimento da escola pública como um equipamento social que compõe uma rede de serviços de atenção e cuidado de crianças e jovens. Como tal, a escola deveria trabalhar em conjunto

com os demais serviços em prol da sua população-alvo. Coloca-se em debate, portanto, uma ideia de escola que não teria o papel “apenas” de garantir a aprendizagem dos conteúdos curriculares, mas também de cuidado, naquilo que é a garantia dos direitos sociais de seus alunos. Isto remete a uma grande discussão do campo da educação, para a qual não há consensos, sobre qual é a função social da escola pública (BUENO, 2001).

Se por um lado os índices educacionais indicam que não temos conseguido efetivar padrões mínimos de qualidade em termos de aprendizagem, por outro, o processo de construção histórica da escola no Brasil desenhou um modelo de escola pública voltada para as classes populares (BUFFA, 2012), as quais, no geral, vivem condições precárias de acesso aos bens sociais, que dificultam os processos de cuidado.

Não se trata, obviamente, de cobrar mais uma função de uma escola que já é tão cobrada pela sociedade, porém de refletir e colocar em debate que tipo de suporte a escola, em conjunto com os outros serviços e equipamentos que compõem essa rede, pode oferecer para crianças e jovens.

Dada a complexidade das demandas em torno da infância e da juventude pobres e dos níveis de vulnerabilidade e violações a que estão submetidas, é necessário que se pense em uma rede de cuidado, que envolve a escola pública, mas não apenas, que se articule para que se garanta, de fato, os direitos desses sujeitos (MALFITANO, 2009).

De certa forma, embora as produções aqui analisadas não façam uma referência direta à Educação Inclusiva, pode-se compreender que as ações propostas se coadunam com essa perspectiva, na medida em que defendem uma escola única e que acolha todas as diversidades, como preconizado pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) e pela Declaração de Salamanca (1994).

No entanto, compreende-se também que, apesar de haver essa correlação, tais propostas, como apresentado em Lopes et al. (2006), Lopes et al. (2008a), Lopes et al. (2010); Lopes et al. (2011a; 2011b) e Lopes et al. (2014), extrapolam o âmbito da educação inclusiva, pois entendem que o acesso e a permanência na escola é “apenas” uma das demandas dessa população e um dos elementos para o exercício de sua cidadania e participação social. Sendo estes objetivos da terapia ocupacional, faz-se necessário uma proposta de intervenção que se volte também para fora da escola.

No bojo dessa discussão, há que se ressaltar o fato de que muitos documentos internacionais que apontam ou até mesmo induzem a adoção de medidas inclusivas, como indica Mendes (2006), foram formulados por países que já possuem um sistema de

Educação Básica, público e de qualidade efetivo e eficaz, ao contrário de países como o Brasil.

No que concerne às propostas de atuação da terapia ocupacional social na escola pública, apreende-se que o conjunto dessa produção explicita processos de exclusão vivenciados pelos jovens na escola pública e salienta demandas que necessitam ser trabalhadas, propondo formas de lidar com essas questões a partir da terapia ocupacional social. Essas propostas são trazidas nas publicações dos relatos de experiência: Lopes et al. (2006), Amaral et al. (2008), Lopes et al. (2008b), Lopes et al. (2010), Lopes et al. (2011a; 2011b), Lopes et al. (2014), Pan; Silva (2016), Silva (2016), Souza; Morais (2016), Borba; Pereira (2016) e Lopes et al. (2016), que trazem exemplos de possibilidades da contribuição dessa subárea da terapia ocupacional com/na escola pública.

Nesse sentido, destacam-se os trabalhos de Lopes et al. (2011b), Lopes et al. (2014), Lopes et al. (2015) e Lopes et al. (2016), os quais elaboram teoricamente algumas metodologias de intervenção da terapia ocupacional social, propondo que estas se constituam como tecnologias sociais passíveis de replicação.

Partindo de uma compreensão de escola pública como um equipamento social e do uso dessas metodologias, são realizadas intervenções tanto dentro como fora da escola. Embora não haja nenhuma pesquisa que se debruce sobre seus resultados, as produções nos permitem algumas inferências.

As proposições, naquilo que se refere aos objetivos, se voltam para dois âmbitos: um para a escola como instituição e outro direcionado aos alunos. Exemplificam isso os discursos, especialmente nos textos de Lopes et al. (2008a), Lopes et al. (2011a), Lopes et al. (2014), Pan; Silva (2016) e Borba; Pereira (2016), em relação à busca de fortalecimento da instituição escolar, ressignificação do processo de escolarização e ampliação das formas de se conceber a ação educativa.

No entanto, o que é trazido nos relatos são ações com os jovens na escola, geralmente em salas de aula, na hora do intervalo, abordando temas concernentes ao universo juvenil tais como direitos civis, políticos e sociais, sexualidade, violência, drogas lícitas e ilícitas, e algumas parcerias e tentativas de trabalhos com os professores e com a gestão escolar como, por exemplo, na disciplina de Sociologia e em intervenções nas Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), além da continuidade e extensão dessas intervenções com os jovens no território, na comunidade e/ou junto a suas famílias, por meio de acompanhamentos individuais e territoriais. Assim, o

conjunto dessas produções revela que apesar de haver propostas para a escola enquanto instituição, o que se alcança, em geral, são os seus alunos, na medida em que se encontram entraves para realização de ações com professores e gestores, como trazido em Sfair (2007), Cuel (2008; 2009), Borba e Pereira (2016), Silva (2016) e Souza e Morais (2016). Da mesma forma, ainda que as intervenções propostas sejam grupais e coletivas, os resultados mais palpáveis são percebidos naqueles jovens que se aproximam e se vinculam com os profissionais da equipe, trazendo relatos sobre sua participação nas atividades, como aparece em Garcia (2006), Sfair (2007), Amaral (2008), Cuel (2008, 2009), ou demandas que se desdobram em acompanhamentos individuais, como em Lopes et al. (2011b).

Estes dados trazem indicadores sobre os limites e as potências dos projetos de extensão universitária no que se refere à intervenção profissional. Por um lado, para que se conseguisse propostas mais efetivas no âmbito da instituição escolar seria preciso um trabalho conjunto mais amplo e integrado, com toda a equipe escolar, não apenas com os jovens, mas que, ao mesmo tempo, as políticas e/ou programas educacionais favorecessem, de fato, a gestão democrática da escola pública e o trabalho coletivo, inclusive com as famílias e comunidade (DOURADO, 2007). De outro, a não institucionalidade do vínculo profissional permitida pela extensão possibilita maior flexibilidade na proposta de trabalho, o que potencializa os acompanhamentos individuais, já que exige disponibilidade do técnico para estar junto em diferentes contextos da vida dos jovens, como indicado por Lopes et al. (2011b; 2013), por exemplo.

Isto nos remete a uma discussão sobre quais as defesas em torno da atuação do terapeuta ocupacional na Educação Básica e na escola pública e quais as propostas de inserção profissional da terapia ocupacional nesse setor. Embora a profissão seja definida como também “da educação”, os terapeutas ocupacionais não são reconhecidos, ainda, pelo setor da educação, no sentido de não haver regulamentações que prevejam sua contratação.

Outras categorias profissionais têm buscado inserção profissional no setor, tais como serviço social e psicologia⁴⁸, defendendo a obrigatoriedade da presença desses

48 O Projeto de Lei 3688/2000, de autoria do então deputado federal José Carlos Elias, do PTB/ES, apresentado à Câmara dos Deputados, prevê a inserção de assistentes sociais no quadro de profissionais nas escolas. Atualmente, o PL aguarda votação no Plenário. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=20050>. O Projeto de Lei 1545/2015, de autoria do deputado federal Carlos Henrique Gaguim, do PMDB/TO e o Projeto de Lei

profissionais nas escolas. Se de um lado a crítica ao fato de a escola não dar conta das demandas com as quais lida se constitui como estratégia de ampliação do mercado de trabalho para algumas profissões, por outro, fragiliza o entendimento da escola pública como equipamento social, que deveria trabalhar em conjunto com outros equipamentos, assim como põe em cheque a responsabilidade e capacidade da rede de atenção e serviços voltados à infância e juventude, que deveriam dar conta do cuidado a essa população.

No âmbito da terapia ocupacional, é preciso uma discussão conjunta entre pesquisadores e profissionais da área que elaboram, sob diferentes perspectivas, intervenções terapêutico-ocupacionais na Educação Básica, com vistas a se construir consensos de propostas e parâmetros para essa atuação profissional.

1565/2015, de autoria do deputado federal Caio Narcio, do PSDB/MG, preveem a obrigatoriedade de psicólogos em escolas de Educação Básica. Atualmente, tais projetos aguardam votação na Comissão de Finanças e Tributação. Disponíveis em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1278924&ord=1> e <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1297478>

Ação e Formação da Terapia Ocupacional Social na Escola Pública

As mulheres e as crianças
são as primeiras que desistem de afundar navios.

(Cartilha da cura – Ana Cristina César)

Nesta seção serão apresentadas, analisadas e discutidas as produções do METUIA/UFSCar no âmbito da escola pública e seus resultados a partir dos dados já apresentados anteriormente em torno do material bibliográfico e dos projetos de ensino e extensão desenvolvidos, bem como aqueles coletados nas entrevistas com as terapeutas ocupacionais que atuaram pelo grupo nas intervenções relacionadas com a escola pública, no debate coletivo ocorrido por ocasião do seminário “Propostas, Histórias, Construção e (Des)Encontros do METUIA/UFSCar na Escola Pública”, e dos questionários respondidos pelos ex-alunos de graduação em terapia ocupacional que realizaram estágio profissionalizante no METUIA/UFSCar, além das entrevistas realizadas com alguns desses ex-alunos, conforme descritos nos “Caminhos Metodológicos”.

Os depoimentos trazidos serão sinalizados da seguinte forma: apenas com o sobrenome da terapeuta ocupacional ou do ex-aluno quando se tratar das entrevistas realizadas individualmente; com o sobrenome da colaboradora seguido de “encontro coletivo”, em referência à participação no seminário “Propostas, Histórias, Construção e (Des)Encontros do METUIA/UFSCar na Escola Pública”; por fim, colaborador/colaboradora, em se tratando das respostas ao questionário online.

A análise dos dados nos indica dois principais eixos: (1) *as Experiências no/do METUIA/UFSCar*, no qual serão discutidos as compreensões sobre o lugar da escola, os objetivos e as propostas de intervenções terapêutico-ocupacionais do grupo para a escola pública, sua especificidade, a formação de terapeutas ocupacionais para essa atuação e os resultados do conjunto dessas proposições; e (2) *as Experiências a partir e para além do METUIA/UFSCar*, discutindo-se o que vem sendo empreendido por terapeutas ocupacionais que passaram por formação no METUIA/UFSCar em relação à escola pública em suas atuações profissionais, trazendo subsídios para a ampliação do debate em torno da relação entre terapia ocupacional e escola pública.

Experiências no/do METUIA/UFSCar

A centralidade da escola pública

O METUIA/UFSCar, desde a sua criação, como demonstrado na seção “METUIA/UFSCar: a juventude em foco em projetos de ensino, pesquisa e extensão”, desenvolveu experiências de intervenção terapêutico-ocupacional em relação com escolas públicas.

As compreensões sobre a escola pública e o seu lugar nas propostas do METUIA/UFSCar passaram pelas entrevistas com as terapeutas ocupacionais, emergindo entendimentos sobre a complexidade desta instituição no Brasil e sua dupla dificuldade em corresponder aos anseios da sociedade, assim como, e principalmente, dos estudantes. Ao mesmo tempo, apareceu também a centralidade deste equipamento na nossa estrutura social para aquilo que, de fato, possibilita e as contribuições da terapia ocupacional social para que todos tenham acesso a ele:

a escola é um espaço público extremamente importante e necessário e onde estão todos e se não estão todos ainda é um erro histórico e social que isso não aconteça, social no sentido de sociedade, então eu vejo que a gente poder estar na escola e aí eu acredito também que a terapia ocupacional estar na escola é a possibilidade de ampliação para esse todos, a qualificação de um serviço público para esse todos (SILVA, 2017, p. 10).

o que eu acho que a gente tem como fio condutor, tem em comum, desde qualquer uma dessas experiências [conjunto de experiências do METUIA/UFSCar] é: qual é o significado da instituição escolar no cotidiano da vida destas crianças e adolescentes que permitirá uma maior inclusão e participação social destas pessoas? Se a escola for algo significativo, for algo que acrescente, algo que possibilite maior capital cultural para eles, a possibilidade de participação na vida social é outra, mesmo que isso seja apenas a alfabetização, mesmo que isso seja apenas a vivência de alguns anos na instituição escolar e o que se aprende com aquilo, mesmo que isso não signifique sucesso escolar no sentido da conclusão do ensino médio. Então eu acho que é esta questão que nos move, o significado da escola para inclusão social destas pessoas, a inserção na escola para essa participação social e esta inclusão passa pela não inclusão, passa por aqueles que não estão na escola, pela inserção deles ou pela busca pela inserção deles na escola, a manutenção na escola, a criação de sentido em um ambiente melhor na escola (MALFITANO, 2018, p.20-21).

O debate em torno do lugar da escola pública nas propostas do METUIA/UFSCar se tornou mais explícito durante o seminário “Propostas, Histórias, Construção e (Des)Encontros do METUIA/UFSCar na Escola Pública”, com a participação de sete das 11 terapeutas ocupacionais que atuaram pelo METUIA/UFSCar, a saber: Ana Paula Serrata Malfitano, Patrícia Leme de Oliveira Borba, Beatriz Akemi Takeiti, Mariane Bosqueiro Papini, Carolina Donato da Silva, Letícia Brandão de Souza e Livia Celegati Pan, quando se discutiu sobre o início do desenvolvimento de ações pelo METUIA/UFSCar nesse tipo de instituição.

Após a apresentação dos achados parciais desta pesquisa, foi colocado pelas terapeutas ocupacionais a importância do resgate histórico das propostas práticas do METUIA/UFSCar em relação à escola pública, uma vez que, coletivamente, demarcava-se como início o ano de 2005, quando do começo das atividades na cidade de São Carlos e no interior de instituições escolares.

Entretanto, anteriormente a 2005, foram realizados os seguintes projetos de extensão: “Projeto Casarão – Centro de Cultura e Convivência da Celso Garcia”, em São Paulo - SP, que inaugurou as práticas terapêutico-ocupacionais do Projeto Metuia, em 1999; e o “Projeto AFAGAI – abrigo e crianças/adolescentes em situação de rua”, entre 2002 e 2004, e “Projeto In-Formar-Ação comunitária: escolas e PROGEN”, realizados na cidade de Campinas - SP, entre 2005 e 2007. A escola pública esteve presente nas intervenções realizadas por esses projetos, compreendida como um dos equipamentos sociais que compõem a rede de atenção à infância e juventude, embora não fosse um lócus específico de atuação, como passou a ser em São Carlos - SP.

Sobre isso, Roseli Esquerdo Lopes, coordenadora do METUIA/UFSCar, aponta o recorte em torno da juventude feito pelo grupo em 2005, o que trouxe a escola pública para o centro dos debates, porém, também enfatizando o quanto os serviços do setor educacional compunham a perspectiva de um trabalho comunitário e de fortalecimento das redes sociais de suporte.

As redes sociais de suporte, tomando as formulações de Castel (1994; 1998), têm um importante papel na coesão social, sendo um dos eixos que, na análise do autor, em convergência com o eixo trabalho, configuram as zonas do tecido social: de integração, compreendida como a situação de ter um trabalho permanente com direitos garantidos e a existência de uma rede relacional sólida, que se pode mobilizar quando necessário; de desfiliação, no outro extremo, conjugada pela ausência de trabalho e rede de relações; e, no intermédio, de vulnerabilidade social, decorrente da precariedade do trabalho e da fragilidade relacional.

Entende-se que o fortalecimento das redes sociais de suporte pode auxiliar no enfrentamento das situações de vulnerabilidade social e desfiliação. Além dos vínculos familiares, comunitários e coletivos pode-se vislumbrar que os equipamentos sociais e seus profissionais, incluindo a escola pública, se constituam como referências para os sujeitos.

Somando-se a isso, tem-se como outro objetivo da terapia ocupacional social, a ser ressaltado, a garantia dos direitos de cidadania (LOPES, 2016), sendo a educação um

dos direitos centrais para a cidadania, conforme colocado por Cury (2008). Garanti-la deve ser uma das prioridades de profissionais que trabalhem com esse objetivo, em todos os seus níveis, inclusive desde a creche, componente da educação infantil, atualmente reconhecida como um nível da Educação Básica, a exemplo do que foi trazido como ação no “Projeto Casarão”.

Também coletivamente, rememorou-se o início das atividades no interior de escolas públicas em São Carlos, com os projetos “Oficina de Atividades e Projetos dos Meninos e Meninas Trabalhadores da UFSCar”, em 2004, e “Recriando Caminhos e Construindo Perspectivas: enfrentamento das violências urbanas entre adolescentes e jovens de grupos populares”, entre 2005 e 2006, e a decorrente opção do grupo em focalizar suas ações na Escola Estadual Dona Aracy Leite Pereira Lopes.

Dentre outras possibilidades, esta escola, que havia sido parceria nos projetos referidos, foi identificada, conforme mencionado no encontro coletivo, como apresentando maiores demandas a serem trabalhadas, tendo em vista a sua localização em uma região periférica da cidade e estigmatizada pela violência e tráfico de drogas. Esta escolha se mostrou determinante para os projetos de extensão que foram delineados posteriormente, sendo esta escola e o seu território focos da maior parte deles. Em suas entrevistas, assim como no encontro coletivo, as terapeutas ocupacionais rememoraram suas experiências especificamente nesta escola e as demandas colocadas pelos professores e equipe gestora de um trabalho que fosse voltado para os alunos mais “difíceis”, “bagunceiros” e/ou “com dificuldades de aprendizagem”.

A ampliação do acesso à escola pública, da forma precária como foi e tem sido feita, sem o investimento necessário na sua qualificação e em outros setores da política social, trouxe demandas ligadas à desigualdade social, que a instituição tem demonstrado não ter sido preparada para lidar. Arroyo (2014) coloca que, em geral, as teorias pedagógicas foram pensadas para os sujeitos para as quais se direcionam. Na medida em que, nas palavras do autor, “Outros Sujeitos”, que não acessavam a escola passam a fazê-lo, trazem o questionamento das pedagogias utilizadas.

Esses Outros Sujeitos são aqueles que historicamente tiveram os seus direitos violados e o exercício da sua plena cidadania negado, ou seja, são os pobres. Tais sujeitos, ao acessarem a escola, carregam consigo suas identidades, valores, experiências sociais e culturais que, hegemonicamente, não apenas não são considerados pela pedagogia tradicional, mas são inferiorizados, vistos como possuidores de problemas que devem ser civilizados e moralizados (ARROYO, 2014).

Uma atuação que se faça no sentido oposto, exige o reconhecimento desses Outros Sujeitos como sujeitos de direitos, com suas relações de valores, políticas, econômicas e culturais particulares, que trazem outras formas de pensar a educação, necessitando a utilização de Outras Pedagogias⁴⁹, que se voltem para a emancipação dos educandos (ARROYO, 2014).

Nesse sentido, torna-se mais compreensível os pedidos da equipe escolar e se reconhece a importância do acolhimento feito pela equipe do METUIA/UFSCar a essas demandas, pela vinculação que se criou com a escola. O desenvolvimento de tantos projetos nessa mesma escola pode ser avaliado como uma forma de legitimação do trabalho, na medida em que se apresenta uma resposta técnica a um problema real.

Sobre o desenho que se foi construindo, com a proposta de um trabalho que fosse realizado dentro da instituição escolar, mas também fora dela, em articulação com outros equipamentos e serviços da rede de atenção a adolescentes e jovens do território em que a escola está localizada, Patrícia avalia que:

[...] a gente estava ali pelos jovens [...] estar em diferentes espaços pra compor essa rede desses jovens, então acho que esse desenho também é muito assertivo no desenho da TO social [...]circulando na escola, no centro comunitário e no bairro (BORBA, encontro coletivo, 2017, p. 12)

Ao que Beatriz acrescenta:

abarcando a questão da juventude no território, mas principalmente jovens que estavam evadidos daquela escola (TAKEITI, encontro coletivo, 2017, p.13).

E Patrícia complementa:

eu até coloquei aqui, plano de fundo: articular ações na escola e no centro da juventude, de modo a ampliar e constituir rede de apoio para os jovens e em especial para os jovens que a gente acompanhava e estavam fora da escola ou tinham dificuldade em permanecer naquele espaço (BORBA, encontro coletivo, 2017, p.13).

Tais colocações e reflexões ilustram a proposta metodológica do trabalho desenvolvida pelo METUIA/UFSCar para e em relação com a escola pública, naquilo que

⁴⁹ Um apontamento importante do autor é o fato de que esses Outros Sujeitos, em seus processos de luta pela ampliação dos seus direitos e de reconhecimento, engendraram e engendram a construção de Outras Pedagogias que deveriam ser valorizadas na docência.

aqui vem sendo denominado “de fora para dentro, de dentro para fora”, entrelaçando pontos da rede de atenção e cuidado de adolescentes e jovens.

Durante a realização do seminário, concluiu-se, coletivamente, que o foco e a prioridade do trabalho são os jovens, o que gerou a seguinte reflexão: seria, então, a escola, apenas um contexto para a atuação do terapeuta ocupacional social?

Takeiti (2017) trouxe a colocação de que em um certo sentido sim, na medida em que estar na escola é uma estratégia para se alcançar os jovens, por outro lado, Lopes (2017) chama a atenção para a especificidade da instituição escolar e das suas formas de funcionamento que conformam a experiência dos jovens nesse espaço.

Analisa-se que ambos os pontos de vista são verdadeiros. A escola pública, dentro daquilo que foi e vem sendo empreendido pelo METUIA/UFSCar, pode ser considerada um contexto na medida em que, sendo este o local onde se concentra a maioria dos jovens brasileiros advindos das camadas populares e/ou pobres, realizar ações dentro desta instituição facilita o acesso a essa população. Por outro lado, pelas particularidades da instituição escolar, especialmente por sua contradição entre disciplinarização e produção de autonomia, ela se torna também um lócus de atuação, ou seja, traz demandas específicas de trabalho.

Conforme colocado por Dubet (2003), a escola não apenas sofre influências das estruturas excludentes da sociedade como também ela própria é agente de processos de exclusão para aqueles que não se adequam aos seus ritmos e suas normas. Poém, a centralidade da escola no imaginário social como o principal meio de mudança e ascensão social, assim como um local de aprendizagem e preparação para a vida adulta, pode levar os jovens a moldarem os seus comportamentos e seus desejos de acordo com as regras da instituição.

De modo ainda mais complexo no Brasil, há que se considerar a marca da desigualdade social e nosso histórico de não priorização de investimento público na Educação Básica, que desenhou uma escola pública para os pobres e que só muito recentemente tiveram o seu acesso ampliado.

Outro ponto a ser ponderado acerca da conformação da vivência escolar é o seu lugar para sociabilidade das juventudes e na formação de suas identidades (DAYRELL, 2007). Ainda que a escola seja, em essência, um espaço coletivo, de relações grupais, o formato como as suas atividades estão tradicionalmente estruturadas, com curtos espaços de tempo e todos programados, não favorecem o fluir das relações na medida em que não há incentivo para o encontro, ao contrário, a sua concretização é dificultada (DAYRELL,

1996). Em contraposição e até mesmo em resistência, os jovens procuram a criação de outras formas de estarem nesse espaço que favoreçam a sociabilidade, imprimindo os seus próprios ritmos, com destaque para as “zoeiras”, muitas vezes já cultivada nos ambientes virtuais e fora da escola, mas que, em seus padrões disciplinares, não são consideradas no cotidiano escolar (PEREIRA, 2014).

Em vista disso, avalia-se que os processos e formas de organização institucional conformam demandas específicas que podem ser trabalhadas por terapeutas ocupacionais, tais como o desafio de criação de processos mais inclusivos, democráticos e participativos, a construção de vivências significativas que auxiliem, de fato, os jovens pobres em suas projeções de futuro e a ampliação por espaços de troca, sociabilidade e construção de redes sociais de suporte.

Objetivos e especificidades das propostas do METUIA/UFSCar na escola pública

Os depoimentos das terapeutas ocupacionais apontam para diferentes tipos de objetivos das intervenções terapêutico-ocupacionais, desde mais específicos, que foram se moldando e se diversificando ao longo dos anos, conforme as propostas e demandas lidas pela equipe de trabalho e/ou trazidas pelas equipes escolares, bem como de acordo com os desenhos dos projetos de extensão:

foram muitas propostas e muitas propostas diferentes [...] a gente ia vendo o que era demanda, o que a gente ia reconhecendo naquele espaço, o que a gente podia ofertar e as coisas foram mudando (SILVAa, 2017, p.7).

escola trabalhava com os temas da aula, a professora de sociologia trazia temática e a equipe do METUIA (estagiários, bolsistas, entre outros.) conseguia elaborar dinâmicas, sendo assim uma tentativa de um aprendizado diferenciado pra os alunos. Então a gente utilizava o conteúdo, mas de uma forma diferente [...] essa aproximação da linguagem do jovem com o conteúdo (PAPINI, 2017, p.3).

A escola achava que na oficina de teatro seria interessante, e era um aluno da escola que ia coordenar a oficina junto com a gente [...] tinha o objetivo [...] de participar dessas oficinas, e ajudar [...] que elas acontecessem (SILVAb, 2017, p.4).

o projeto tinha o objetivo de divulgar o ECA, e discutir, problematizar ele junto às crianças das escolas públicas [...] a gente fazia atividades com as crianças através de brincadeiras, dos recursos mais lúdicos pra que elas pudessem entender o ECA, a questão dos direitos, das garantias (MORAIS, 2017, p. 4).

Da mesma forma que havia objetivos mais gerais que orientavam as propostas:

acho que passava um pouco por um lugar que era o da participação desses sujeitos nesse lugar, na escola pública, passava pelo lugar também da garantia de direitos desses jovens, direito à permanência na escola pública, direitos de cidadania e fazíamos isso não através de palestras, aulas formais, por exemplo, que a gente fazia isso aparecer, mas utilizávamos de certas abordagens, por exemplo, de oficinas, de uma produção mais criativa, através do uso de atividades, desses recursos que a gente tem e que a gente convocava esses estudantes a pensarem o seu lugar no mundo, um lugar na escola, um lugar na vida social e coletiva (TAKEITI, 2017, p.4-5).

Um dos objetivos gerais era estimular reflexões, assim como promover vivências que trouxessem os assuntos também para o nível do corpo, favorecendo a ampliação no que dizia respeito à criação de projetos de vida (SOUZA, 2017, p.3).

o objetivo, pensando amplamente, era um empoderamento [...] Discutir o empoderamento, era discutir cidadania (AMADOR, 2017, p.3).

ajudar mesmo na transformação do espaço escolar, na transformação de um outro jeito de se promover as relações [...] a gente estar ali, os jovens queriam todo ano tentar se matricular na escola, quando eles viam que a gente estava ali, era uma referência [...] dar mais apoio, a nossa permanência lá dentro, dar mais apoio para a vida desses meninos (BORBA, 2017, p.9-10).

esta reconstrução do sentido de ver voltar a estudar como uma perspectiva de futuro, um projeto de futuro, acho que esse é uma outra dimensão. Esta questão da rede, como a gente auxilia via o lugar que estamos, que não necessariamente é a escola, mas a instituição escolar no acolhimento de determinadas demandas, na permanência [...] a criação de um espaço mais propício para o aprendizado [...] a discussão de direitos e cidadania [...] essa possibilidade de facilitar esse processo e criar um ambiente mais propício ou mais com sentido, com significado para o aprendizado (MALFITANO, 2018, p. 20).

Sobre os objetivos, gerais e específicos, das propostas do METUIA/UFSCar para a escola pública, durante a realização do seminário, quando se apresentou uma síntese dos depoimentos concedidos pelas terapeutas ocupacionais, houve consenso de que todos aqueles que foram elencados compunham o rol de objetivos das ações, os quais seriam, em relação aos jovens: a garantia dos seus direitos, o fortalecimento daqueles jovens na direção da construção de vidas mais autônomas e com mais possibilidades de escolhas e participação, assim como a construção e articulação de redes sociais de suporte em torno deles. Especificamente em relação à escola pública, as profissionais apresentaram a compreensão de que as ações se voltam para a construção de um espaço mais inclusivo,

dialógico e democrático na experiência cotidiana dos jovens, em uma atuação que se faz no trânsito simultâneo entre um cuidado⁵⁰ coletivo e individual.

Nesse sentido, as terapeutas ocupacionais também trouxeram que as experiências do METUIA/UFSCar subsidiam um trabalho que se volte para a busca da transformação e ressignificação do espaço escolar, pensando formas mais democráticas de se construírem as relações e criação de espaços de trocas e socialização, criando estratégias para a promoção de um aprendizado dinâmico, de forma que os conteúdos se aproximem do universo juvenil, contribuindo no apoio junto a alunos e diferentes sujeitos da escola para a construção de projetos coletivos. Tais ações, na visão das profissionais, contribuem para a criação do sentimento pelos jovens de pertencimento à instituição e o fomento da participação destes tanto no contexto escolar como fora dele, contribuindo para a permanência escolar.

Os depoimentos e as discussões coletivas revelam, portanto, uma consonância dos discursos com as produções bibliográficas, conforme discutido na seção anterior.

Sobre a especificidade do trabalho da terapia ocupacional social em escolas públicas desenvolvido pelo METUIA/UFSCar, há consensos em relação à aplicação prática deste referencial teórico-metodológico, fazendo-se alusão ao que fundamentava o modo como eram pensadas e criadas as intervenções terapêutico-ocupacionais:

essa criação do que fazer, em termo do recurso, essa criação e que nem é uma coisa tão diferente, da dinâmica ou de projetos, de projetos interdisciplinares, do teatro, de projetos mais coletivos dentro da escola e agregar pessoas, agregar parceiros para fazer essas ações, isso é bem, não sei se é nosso, não é nosso específico, mas eu acho que isso é bem forte na nossa formação, da terapia ocupacional social enquanto preocupação (BORBA, 2017, p.14-15)

a partir do recurso da atividade, das oficinas, debatendo e construindo questões para esses jovens (TAKEITI, 2017, p. 10)

Tais depoimentos nos remetem às colocações de Lopes e Malfitano (2016) sobre os objetivos do METUIA/UFSCar em relação à produção de tecnologias sociais para o trabalho com a juventude. Tomando como referência aqui as tecnologias sociais como técnicas e/ou metodologias participativas voltadas para a inclusão social (BAVA, 2004), verificando um investimento do grupo na criação de estratégias e recursos que

⁵⁰ Entende-se aqui como cuidado a oferta de apoio intenso para a manutenção da vida coletiva (FINE, 2005), com o propósito de tornar a sociedade mais democrática (TRONTO, 2007). A forma de desenvolvimento de cuidado nas ações terapêutico-ocupacionais do METUIA/UFSCar será mais bem analisada na seção seguinte.

profissionais, particularmente terapeutas ocupacionais, podem se utilizar para o trabalho com essa população, considerando as suas especificidades.

Tem destaque a preocupação com as atividades elaboradas de forma que sejam propostas em consonância com os pressupostos da terapia ocupacional social e possibilitem a aproximação e vinculação com os sujeitos, identificação de demandas, criação de espaços de convivência e participação e, naquilo que são os embasamentos de Paulo Freire (2011), produção de processos de conscientização (BARROS et al., 2002; 2007).

Há consensos também em relação à especificidade de um trabalho voltado para as demandas sociais:

eu começo por comparação. Eu não estou lá para fazer inclusão. Se a gente pensar *strictu sensu*, inclusão do menino que tem alguma problemática específica dentro do contexto escolar, então eu olho para a dimensão do jovem, eu olho para as questões sociais (TAKEITI, p.9).

especificamente com a TO social, eu acredito que tenha essa relação de poder pensar esse todos para além daqueles que têm questões específicas das deficiências, dos problemas, problemas que muitas vezes são invisíveis também dentro da escola [...] com as questões próprias da pobreza, das desigualdades e com todo esse cotidiano que vem junto com isso para dentro da escola, para dentro, para fora, que está nesse entorno, enfim (SILVA, 2017, p.11).

será que os alunos que, só esses alunos que têm uma deficiência, que precisam de um apoio na inclusão? Ou será que todos precisam desse apoio? Então eu acho que nesse ponto com o METUIA e com a TO social acho que vai pra um outro olhar que é olhar pra essas questões pra além da deficiência, acho que é ampliar um pouco essa discussão (AMADOR, 2017, p.7).

Identificamos, portanto, uma conformidade no que se refere a um trabalho que se desenvolve em uma perspectiva diferente da Educação Especial, na direção de que a demanda trabalhada se dá pela condição de vulnerabilidade social que as pessoas estão submetidas e as implicações disso para a efetivação dos seus direitos de cidadania e sua participação social, não pela existência de distúrbios e/ou deficiência. Isso não significa que jovens com deficiência não sejam sujeitos-alvo das ações da terapia ocupacional social, ao contrário, nas escolas públicas, compõem o grupo em situação de vulnerabilidade social e, possivelmente, com limitação na participação social. Portanto, as intervenções não se darão com foco na reabilitação das suas funções, embora o seu adequado encaminhamento deva compor a ação.

As colocações das terapeutas ocupacionais, indicam, ainda, uma discordância com o fato de que se produz ou não uma ação de inclusão.

Estes apontamentos são pertinentes, tendo em vista que, como discutido na seção anterior, as produções não fazem uma referência direta à Educação Inclusiva, tampouco à Educação Especial, porém, se nos pautarmos por uma compreensão de que a Educação Inclusiva é uma proposta que se volta para a construção de uma escola inclusiva para, de fato, todos (BUENO, 2014), deve-se pensar como incluir todos que estão excluídos dela ou, como discutido por Buffa (2012), aqueles que mesmo frequentando a instituição escolar são, de alguma forma, excluídos dos processos escolares, alunos com deficiência, mas não apenas.

Se as ações do METUIA/UFSCar se voltam para o acesso e permanência na escola pública de crianças e jovens que apresentam dificuldades por razões relacionadas a situação de vulnerabilidade social que vivenciam, isto é, voltadas para a exclusão desse público da e na escola, podemos considerar que tais ações coadunam com a perspectiva da Educação Inclusiva, entendida no seu escopo como um todo, o que não é corrente na terapia ocupacional.

Uma discussão necessária é a respeito da diferenciação entre Educação Especial e Educação Inclusiva que, no Brasil, por vezes têm sido colocadas como sinônimos (MENDES, 2010), inclusive nas produções advindas da terapia ocupacional (PEREIRA, 2018). Não obstante, se há um alinhamento com a Educação Inclusiva, pela análise das produções textuais de relatos de experiência e dos desenhos dos projetos de extensão, podemos considerar também que as propostas do METUIA/UFSCar a extrapolam, uma vez que não se limitam à instituição escolar, como trazido por algumas terapeutas ocupacionais em suas entrevistas:

Pensar em ações que atinjam os jovens e que eles tenham interesse de verdade, pra que as suas experiências saiam da escola também e possam ir pras famílias, possa ir pro território (MORAIS, 2017, p. 13).

desse desenho de conhecer o adolescente no seu bairro e ter essa porta aberta dentro da escola, ter alguém de referência nossa dentro da escola e ter alguém de referência no Centro da Juventude como, uma das coisas mais clássicas lá da rede de apoio, mas era estratégico estar nesses espaços, então assim, muitas histórias que a gente acompanhou era dessa possibilidade de estar por dentro da escola e estar por fora (BORBA, 2017, p. 8-9).

É, dessa maneira, uma proposta de trabalho que busca a articulação entre o dentro e o fora da escola, entrelaçando pontos de apoio entre a instituição escolar e a comunidade e seu território e demais equipamentos sociais. Essa relação dentro-fora permite conhecer a realidade vivida pelos jovens em seus diferentes espaços de vida, dando subsídios para fomento e fortalecimento de suas redes sociais de suporte, seus projetos de futuro, bem como a criação de estratégias que auxiliem na permanência e acesso à escola.

Outro objetivo das ações do METUIA/UFSCar, colocado pelas terapeutas ocupacionais, é a formação de profissionais capacitados para o trabalho com a juventude, pautado pela questão social, e que compreendam a escola pública como uma instituição central para essa população, de forma geral e não apenas para aqueles com deficiências, e que, portanto, podem e devem promover ações na escola pública ou em articulação com ela, visando a garantia de acesso e permanência na escola e dos direitos de cidadania.

Quanto ao objetivo de formação profissional, identificam-se várias camadas. Uma delas está ligada à percepção da juventude de grupos populares urbanos como um grupo para o qual o terapeuta ocupacional volta suas ações.

O reconhecimento dos jovens enquanto sujeitos de direitos, para os quais é necessário a formulação de políticas sociais específicas é fato recente no Brasil e, ainda já se tenha conseguido alguns avanços, ainda persiste o estigma negativo, particularmente com os jovens pobres, em razão dos índices de violência a eles relacionados (ABRAMOVAY, 2002; ABRAMOVAY; CASTRO, 2015).

Desta forma, pode-se apontar a importância das ações desenvolvidas pelo METUIA/UFSCar com a juventude popular urbana e a formação de profissionais sensibilizados para a atuação com esse público, sendo reconhecida pelos estudantes, em seus depoimentos, a partir das vivências no estágio profissionalizante, como ilustrado abaixo:

Antes do estágio no METUIA, eu não tinha experimentado trabalhar com jovens. Sabia das possibilidades de trabalho da terapia ocupacional com idosos, crianças, mulheres, etc... mas não com jovens. O METUIA me possibilitou tornar-me muito mais sensível e preparada para trabalhar com essa população, mesmo que seja em um contexto além do trabalho na escola pública (colaboradora 30).

o estágio pôde proporcionar técnicas de aproximação com os jovens e com suas realidades de vida, bem como a compreensão de questões que perpassam a questão social, seus processos de vulnerabilização, dentre outros aspectos (colaborador 4).

A formação para a atuação com essa população específica pode reverberar até mesmo para a atividade profissional posterior em outras subáreas, para além da terapia ocupacional social, como foi trazido pelo ex-aluno Jaime Leite Jr., sobre o seu processo de trabalho como terapeuta ocupacional em um CAPS infanto-juvenil. Inicialmente, o terapeuta ocupacional reflete sobre a dificuldade dos trabalhadores do serviço em atuar com adolescentes e aponta:

O METUIA me ajudou um tanto e me ensinou a fazer intervenção com adolescente, de estar junto, de construir junto, mas isso para o serviço não necessariamente é interessante, porque não é ir lá e desligar o funk [por exemplo], é ir e ouvir o funk com ele e construir com ele a partir disso (LEITE JR., 2019).

Esse depoimento traz a aplicação dos referenciais teóricos e práticos do METUIA/UFSCar para o trabalho com a juventude nos pressupostos teórico-metodológicos da terapia ocupacional social, tais como o descentramento do saber hegemônico do técnico e o conceito de atividade inserida na história e na cultura, das quais os sujeitos não devem ser cindidos (BARROS et al., 2002). A exemplo do que foi apresentado, tem-se um entendimento de juventude que não está pautado pela moralização, o que muitas vezes atravessa a compreensão das juventudes; e uma aproximação efetiva dos jovens a partir do próprio universo juvenil, possibilitando, assim, a criação de um vínculo mais estreito e uma leitura mais real das demandas, tomando os jovens pobres como sujeitos ativos do processo.

Outro ponto se relaciona com a compreensão de outras perspectivas de ação da terapia ocupacional em escolas públicas para além aquilo do que é tradicionalmente desenvolvido pela profissão pela perspectiva da Educação Especial.

Em resposta ao questionário online, no geral, os ex-alunos apontam a ampliação da leitura das possibilidades de atuação do terapeuta ocupacional em escolas públicas a partir de um embasamento que não se faz pelo campo da saúde e voltado para a inclusão escolar de crianças e adolescentes com deficiências, mas sim voltado para a participação social dentro e fora da escola. São ilustrativos os seguintes comentários:

O trabalho da TO nas escolas historicamente, como sabemos, foi construído pelo olhar para a deficiência: as dificuldades de acesso e mobilidade, adaptações para melhor desenvolvimento do aluno. Os estágios no Metuia permitiram entender um outro posicionamento (tão importante quanto) do terapeuta ocupacional enquanto facilitador de discussões e empoderamento dos jovens, de mediador entre os diferentes setores, de propor oficinas e atividades que causem

transformação e aproximação com assuntos relevantes vistos na escola ou da atualidade, tanto com os jovens como profissionais da escola (colaboradora 11).

acredito que o trabalho da terapia ocupacional no campo da educação deva ser a de articulador social, em defesa dos direitos da cidadania, garantindo acesso, permanência e qualidade de ensino a todos (colaboradora 10).

Um dos objetivos centrais do METUIA/UFSCar tem sido a formação de profissionais comprometidos ética e politicamente com as demandas com as quais lida, problematizando a responsabilidade do técnico ou, com base nas ideias de Basaglia (1986), do mandato social do técnico na sociedade.

Se publicamente a terapia ocupacional é divulgada como uma profissão que se volta para a participação social de pessoas que, por diversos motivos, apresentam restrições para que ela se efetive (USP, 1997), o compromisso ético e político desses profissionais deve se dar nesse sentido. Porém, uma participação social plena só se faz, de fato, com a garantia dos direitos sociais no âmbito da cidadania, de acordo com as formulações de Marshal (1967), ou seja, só se pode falar em participação social em conjunto com a garantia dos direitos de uma cidadania plena.

Defende-se, portanto, que a formação em terapia ocupacional como um todo deve abarcar essa complexidade de saberes, uma vez que a luta pela garantia dos direitos e da participação social deve ser colocada para toda a área.

Além disso, uma proposta de formação de terapeutas ocupacionais “por dentro da escola”, em que o profissional em formação tenha a experiência da especificidade dessa instituição, das suas dinâmicas e dos ritmos, com o aprofundamento dos aportes teóricos adequados ao campo, podem contribuir para que este técnico tanto pense esta instituição como um local de trabalho e ou realizações de intervenção quanto para o desenvolvimento de uma prática mais contextualizada.

Resultados

Assim como trazido nos apontamentos anteriores em torno dos objetivos das ações do METUIA/UFSCar na/para/sobre a escola pública, os resultados são trazidos em diferentes sentidos, como elucidado nas entrevistas com as terapeutas ocupacionais:

a aproximação com os alunos existiu e, isso tornou muitas histórias de vida diferente. Então acho que a gente, realmente, deixou marcas muito mais nos alunos do que na equipe escolar (PAPINI, 2017, p. 5).

eu acho que a primeira coisa é a diminuição, talvez, a gente não tinha isso muito enquanto dado quantitativo, mas eu acho que enquanto qualitativo, era diminuir a evasão escolar, por exemplo, que era muito grande [...] Então eu acho que um dos resultados qualitativos do projeto, do METUIA dentro da escola, era provocar algum sentido dentro da escola para além do sentido mais normativo [...] eu acredito que a gente não pôde medir isso, quantificar, mas o trabalho, de alguma forma, começou a perceber que os meninos estavam produzindo algum sentido lá através das oficinas (TAKEITI, 2017, p. 12-13).

o que eu via muito de resultado né era uma ressignificação do sentido, e até de sentido da vida, parece uma coisa muito filosófica, muito né, mas não é, muitos ali falavam sobre isso, o quanto aquele espaço tinha um significado pra eles, e o quanto até que isso permite rever outras coisas na vida né? Buscar outras coisas, acreditar no potencial deles (AMADOR, 2017, p. 6).

eu fui, a gente foi colhendo os resultados primeiro quando a gente vai lendo os relatórios dos alunos, vai lendo um pouco a visão que eles entram e saem do estágio, o processo de apropriação que eles tiveram do campo social como um todo, da escola, da população que está na escola pública, população essa, não só alunos da UFSCar... Quando a gente via os alunos tendo uma mudança de posição com relação à população da escola, a população da periferia, a visão que eles tinham, ações que eles tinham, que eles entendiam enquanto TO Social, acho que os principais resultados eram esses (SILVAb, 2017, p.4).

Eu acho que do ponto de vista mais individual, eu acho que a gente pode apontar que a gente consegue trabalhar com uma ideia de ampliação do acesso, do direito, para aqueles estudantes que estão lá [...]: embora tenhamos tudo isso e a gente sabe que tem muitos desafios ainda, problemas e essa relação que rompe, que sucateia, que oprime também essas possibilidade de quem está a fim também, como estudante mesmo, por outro lado, a gente poder enxergar, poder fazer de um jeito que ele enxergue tudo isso que está acontecendo. Então essa é uma outra forma de você trabalhar com conscientização e com esse educar, aí pra gente eu acho que Paulo Freire é bem fundamental, porque é isso, é como você olha para a educação de uma forma a trazer a consciência, do seu lugar social, do próprio lugar social daquela escola, daquelas pessoas, do seu grupo e menos essa educação como instrução, como repasse de determinada informação [...] É lógico que a gente gostaria de uma transformação social que fosse para todos, não é que um ou outro vai se sobressair porque é uma questão de mérito, não é disso que eu estou falando, mas também é um tocar individual, mesmo acreditando que a força é pelo coletivo, mas é isso, eu preciso de indivíduos potencializados para que esse coletivo aconteça, de fato produza outras coisas, então para mim aí é a nossa maior contribuição: um olhar, uma ação, uma reflexão que eu não sei se muita gente faz (SILVAa, 2017, p.13-14).

Durante o encontro coletivo e o debate a respeito do que se produz a partir das intervenções e ao que se pode inferir de resultados, as terapeutas ocupacionais concordaram que os impactos alcançados são subjetivos e estão mais associados com a vida dos jovens do que com a própria escola. Nessa direção, apontaram que intervenções criam espaços de pertencimento, para os jovens se apropriarem dos seus direitos, pensarem, ampliarem e mudarem seus projetos de futuro, possibilitam processos de discussões, reflexões e conscientização, contribuem para a produção de sentido na escola e na educação.

Tais análises, embora não possam ser aqui mensuradas, podem ser consideradas indicativos do trabalho de terapeutas ocupacionais em relação com escolas públicas.

Ações que se voltem para a ressignificação da escola e do seu espaço, de produção de sentido, bem como para o pertencimento a ela, podem resultar no desejo de permanência e/ou retorno aos estudos. Se resgatarmos os dados estatísticos no que concerne à Educação Básica e às problemáticas vinculadas à evasão escolar de adolescentes e jovens e suas razões (IBGE, 2016), especialmente no ensino médio, resta clara a importância de intervenções que se voltem a essas questões.

Em um país extremamente desigual, a conquista da conclusão dos ciclos da Educação Básica significa, ainda que não em uma referência direta, mas fundamental, da garantia dos direitos de cidadania, como também a possibilidade concreta, ainda que pequena, de melhores condições de vida, tendo em vista que a conclusão do ensino médio é requisito mínimo para muitos postos de trabalho.

Pouco tem sido o investimento em estratégias de permanência na Educação Básica, para além do acesso (FERREIRA, BITTAR 2006); os resultados aqui trazidos indicam a possibilidade de contribuição da terapia ocupacional social em torno dessa demanda. Não obstante, há que se ressaltar, também, a necessidade de investimento na qualidade do ensino, que passa por melhores condições de trabalho para os professores e de infraestrutura.

Outro ponto indicado pelos depoimentos são os processos de reflexão e conscientização que contribuem também para a ressignificação do lugar da escola no cotidiano dos jovens, mas, para além disso, podem proporcionar experiências de participação social, dentro e fora da escola, e de emancipação.

Posto isso, faz-se necessário o investimento em outras pesquisas que se debrucem mais detidamente no ponto de vista dos profissionais parceiros e dos jovens participantes

das práticas terapêutico-ocupacionais em escolas públicas pela perspectiva da terapia ocupacional social.

Como já apontado no Gráfico 4 (p. 118), a absoluta maioria dos alunos que passaram por estágio junto ao METUIA/UFSCar reconhece a importância dessa experiência para a sua formação profissional de forma mais geral. Em seus comentários, eles apontam as contribuições do estágio no que se refere à ampliação do entendimento da profissão para além do campo da saúde e a compreensão do campo social e das demandas oriundas da questão social, assim como à reflexão sobre o papel do técnico, de responsabilização com a demanda com a qual lida e ao entendimento do terapeuta ocupacional também como um agente político, como exemplificado abaixo:

Me possibilitou trilhar um caminho com mais sentido em minha vida profissional, levando em consideração as dimensões técnica, ética e política do terapeuta ocupacional (colaboradora 10).

Me ensinou a fazer uma leitura crítica e contextualizada da terapia ocupacional em qualquer outra área de conhecimento e atuação (colaborada 20).

O METUIA me deu a oportunidade de descobrir melhor o que significa cidadania, direitos e de encontrar estratégias de combate à desigualdade social. Minha experiência no METUIA foi fundamental para minha formação (colaboradora 30).

Além da formação dos estudantes, as terapeutas ocupacionais que atuaram no METUIA/UFSCar colocaram em suas entrevistas a importância de suas experiências junto ao METUIA/UFSCar como também proporcionando aprendizados a elas próprias, como exemplificado no depoimento a seguir:

Antes o contato que eu tinha era em uma reunião com o professor, discussão de caso, agora viver a escola, sentir o cheiro da escola, né, o som da escola, é diferente, então pra mim foi um desafio muito grande, e ao mesmo tempo muito legal, porque eu acho que o METUIA ele tem uma coisa do trabalho coletivo, então, pra mim foi uma experiência única, de poder pensar com os alunos, de uma maneira mais, em uma relação mais horizontal, porque eu também estava iniciando neste campo, né, favoreceu muito nesse sentido de poder realmente construir junto, não levar nada pronto, acho que eu trouxe muito mais comigo do que pude levar, hoje eu vejo isso, o quanto eu aprendi ali naquele espaço (AMADOR, 2017, p.5).

Como indicam as produções científicas (CALHEIROS; LOURENÇO; CRUZ, 2016; PEREIRA, 2018), o METUIA/UFSCar tem sido pioneiro no empreendimento de

ações em escolas públicas pela perspectiva da terapia ocupacional social. É assim esperado que as terapeutas ocupacionais que estiveram vinculadas no início dessas elaborações e não tiveram essa formação prévia específica, sintam essa experiência profissional também como um processo formativo.

Em conjunto a isso, Takeiti (2017) indica o quanto o processo de construção das propostas de intervenção se davam em paralelo com o processo de construção teórica:

A gente foi experimentando, fazendo e a partir do que o campo foi nos dando de elementos, a gente foi trazendo para refletir, teorizar, discutir em que solo teórico-metodológico [...] a gente foi experimentando esse modo de fazer dentro da escola e aí trazendo esses elementos práticos de experimentação da escola para dentro das supervisões e aí tentando achar com quem a gente ia dialogar, era referenciais teóricos da educação? Eram com referenciais teóricos da sociologia? Era com referenciais teóricos da psicologia social? (TAKEITI, 2017, p. 14).

Esse depoimento ilustra, dessa maneira, o pioneirismo do METUIA/UFSCar na elaboração de ações em escolas públicas pela perspectiva da terapia ocupacional social, uma vez que não havia outras experiências para se espelharem, da mesma forma que demonstra o compromisso da equipe em construir um embasamento teórico para esta prática.

Um resultado apontado em algumas entrevistas é o acúmulo de conhecimentos produzidos a partir das experiências práticas do METUIA/UFSCar em termos de recursos e metodologias para a atuação enquanto terapeuta ocupacional com a adolescência e juventude, dentro e fora de escolas públicas, os quais serão melhor analisados e discutidos na próxima seção: De fora para dentro, de dentro para fora: recursos e metodologias para o trabalho de terapeutas ocupacionais em escolas públicas.

A extensão universitária como articuladora do ensino e da pesquisa

O conjunto de informações e análises em torno dos projetos de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidos pelo METUIA/UFSCar, somado aos dados das produções bibliográficas, das entrevistas com as terapeutas ocupacionais e ex-alunos, traz subsídios para uma discussão sobre a concepção das atividades extensionistas desempenhadas pelo grupo e a forma de implementá-las de modo que sejam articuladoras do ensino e da pesquisa.

A extensão universitária, de acordo com a LDBEN de 1996, é uma das funções da universidade em conjunto com o ensino de nível superior e a pesquisa, considerados o tripé desse tipo de instituição. Esse tipo de ação tem sido amplamente debatida no Brasil, especialmente pelas instituições públicas de ensino superior reunidas em torno do Fórum de Pró-Reitores da Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (Forproex), criado em 1987. No âmbito deste Fórum, a extensão tem sido defendida como indispensável para a concretização dos objetivos da universidade, de difusão do que é por ela gerado e produzido e, principalmente, como um dos principais meios de relação com a sociedade.

De acordo com a Pró-Reitoria de Extensão da UFSCar, a política de extensão adotada nessa instituição nos últimos anos tem se dado nesse sentido, sendo a criação dos Programas de Extensão um caminho para sua concretização (UFSCar, 2018). Portanto, a criação do Programa METUIA - Terapia Ocupacional Social em 2001, que compõe o METUIA/UFSCar, é não apenas um alinhamento com essa política interna, mas também uma forma de a fomentar.

As diversas estratégias utilizadas pelo grupo para garantir a presença de terapeutas ocupacionais que fossem responsáveis pela execução técnica das ações nos projetos de extensão demonstra como essas atividades foram concebidas, como um meio para o ensino prático em terapia ocupacional social, uma vez que, na maioria dos serviços, não havia profissionais que fizessem a preceptoria dos alunos.

Pelo que foi trazido pelos ex-estudantes nos questionários e/ou entrevistas, e pelas terapeutas ocupacionais que participaram das atividades do METUIA/UFSCar durante a graduação, o interesse para a aproximação inicial com o METUIA/UFSCar se deu pelas atividades de extensão. Associa-se este dado ao fato de as atividades de extensão desenvolvidas pelo grupo serem, em sua maioria, de promoção de intervenções terapêutico-ocupacionais. Tratando-se a terapia ocupacional de uma área de conhecimentos aplicados, voltada para questões práticas, compreende-se esse movimento como uma busca pelo contato com esse universo. Além disso, pelo fato de a terapia ocupacional social ser uma subárea pouco trabalhada no currículo oficial do curso de graduação da área na UFSCar, ao menos até 2014 (PAN; LOPES, 2016), a participação nas atividades realizadas pelo METUIA/UFSCar era uma forma de ter experiência e formação extracurricular na subárea, como colocado ilustrativamente nos depoimentos a seguir:

eu acho que logo no começo a articulação era muito pela extensão mesmo, então era um processo de aproximação com o campo, porque a gente não tinha disciplina nenhuma que tinha conteúdo de TO social específico até então, eu fui ter a disciplina de TO social por um disciplina optativa, porque meu currículo era o antigo, o de 84/84 eu acho, aí tinha uma disciplina que era optativa, que era a Ró⁵¹ que dava e eu acho que foi em 2009, no meu terceiro ano, mas isso eu já estava há um tempo no METUIA, né? Então na verdade é isso, a gente não tinha contato nenhum com a área, eu me aproximei pelo contato com uma das professoras, que foi a Pati⁵², e aí eu fui conhecendo um pouco, mas a aproximação forte foi a extensão, a extensão que foi onde eu consegui ter uma aproximação com o campo e uma ideia do que seria terapia ocupacional social (MONZELI, 2019).

pra mim é muito forte essa questão da formação via projeto de extensão, e pesquisa e estágio e o tanto que eu fui me debruçando e me envolvendo com o METUIA de São Carlos [...], no começo entro um pouco para experimentar e no decorrer dos anos vai fazendo sentido as escolhas e o que eu vou querendo estudar e me aprofundar e isso até hoje. A questão da escola surge com o METUIA nas práticas e isso foi desdobrando em iniciação científica, mestrado, doutorado (PEREIRA, 2019).

Com o contato com a realidade social e o desenvolvimento de interesse da subárea, muitas demandas puderam ser colocadas, também, como problemáticas de pesquisa, fazendo com que muitos alunos se interessassem em realizar pesquisas de iniciação científica, mestrado e doutorado, como aparece nos trabalhos de Monzeli (2010, 2013) e Pereira (2014). Ainda, muitas das pesquisas foram realizadas no âmbito das atividades de extensão, tais como: Garcia (2006), Silva (2007), Moura (2007), Cuel (2008, 2009) e Monzeli (2010). Salienta-se que, no recorte deste trabalho, foram incluídas apenas as produções que tiveram relação com a escola pública, havendo outras que se articularam com as atividades extensionistas sem perpassar o debate aqui colocado.

A partir do exposto é que consideramos a extensão empreendida pelo METUIA/UFSCar como articuladora do ensino e da pesquisa, na medida em que ela é tanto um espaço para a formação profissional, campo de sensibilização para questões de pesquisa e de coleta de dados, como também de produção de novos saberes práticos que, combinada com reflexões teóricas, pode produzir novos conhecimentos.

Construções e perspectivas para a atuação de terapeutas ocupacionais em escolas públicas

⁵¹ Roseli Esquerdo Lopes

⁵² Patrícia Leme de Oliveira Borba

Um dos pontos de debate sobre a ação e formação da terapia ocupacional social em escolas públicas é em torno das possibilidades de inserções profissionais. A respeito disso, as terapeutas ocupacionais trazem em suas entrevistas múltiplas e diferentes visões:

Acredito que a terapia ocupacional tem que compor a escola pública, tem que compor a equipe escolar, tanto na educação infantil, como na educação do ensino fundamental e ensino médio, eu acho que a gente tem muito a contribuir. As ações da TO na escola, ainda é muito voltado pra área da saúde, para as dificuldades de aprendizagem e inclusão, mas existem outros tipos possíveis de intervenção, como no âmbito social. [...] É preciso integrar a escola com a comunidade, a escola tem que ser sem muros, e isso é uma preocupação da terapia ocupacional pra escola pública (PAPINI, 2017, p. 6).

eu acho que tem mil possibilidades [...] se você for um terapeuta ocupacional que você está na ONG e você vai fazer alguma parceria com a escola [...] se você for um TO de uma UBS e aí vai fazer a parceria com a escola [...] vai depender também do repertório do terapeuta ocupacional, então do lugar institucional e do repertório que o terapeuta ocupacional (BORBA, 2017, p.14).

eu enxergo muitas possibilidades e muitas potências na verdade. Eu acho assim, se tão rico quanto eu consigo olhar para a escola e enxergar toda essa riqueza que existe dentro dela, com todas as demandas que existem nela, mas também com as potências, com as possibilidades que tem ali, eu acho que tem muita coisa pra ser feita dentro da escola que a TO social teria condições de contribuir e muito. Eu acho que desde o ponto de vista de pensar gestão mesmo, e aí gestão escolar de uma forma geral, não estou falando só da direção de uma determinada escola, de pensar dentro da secretaria propostas do Ministério, enfim, acho que pensar nas políticas, pensar em ações, programas, projetos (SILVAa, 2017, p.19).

Vê-se, assim, diferentes vislumbres para essa atuação profissional, desde a composição da equipe escolar à articulação com este equipamento social a partir da atuação em outro serviço ou setor. Faz-se necessária, em vista disso, uma ampla discussão sobre as possibilidades de contribuição e atuação da terapia ocupacional em escolas públicas e, particularmente, da terapia ocupacional social, com vistas à incorporação dessa profissão no setor educacional e/ou elaboração de projetos em parcerias com essas instituições.

Considera-se que as experiências produzidas pelo METUIA/UFSCar indicam potentes possibilidades de atuação nessas instituições que poderiam ser incorporadas pelos terapeutas ocupacionais em diferentes equipamentos, serviços e setores que vejam na escola pública um equipamento social central para a infância e juventude pobre, logo

para a produção de intervenções que se voltem para esse público. Perspectivas para essas atuações, com base nas experiências do METUIA/UFSCar aqui exploradas, serão aprofundadas na próxima seção.

Experiências a partir e para além do METUIA/UFSCar

A análise das entrevistas feitas com as terapeutas ocupacionais que atuaram em escolas públicas pelo METUIA/UFSCar e com alguns ex-estudantes de graduação em terapia ocupacional da UFSCar que passaram por formação no METUIA/UFSCar traz elementos sobre o rebatimento dessas experiências para as suas vivências profissionais posteriores, evidenciando o resultado das ações formativas empreendidas pelo grupo ao longo desses anos. Tais resultados contribuem para a validação do que vem sendo feita, bem como para a legitimação da educação e da escola pública como um espaço de trabalho para o terapeuta ocupacional social.

Os colaboradores desta pesquisa trouxeram em suas entrevistas, quase de forma unânime, a incorporação nas suas práticas profissionais dos referenciais teóricos e práticos apreendidos via a experiência no METUIA/UFSCar, especialmente aqueles que estão concursados como docentes em universidades públicas. Para esses profissionais o impacto é colocado nas três dimensões que compõem este tipo de instituição: ensino, pesquisa e extensão. Especificamente em relação à escola pública, tem destaque a proposição de projetos de extensão com inspiração nas experiências vividas junto ao METUIA/UFSCar.

Um importante apontamento a ser salientado acerca desse rebatimento é a criação de outros núcleos do Projeto Metuia em diferentes universidades públicas do país, levados a cabo por ex-estudantes de graduação que passaram por formação no METUIA/UFSCar. Patrícia Leme de Oliveira Borba criou em 2012 o núcleo UNIFESP do Projeto Metuia, o qual integra, desde 2018, também as docentes Débora Galvani⁵³ e Gabriela Pereira Vasters. Gustavo Artur Monzeli e Giovanna Bardi, docentes da UFES, em conjunto com a também docente Maria Daniela Côrrea de Macedo⁵⁴, criaram em 2014 um núcleo nesta universidade. Beatriz Prado Pereira e Iara Falleiros Braga, docentes na UFPB, criaram

⁵³ Débora Galvani é graduada em terapia ocupacional pela USP e, entre os anos de 1999 e 2016, atuou como terapeuta ocupacional do núcleo USP do Projeto Metuia.

⁵⁴ Maria Daniela Côrrea de Macedo é graduada em terapia ocupacional pela UFSCar e teve parte da sua formação vinculada ao METUIA/USP-UFSCar.

em 2018, em parceria com o docente Waldez Calvalcante Bezerra, da UNCISAL, um núcleo que congrega essas duas instituições. Por fim, ainda que na UFRJ não haja um núcleo do Projeto Metuia, duas docentes desta universidade, Monica Villaça Gonçalves, ex-estudante de graduação da UFSCar, e Beatriz Takeiti, que atuou como terapeuta ocupacional pelo METUIA/UFSCar, trazem em seus depoimentos a referência das propostas do METUIA/UFSCar para a elaboração dos seus projetos.

Igualmente às contribuições das experiências junto ao METUIA/UFSCar, considera-se também as trajetórias de algumas dessas terapeutas ocupacionais na pós-graduação em Educação, a saber: Ana Paula, Carla, Patrícia e Beatriz, válido também para Mariane e Tatiana, que não estão inseridas em universidades, pela formação e sensibilização perante os saberes dos fundamentos da educação, especialmente da história e da sociologia.

Patrícia, docente há nove anos na UNIFESP, como já colocado anteriormente, traz em seu depoimento a importância da sua experiência no METUIA/UFSCar para aquilo que desenvolveu posteriormente com sua inserção nessa outra instituição, especialmente pela escolha da adolescência e juventude como público a se focalizar em seus projetos. Ela traz o relato de dois grandes projetos, voltados para o ensino médio, que têm sido desenvolvidos desde 2014 em escolas públicas nas cidades de Santos-SP e Guarujá-SP.

Um deles, já finalizado, realizado em parceria com uma ONG e com a Secretaria Municipal de Educação e Diretoria de Ensino de Santos, foi proposto para todas as escolas públicas da cidade, com vistas a promover integração com os grêmios estudantis e conselhos das escolas para, desta forma, desenvolver propostas em benefício das comunidades escolares. O outro, desenvolvido em parceria com uma docente da área de serviço social, é focalizado em uma Escola Técnica (ETEC), na qual a proposta é a colaboração no Projeto Interdisciplinar Anual da escola, com temáticas a serem decididas em conjunto com os professores. Resumindo e avaliando o que desenvolve desde sua entrada na UNIFESP até os dias atuais, Patrícia coloca:

eu acho que eu estou vivendo coisas que vêm daí [METUIA/UFSCar], que me alimentaram para eu produzir o que eu produzo hoje, o que estou desenhando, tentando desenhar (BORBA, 2017, p.17).

Mônica, atualmente docente na subárea de terapia ocupacional social na UFRJ, em parceria com a também docente da mesma subárea Beatriz Takeiti, construíram um

projeto de extensão nomeado “Juventudes”, em desenvolvimento, com inspirações nas experiências tida no METUIA/UFSCar, conforme traz:

aí a gente começa também as articulações com a escola, porque o projeto Juventudes, a ideia era começar com uma escola de ensino médio, justamente pelas experiências no METUIA, a gente acreditava que estar na escola ia facilitar a entrada nossa naquele território [...] a gente conheceu um professor da escola e foi daí que... e todo o nosso projeto a gente pensou nos moldes da experiência que a gente já tinha do METUIA, de oficinas abertas nos intervalos das aulas, algumas oficinas para discussão de temáticas nos horários de aula revezando com os professores e tudo o mais [...] eu acho que com certeza, se a gente tem o Juventudes hoje, o Juventudes começa com uma inserção na escola, no território, fazendo oficinas com os jovens tem a ver com ter passado por isso na graduação (GONÇALVES, 2019, p.3).

A docente traz também um pouco dos processos em construção:

A nossa perspectiva na escola hoje é ampliar as redes da escola, pensar a escola para além da escola também, porque muito dos jovens que estão lá frequentam outros lugares também, a gente faz as oficinas na escola [...] e a gente sempre pensou em articular a escola com o território [...] a nossa tentativa nos últimos tempos tem sido tentar articular a escola com os outros equipamentos do território (GONÇALVES, 2019, p.3).

Deixando evidente a influência do METUIA/UFSCar, não apenas na estruturação dos projetos, na escolha do público-alvo a se trabalhar e da escola pública como um lugar central para isso, mas também das tecnologias sociais e recursos desenvolvidos pelo grupo, com destaque para as Oficinas de Atividades, Dinâmicas e Projetos, a Dinamização da Rede de Atenção e a Articulação de Recursos no Território (LOPES, 2016).

Gustavo e Giovanna, colaboradores desta pesquisa, docentes na subárea de terapia ocupacional social no Departamento de Terapia Ocupacional UFES desde 2013, criaram, no mesmo ano, em parceria com outra docente da mesma subárea, também graduada em terapia ocupacional pela UFSCar e ex-aluna do METUIA/UFSCar, um núcleo do Projeto Metuia nesta universidade, ao que Gustavo analisa:

quando a gente chegou aqui e a gente foi construindo o nosso espaço enquanto TO social, o nosso grupo de estudo num primeiro momento, nosso projetos de extensão, o programa de extensão, tudo foi muito articulado com a nossa própria trajetória, porque era o que a gente sabia fazer, era as questões que a gente gostava de trabalhar [...] a gente foi tentando fazer essa articulação com o que a gente já tinha de

conhecimento, de experiência e também com o que a gente acreditava ser uma extensão interessante [...] mas o METUIA/UFSCar para nós três foi central nessa construção daqui (MONZELI, 2019, p. 5).

Giovanna traz em seu depoimento diversas situações para exemplificar a reverberação da formação obtida junto ao METUIA/UFSCar para a sua prática profissional de uma forma geral e, especificamente, no pensar a escola pública, sendo uma delas em relação à sua experiência em ministrar uma disciplina nomeada como “Terapia Ocupacional e Educação” que compunha o antigo currículo do curso de graduação em terapia ocupacional da UFES:

eu fiquei vários semestres com aquela disciplina, por quê? Porque eu sentia que aquilo eu tinha apropriação para falar e a apropriação que eu tinha era da minha vivência na escola, porque foi onde eu aprendi sobre práticas no ambiente escolar, é claro que eu também tinha tido alguma disciplina sobre inclusão escolar também na UFSCar, mas não era o que eu tinha apreendido, porque eu tinha participado bastante das oficinas na escola e dos debates também que a gente fazia no METUIA sobre a intervenção na escola e as leituras que a gente fazia, porque a gente também fazia leituras para debater nos encontros. Quando eu peguei a disciplina eu usei muito do que eu já tinha apreendido na extensão, então ela tinha uma parte prática e a parte prática eu tentei construir uma prática nos moldes do que eu tinha aprendido na extensão na escola no METUIA, não foi exatamente, óbvio, até porque a carga horária não era muito grande de prática, mas eu fui usando, eu resgatei muito do que eu tinha apreendido, e também tive que correr bastante atrás de outros conteúdos que eu não tinha sobre o debate da escola, então aí que eu fui entender melhor também o debate de inclusão escolar, porque eu não podia falar só da perspectiva da TO social nessa disciplina, eu acho que não seria correto, porque era a única disciplina de TO e educação do currículo, então eles não podiam ter somente a visão da intervenção da perspectiva social (BARDI, 2019, p.6).

Com a mudança do currículo, esta disciplina foi extinta e seus conteúdos dissolvidos em outras configuradas de acordo com os ciclos de vida. Gustavo traz o processo de auxílio da equipe do METUIA/UFES na construção de uma disciplina de prática assistida em terapia ocupacional voltada para a infância e a juventude, com a inserção de práticas em uma escola, conforme o docente, a partir das experiências que tinham pelo METUIA/UFSCar, embora com articulação com outras subáreas, na perspectiva de que: “a escola é um dos lugares principais para a aproximação com a temática da juventude na disciplina, eles se aproximam na extensão com outras

juventudes, mas a gente garantiu na graduação que esse momento fosse na escola” (MONZELI, 2019).

Outro exemplo colocado por Giovanna foi a experiência de desenvolvimento de ações em escolas públicas a partir da parceria que o grupo mantinha com a Secretaria Municipal de Cidadania e Direitos Humanos de Vitória:

quando a gente entrou, a gente odiou, porque era uma condução que a gente não se identificava muito e a gente tinha estagiário de TO nesse projeto e aí o que acontecia, basicamente, era que o policial ia lá na escola, aí era um dia que tinha atividade na sala de aula, aí meio que não rolava muito a atividade, o policial ia lá e falava sobre o trabalho dele, sabe assim? Não dava muito espaço para os jovens falarem, então a comunicação era meio que de um lado só. Quando a gente entrou, a gente bombardeou de crítica a Secretaria de Cidadania e Direitos Humanos, que era a coordenadora, não as forças armadas diretamente, mas a gente meio que chegou e falou ‘olha, não achamos que está legal assim, a gente acha que tem que ter de fato uma comunicação, então os jovens também precisam falar o que eles acham do trabalho da polícia e a polícia tem que escutar, e a gente precisa propor atividade que possibilitem que essas opiniões se coloquem, porque às vezes dessa forma como está colocado o jovem vai se sentir intimidado a falar e tal, então a gente quer sugerir outras metodologias de trabalho e tal’, e aí o projeto virou de ponta cabeça e mudou muito nessa época com a nossa atuação ali, a gente teve muita resistência da polícia, da guarda, muita, porque foi o momento que eles começaram a ouvir coisas que eles não gostavam, entendeu? Eu lembro de um dia que o aluno contou que ele tinha levado uma batida da polícia e que ele não merecia, ele não tinha nada, não estava fazendo nada errado, aí o policial virou para ele e falou: mas aonde você estava? Aí o menino falou: ah, estava ali numa esquina, no bairro tal, com um amigo meu. Aí o policial falou: pois é, mas você estava na hora errada, no lugar errado. Aí o menino virou e falou assim: mas eu moro ali, eu estava em frente da minha casa. E o policial não tinha o que falar, entende? Porque ali é uma área de tráfico, o policial estava querendo dizer ‘você não tem que ficar ali, é uma área de tráfico, quem está ali obviamente vai...’, ‘mas pô, é ali que eu moro, eu não tenho como não estar ali, é a minha casa, entendeu?’. O policial precisa entender que a área de tráfico, não é só uma área de tráfico, é o lugar onde a vida acontece (BARDI, 2019, p.7).

Já Gustavo, traz que por vezes esta temática aparece nos trabalhos de conclusão dos alunos e conta de uma experiência recente com uma pesquisa de iniciação científica, com duração de dois anos, acerca da violência das/nas escolas de ensino médio de Vitória-ES, com a participação maior das escolas públicas, discutindo-se a violência tanto na perspectiva dos alunos quanto dos professores, na linha do que foi o trabalho de mestrado de Silva (2007). O docente relata que, sua trajetória e experiência junto ao METUIA/UFSCar e as discussões em torno da relação violência, juventude e escola,

vivenciada durante sua inserção no grupo enquanto graduando, influenciaram a proposição desta pesquisa. No entanto, ele coloca que a escola não é um espaço central para o que tem desenvolvido, pois tem seus interesses focalizados na população LGBT e:

grande parte da população LGBT está fora da escola, aí eu acabo indo para outros lugares [...] não que a população LGBT não exista dentro da escola, mas acho que outros lugares foram demandando mais [...] mas acho que a escola hoje não é central na minha prática, mas ela sempre perpassa, sempre que chega alguma adolescente nesse centro de referência ou em outro lugar, sempre aparece uma discussão sobre a escola, a escola sempre está na trajetória das pessoas, principalmente na juventude, para o bem ou para mal sempre está ali, então sempre é um lugar de referência para a população, mas eu acabei produzindo as experiências mais fora das instituições, em geral, mas a escola sempre teve esse lugar, inclusive na trajetória das pessoas (MONZELI, 2019, p.6).

Beatriz Pereira, docente na subárea de terapia ocupacional social da UFPB desde 2015, traz em seu depoimento de forma bastante explícita os rebatimentos da sua formação no METUIA/UFSCar nas suas escolhas profissionais:

no decorrer dos anos vai fazendo sentido as escolhas e o que eu vou querendo estudar e me aprofundar e isso até hoje. A questão da escola surge com o METUIA nas práticas e isso foi desdobrando em iniciação científica, mestrado, doutorado e até para pensar a prática enquanto docente, como projeto de extensão e pesquisa, enfim (PEREIRA, 2019, p.7)

Com uma trajetória bastante voltada para as questões da escola pública, Beatriz explica que poderia ter optado por se dedicar à subárea de terapia ocupacional e educação, no entanto, escolheu permanecer na terapia ocupacional social, pois, segundo ela “eu vou entendendo a escola via terapia ocupacional social” (PEREIRA, 2019). Beatriz Pereira traz em seu depoimento sua experiência de ministrar uma disciplina do Curso de Graduação em Terapia Ocupacional da UFPB, “Áreas de intervenção e cenários de prática 4”, na qual são abordadas de forma teórica e prática duas subáreas da profissão, educação e terapia ocupacional social:

Eu chego aqui em 2015, então eu já estava no meio do doutorado, que é onde eu entendo que eu me aprofundi mais na discussão de TO e escola [...] quando eu chego eu tenho o interesse de assumir essas discussões, pensar a prática da TO na escola, enfim. Só que quando eu entro está direcionado para a TO social, porque não tinha ninguém, educação ainda

tem essa coisa que as pessoas conseguem circular mais, quando se fala de TO e escola, porque tem professores que trabalham com crianças em idade escolar, aí acha que faz sentido estar na prática de TO e educação, que trabalham com desenvolvimento infantil, então faz sentido para essas pessoas estarem na escola, então o campo da educação era menos discutido [...] então eu entro para TO social, que tem essa divisão com a educação, e à princípio, quando eu assumo essa disciplina, era muito diferente, então a prática que a outra professora fazia era o oposto do que eu fazia em TO social, então uma coisa muito da prática clínica, de saúde na escola, das crianças com deficiência, das crianças com dificuldade de aprendizagem [...] Então a gente foi conversando muito e discutindo muito, então isso: estudar a história da educação, estudar escola, a complexidade da escola, a dinâmica dela, a questão professor-aluno, família, comunidade, enfim, isso eu fui tentando de algum jeito colocar [...] e acho que para ela também fez sentido, porque ela foi modificando a prática dela na escola. A gente fez um grupo de estudo sobre educação, cultura e sociedade, alguma coisa assim, o grupo ficou um ano [...] para discutir escola, a relação com a sociedade, numa outra lógica, diferente da discussão da Educação Especial [...] e a prática foi mudando mesmo, para chegar no que está hoje, que a Iara acabou assumindo [...] foi super interessante, porque a gente conseguiu articular melhor a disciplina, os dois cenários da TO na educação e da TO social [...] a gente conseguiu afinar um pouco mais o discurso da TO social, da possibilidade de atuação da TO na escola, então foi um pouco isso. Mas eu continuei na TO social, foi uma escolha minha [...] para pensar a escola, na TO social (PEREIRA, 2019, p.6-7).

Iara, também docente na UFPB, concursada na subárea de terapia ocupacional e educação desde 2017, relata que a escola pública tem perpassado sua prática profissional, especialmente atualmente, de diferentes formas, de um lado pela subárea assumida por meio do seu concurso público, mas também pelos seus interesses em termos de pesquisa e extensão, aos quais ela também associa à sua formação no METUIA/UFSCar:

Avaliando todo esse processo e os desdobramentos dos meus interesses acadêmicos, que acabaram não sendo feitos na UFSCar e nem em colaboração com o METUIA, mas acho que todo o meu interesse partiu das vivências que eu tive na graduação [...] o meu interesse continuou sendo pela adolescência e juventude [...] inclusive agora, que eu retomo, volto para a academia, depois que eu passei aqui [UFPB] na área de educação, desde o meu projeto de ensino, pesquisa e extensão, que é uma proposta, e aí a minha proposta já era trabalhar com jovens na escola pública, muito embasada nas práticas que eu vivenciei aí em São Carlos também (BRAGA, 2019, p.4).

Em complementação ao que Beatriz Pereira colocou em seu depoimento, sobre o trabalho desenvolvido na disciplina de “Áreas de intervenção e cenários de prática 4”,

Iara trouxe os rumos que as práticas da disciplina têm seguido, fazendo associação com a sua experiência no METUIA/UFSCar:

estamos há um ano e pouco fazendo trabalho com essa turma de jovens e adultos, são duas turmas na verdade, e não só com os alunos, a gente tem feito um trabalho com a escola toda, com os professores, mas com foco especificamente nesta questão, de buscar transformar essa escola num espaço mais democrático, para que esses jovens tenham acesso aos direitos de cidadania de uma forma mais concreta [...] a gente foi trabalhando e teve um resultado muito bom nesse último ano, no sentido de sensibilizar e trazer algumas questões para a reflexão, tanto da direção quanto dos professores e dos próprios estudantes. E eu associo muito isso à minha trajetória de formação no METUIA, acho que teve um significado, acho que reverberou mesmo (BRAGA, 2019, p.5).

Em relação à extensão, Iara tem se focado na adolescência e juventude LGBT, tendo como principal parceiro para as ações um Centro de Cidadania voltado especificamente para essa população, sendo que, para 2019, a perspectiva quando da realização da entrevista, era o desenvolvimento de ações no âmbito de um projeto deste equipamento em parceria também com a Secretaria de Educação, Secretaria da Mulher e Secretaria de Saúde em escolas públicas. De acordo com Iara:

então vai voltar agora o nosso foco da extensão para a escola pública, e aí vão ser escolas de ensino fundamental II e ensino médio, para trazer o debate, principalmente, eu nomeio como os marcadores sociais da diferença, para a gente poder discutir as questões de orientação sexual, gênero, raça, classe social, então assim, para a gente poder discutir isso com os jovens e poder se aproximar da realidade deles de alguma maneira (BRAGA, 2019, p.5).

Tais dados são indicativos de que os alunos de graduação em terapia ocupacional destas universidades, estão tendo a oportunidade de formação em terapia ocupacional social e com experiência no interior de escolas públicas e/ou com oportunidades de sensibilização para este equipamento social, para além daquilo que já vem sendo desenvolvido pelo METUIA/UFSCar.

Para além das reverberações na atuação profissional de terapeutas ocupacionais que estão na docência, as profissionais que trabalharam como técnicas do METUIA/UFSCar e atualmente estão inseridas em serviços de assistência, também trazem em seus relatos a influência dessa, em diferentes níveis.

Mariane Papini, terapeuta ocupacional vinculada a uma Secretaria Municipal de Educação, traz em seu depoimento que depois da sua experiência profissional junto ao METUIA/UFSCar passou a pensar nas especificidades e necessidades da juventude e assim, a centralidade da escola pública:

a partir desse momento eu começo a olhar e é minha preocupação até hoje de pensar na falta de políticas pra juventude que existem em todos os municípios [...] até hoje eu levo para todas as reuniões que participo aqui no município, a juventude só é vista na escola, é o único espaço de direito que se tem pra eles [...] ninguém pensa na juventude, juventude só é pensado na escola, é o único espaço que se tem pra eles (PAPINI, 2017, p.7).

E acrescenta, também, a influência para a sua prática profissional, na busca pela Dinamização da Rede de Atenção e de estratégias que propiciem a participação dos estudantes dentro da escola:

A gente hoje consegue fazer alguns encontros maiores de educação com o pessoal que trabalha mais no social [...] faz um bom tempo que eu saí do METUIA, mas eu acho que essa questão não muda, da linguagem dos professores com os alunos, do espaço que eles têm, o único espaço que eles tem é a escola, e é preciso mudar a escola e fazer ações diferentes (PAPINI, 2017, p.7).

Por fim, Mariane expressa a intencionalidade de ampliar sua atuação tanto para o público jovem quanto para as demandas advindas das problemáticas sociais, no entanto, acaba sofrendo com as limitações da própria estrutura institucional, uma vez que o ensino médio é de responsabilidade do governo do Estado e seu vínculo do governo municipal e, principalmente, pelas demandas para as quais é chamada a responder, colocando que, como terapeuta ocupacional, ainda é muito reconhecida como um profissional que vai atuar apenas com deficientes e a questão da inclusão escolar.

Tatiana Amador, terapeuta ocupacional de uma Unidade Básica de Saúde, também trouxe em seu depoimento a sensibilização para o trabalho com a adolescência e juventude, nas suas especificidades, com destaque para o uso das atividades e recursos que possam ser mais potentes para essa população, como um meio de conseguir realizar as intervenções propostas:

tive projetos específicos pra juventude na saúde, até porque a gente fala que é um público muito difícil de acessar no serviço de saúde [...] esse

projeto com jovens, eram encontros semanais, sempre com uma temática, grupo aberto, ele funcionava de um jeito muito parecido do Centro Comunitário [quando do início das ações do METUIA/UFSCar no território], então era um grupo aberto, a gente sempre tinha um recurso, o grafite a gente trabalhou, fotografia, artes plásticas [...] Então a gente conseguiu desenvolver esse trabalho por dois anos, e aí nessa época a gente estudava muito, o grupo de profissionais que estava à frente, a gente estudava muito, inclusive referências do METUIA (AMADOR, 2017, p.8).

Além disso, traz as produções bibliográficas do METUIA/UFSCar como uma referência teórica para o trabalho com a adolescência e juventude, para além da terapia ocupacional.

Aline Moraes, terapeuta ocupacional de um Centro de Referência da Assistência Social (CRAS), também chama atenção no seu depoimento para a apreensão do uso dos recursos como um meio potente de se conseguir trabalhar efetivamente com adolescentes e jovens, de forma a possibilitar a troca, a participação e o protagonismo dos sujeitos:

quando eu penso, o meu repertório de planejamento, assim, meu repertório de pensar na prática, é, vem muito do METUIA assim, principalmente quando eu penso nas atividades do Ação Jovem, que é onde a gente tem um programa com jovens no CRAS, me ajuda muito em pensar recursos assim, por que eu vejo que os outros profissionais ainda tem uma visão de palestras ou roda de conversa, o que com o jovem a gente sabe que não funciona (MORAIS, 2017, p.12).

Para além disso, Aline também traz o aprendizado e as influências para sua atuação profissional no que concerne a como compreender a escola, local central para se pensar a adolescência e juventude, e como construir parcerias com os seus profissionais:

isso eu acho que eu aprendi com a experiência no METUIA, então que a gente está do lado enquanto parceiro, então o cuidado é com a forma que a gente chega com outros profissionais da escola. E também pensar na escola como espaço, é um universo muito potente pra muitas coisas, pra muitas ações né, então, por exemplo, deixa eu pensar, quando a gente quer discutir o tema da violência, quando a gente quer pensar em ações que atinjam os jovens (MORAIS, 2017, p.13).

Assim, percebemos o processo de atuação profissional dessas terapeutas ocupacionais junto ao METUIA/UFSCar também como um processo formativo em diferentes direções: no pensar a escola pública como um espaço para promoção de intervenções com jovens, na juventude como um grupo populacional específico para o

qual é necessário se pensar políticas públicas, nos recursos e metodologias próprias que o trabalho com a juventude requer e o modo como no METUIA/UFSCar se estruturam as relações entre os integrantes da equipe e desses com a público-alvo das ações.

Em um sentido bastante parecido, Carolina Donato da Silva, terapeuta ocupacional de um Centro de Atenção Psicossocial Infanto-juvenil e que defendeu, em 2019, seu mestrado em Saúde Pública com um trabalho de interface entre saúde, educação e escola (SILVA, 2019), coloca as contribuições de sua experiência no METUIA/UFSCar na forma de compreender as problemáticas sociais e os sujeitos envolvidos nas suas intervenções:

Contribui porque eu acho que antes de eu trabalhar no METUIA eu não conseguia fazer esse leque tão grande com esses conceitos da TO social como eu faço hoje [...] vou discutindo com os professores, é, ou mesmo, às vezes discutindo com as mães, com os familiares [...] então, eu acabo levando muitas questões da TO social, muitas vezes nos atendimentos dos familiares que eu faço, nos grupos, na compreensão desses jovens, na relação dessa famílias com os jovens, era um tanto da TO social, muito mais do que da saúde mental (SILVAb, p.7).

Revelando, ainda, a ampliação da sua compreensão das problemáticas que chegam no serviço em que trabalha, muitas das quais advêm das condições de vida dos sujeitos e não propriamente de uma questão de saúde.

Pâmela Cristina Bianchi, pós-graduanda vinculada ao METUIA/UFSCar e professora substituta na UNIFESP, passou por residência multiprofissional na atenção básica em saúde após sua formação junto ao METUIA/UFSCar durante a graduação, traz em seu depoimento a seguinte reflexão:

O que eu mais vou sentido, nas minhas pesquisas, na minha atuação agora enquanto docente, na residência também, é a leitura crítica, a perspectiva crítica, o embasamento crítico da terapia ocupacional social foi muito importante, de conseguir fazer uma leitura dos efeitos, do contexto, na vida das pessoas, de como o contexto influencia os modos de vida, a forma como as pessoas se relacionam, como as relações de poder influem nos territórios, nos espaços de vida, acho que conseguir olhar para as situações micro, pequenas, e conseguir fazer essa interlocução de que essa situação micro não é responsabilidade do sujeito, mas sim um efeito de uma estrutura maior. Esse embasamento com certeza foi a minha entrada na TO social que me favoreceu. Tanto que depois, minha atuação na residência não foi em TO social, mas essa leitura me acompanhou em todo o processo (BIANCHI, 2019, p.1).

Isto nos remete a uma repercussão trazida pelo terapeuta ocupacional Jaime Leite Jr. da sua experiência de formação no METUIA/UFSCar e da incorporação dos referenciais teóricos utilizados pelo grupo para sua atuação profissional:

O que vem de específico do METUIA são os referenciais, as formas de entender um mesmo fenômeno [...] eu usava [na sua experiência profissional] o referencial do METUIA para discutir terapia ocupacional de uma forma mais ampla, para além de pensar na subárea, o referencial do METUIA, da terapia ocupacional social, me legitima na prática terapêutico-ocupacional (LEITE Jr., 2019, p.1).

Tal depoimento faz relação com uma proposta de atuação da terapia ocupacional e sustentada pelo METUIA/UFSCar, que se volte para uma apreensão real dos fenômenos vividos pelos sujeitos e de suas demandas (BARROS et al., 2002).

As problemáticas decorrentes da questão social estão vinculadas à forma de organização da sociedade capitalista (CASTEL, 1998), sendo assim, demandas coletivas que requerem intervenções coletivas. Uma prática que se baseie na leitura advinda da saúde e da clínica, medicalizante ou psicologizante, em que a maior parte das questões se relaciona como alguma disfunção, doença ou deficiência, de ordem individual, camufla as determinações macroestruturais nos modos de vida dos sujeitos, tratando-se, por isso, de uma abordagem inadequada.

O conjunto de dados aqui trazidos evidencia as contribuições do METUIA/UFSCar tanto ao nível teórico, quando os profissionais incorporam os referenciais produzidos e utilizados pelo grupo em suas práticas, de intervenções e de ensino, quanto ao nível técnico-operacional, na criação, elaboração e desenvolvimento de projetos de extensão, práticas formativas e nos serviços assistenciais, especialmente na utilização dos recursos e metodologias apreendidos a partir de suas experiências no METUIA/UFSCar, comprovando-se a possibilidade de replicação de suas tecnologias sociais até aqui elaboradas e nomeadas.

Conclui-se, portanto, que há um conjunto de conhecimentos produzidos pelo METUIA/UFSCar que podem embasar a prática de terapeutas ocupacionais no trabalho com adolescentes e jovens pobres e que se voltem para a escola pública, no interior desta instituição, mas também fora dela.

De fora para dentro, de dentro para fora: recursos e metodologias para o trabalho de terapeutas ocupacionais em escolas públicas

(...) Cada promessa é uma ameaça; cada perda, um encontro. Dos medos nascem as coragens; e das dúvidas, as certezas. Os sonhos anunciam outra realidade possível, e os delírios, outra razão (...).

(Celebração das Contradições/2 – Eduardo Galeano)

A análise dos dados indica que há, além dos demais resultados apresentados até aqui, um acúmulo de produção do METUIA/UFSCar em torno de recursos e metodologias para a atuação de terapeutas ocupacionais no trabalho com a juventude em escolas públicas, tanto em seu interior quanto fora, em outros equipamentos e serviços de cuidado a essa população, visando fortalecimento da instituição escolar, assim como a ampliação das redes de suporte social dos jovens e garantia e efetivação dos seus direitos de cidadania. Tais recursos e metodologias foram, inclusive, indicados pelos colaboradores desta pesquisa como sendo utilizados em seus trabalhos atuais, conforme seção anterior.

Nesta seção, buscaremos tecer algumas considerações mais propositivas sobre as possibilidades de atuação de terapeutas ocupacionais em escolas públicas e/ou em articulação com este equipamento social.

Para isto, serão, inicialmente, retomadas as análises dos projetos de extensão desenvolvidos pelo METUIA/UFSCar e dos relatos de experiência em relação com a escola pública, à luz das metodologias que vêm sendo chamadas de tecnologias sociais, já elaboradas pelo METUIA/UFSCar a partir dos pressupostos teóricos da terapia ocupacional social (LOPES et al., 2014; LOPES, 2016): *Oficinas de Atividades, Dinâmicas e Projetos, Acompanhamentos Singulares/Individuais e Territoriais, Articulação de Recursos no Campo Social e Dinamização da Rede de Atenção*.

Posteriormente, serão apresentadas quatro dimensões que, pela análise do conjunto de dados desta pesquisa, se evidenciaram como transversais no uso dessas tecnologias sociais nas intervenções terapêutico-ocupacionais desenvolvidas pelo METUIA/UFSCar na ou em relação com escolas públicas: *Lidando com Conflitos, Sensibilização para o Trabalho com Adolescentes e Jovens, Gestão de Projetos e Produção de Cuidado*.

Serão trazidos exemplos com base nas experiências, a fim de explicitar como estas tecnologias sociais e suas dimensões podem perpassar o trabalho de terapeutas ocupacionais no âmbito discutido por esta tese, em uma proposta que, neste trabalho, vem sendo chamada de “de fora para dentro, de dentro para fora”, com a indicação de alguns saberes necessários para essa prática.

É importante salientar que a defesa que fazemos é a de duas vias para a intervenção de terapeutas ocupacionais em escolas públicas: através da inserção profissional em outros serviços e equipamentos públicos, não necessariamente do setor educacional, mas que promovam ações em articulação com as escolas públicas; ou por meio da contratação

de terapeutas ocupacionais por secretarias municipais e estaduais de educação, para uma atuação de apoio para as escolas.

Ao contrário do que tem sido sustentado por parte dos psicólogos e assistentes sociais, por exemplo, não se defende aqui a contratação de um terapeuta ocupacional por escola. Acredita-se que a formação graduada ainda fortemente embasada e voltada para o campo da saúde (PAN; LOPES, 2016), pode favorecer uma atuação clínica no ambiente escolar, corroborando com a medicalização de problemáticas sociais vivenciadas por crianças e jovens. Ao contrário, assumimos a necessidade de fortalecimento da rede de serviços e cuidados voltados para essa população, especialmente da escola pública.

Nesse sentido, vislumbra-se a contratação de terapeutas ocupacionais pelo setor da educação, por secretarias municipais e estaduais de educação no Brasil, para a realização de um trabalho de apoio para as escolas nos moldes do que acontece, por exemplo, na Irlanda, em que, por meio de uma parceria entre a Universidade de Dublin e o Departamento Nacional de Educação, uma equipe de terapeutas ocupacionais oferece suporte para 116 escolas por todo o país (FITZGERALD, MACCOBB, 2017), ou, do que é mais próximo da realidade brasileira, pelo setor saúde com os Núcleos de Apoio à Saúde da Família (NASF).

Os NASFs, criados em 2008 pelo Ministério da Saúde, são compostos por equipes multiprofissionais que atuam na oferta de apoio à rede de atenção à saúde e seus serviços, assim como aos demais setores. A proposta é que os NASFs não se constituam como serviços com unidades físicas para atendimentos, mas atuem, a partir da identificação conjunto de demandas feitas pelo setor saúde, de forma matricial às equipes de saúde da família ou de atenção básica em saúde em seus territórios correspondentes (BRASIL, 2012).

A criação de um serviço nesses moldes no setor da educação através de secretarias estaduais e municipais de educação, compostas por equipes multiprofissionais que atuassem no apoio⁵⁵ a escolas públicas, na busca por soluções e estratégias conjuntas, poderia contribuir para o equacionamento de algumas problemáticas da Educação Básica.

Compreende-se o terapeuta ocupacional como um profissional que traria

⁵⁵ No setor da saúde tem-se utilizado o termo apoio matricial ou matriciamento em referência a um modelo em que uma equipe multiprofissional oferece suporte às equipes dos serviços da rede de atenção e, em conjunto, empreendem um processo de construção compartilhada de propostas de intervenções (BRASIL, 2011).

importantes contribuições para esta equipe, inclusive pelas diferentes perspectivas de atuação dessa profissão nas escolas, conforme Pereira (2018).

As produções do METUIA/UFSCar em relação com a escola pública aqui analisadas indicam que o terapeuta ocupacional social pode colaborar com as demandas advindas das problemáticas sociais e da inclusão e convivência com as diversidades, realizando um trabalho tanto dentro das escolas em interlocução com a vida que acontece fora delas, da mesma maneira que um trabalho que parta deste exterior e, em interlocução com a própria escola, as famílias, comunidades e demais equipamentos e serviços dos territórios, vise à construção de escolas radicalmente inclusivas.

Para esta atuação, os profissionais poderiam lançar mão das tecnologias sociais aqui trazidas e adiante discutidas. Certamente, o uso dessas tecnologias sociais, bem como suas dimensões, não é exclusivo de terapeutas ocupacionais; são possíveis de composição no trabalho de outros profissionais, no entanto, ressaltamos o conhecimento de terapeutas ocupacionais para o manejo desses recursos. Além disso, ainda que tais tecnologias sociais tenham sido elaboradas no trabalho com adolescentes e jovens, também são viáveis em intervenções com crianças.

Tais tecnologias sociais podem e devem ser aplicadas de maneira concomitante, a partir das quais o terapeuta ocupacional assume a sua função de articulador político-social, para além apenas da “aplicação” de atividades, como historicamente foi construído como perfil de atuação profissional.

Poderiam ser empregadas para intervenções pontuais ou de longo prazo, a depender das demandas e objetivos colocados; tanto em uma proposta de trabalho através de contratos com as secretarias municipais e/ou estaduais de educação, em um trabalho de apoio interdisciplinar, tal como vislumbrado anteriormente, como podem também ser utilizadas por profissionais que não estejam inseridos especificamente no setor da educação, mas que se proponham a trabalhar em rede através da parceria com escolas públicas, como já feito por algumas terapeutas ocupacionais na cidade de Campinas-SP, a exemplo dos achados da pesquisa de Avelar (2018). Ou então como estratégia para o desenvolvimento de projetos pontuais advindos de diferentes secretarias e ministérios que tenham como público-alvo a infância e juventude, como é o caso do Programa EducaAção, analisado na pesquisa de mestrado da terapeuta ocupacional Carolina Donato da Silva (2019).

De acordo com Lopes et al. (2014), as Oficinas de Atividades, Dinâmicas e Projetos são estratégias de intervenções coletivas que partem do uso de atividades, inseridas em um processo, onde emergem dinâmicas e projetos podem ser construídos.

As atividades, centrais para os terapeutas ocupacionais, foram concebidas como recursos abstratos que, por si só, utilizados em processos de intervenção, teriam propriedades terapêuticas (NASCIMENTO, 1990; BARROS et al., 2002). Com o desenvolvimento da área, diversas subáreas passaram a questionar essa ideia, das quais uma delas a terapia ocupacional social, propondo que as atividades sejam entendidas contextualmente, em suas dimensões sociais, culturais, políticas e econômicas e propostas a partir da complexidade das realidades de vida dos sujeitos-alvo da ação (BARROS et al., 2002).

Como componente da intervenção terapêutico-ocupacional, as atividades são assumidas como mediadoras do próprio processo de ação, uma vez que possibilitam a construção de relações interpessoais e criação de vínculos, bem como são disparadoras de debates, reflexão e participação (BARROS et al., 2002). Compreende-se, portanto, que:

Por intermédio desse instrumento de trabalho, sobre o qual o terapeuta ocupacional deve ter domínio, pode-se conhecer o universo imediato dos sujeitos, ampliando significativamente a possibilidade de criação de vínculos e com isso gerar oportunidades para uma atuação profissional que contribua para a construção conjunta de planos e projetos [...]. A utilização da atividade possibilita o aprendizado e o reconhecimento de necessidades do sujeito e o desenvolvimento da capacidade deste para buscar soluções próprias e criativas para suas questões. Criam-se potencialmente espaços de experimentação e aprendizagem, concebendo cada participante como ser ativo no processo de construção de subjetividade, um ser da práxis, da ação e da reflexão (LOPES et al., 2014, p.595).

Em relação às Dinâmicas, são entendidas como atividades específicas, utilizadas como recursos para a intervenção, ou como decorrentes do próprio processo nas Oficinas. Estas são espaços não apenas para a realização de atividades, como também onde dinâmicas acontecem, que podem gerar a construção de relações e trocas entre os participantes, estreitamento dos vínculos, autovalorização, convivência entre pares e entre diferentes, ressignificação dos espaços, promoção de pertencimento, acesso a materiais, ampliação do repertório e contato com diferentes realidades (LOPES et al., 2014).

No que se refere aos Projetos, compreende-se que também são decorrentes do processo de intervenção terapêutico-ocupacional propiciado pelas *Atividades e Dinâmicas*, uma vez que o encontro e as trocas possibilitadas pelo espaço das *Oficinas* permitem a idealização e construção de projetos conjuntos, singulares, individuais ou coletivos.

As Oficinas de Atividades, Dinâmicas e Projetos se destacam no trabalho desenvolvido pelo METUIA/UFSCar. Todos os projetos de extensão que produziram intervenções terapêutico-ocupacionais na ou em relação com escolas públicas aqui analisados, conforme o Quadro 4 (p. 123), partiram do uso dessa tecnologia social. Estes projetos, assim como alguns relatos de experiência publicados (MONTEIRO et al., 2008; LOPES et al., 2008b; LOPES et al., 2011a; PAN; SILVA, 2016; SOUZA; MORAIS, 2016; LOPES et al., 2016), são bastante ilustrativas de como as Oficinas de Atividades, Dinâmicas e Projetos podem ser utilizadas como metodologias para o trabalho no interior de escolas públicas, na proposição de intervenções que perpassam o nível individual e coletivo.

Para citar aqui algumas experiências exemplares, trazemos as intervenções terapêutico-ocupacionais desenvolvidas no projeto “Recriando Caminhos e Construindo Perspectivas: enfrentamento das violências urbanas entre adolescentes e jovens das classes populares”, realizado entre 2005 e 2006, tendo como um dos seus objetivos trabalhar a temática violência na e da escola com estudantes do ensino médio. As ações foram realizadas semanalmente em cinco escolas públicas, nas salas de aula, de acordo com um cronograma rotativo acordado com as gestões escolares e professores.

Como forma de se trabalhar a temática, foram criadas e planejadas pela equipe diversas atividades, que incluíam dramatizações, jogos, dinâmicas, colagens, desenhos, imagens, como meio de sensibilizar e instigar os estudantes para o tema, bem como disparar discussões e reflexões, tais como o uso de reportagens sobre violência nas escolas; elaboração e encenação de situações já presenciadas e/ou vivenciadas pelos estudantes; jogo de mímicas e desenhos para se trabalhar o reconhecimento dos diferentes tipos de violência; simulação de julgamentos sobre diferentes situações.

Tais processos, de acordo com o relatório final deste projeto, propiciaram aos jovens um espaço de diálogo em que puderam compartilhar suas vivências, reconhecerem as violências sofridas, debaterem sobre suas possíveis causas e proporem formas de enfrentamento. Como resultado, foram produzidos em conjunto com os estudantes jornais coletivos, documentários, entrevistas, poesias e exposições nas escolas.

Outra possibilidade é se trabalhar com temas sugeridos pelos próprios adolescentes e jovens, que, em geral, perpassam suas vidas e seus cotidianos, tal como foi nas Oficinas de Atividades, Dinâmicas e Projetos realizadas durante o intervalo no projeto II do Programa: “Redes Sociais, Espaços Públicos e Cidadania: políticas e ações com a juventude” e no projeto “Terapia Ocupacional Social: Resignificando Conteúdos Formais do Ensino Médio na Escola Pública”, e/ou nas salas de aula, tal como no projeto: “Terapia Ocupacional Social e Escola Pública: um espaço de (re) significação e (re) criação para juventude”, ambos focalizados em uma mesma escola.

Nesses casos, o trabalho inicial da equipe foi fazer um levantamento, por meio de um questionário ou escrita em um pedaço de papel, com os estudantes acerca dos temas que eles gostariam que fossem abordados, de forma a subsidiar a construção de um cronograma em que cada intervenção era trabalhada uma temática, por exemplo: drogas, gênero, sexualidade, preconceitos, projetos de futuro, política.

Ainda, as Oficinas de Atividades, Dinâmicas e Projetos podem ser utilizadas, assim como foram e são nas intervenções terapêutico-ocupacionais do METUIA/UFSCar, em propostas em outros equipamentos e serviços, que, dentre outros resultados, podem contribuir para a criação e construção de relações positivas com a escola. Exemplo disso foram as ações propostas no “Redes Sociais, Espaços Públicos e Cidadania: políticas e ações com a juventude”, que no âmbito do subprojeto II realizou como projeto coletivo a construção de um fanzine, relatado também em Lopes et al. (2013).

Esta produção exigiu dos participantes o compartilhamento de ideias e construção de alguns consensos, uma vez que era uma produção coletiva, o exercício da criatividade, da leitura, escrita e argumentação para produção das reportagens que, pelo próprio processo, geraram dinâmicas de debates e reflexões. O produto final foi distribuído pelos diferentes espaços e serviços do território da intervenção, inclusive na escola pública referência para os adolescentes e jovens participantes, possibilitando visibilidade para as suas produções e potencialidades (LOPES et al., 2013).

Com base nos exemplos aqui trazidos, nota-se que as Oficinas de Atividades, Dinâmicas e Projetos favorecem a criação de um espaço de convivência entre as diversidades; construção de redes de suporte social entre os sujeitos participantes e destes com a equipe de trabalho e a idealização de projetos individuais e coletivos.

Uma indicação importante do uso das atividades nesses processos é a sua mediação para momentos de reflexão e conscientização, com embasamento nas ideias de

Paulo Freire e sua educação como prática de liberdade (FREIRE, 2011a), que visam gerar processos de participação social e emancipação.

Ressalta-se que não necessariamente o terapeuta ocupacional necessita dominar o recurso e/ou a técnica a ser proposta nas intervenções, podendo contar com a parceria de outros profissionais, oficineiros ou mesmo com o compartilhamento de saberes dos próprios participantes. Ainda, em relação aos Projetos, estes podem tanto ser propostos pelo terapeuta ocupacional como serem concebidos e liderados pelos próprios participantes das Oficinas.

Indica-se como saberes necessários para o uso das Oficinas de Atividades, Dinâmicas e Projetos uma ampla compreensão sobre atividades, em termos conceituais e técnicos, criatividade, habilidade de gerenciar grupos e mediação de relações, processos, conflitos e interesses.

Conclui-se, no que concerne a esta tecnologia social, que o seu desenvolvimento no interior de escolas públicas propicia um espaço e momento de rompimento com o funcionamento institucional tradicional: permitindo que os participantes sejam sujeitos ativos do processo, assim como a possibilidade do sentimento de pertencimento, do reconhecimento de si e do outro, a troca e a socialização entre os mesmos, ressignificando, assim, a própria escola, como trazido nos textos citados. Fora da escola, mas em relação com ela, pode, também, ressignificar esse espaço, favorecendo a construção do desejo de estar na escola, fundamental para a inclusão e permanência de adolescentes e jovens.

Acompanhamentos Singulares e Territoriais

Para Lopes et al. (2014) e Lopes (2016) os Acompanhamentos Singulares e Territoriais são um tipo de intervenção terapêutico-ocupacional proposto com pessoas e grupos, quando o cuidado com as suas demandas requer que se extrapole o espaço coletivo das Oficinas de Atividades, Dinâmicas e Projetos, exigindo uma atenção mais singularizada na busca e construção conjunta de soluções, estratégias e caminhos alternativos.

Alguns trabalhos produzidos pelo METUIA/UFSCar trazem relatos de experiência de Acompanhamentos Singulares e Territoriais, tais como, Borba e Pereira (2016) e Silva (2016).

Borba e Pereira (2016) descrevem o Acompanhamento Singular e Territorial empreendido durante alguns anos com um jovem que participava das Oficinas de

Atividades, Dinâmicas e Projetos realizadas no Centro da Juventude Elaine Viviane no âmbito do projeto “Redes Sociais, Espaços Públicos e Cidadania: políticas e ações com a juventude”. Intervenções nos mesmos moldes também eram realizadas na E. E. Dona Aracy Leite Pereira Lopes em que o jovem estudava, porém sua frequência na instituição se dava apenas nos primeiros meses de cada ano, o que se tornou um questionamento para a equipe de trabalho. Com o processo de criação de vínculo nos espaços de intervenção coletiva, foi possível às autoras, uma delas a terapeuta ocupacional responsável pela intervenção, o aprofundamento na compreensão da trajetória, modos de vida, cotidiano do jovem, bem como das suas problemáticas com a escola. O jovem havia cumprido medida socioeducativa aos 15 e somava em seu histórico escolar algumas repetências e uma série de evasões. Relatava, então com 19 anos, o desejo de não mais trabalhar com o tráfico de drogas, o reconhecimento da importância dos estudos para sua possível colocação no mercado de trabalho formal e sua dificuldade em permanecer na escola. Nessa situação, a intervenção terapêutico-ocupacional singularizada se deu no sentido de busca e construção de estratégias, conjuntamente com o jovem, que o apoiassem a continuar os estudos que, naquele momento, se fazia no 3º termo da Educação de Jovens e Adultos, sendo a própria equipe e as ações do METUIA/UFSCar um apoio para isso.

Salienta-se, com base neste caso, que o *Acompanhamento* não deve se encerrar com a matrícula na instituição, dada a complexidade das situações de evasão e os muitos motivos que levam esse público a não frequentar a escola, conforme pesquisa recente (IBGE, 2016).

Silva (2016) relatou o Acompanhamento Singular e Territorial desenvolvido com um jovem participante das Oficinas de Atividades, Dinâmicas e Projetos realizadas em um CRAS, em 2007 e 2008, durante o projeto “Juventude, violência e cidadania em grupos populares urbanos: intervenção coletiva e desenvolvimento social”. A autora refere que uma das frentes de trabalho foi o incentivo por meio de atividades e dinâmicas que gerassem reflexões sobre a importância dos estudos, para que jovens evadidos retornassem à escola. Um dos jovens, Carlinhos, manifestou interesse em se rematricular na escola, desenrolando-se um processo de apoio para que isso se efetivasse, paralelamente à compreensão do lugar atribuído para a escola, a partir de sua trajetória de vida e familiar.

Estas experiências demonstram Acompanhamentos Singulares e Territoriais decorrentes dos espaços coletivos propiciados pelas Oficinas de Atividades, Dinâmicas e Projetos, sendo a atividade mediadora para os vínculos criados e ferramenta para leitura

das demandas individualizadas. Porém, ressalta-se que esta tecnologia social também pode ser adotada para a atenção a adolescentes e jovens por outros mecanismos, como por exemplo, quando indicados por professores, gestores escolares e outros profissionais dos demais equipamentos e serviços de atenção ou mesmo com aqueles que procurem os terapeutas ocupacionais em busca de atenção para as suas demandas.

Como as experiências aqui trazidas demonstram, os Acompanhamentos Singulares e Territoriais podem tanto partir de dentro da escola, contribuindo para a permanência desses sujeitos na escola, quanto através de ações em outros equipamentos sociais nos quais um dos objetivos do trabalho se volte para a inclusão de adolescentes e jovens que estão evadidos da escola, mas não apenas, tendo em vista os objetivos mais amplos da terapia ocupacional social, tais como a efetivação dos direitos de cidadania e ampliação da participação social (LOPES, 2016).

São saberes desejáveis a percepção e a escuta atenta e sensível para demandas que se explicitam no coletivo e o deslocamento do profissional, que se faz em um duplo sentido: no de se mover ao encontro dos sujeitos, em espaços territoriais, e em conjunto com eles, na construção do Acompanhamento Singular e Territorial, ou seja, de não se limitar aos espaços institucionais, e em referência ao deslocamento do técnico de seus valores morais e da concepção deste como o detentor da razão, compreendendo o outro, radicalmente, como sujeito ativo do seu processo, portanto, na busca e construção conjunta de estratégias e soluções.

Por fim, indica-se que para que os Acompanhamentos Singulares e Territoriais sejam, de fato, efetivos, em muitas situações faz-se necessário a utilização das demais tecnologias sociais da terapia ocupacional social: Oficinas de Atividades, Dinâmicas e Projetos, Articulação dos Recursos no Campo Social e Dinamização da Rede de Atenção.

Articulação dos Recursos no Campo Social

A Articulação dos Recursos no Campo Social é entendida como uma estratégia de intervenção que se constrói na responsabilização pelos processos, correlacionando ações em diferentes níveis, focalizadas nos indivíduos, grupos, instituições e serviços (LOPES et al., 2014; LOPES et al., 2016), em uma composição com os recursos do terapeuta ocupacional social ou quando estes não são suficientes para responder às demandas singulares.

Durante as entrevistas realizadas para esta pesquisa, algumas terapeutas ocupacionais indicaram a necessidade de haver maior estreitamento da relação entre a escola e a comunidade em que está inserida. Iniciativas nesse sentido podem ser empreendidas por terapeutas ocupacionais tomando-se a articulação dos recursos do território, fazendo-se, frequentemente, sempre que surgir alguma dificuldade ou proposta, a seguinte pergunta: quais os recursos disponíveis neste território que podem auxiliar na solução dessa demanda ou na construção dessa proposta?

Para tanto, é necessário que o profissional conheça o território em que está inserida a sua ação, entendendo-o de maneira ampla, não apenas como o espaço delimitado geograficamente, mas um lugar com historicidade (SANTOS, 2001), de múltiplas potencialidades e onde se tecem saberes sobre a vida, suas problemáticas e possibilidade de criação e solução (OLIVER; BARROS, 1999).

A utilização dessa tecnologia social pode ser tanto uma forma de integrar a comunidade com a escola, como também de favorecer a própria escola e seus profissionais a conhecerem a realidade do seu público, com suas demandas e seus potenciais.

Para exemplificação, trazemos duas experiências.

Resumidamente, do ano de 2017, uma das temáticas trabalhadas na Oficinas de Atividades, Dinâmicas e Projetos realizadas na sala de aula nas turmas de ensino médio da E. E. Dona Aracy Leite Pereira Lopes, no âmbito do projeto “Terapia Ocupacional Social e Escola Pública: um espaço de (re)significação e (re)criação para a juventude”, foi Identidade, em que como subtemas foram abordadas as trajetórias de vida, individuais e familiares, dos alunos. Um dos pontos bastante salientados pelos alunos era o fato de viverem na “favela”, por conta da história de construção do bairro em que moravam e a marca que isso resultou, gerando estigmas aos moradores em relação ao restante da cidade.

Em conjunto com a professora mediadora⁵⁶ da escola e por meio das ações territoriais que vinham sendo realizadas pela terapeuta ocupacional Marina Jorge da Silva no projeto “Articulação com Jovens no Território do Jardim Gonzaga”, propusemos a realização de um evento dentro da escola, integrado a atividades do projeto do governo

⁵⁶ O cargo de Professor Mediador e Comunitário (PMEC) foi criado em 2010, com a institucionalização do Sistema de Proteção Escolar pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, com a função de coordenar ações de prevenção, mediação e resolução de conflitos no ambiente escolar (SÃO PAULO, 2010).

estadual “Escola de Pais”, convidando os alunos, os pais e toda a comunidade do entorno da escola, onde as pessoas mais velhas que participaram e vivenciaram o processo de construção do bairro puderam contar e compartilhar suas histórias.

Foi um momento de troca bastante interessante, pois muitos professores não sabiam a história de construção daquele lugar, que passa pela história das famílias de muitos daqueles adolescentes e jovens e que tem relação com o estigma de violência daquele território e de seus moradores na cidade; as funcionárias da limpeza da escola eram pessoas que moravam e tinham vivenciado a construção do bairro e puderam, naquele momento, junto com demais pessoas da comunidade, se colocarem em um outro lugar: de quem também tem conhecimentos a compartilhar; a escola abriu espaço para a valorização das histórias dos seus alunos, famílias e comunidade, possibilitando, de acordo com os relatórios finais dos dois projetos referidos, que essas mesmas pessoas também as valorizassem.

Como segundo exemplo, trazemos a experiência de Acompanhamento Singular e Territorial com o jovem W. em torno da concretização do seu desejo em ser jogador de vôlei. Para que essa possibilidade, de fato, acontecesse, foi necessário um grande empenho da equipe do METUIA/UFSCar da época, em conjunto com W., na articulação de recursos que viabilizassem isso.

Para este fim, desdobrou-se uma série de ações, tais como entrar em contato com clubes de vôlei para que o jovem participasse de processos seletivos e reuniões para estabelecimento de uma parceria com a Secretaria Municipal Especial da Infância e Juventude de São Carlos (SMEIJ) para apoio no acompanhamento e levantamento de recursos para que ele pudesse viajar e participar dos processos seletivos, já que ele não dispunha de meios para financiar suas viagens. Com a sua aprovação em um time da cidade de São Paulo, a equipe, junto com o jovem, agendou uma reunião com a SMEIJ com o intuito de conseguir um patrocinador para que fosse possível sua permanência na cidade, fato que foi alcançado. Com relação à sua mudança de cidade, que seria necessária, também foram feitas articulações pela equipe com o centro de treinamento no qual W. jogaria, para se garantir um local de moradia seguro e a matrícula escolar. Após todo esse processo, foram acordados alguns encaminhamentos com o jovem, sua família, a SMEIJ e com o centro de treinamento, a fim de se manterem os acordos estabelecidos e não fosse mais necessária a articulação direta da equipe do METUIA/UFSCar (LOPES et al., 2011b).

Estes exemplos demonstram como a Articulação dos Recursos no Campo Social pode ser utilizada para potencialização das intervenções propostas por terapeutas ocupacionais, valorizando-se os saberes locais e múltiplos, ou para efetivação de ações em que os limites do profissional se explicitam.

Dinamização da Rede de Atenção

A Dinamização da rede de atenção, de acordo com Lopes et al. (2014) é uma estratégia de intervenção direcionada para a interação e integração das políticas, programas, projetos e serviços voltados para os grupos populacionais para os quais as intervenções se concentram.

Exemplo de utilização dessa tecnologia social nas experiências do METUIA/UFSCar foram as ações desenvolvidas no projeto I do Programa “Redes Sociais, Espaços Públicos e Cidadania: políticas e ações com a juventude”. Em 2009, a prefeitura municipal de São Carlos, por meio da SMEIJ, solicitou à equipe do METUIA/UFSCar uma assessoria técnica-metodológica para apoio na efetiva criação de uma rede de atenção à infância e juventude da cidade, a Rede de Atenção e Proteção à Criança e ao Adolescente (ReCriAd), em fase de concepção pela equipe gestora daquela secretaria na época. Como parte das estratégias empreendidas pela equipe do METUIA/UFSCar, foram realizados: encontros periódicos com os gestores e profissionais de diferentes equipamentos sociais para capacitação técnica, encontros intersetoriais de acordo com as divisões de microrregiões da cidade, apoio para planejamento e encaminhamentos de ação de um grupo gestor e seminário de planejamento da ReCriAd, que culminou com a sua efetiva criação, reunindo serviços e equipamentos públicos ou sem fins lucrativos voltados para crianças e adolescentes na cidade, com o objetivo central de haver maior integração, comunicação, troca e agilidade nos processos de encaminhamentos entre os profissionais desses diferentes serviços.

A pesquisa de iniciação científica de Avelar (2012), orientada por Ana Paula Malfitano, se debruçou sobre essa experiência com o objetivo de investigar as ações desenvolvidas a partir da ReCriAd e a sua efetividade, demonstrando que a sua constituição possibilitou colocar em prática, ainda que de forma incipiente, o princípio das ações articuladas por profissionais de diversos setores e em rede.

Identifica-se como saberes necessários para o uso desta tecnologia social o conhecimento das políticas públicas e sociais de maneira ampla e, mais especificamente,

aquelas voltadas para a população com a qual se vai trabalhar, igualmente, a compreensão das implicações macroestruturais no cotidiano de vida dos sujeitos (BARROS et al., 2002). A exemplo dos adolescentes e jovens, é preciso que os profissionais conheçam o que está previsto para esse público em termos da legislação, de políticas públicas, equipamentos e serviços.

Em uma proposta de trabalho que se volte para a participação social e emancipação de adolescentes e jovens, que passa pela inclusão e permanência na escola, é necessário que se compreenda a sua complexidade e os diferentes setores e serviços que se deve envolver, os quais, possuem, também, responsabilidades perante essas demandas.

Nota-se, portanto, uma compreensão do terapeuta ocupacional como articulador social (BARROS et al., 2002), em que a atuação técnica não se desvincula da atuação política (LOPES, 2016).

Como já colocado anteriormente, a análise dos dados evidenciou dimensões da intervenção terapêutico-ocupacional social que perpassam transversalmente o emprego dessas tecnologias sociais. Passaremos, a seguir, a tratar dessas dimensões.

Lidando com Conflitos

A construção de espaços democráticos pressupõe a existência de conflitos, uma vez que parte do princípio da possibilidade e do desejo de convivência com/na diversidade, logo, se é objetivo da terapia ocupacional social o fomento a espaços democráticos e de participação, o conflito se torna intrínseco aos processos de intervenção.

Nesse sentido, compreende-se que cabe ao terapeuta ocupacional a responsabilidade pelo gerenciamento de conflitos emergentes nos espaços interventivos para produção de democracia e participação. Requer, portanto, uma mediação intencional em que a escuta e o diálogo são utilizados como recursos da ação.

Tomando como referência as ideias de Paulo Freire (2011b), que também embasam os pressupostos metodológicos da terapia ocupacional social, identifica-se que em uma atuação que lide com conflitos, o terapeuta ocupacional deve ter como princípio o falar com as pessoas e não para as pessoas, colocando-se na horizontalidade da relação, sem autoritarismos (FREIRE, 2011b). Isso traz implicações para a forma como vai se portar corporalmente, na sua disponibilidade para a escuta e na forma como vai se expressar perante o outros, sujeitos individuais e coletivos.

Tendo em vista a intencionalidade da mediação, propõe-se a escuta sensível, assumindo a rigorosidade do silêncio (FREIRE, 2011b) para que, de fato, se possa escutar as diferentes partes que compõem o conflito, buscando a compreensão das diferentes razões do ponto de vista de cada um e as origens dos por quês dos conflitos. Deve-se, então, buscar a explicitação cuidadosa dos diferentes pontos de vista e, através do diálogo, a negociação de uma solução, de um encaminhamento ou de uma atitude para a resolução do conflito, visando que os envolvidos no processo se reconheçam em suas diferenças e possam encontrar soluções conjuntas.

Trazemos aqui, como exemplo, parte da experiência vivida por mim como terapeuta ocupacional do METUIA/UFSCar, no âmbito dos projetos de extensão “Dialogação: propostas para um espaço escolar democrático” e “Terapia Ocupacional Social e Escola Pública: um espaço de (re)significação e (re)criação para a juventude”, em um trabalho empreendido com o grêmio estudantil da E. E. Dona Aracy Leite Pereira Lopes e dos conflitos emergentes ao longo do processo que tiveram de ser lidados.

No ano de 2018, no processo eleitoral do Grêmio Estudantil da escola em questão, uma das chapas era composta majoritariamente por alunos considerados indisciplinados e “bagunceiros” e a outra pelos considerados “melhores alunos” da escola. Aos poucos, foi se evidenciando o apoio da professora orientadora do Grêmio para esta última, gerando conflitos entre os envolvidos. A intervenção terapêutico-ocupacional, nessa situação, foi de mediação: entre os alunos, explicitando o caráter democrático das eleições, que seriam decididas pelos alunos da escola; com a professora, a partir da reflexão dos prejuízos ao processo caso ela tornasse explícita a sua preferência, sendo as consequências ainda maiores caso a outra chapa ganhasse, já que ela teria que trabalhar com eles; e entre os alunos e a professora.

Findada as eleições, com a vitória da chapa dos alunos “bagunceiros”, em muitos momentos, ao longo de todo o ano, tivemos que, novamente, exercer a função mediadora: com os professores, dialogando sobre a importância daqueles alunos assumirem essa representação, favorecendo que viessem a ocupar outros “lugares” na escola, rompendo com o estigma que carregavam; junto aos alunos eleitos, dialogando sobre a dimensão do lugar que passaram a ocupar e que teriam que ser estratégicos, inclusive adequando seus comportamentos, para ganharem confiança da equipe escolar e conseguirem realizar os seus projetos; e entre os alunos da chapa, pelos conflitos que iam surgindo pela divergências de opiniões e necessidade de consensos.

Com base nessa experiência específica, vislumbramos o trabalho de terapeutas ocupacionais na e em relação com escolas públicas, na busca pela construção de espaços inclusivos e democráticos, também ocupando a função de mediador de conflitos, que atualmente é exercida por professores, na rede escolar pública do estado de SP.

Conforme o trabalho de mestrado realizado por Rocha (2014), anteriormente descrito, com a institucionalização do Sistema de Proteção Escolar pela Secretaria de Educação do estado de São Paulo, em 2010, idealizado com objetivo de planejar e coordenar ações voltadas para a prevenção, mediação e resolução de conflitos no ambiente escolar, foi criada a função de Professor Mediador e Comunitário (PMEC), formalizando e buscando-se a ampliação de ações que já eram empreendidas de maneiras isoladas. Rocha (2014) buscou conhecer as estratégias utilizadas por PMECs da cidade de São Carlos em suas ações voltadas para a permanência escolar de adolescentes que haviam cometido ato infracional. Os resultados indicaram que o foco principal das ações daqueles professores se dava no sentido de evitar a evasão escolar dos adolescentes, porém tinham pouco conhecimento sobre os serviços e equipamentos que compunham a rede de atenção e cuidado às crianças e adolescentes, logo a articulação dessa rede e ampliação do trabalho era limitada. Identificou-se, ainda, que as principais intervenções se faziam pelo diálogo em busca da conscientização do adolescente sobre a importância de se manter afastado de práticas infracionais, concluindo-se pela necessidade de se repensar o trabalho desses professores de forma a ser ampliado, articulado com outros equipamentos sociais e em oposição à ideia que perpassa o senso comum de que o adolescente que comete ato infracional é, em si, um causador de conflito e que, logo, deve ser evitado.

Considerando que o trabalho do PMEC não exige um repertório pedagógico, não precisaria, necessariamente, ser desenvolvido por professores. Com base nos apontamentos que vêm sendo feitos neste trabalho em torno do repertório técnico de terapeutas ocupacionais, acreditamos que este seria um profissional que poderia atuar junto ao Sistema de Proteção Escolar ou em cargos de mediação de conflitos nas instituições escolares.

Sensibilização para o trabalho com adolescentes e jovens

A ideia que perpassa o senso comum da adolescência e juventude como fases da vida difíceis de se lidar, muitas vezes, interfere na forma como os profissionais que atuam

com essa população vão percebê-las. Somado a isso, a nossa construção histórica e social que contribuiu para a identificação do outro, especialmente o pobre, como alguém não igual, mas inferior (Cury, 2002), colocam os adolescentes e jovens pobres em uma situação de dupla marcação social negativa.

Depreende-se da análise das propostas do METUIA/UFSCar aqui sistematizadas o princípio de que profissionais que trabalhem com adolescentes e jovens pobres deveriam estar sensibilizados para a atuação com essa população na direção do reconhecimento e na busca pela garantia dos seus direitos de cidadania comumente violados, produção de acolhimento e construção de relações fundadas na produção de respeito mútuo⁵⁷ (SENNETT, 2004).

Deste modo, o fato de os projetos de extensão desenvolvidos pelo METUIA/UFSCar, com foco em adolescentes e jovens pobres, se constituírem também como espaços de formação profissional para estudantes de graduação em terapia ocupacional, se tornaram possibilidades de sensibilização de terapeutas ocupacionais para a atuação com essa população, como evidenciado na seção anterior “Ação e Formação da Terapia Ocupacional Social na Escola Pública”.

Ainda, também na análise dos projetos de extensão empreendidos pelo METUIA/UFSCar, verifica-se que alguns deles tiveram a intenção de sensibilizar os demais profissionais que atuavam nos equipamentos onde foram desenvolvidas intervenções terapêutico-ocupacionais e/ou a construção de parceria e apoio com alguns desses profissionais representaram processos de sensibilização.

Exemplos nessa direção podem ser citados, dentro outros, no âmbito do projeto de extensão “Caravana do ECA: Promovendo direitos e articulando ações junto a professores de escolas públicas” e nos relato de experiência de Souza e Moraes (2016) e de Pan e Silva (2016), com a proposição de atividades voltadas especificamente para os professores para discussão, reflexão e formação acerca do Estatuto da Criança e do Adolescente.

Decorrente de ações anteriores realizadas a partir do projeto "Caravana do ECA: Promovendo direitos e articulando ações", com estudantes do ciclo I do ensino fundamental, no “Caravana do ECA: Promovendo direitos e articulando ações junto a

⁵⁷ Tomamos duas ideias centrais do autor: 1. de que o respeito é um processo produzido na negociação do reconhecimento mútuo, não existindo pela ordem de que deve existir; 2. Os sujeitos são capazes de produzir respeito quando conseguem respeitar a si mesmos (SENNETT, 2004).

professores de escolas públicas” se trabalho se voltou para os professores das escolas interessadas em aprofundar o debate sobre o ECA.

O delineamento das intervenções foi construído com base nas demandas apresentadas pela equipe local de cada uma das cinco escolas participantes, variando entre a solicitação de discussões acerca de temáticas que perpassavam o cotidiano escolar, tais como “família” e a proposição de dinâmicas que favorecessem o diálogo entre os integrantes da equipe. Como parte do resultado, foi produzido um “Catálogo de Ideias”, distribuído para todas as escolas participantes, com a síntese das discussões ocorridos nestes espaços e sugestões de materiais para incrementar o repertório dos professores em suas discussões cotidianas na escola. Além disso, de acordo com o relato de Souza e Morais (2016), muitos professores, no início das atividades traziam falas como: “mas só se fala dos direitos e não dos deveres”, ao que, aos poucos, com os processos de diálogo e sensibilização, notou-se, pelo menos ao nível teórico, mudanças nesses discursos e melhores compreensões sobre o ECA.

Outra experiência exemplar no sentido de apoio ao trabalho de profissionais que atuam com adolescentes e jovens se deu no âmbito do projeto de extensão "Terapia ocupacional social: Ressignificando conteúdos formais do ensino médio na escola pública”. Por meio de uma parceria estabelecida com a professora de sociologia da E. E. Aracy Leite Pereira Lopes, realizou-se intervenções terapêutico-ocupacionais com as turmas do ensino médio e de EJA no período noturno, buscando, por meio de uso de metodologias criativas e participativas, a resignificação do espaço escolar e dos conteúdos escolares, especificamente aos vinculados a esta disciplinas. Semanalmente a professora repassava para a equipe do METUIA/UFSCar as temáticas que seriam trabalhadas com as turmas e esta planejava e formulava atividades e dinâmicas, a serem realizadas na sala de aula, que introduzissem o conteúdo curricular, que era aprofundado pela docente. Alguns dos temas tratados foram: desnaturalização da realidade; o homem como ser social; direitos, deveres e cidadania; participação popular e escolha política, entre outros, como relatado em Lopes et al. (2011a).

A avaliação da equipe que atuou nessas ações, bem como da professora, segundo o relatório do projeto, é de que esta metodologia favorecia a participação dos alunos nas salas e, igualmente, uma apropriação mais efetiva do conteúdo escolar trabalhado, o que, infere-se, pode ter se tornado uma referência para a professora parceira de modos de aproximação dos conteúdos curriculares com os cotidianos de vida dos adolescentes e jovens.

Gestão de Projetos

Esta dimensão é mais bem identificada na Articulação dos Recursos no Campo Social e na Dinamização da Rede de Atenção e se refere à criação, assessoria e gestão de projetos, incluindo ou não a sua execução, o seu monitoramento e avaliação, que visem responder a demandas concretas e reais elegidas em diálogo com diferentes parceiros, incluindo os jovens, profissionais da escola e outros serviços, gestores de diferentes níveis e setores.

O próprio conjunto de projetos de extensão elaborados e executados pelo METUIA/UFSCar, assim como os desenvolvidos pelos colaboradores desta pesquisa a partir das suas instituições atuais de trabalho, inspirados nas experiências do METUIA/UFSCar, indicam esta dimensão na proposta de trabalho da terapia ocupacional social.

O terapeuta ocupacional, com a compreensão das demandas educacionais de adolescentes e jovens e lançando mão dos pressupostos teóricos-metodológicos e tecnologias sociais da terapia ocupacional social, conforme exposto até aqui, do mesmo modo que detendo conhecimento das políticas públicas sociais e fazendo uma leitura das demandas a partir das realidades sociais e culturais dos sujeitos, pode contribuir na criação, formulação e gestão de projetos a serem desenvolvidos seja no interior de escolas públicas por seus profissionais, seja por outros equipamentos sociais em articulação com as escolas.

Essa dimensão pode perpassar os diferentes lugares profissionais que o terapeuta ocupacional pode vir a atuar e em parceria com outros serviços, tal como o exemplo dos projetos de extensão: “Projeto AFAGAI – Abrigo e crianças/adolescentes em situação de rua” e o “Projeto In-formar-ção Comunitária: Escolas e PROGEN”, nos quais, no primeiro, a terapeuta ocupacional, na época vinculada à ONG AFAGAI, Ana Paula, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Campinas, criou o projeto da sala de transição, a fim de que os adolescentes em situação de rua pudessem frequentar a escola e, no segundo, Patrícia Borba, na época terapeuta ocupacional da ONG PROGEN, que criou a proposta do jornal comunitário construído a partir das escolas parceiras da ONG.

Produção de Cuidado

A análise das propostas do METUIA/UFSCar na e em relação com a escola pública demarcam a produção de um cuidado transitivo coletivo e individual.

O debate em torno do conceito de cuidado não apresenta consensos (TRONTO, 2007) e, embora usualmente esteja vinculado ao campo da saúde, os estudos sociológicos demonstram que não estão restritos a ele (CONTATORE et al., 2019).

Toma-se como referência a compreensão de cuidado como o apoio intenso para a manutenção da vida coletiva (FINE, 2005), com o propósito de tornar a sociedade mais democrática (TRONTO, 2007). Esta última autora, pontua dois grandes desafios para que o cuidado produza democracia: o fato de que, em grande parte das vezes, as relações de cuidado não são relações de igualdade e a transformação do cuidado em uma mercadoria.

Tronto (2007) argumenta que todos nós estamos ligados a uma rede de interdependência e que, portanto, em diversos momentos da vida, todos nós precisamos de cuidado. Nesse sentido, este deveria ser considerado um valor central democrático e democratizante. Para que o cuidado seja adotado com um valor democrático viável, Tronto (2007) propõe três ideias centrais: a compreensão de responsabilidade da sociedade pelo cuidado uns dos outros, igualdade de acesso ao cuidado e entendimento da pluralidade de situações que requerem cuidado, defendendo, assim, que o cuidado deve ser produzido considerando radicalmente os sujeitos como participantes dos seus processos, bem como envolvendo trabalhos profissionais.

A vista disso, pode-se compreender que as ações do METUIA/UFSCar se coadunam com uma proposta democrática de cuidado.

A fim de explicitar esta concepção nas ações do METUIA/UFSCar serão aqui retomados alguns dos exemplos citados anteriormente. As ações coletivas empreendidas nos projetos “Recriando Caminhos e Construindo Perspectivas: enfrentamento das violências urbanas entre adolescentes e jovens das classes populares”, “Redes Sociais, Espaços Públicos e Cidadania: políticas e ações com a juventude” e “Terapia Ocupacional Social e Escola Pública: um espaço de (re) significação e (re) criação para juventude”, em que por meio das Oficinas de Atividades, Dinâmicas e Projetos se trabalhou com diversas temáticas, possibilitou aos jovens, de acordo com os seus relatórios, momentos de expressão e reflexão.

Na nossa percepção, isso demonstra um cuidado na medida em que se propõe a discussão de temáticas que perpassam o cotidiano dos jovens que influenciam suas

experiências de participação. Considerando as demandas sociais como essencialmente coletivas, ainda que manifestadas de formas diferentes de acordo com as subjetividades de cada indivíduo, se coloca como uma ação de cuidado que transita entre o coletivo e o individual. A preocupação com a proposição de atividades que sejam pertinentes ao contexto vivenciados pelos jovens e a criação de um espaço de acolhimento para o que é trazido, demonstra, na nossa compreensão, a representação dessa forma de cuidado.

Ainda, nas propostas na e em relação com a escola pública é um cuidado que transita de fora para dentro e de dentro para fora, que se tece entrelaçando ações que lidem com o cuidado de adolescentes e jovens pobres e suas possíveis redes sociais de suporte, tomando-se a centralidade da escola pública nesse desenho.

Isso é evidenciado quando os Acompanhamentos Singulares e Territoriais se iniciam em outros equipamentos sociais e perpassam a escola pública, seja no suporte para a efetivação da matrícula escolar ou para a permanência e continuidade dos estudos. E, da mesma forma, extrapolam a instituição, quando do apoio aos jovens para a efetivação dos seus projetos de futuro, articulando as Redes de Atenção ou de construções com a comunidade e demais serviços do território do entorno escolar, Dinamizando os Recursos do Campo Social.

Um aspecto importante percebido nessa forma de produzir cuidado é a de que este não se limita à instrução, mas se traduz em uma construção e ação conjunta na busca pelo fortalecimento dos sujeitos, tendo no horizonte a produção de participação social.

Acredita-se que a ideia de cuidado na terapia ocupacional social precisa ser mais bem explorada. O que se pretendeu aqui foi tecer algumas considerações percebidas pela análise dos dados.

Conclusões

Porque a vida, a vida, a vida,
a vida só é possível
reinventada.

(Reinvenção – Cecília Meireles)

Este trabalho buscou reunir e analisar o conjunto das produções do METUIA/UFSCar em torno da escola pública, em níveis de ensino, pesquisa e extensão, desde a sua constituição, em 1998, até 2017.

Um primeiro apontamento conclusivo é que, embora o conjunto das produções do METUIA/UFSCar não faça referência ao termo Educação Inclusiva, suas propostas de intervenção terapêutico-ocupacionais se coadunam com essa perspectiva, em sua radicalidade, no sentido gregário de pessoas, públicos e situações, defendendo a inserção e permanência de todos e todas, efetivamente, convergindo com o que a própria área da terapia ocupacional vem construindo no setor educação, na compreensão dos limites da Educação Especial, no que concerne à população abrangida.

Tais colocações trazem para a terapia ocupacional um importante debate posto que, nesta área, hegemonicamente, tem sido focado “apenas” o público-alvo da Educação Especial. Não se pretende, obviamente, tensionar a necessidade de priorização de públicos, ao contrário, a intenção é levantar o debate sobre a necessidade e o desafio, no qual a terapia ocupacional pode e deve se colocar, de construção de uma escola de qualidade para a mais ampla diversidade de crianças e jovens, ou de quem dela precisar. Certamente, o trabalho direcionado para o público-alvo da Educação Especial é indispensável, no entanto, como demonstram os dados estatísticos nacionais sobre a Educação Básica, há uma parcela significativa, especialmente de adolescentes e jovens pobres, que, da mesma forma, não estão inseridos na escola.

Na medida em que a Educação Básica é pré-requisito crucial para o exercício pleno de todos os componentes da cidadania – direitos civis, políticos e sociais –, bem como um direito social em si, e que existem sujeitos que não têm pleno acesso a ela, são necessárias ações que se voltem para a garantia de que todos sejam inseridos na escola e tenham condições de permanência e efetivo aprendizado.

Soma-se a isso, o desafio contemporâneo de a escola pública se tornar mais atrativa e significativa para os jovens, tanto de forma a produzir o desejo de nela estar quanto de que ela contribua, de fato, para a construção de si e de seus projetos. Este trabalho demonstrou que o que vem sendo produzido pelo METUIA/UFSCar em relação com a escola pública contribui para a discussão de formas de se equacionar estes problemas. O trabalho desenvolvido pelo METUIA/UFSCar traz como principais pontos de debates para a terapia ocupacional as demandas emergentes do campo social, para as quais a profissão tem recursos para lidar, e a juventude pobre como um público que, no bojo da questão social, deve ser considerado. As produções elaboradas pelo

grupo com essa população colocam a centralidade da escola pública, haja vista sua importância na nossa sociedade naquilo que nela se projeta como espaço de oportunidades para emancipação e participação social, mas também por seus mecanismos de exclusão, os quais deixam de fora parcelas significativas da infância e juventude brasileiras.

As demandas advindas da questão social não podem ser lidas como problemáticas individuais, dada suas origens na forma de organização da sociedade capitalista, ainda que seus rebatimentos sejam muito particulares naquilo que são as subjetividades de cada um.

A medicalização, ou seja, a ideia de que todas as problemáticas têm alguma razão médica ou de saúde, assim como a psicologização presente na clínica, que reverbera na individualização e culpabilização dos sujeitos por suas condições, escamoteiam as verdadeiras razões de ser das demandas sociais. Compreende-se que toda demanda social é coletiva, apesar de suas reverberações diferenciadas nos sujeitos individualmente, portanto, um trabalho que pretenda com isso lidar deve ser também coletivo. Nessa perspectiva, a abordagem clínica, individual e individualizante não é suficiente.

Isso porque, a escola, caracterizada como um espaço essencialmente coletivo, de formação para a vivência e convivência em sociedade e sendo a escola pública o local de escolarização da infância e juventude pobre, compreende-se que ações nesse ambiente devem ser pautados *no e para* o coletivo, mesmo que também precisem lidar com os sujeitos individualmente.

Os dados aqui apresentados evidenciam a proposta de trabalho do METUIA/UFSCar nessa direção, produzindo, fundamentalmente, intervenções terapêutico-ocupacionais coletivas, na busca pela transformação e ressignificação do espaço escolar, de formas mais democráticas de se construir as relações, da criação de espaços de trocas, socialização e de estratégias para a promoção de um aprendizado com substância humana, dinâmico, procurando uma aproximação dos conteúdos com o universo juvenil e o apoio junto aos alunos e diferentes sujeitos da escola para a construção de projetos comuns. Simultaneamente, produz-se um cuidado e/ou acolhimento individual, com vistas ao fortalecimento dos sujeitos para participarem de formas mais efetivas e comprometidas nos espaços e grupos em que estão inseridos.

Salienta-se que essa concepção de ação só se faz possível com um trabalho de articulação dos serviços e equipamentos sociais e com a tessitura das redes sociais de

suporte.

Como resultado do empreendimento dessas ações pelo METUIA/UFSCar na escola pública são indicadas a criação de espaços de pertencimento, que contribuem para a produção de sentido ou ressignificação da escola e da educação para crianças e jovens de grupo populares, da mesma maneira que possibilitem aos jovens processos de reflexão, discussão e conscientização, apropriação dos seus direitos, da noção de seus deveres e ampliação dos seus projetos de futuro.

Ressalta-se que tais indicações são referentes ao ponto de vista dos profissionais que desenvolveram essas práticas, sejam na condição de técnicos ou na de terapeutas ocupacionais em formação, indicando a necessidade de outros estudos e aprofundamentos em relação aos pontos de vista dos sujeitos alvo das intervenções, bem como dos profissionais parceiros, particularmente os professores.

Os dados referentes aos ex-estudantes de graduação em terapia ocupacional que passaram por formação no METUIA/UFSCar demonstram um ponto de vista positivo em relação à essa experiência, com contribuições significativas, especialmente no que concerne à ampliação de possibilidades de compreensão de uma mesma problemática, repertório de recursos e metodologias para o trabalho com adolescentes e jovens, assim como a percepção da escola pública como um serviço para a articulação e o trabalho de terapeutas ocupacionais.

Pontua-se, a respeito dos limites desses resultados, a possibilidade de apenas os ex-alunos mais envolvidos e engajados nos processos terem colaborado com a pesquisa e, por isso, terem expressado majoritariamente uma experiência mais positiva. Por outro lado, pode-se fazer algumas inferências, que precisam ser melhor investigadas, a respeito do perfil dos alunos que mais se sensibilizam para o trabalho no campo social, vislumbrando-os como podendo ser aqueles mais críticos com o próprio enquadramento da formação profissional para o trabalho no setor da saúde.

A experiência de processo formativo é apontada como resultado também pelas terapeutas ocupacionais que atuaram pelo METUIA/UFSCar em escolas públicas e que passaram a incorporar em suas práticas profissionais os referenciais teóricos e metodológicos do grupo.

Têm destaque as práticas atuais dessas terapeutas ocupacionais e dos ex-estudantes que são docentes em universidades públicas, na subárea de terapia ocupacional social, que incorporam os referenciais advindos de suas experiências

anteriores no METUIA/UFSCar em suas propostas de ensino, pesquisa e extensão, tendo como foco, principalmente, adolescentes e jovens.

As experiências construídas por esses profissionais em seus locais de trabalho, tendo como embasamento suas vivências anteriores no METUIA/UFSCar, denotam a passagem por um processo de formação significativo junto ao grupo, da mesma maneira que o engendramento de práticas terapêutico-ocupacionais em escolas públicas, pela perspectiva da terapia ocupacional social, não se restringe somente ao METUIA/UFSCar.

Ademais, visto que tais profissionais estão inseridos em universidades e estas suas ações compõem a formação de terapeutas ocupacionais em suas instituições, pode-se inferir que os estudantes que passam por essa formação estão sendo preparados para atuar com o referencial da terapia ocupacional social em escolas públicas. Ou seja, a formação de terapeutas ocupacionais sensibilizados para uma atuação na e em relação à escola pública não se restringe ao METUIA/UFSCar, embora suas propostas sejam referência para o que se empreende nestes outros lugares que esses profissionais atuam.

Por fim, com relação a essas práticas terapêutico-ocupacionais desenvolvidas pelo METUIA/UFSCar através dos projetos de ensino e de extensão universitária, os resultados corroboram com a tese defendida neste trabalho em torno da proposição de uma metodologia de intervenção da terapia ocupacional social, por uma Educação Inclusiva, voltada para a inserção e permanência de adolescentes e jovens em escolas públicas, metodologia esta que aqui se nomeia “de fora para dentro, de dentro para fora”, em uma compreensão que um trabalho com este objetivo precisa ser realizado de forma dialética e concomitante, dentro e fora das escolas, em articulação com as famílias de seus alunos, com as comunidades e nos territórios nos quais estão, assim como seus recursos e serviços.

Sustenta-se que um princípio primordial deste trabalho é a busca pela resignificação da educação, da escolarização e da escola. Uma proposta que se volte para a inserção escolar daqueles que estão dela excluídos ou evadidos, precisa também se dar por fora da escola; da mesma forma, intervenções que pensem a permanência, devem ser realizadas dentro da escola, mas, igualmente, em uma relação contínua com o seu exterior e com a vida cotidiana que acontece fora dela.

Compõem a construção dessa metodologia as tecnologias sociais já elaboradas pelo METUIA/UFSCar: *Oficinas de Atividade, Dinâmicas e Projetos; Acompanhamento Singular e Territorial; Dinamização da Rede de Atenção;*

Articulação de Recursos no Campo Social, assim como as quatro dimensões que as perpassam: *Lidando com Conflitos*, *Sensibilização para o Trabalho com Adolescentes e Jovens*, *Gestão de Projetos* e *Produção de Cuidado*.

Conclui-se, portanto, com esta tese, que as produções do METUIA/UFSCar não apenas pontuam demandas importantes a serem lidas por terapeutas ocupacionais em suas práticas, além daquelas já tradicionalmente colocadas no campo das deficiências, problematizando sua contribuição em torno da Educação Básica no Brasil e da marca da desigualdade social que esta carrega e que perdura em pleno Século XXI, como também apresentam possibilidades concretas de atuação voltadas para essas problemáticas.

Referências

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary G.; PINHEIRO, Leonardo C.; LIMA, Fabiano S.; MARTINELLI, Claudia C. *Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para políticas públicas*. Brasília: UNESCO, 2002.

ABRAMOVAY, Miriam; CATROS, Mary G. Ser jovem no Brasil hoje: políticas e perfis da juventude brasileira. *Cadernos ADENAUER*, n 1. v. 15, p. 13-16, 2015

ANUÁRIO. *Anuário Brasileiro da Educação Básica*. Todos Pelo Educação. Editora Moderna: São Paulo, 2018.

ANPEd. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. *A proposta de BNCC do ensino médio: alguns pontos para o debate*. 2008a. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/anped_contra_bncc_em_para_cne_m_aio_2018.pdf

ANPEd. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. *O desmonte da escola pública e os efeitos da reforma do ensino médio: exclusão, precarização, privatização, desresponsabilização do estado*. 2008b. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/manifesto_20marco_entidades_ensino_medio.pdf

AOTA. The American Occupational Therapy Association. *Best Practices for Occupational Therapy in Schools*. AOTA. 2013.

ARROYO, Miguel G. O humano é viável? É educável? *Revista pedagógica*. v.17, n.35, maio/ago. 2015.

ARROYO, Miguel G. *Outros Sujeitos, Outras Pedagogias*. 2ed. Petrópolis: Editora Vozes. 2018.

AVELAR, Mariana R. *A proposição de gestão de serviços sociais à criança, ao adolescente e ao jovem por meio da articulação em rede: investigando a experiência de São Carlos, SP*. Relatório de Iniciação Científica (Graduação em Terapia Ocupacional). 2012.

AVELAR, Marina R. Entre o suporte e o controle: a articulação intersetorial da rede de serviços e o papel das terapeutas ocupacionais na prefeitura municipal de Campinas - SP. Dissertação (Mestrado em Terapia Ocupacional). 191p. Universidade Federal de São Carlos: São Carlos. 2018.

BALEOTTI, Luciana R.; ZAFANI, Mariana D. Terapia ocupacional e tecnologia assistiva: reflexões sobre a experiência em consultoria colaborativa escolar. *Cad. Bras. Ter. Ocup.*, São Carlos, v. 25, n. 2, p. 409-416, 2017

BARROS, D. D. GHIRARDI, M. I. LOPES, R. E. Terapia Ocupacional Social. *Rev. Ter. Ocup. Univ. São Paulo*, v. 13, n. 3, p. 95-103, 2002.

BARROS, D. D.; LOPES, R. E.; GALHEIGO, S. M. Novos espaços, novos sujeitos: a terapia ocupacional no trabalho territorial e comunitário. In: CAVALCANTI, A. GALVÃO, C. (orgs). *Terapia Ocupacional: fundamentação e prática*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2007.

BARTALOTTI, C. C.; DE CARLO, M. M. R. P. Terapia ocupacional e os processos socioeducacionais. In: DE CARLO, M. M. R. P.; BARTALOTTI, C. C. (orgs). *Terapia Ocupacional no Brasil: fundamentos e perspectivas*. São Paulo: Plexus, 2001.

BASAGLIA, F. O homem no pelourinho. *Educação e Sociedade*, nº 25, p.73-95, 1986.

BAVA, Silvio. C. *Tecnologia social e desenvolvimento local*. Instituto Pólis, 2004. p. 103-116.

BITTAR, Marisa; BITTAR, Mariluce. História da educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. *Acta Scientiarum*, v.34, n.2, p. 157-168, 2012. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/17497>

BRASIL. *Constituição Federal de 1988*. Promulgada em 5 de outubro de 1988.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, Lei nº 9394, 20 de dezembro de 1996, Ministério da Educação: Brasília - DF, 1996.

BRASIL, Presidência da República, Secretaria Especial dos Direitos Humanos. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília, DF: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência –CORDE, 1997.

BRASIL, *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>

BRASIL. *Plano Nacional de Educação*. Ministério da Educação: Brasília - DF, 2014.

BRASIL. *Novo Ensino Médio – perguntas e respostas*. Ministério da Educação. Página eletrônica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>
Acesso em 20/01/2019

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Ministério da Educação: Brasília-DF, 2018.

BRASIL. *Censo Escolar 2017: notas estatísticas*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação: Brasília-DF, 2018.

BREITENBACH, Fabiane Vanessa; HONNEF, Cláucia; COSTAS, Fabiane A. T. Educação inclusiva: as implicações das traduções e das interpretações da Declaração de Salamanca no Brasil. *Ensaio: aval.pol.públ.Educ.*, v. 24, n. 91, p. 359-379, 2016.

BUFFA, Ester. Estudos sobre a desigualdade escola no Brasil. In: FERREIRA JR., A.; HAYASHI, C. R. M.; LOMBARDI, J. C. (Orgs). *A educação brasileira no século XX e as perspectivas para o século XXI*. Campinas: Alínea, 2012. p. 107-118.

BUENO, José Geraldo S. Função social da escola e organização do trabalho pedagógico. *Educar*. n. 17, p. 101-110, 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602001000100008

BUENO, José Geraldo S. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da Educação Especial? In: BUENO, José Geraldo S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. (Org.) *Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise*. Araraquara: Junqueira e Marin; Brasília, DF, CAPES, 2008. p. 43-63.

BUENO, José Geraldo S. *Educação especial brasileira: questões conceituais e atualidade*. Educ: São Paulo, 2014.

BUENO, José Geraldo S.; MELETTI, Silvia Márcia F. Os indicadores nacionais como meio de avaliação das políticas de Educação Especial no Brasil – 2000-2009. In: BUENO, José Geraldo S. *Educação especial brasileira: questões conceituais e atualidade*. Educ: São Paulo, 2014. p. 200-229

CALHEIROS, David S.; LOURENÇO, Gerusa F.; CRUZ, Daniel M. C. A atuação da terapia ocupacional no contexto escolar: educação inclusiva e perspectiva social. In: CAVALCANTE NETO, J. L.; SILVA, O. O. N. (orgs). *Diversidade e Movimento: diálogos possíveis e necessários*. Curitiba: Editora CRV, 2016.

CARRANO, Paulo. A escola pública diante do desafio de educar em relações de liberdade e convivência democrática. In: KRAWCZYK, N (Org.). *Escola Pública: tempos difíceis, mas não impossíveis*. FE/UNICAMP: Campinas, SP; Navegantes: Uberlândia, MG. 2018. p. 74-81

CARDOSO, Paula Tatiana; MATSUKURA, Thelma S. Práticas e perspectivas da terapia ocupacional na inclusão escolar. *Rev. Ter. Ocup. Univ. São Paulo*, v. 23, n. 1, p. 7-15, 2012

CASTEL, Robert. As armadilhas da exclusão. In: BELFIORE-WANDERLEY, M.; BÓGUS, L.; YAZ-BECK, M. C. (orgs). *Desigualdade e a questão social*. São Paulo: Educ, 1997, p. 15-48.

CASTEL, Robert. *As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário*. 10ªed. Petrópolis: Vozes, 2012.

CFP. Conselho Federal de Psicologia. *Subsídios para a campanha Não à medicalização da vida: medicalização da educação*. Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia, 2012.

CFP. Conselho Federal de Psicologia. *Recomendações de práticas não medicalizantes para profissionais e serviços de educação e saúde*. Grupo de Trabalho Educação e Saúde do Fórum sobre Medicalização da Educação e Saúde. Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia, 2015.

COFFITO. Conselho Federal de Fisioterapia e Terapia Ocupacional. *Resolução nº 418*, de 04 de junho de 2012.

COFFITO. Conselho Federal de Fisioterapia e Terapia Ocupacional. *Resolução nº 451*, de 26 de fevereiro de 2015.

COFFITO. Conselho Federal de Fisioterapia e Terapia Ocupacional. *Resolução Nº 500*, de 26 de dezembro de 2018.

CONTATORE, Octávio Augusto; MALFITANO, Ana Paula S; BARROS, Nelson F. Por uma sociologia do cuidado: reflexões para além do campo da saúde. *Trab. Educ. Saúde*, Rio de Janeiro, n.17, v.1, p.1-23, 2019.

CURY, Carlos Roberto J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 116, p. 245-262, 2002.

CURY, Carlos Roberto J. Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 124, p. 11-32, jan./abr. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742005000100002

CURY, Carlos Roberto J. A educação básica como direito. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v.38, n.134, p.293-303, 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015742008000200002&1

ng=en&nrm=iso>

DAGNINO, Renato P.; BRANDÃO, Flávio C.; NOVAES, Henrique T. Sobre o marco analítico-conceitual da Tecnologia Social. In: *Tecnologia Social: uma estratégia para o desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Fundação Banco do Brasil, 2004.

DE CARLO, Marysia M. R. P.; BARTALOTTI, Celina C. Terapia ocupacional e os processos socioeducacionais. In: DE CARLO, Marysia M. R. P.; BARTALOTTI, Celina C. (orgs). *Terapia ocupacional no Brasil: fundamentos e perspectivas*. Plexus editora: São Paulo. 2001

DOURADO, Luiz F. Política e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. *Educação e Sociedade*. vol. 28, n. 100, p. 921-946, out. 2007. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302007000300014>

DUBET, François. A escola e a exclusão. *Cadernos de Pesquisa*, n. 119, p. 29-45, julho/2003.

FERREIRA JR., Amarílio.; BITTAR, Marisa. *Proletarização e sindicalismo de professores na ditadura militar (1964-1985)*. São Paulo: Terras do Sonhar/Edições Pulsar, 2006.

FINE, Michael. Individualization, risk and the body: Sociology and care. *Journal of Sociology*, v. 41, n. 3, p. 247-266, 2005.

FRANCISCO, Berenice R. *Terapia Ocupacional*. Campinas: Papirus, 1988.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2011a.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2011b.

FOLHA; Débora R. S. C., CRAVALHO; Daniella A. Terapia ocupacional e formação continuada de professores. *Rev Ter Ocup Univ São Paulo*. v. 28, n.3, p.290-298

FONSECA; Simoni P.; SANTANNA, Maria Madalena M.; CARDOSO, Paula Tatiana; TEDESCO, Solange Aparecida. Detalhamento e reflexões sobre a terapia ocupacional no processo de inclusão escolar. *Cad. Bras. Ter. Ocup.*, São Carlos, v. 26, n. 2, p. 381-397, 2018

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. *Declaração Mundial sobre educação para Todos: Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. Tailândia, 1990. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br/doc_declaracao_mundial_sobre_educacao_para_todos.ap?f_id_artigo=2>.

GALHEIGO, Sandra M. O social: idas e vindas de um campo de ação em terapia ocupacional. In: PÁDUA, E. M. M.; MAGALHÃES, L. V. (orgs). *Terapia Ocupacional: teoria e prática*. Campinas: Papyrus, 2003.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio*. PNAD, 2016.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Relatório do 2º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2018. Brasília: Ministério da Educação. 2018.

JURDI, Andrea P. S.; BRUNELLO, Maria Inês B.; HONADA, Marcelo. Terapia ocupacional e propostas de intervenção na rede pública de ensino. *Rev. Ter. Ocup. Univ. São Paulo*, v.15, n.1. p. 26-32, 2004.

LOPES, Roseli E. *A Formação do Terapeuta Ocupacional: um trabalhador social na área da saúde*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos: São Carlos, 1991.

LOPES, Roseli E. *Cidadania, políticas públicas e terapia ocupacional no contexto das ações de saúde mental e saúde da pessoa portadora de deficiência no município de São Paulo*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas: Campinas, 1999.

LOPES, Roseli E.; RAFANTE, Heulália C. Helena Antipoff e a fazenda do Rosário: a educação de meninos “excepcionais” em Belo Horizonte, na década de 1940. In: In: BITTAR, Marisa; LOPES, Roseli E. (Orgs.) *Estudos em Fundamentos da Educação*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2007.

LOPES Roseli E.; PAN; Livia C. O ensino de terapia ocupacional social nas universidades públicas do Estado de São Paulo. *Rev. Ter. Ocup. Univ. São Paulo*.v.24, n.2, p.103-111, 2013

LOPES, Roseli E. No pó da estrada. *Cad. Ter. Ocup. UFSCar*, São Carlos, v. 21, n. 1, p. 171-186, 2013.

LOPES, Silmara A. Considerações sobre a terminologia alunos com necessidades educacionais especiais. *Revista Educação Especial*. v. 27, n. 50, p. 737-750, 2014

LOPES, Roseli E.; DUARTE, Maria Luiza M. C; PEREIRA, Beatriz P.; OLIVER, Fátima C.; MALFITANO, Ana Paula S. A divulgação do conhecimento em terapia ocupacional no Brasil: um retrato nos seus periódicos. *Cad. Ter. Ocup. UFSCar*, São Carlos, v. 24, n. 4, p. 777-789, 2016.

LOPES, Roseli E.; MALFITANO, Ana Paula S. Traçados teórico-práticos e cenários contemporâneos: a experiência do METUIA/UFSCar em terapia ocupacional social. In: LOPES, R. E.; MALFITANO, A. P. S. (orgs). *Terapia ocupacional social: desenhos teóricos e contornos práticos*. São Carlos: Edufscar, 2016.

LOPES, Roseli E. Cidadania, direitos e terapia ocupacional social. In: LOPES, R. E.; MALFITANO, A. P. S. (orgs). *Terapia ocupacional social: desenhos teóricos e contornos práticos*. São Carlos: Edufscar, 2016.

LOPES, Roseli E. *Entrevista*. Entrevista concedida para a pesquisa de doutorado de Beatriz Prado Pereira, 2017.

LORENÇO, Gerusa F.; CID, Maria Fernanda B. Possibilidades de ação do terapeuta ocupacional na Educação Infantil: congruência com a proposta da Educação Inclusiva. *Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar*, v. 18, n.2, p. 169-179. 2010

MAGNANI, José Guilherme C. De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana. *Rev. bras. Ci. Soc.*, São Paulo, v. 17, n. 49, p. 11-29, 2002.

MALFITANO, Ana Paula S. Campos e núcleos de intervenção na terapia ocupacional social. *Rev. Ter. Ocup. Uni. São Paulo*, v. 16, n. 1, p.1-8, jan/abr, 2005.

MALFITANO, A. P. S. *A tessitura da rede: entre pontos e espaços. Políticas e programas sociais de atenção à juventude - a situação de rua em Campinas, SP*. 2009. 352f. Tese (Doutorado em Saúde Pública). São Paulo: USP, 2009.

MALFITANO, Ana Paula S. Contexto social e atuação social: generalizações e especificidades na terapia ocupacional. In: LOPES, R. E.; MALFITANO, A. P. S. (orgs). *Terapia ocupacional social: desenhos teóricos e contornos práticos*. São Carlos: Edufscar, 2016.

MÂNGIA, Elisabete F. Terapia ocupacional: práticas, discursos e a questão da legitimidade científica. *Rev. Ter. Ocup. Univ. São Paulo*, v. 10, n. 2/3, p. 55-59, 1999.

MARSHAL, Thomas H. *Cidadania, classe social e status*. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MIGUEL, Luís F. Da “doutrinação marxista” à "ideologia de gênero" - Escola Sem Partido e as leis da mordada no parlamento brasileiro. *Revista Direito e Práxis*, v. 7, n. 15, p. 590-621, 2016.

MIRANDA, Arlete A. B. Educação Especial no Brasil: desenvolvimento histórico. *Cadernos de História da Educação*, n. 7. P.29-44. 2008

MENDES, Enicéia G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação* v. 11 n. 33 set./dez. 2006.

MENDES, Enicéia G. Breve histórico da educação especial no Brasil. *Revista Educación y Pedagogía*, vol. 22, n.57, may-ago, 2010.

NASCIMENTO, B. A. O mito da atividade terapêutica. *Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo, São Paulo*, v.1, n. 1, p. 17-21, 1990.

NOSELLA, P. Ética e pesquisa. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 29, n. 102, p. 255-273, jan./abr. 2008.

NOSELLA, P. *A escola de Gramsci*. 5ed. ampl. Editora Cortez: São Paulo. 2016

NOSELLA, Paolo. Ensino médio: em busca de um princípio pedagógico. *Educação e Sociedade*, CEDES: Campinas, v.32, n.117, out-dez, 2011a, p.1051-1066

NOSELLA, Paolo. Ensino médio: em busca de um princípio pedagógico. Publicação do Ministério da Educação. 2011b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1732-ensino-medio-embuscadoprincipio&Itemid=30192

NOSELLA, Paolo. Ensino médio: unitário ou multiforme? *Revista Brasileira de Educação*. v.20, n.60, jan-mar, 2015, p.121-142

OLIVER, F. C.; BARROS, D. D. Reflexionando sobre desinstitucionalización y terapia ocupacional. *Materia prima – primera. Rev. Independiente Ter. Ocup.*, Argentina, v. 4, n. 13, p. 17-20, 1999.

OXFAM. *A Distancia que nos une: um retrato das desigualdades brasileiras*. OXFAM Brasil, 2017.

PAN, Livia C.; Lopes, Roseli E. Políticas de ensino superior e a graduação em Terapia Ocupacional nas Instituições Federais de Ensino Superior no Brasil. *Cad. Ter. Ocup. UFSCar*, São Carlos, v. 24, n. 3, p. 457-468, 2016

PEREIRA, Beatriz P. *Terapia Ocupacional e Educação: as proposições de terapeutas ocupacionais na e para a Escola*. 2018. 245f. Tese (Doutorado em Educação) São Carlos: UFSCar, 2018.

PINTO, Jussara M. *As correntes metodológicas em terapia ocupacional no Estado de São Paulo (1970 - 1985)*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos: São Carlos. 1990

RAFANTE, Heulalia C.; LOPES, Roseli E. Helena Antipoff e o Desenvolvimento da Educação Especial no Brasil (1929-1961). *Revista HISTEDBR Online*, Campinas, n. 53, p. 331-356, 2013.

REIS, Stéphanly C. C. A. G.; LOPES, Roseli E. O início da trajetória de institucionalização acadêmica da terapia ocupacional no Brasil: o que contam os(as) docentes pioneiros(as) sobre a criação dos primeiros cursos. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*. V.26, n.2, p.255-270, 2018

ROCHA, Eucenir F. Reflexões sobre as possíveis contribuições da terapia ocupacional nos processos de inclusão escolar. *Rev. Ter. Ocup. Uni. São Paulo*, v.14, n. 2, p. 72-78, mai/ago, 2003.

ROCHA, Eucenir F. A Terapia Ocupacional e as ações na educação: aprofundando interfaces. *Rev. Ter. Ocup. Uni. São Paulo*, v.18, n.3, p. 122-127, set/dez, 2007.

ROCHA, Aila N. D. C.; DELIBERATO, D. Tecnologia assistiva para a criança com paralisia cerebral na escola: identificação das necessidades. *Rev. bras. educ. espec.*, v. 18, n. 1, p. 71-92. 2012

ROCHA, Eucenir F. Terapia ocupacional e educação: questões atuais e perspectivas futuras. In: ROCHA, Eucenir F.; BRUNELLO, Maria Inês B.; SOUZA, Camila C. B. X. *Escola para todos e as pessoas com deficiência: contribuições da terapia ocupacional*. São Paulo: Hucitec, 2018. P. 16-27.

SANTOS, Milton. *A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção*. 4. ed. 2. reimpr. São Paulo: EdUSP, 2006.

SÃO PAULO, *Resolução SE nº 19, de 12 de fevereiro de 2010*. Secretaria de Educação. São Paulo-SP, 2010.

SAVIANI, Demerval. O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. In: SAVIANI, D.; ALMEIDA, J. S.; SOUZA, R. F.; VALDEMARIN, V. T. *O legado educacional do século XX no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2004.

SAVIANI, Demerval. *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Demerval. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. *Revista de Educação PUC-Campinas*, n. 24, p. 7-16, 2008.

SAVIANI, Demerval. *Da LDB (1996) ao novo PNE (2014-2024): por uma outra política educacional*. Campinas: Autores Associados, 2016.

SAVIANI, Demerval. A defesa da escola pública no Brasil: difícil, mas necessária. In: KRAWCZYK, N (Org.). *Escola Pública: tempos difíceis, mas não impossíveis*. FE/UNICAMP: Campinas, SP; Navegantes: Uberlândia, MG. 2018.

SECO, Ana Paula; AMARAL, Tania C. I. Marquês De Pombal E A Reforma Educacional Brasileira. *HISTEDBR online*. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/periodo_pombalino_intro.html

SENNETT, Richard. *Respeito: a formação do caráter em um mundo desigual*. Rio de Janeiro: Record. 2004.

SILVA, Monica R. Direito à educação, universalização e qualidade: cenários da Educação Básica e da particularidade do Ensino Médio. *Jornal de Políticas Educacionais* v.9, n.17/18, p. 61–74, 2015.

Silva, Carolina D. *Educação: ações intersetoriais em prol da saúde mental infanto-juvenil*. 2019. 128 p. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública) Universidade de São Paulo, 2019.

SOARES, Léa Beatriz. *Terapia Ocupacional: lógica do capital ou do trabalho?* São Paulo: Hucitec, 1991.

SOARES, Léa Beatriz. História da terapia ocupacional. In: CAVALCANTI, A. GALVÃO, C. (orgs). *Terapia Ocupacional: fundamentação e prática*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2007.

TAGLIAVINI, João Virgílio. Do direito à educação ao direito educacional. In: BITTAR, M.; LOPES, R. E. (Orgs.) *Estudos em Fundamentos da Educação*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2007.

TEIXEIRA, Anísio S. *Educação não é privilégio*. 4ª Ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1977.

TODOS PELA EDUCAÇÃO, *Relatório Educação Para Todos no Brasil 2000-2015*. Todos Pela Educação, 2015.

TOYODA, Cristina Y.; LOURENÇO, Gerusa F. Educação inclusiva: o contexto da terapia ocupacional. In: ALMEIDA, M. A.; MENDES, E. G; HAYASHI, M.C. P. I. *Temas em Educação Especial: múltiplos olhares*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília,DF: CAPES – PROESP, 2008, p. 44-52.

TRONTO, Joan. Assistência democrática e democracias assistenciais. *Sociedade e Estado*, Brasília, v. 22, n. 2, p. 285-308, 2007.

USP. Universidade de São Paulo. Centro de Docência e Pesquisa em Terapia Ocupacional. *O curso de terapia ocupacional da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo*. São Paulo; 1997.

WFOT, World Federation of Occupational Therapy. *Normas minimas revisadas para la formación de terapeutas ocupacionales*, 2016.

WFOT, World Federation of Occupational Therapy. Position Statement: *Occupational therapy services in school-based practice for children and youth*. 2016.

Apêndices

APÊNDICE 1

Lista de documentos analisados

GARCIA, Diana B. *Problemas e perspectivas escolares no cotidiano dos meninos e meninas trabalhadores da UFSCar*. Relatório de Iniciação Científica (Graduação em terapia ocupacional). 2006.

LOPES, Roseli E.; MALFITANO, Ana P. S.; SILVA, Carla R.; BORBA, Patrícia L. O.; TAKEITI, Beatriz A.; GARCIA, Diana B.; FURLAN, Paula G. Terapia Ocupacional Social e a Infância e a Juventude Pobres: Experiências do Núcleo UFSCar do Projeto METUIA. *Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar*, São Carlos, v. 14, n. 1, p. 5-14, 2006.

SILVA, Carla R. *Políticas Públicas, Educação, Juventude e Violência da Escola: quais as dinâmicas entre os atores envolvidos?* Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos: São Carlos. 2007

MOURA, Beatriz R. *Adolescentes e Jovens em Escolas Públicas de Ensino Médio na Cidade de São Carlos: perfil sócio-econômico e estudo exploratório de sua avaliação acerca da violência na escola*. Relatório de Iniciação Científica (Graduação em Terapia Ocupacional). 2007

SFAIR, Sara C. *Adolescentes em Programas de Medidas Sócio-Educativas em Meio Aberto e a Escola na Cidade de São Carlos*. Relatório de Iniciação Científica (Graduação em Terapia Ocupacional). 2007

LOPES, Roseli E. *Adolescentes e Jovens - A Vida numa Sociedade de Risco*. Relatório de Pesquisa. Relatório de pesquisa - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq; Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade de São Paulo e Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da UFSCar. 2007

LOPES, Roseli E.; SILVA, Carla R. O campo da educação e demandas para a terapia ocupacional no Brasil. *Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo*, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 158-164, 2007.

LOPES, Roseli E.; ADORNO, Rubens C. F.; Ana P. S.; TAKEITI, Beatriz A.; SILVA, Carla R.; BORBA, Patrícia L. O.; Juventude pobre, violência e cidadania. *Saúde e Sociedade*, São Paulo, v. 17, n. 3, p. 63-76, 2008a

AMARAL, Débora M.; LOPES, Roseli E.; SILVA, Carla R. Sala de leitura e escrita com jovens e adultos em uma escola pública de periferia urbana na cidade de São Carlos (SP). In: ARAÚJO FILHO, Targino; THIOLENT, Michel Jean-Marie. (Org.). *Metodologia*

para Projetos de Extensão: Apresentação e Discussão. São Carlos: Cubo Multimídia. 2008. p.336-348.

LOPES, Roseli E.; MALFITANO, Ana P. S.; SILVA, Carla R.; BORBA, Patrícia L. O.; TAKEITI, Beatriz A. Fomento de Metodologias Participativas com a Juventude: apontamentos sobre experiências de intervenção na busca da articulação entre extensão, ensino e pesquisa. In: In: ARAÚJO FILHO, Targino; THIOLENT, Michel Jean-Marie. (Org.). *Metodologia para Projetos de Extensão: Apresentação e Discussão*. São Carlos: Cubo Multimídia. 2008b. p.165-177.

CUEL, Brena T. *(Re)Pensando o cotidiano na Escola de Tempo Integral - a experiência de uma Escola Estadual na periferia da cidade de São Carlos (SP)*. Relatório de Iniciação Científica (Graduação em Terapia Ocupacional). 2008

CUEL, Brena T. *(Re)Pensando o cotidiano na Escola de Tempo Integral - a experiência de uma Escola Estadual na periferia da cidade de São Carlos (SP)*. Relatório de Iniciação Científica (Graduação em Terapia Ocupacional). 2009

LOPES, Roseli E.; SILVA, Carla R.; MOURA, Beatriz R.; OISHI, Jorge. Violência, Escola e Jovens de Grupos Populares Urbanos: o caso de estudantes de Ensino Médio de São Carlos/SP. *Revista HISTEDBR On-line*, v. 34, p. 73-96, 2009.

MONZELI, Gustavo A. *Expressão livre dos jovens por meio do fanzine: recurso para a terapia ocupacional social*. Relatório de Iniciação Científica (Graduação em Terapia Ocupacional). 2010

TRAJBER, Natalia K. A. *Oficinas de Atividades como Processos Educativos e Instrumento para o Fortalecimento de Jovens em Vulnerabilidade Social*. Dissertação (Mestrado em Educação) completar, 2010

LOPES, Roseli E. *Escola, adolescência e juventude em grupos populares: cidadania, direitos e políticas públicas*. Relatório de Pesquisa. 2010.

LOPES, Roseli E.; GARCIA, Diana B. Problemas e Perspectivas Escolares e de Trabalho no Cotidiano dos Meninos e Meninas Trabalhadores da UFSCar. *Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar*, v. 18, n.3, p 247-261, 2010

LOPES, Roseli E.; MALFITANO, Ana P. S.; SILVA, Carla R.; BORBA, Patrícia L. O.; HAHN, Michelle S. Educação profissional, pesquisa e aprendizagem no território: notas sobre a experiência de formação de terapeutas ocupacionais. *O Mundo da Saúde*, v.34, n.2, p.140-147, 2010.

PEREIRA, Beatriz P. *Reconstruindo Trajetórias de Jovens no Jardim Gonzaga: da prática do ato infracional às relações dentro da instituição escolar*. Relatório de Iniciação Científica (Graduação em Terapia Ocupacional). 2011

SILVA, Carla R. *Percursos juvenis e trajetórias escolares: vidas que se tecem nas periferias das cidades*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos: São Carlos, 2011

LOPES, Roseli E.; BORBA, Patrícia L. O.; TRAJBER, Natalia K. A.; SILVA, Carla R.; CUEL, Brena T. Oficinas de Atividades com Jovens da Escola Pública: Tecnologias Sociais entre Educação e Terapia Ocupacional. *Interface*, Botucatu, v. 15, n. 37, p. 277-288, 2011a

LOPES, Roseli E.; BORBA, Patrícia L. O.; CAPPELARO, Mayra. Acompanhamento Individual e Articulação de Recursos em Terapia Ocupacional Social: Compartilhando uma Experiência. *O Mundo da Saúde*, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 233-238, 2011b

DARIOLLI, Franciele. *Escola Pública em Foco: Incidência, Discursos e Dilemas na Relação com o Adolescente em Conflito com a Lei*. Relatório de Iniciação Científica (Graduação em Terapia Ocupacional). 2012.

SFAIR, Sara C. *Educação Sexual para Adolescentes e Jovens: o que preveem os documentos públicos nos níveis federal e estadual em São Paulo*. Dissertação (Mestrado em Terapia Ocupacional) Universidade Federal de São Carlos: São Carlos, 2012

BORBA, Patrícia L. O. *Juventude marcada: relações entre ato infracional e a escola pública em São Carlos - SP*. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de São Carlos: São Carlos, 2012.

LOPES, Roseli E.; SFAIR, Sara C.; BITTAR, Marisa. Adolescentes em medidas socioeducativas em meio aberto e a escola. *Cad. Ter. Ocup. UFSCar*, São Carlos, v. 20, n. 2, p. 217-228, 2012a

LOPES, Roseli E.; SILVA, Carla R.; MOURA, Beatriz R.; OISHI, Jorge. Adolescentes e Jovens em Escolas Públicas de Ensino Médio em São Carlos/SP: Perfil Socioeconômico e a Questão da Violência. In: Amarílio Ferreira Jr.; Carlos Roberto Massao Hayashi e José Claudinei Lombardi. (Org.). *A educação brasileira no século XX e as perspectivas para o século XXI*. Campinas: Alínea. 2012. p.201-234.

RODRIGUES, Renata C. J. *Trajetórias Juvenis: do cumprimento da medida socioeducativa em meio aberto às relações com a instituição escolar*. Relatório de Iniciação Científica (Graduação em Terapia Ocupacional). 2013

MONZELI, Gustavo Artur. *Em casa, na pista ou na escola é tanto babado: espaços de sociabilidade de jovens travestis*. Dissertação (Mestrado em Terapia Ocupacional) Universidade Federal de São Carlos: São Carlos. 2013.

LOPES, Roseli E.; BORBA, Patrícia L.O.; MONZELI, Gustavo Arthur. Expressão livre de jovens por meio do Fanzine: recurso para a terapia ocupacional social. *Saude soc.*, v. 22, n. 3, p. 937-948, 2013

ROCHA, Maria Fernanda J. Conflito, Diálogo e Permanência: o Professor Mediador, o Adolescente que Cometeu Ato Infracional e a Escola. Dissertação (Mestrado em Terapia Ocupacional) Universidade Federal de São Carlos: São Carlos. 2014

PEREIRA, Beatriz P. *Por que ir à escola? O que dizem os jovens do Ensino Médio.* Dissertação (Mestrado em Terapia Ocupacional) Universidade Federal de São Carlos: São Carlos. 2014

MALFITANO, Ana Paula S.; LOPES, Roseli E.; MAGALHÃES, Lilian; TOWNSEND, Elizabeth. Social occupational therapy: conversations about a Brazilian experience. *Canadian Journal Occup Ther.* v.81, n.5, p. 298-307, 2014

LOPES, Roseli E.; MALFITANO, Ana P. S.; SILVA, Carla R.; BORBA, Patrícia L. O. Recursos e tecnologias em terapia ocupacional social: ações com jovens pobres na cidade. *Cad. Ter. Ocup. UFSCar*, São Carlos, v. 22, n. 3, p. 591-602, 2014

LOPES, Roseli E. *Escola, Juventude e Cidadania: Relação entre a Escola e o Ato Infracional em São Carlos (SP).* Relatório de pesquisa -Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq. 2015

BORBA, Patrícia L. O.; LOPES, Roseli E.; MALFITANO, Ana P. S. Trajetórias escolares de adolescentes em conflito com a lei: subsídios para repensar políticas educacionais. *Ensaio: aval.pol.públ.Educ.*, v. 23, n. 89, p. 937-963, 2015 .

LOPES, Roseli E.; MALFITANO, Ana P. S.; SILVA, Carla R.; BORBA, Patrícia L. O. Historia, conceptos y propuestas en la terapia ocupacional social de Brasil. *Chilena de Terapia Ocupacional*, v.15, n.1, p.73-84, 2015.

SFAIR, Sara C.; BITTAR, Marisa; LOPES, Roseli E. Educação sexual para adolescentes e jovens: mapeando proposições oficiais. *Saude soc.*, v. 24, n. 2, p. 620-632, 2015

GODOY, Karen G. *METUIA/UFSCar na escola: 10 anos de atividades.* Relatório de Iniciação Científica (Graduação em Terapia Ocupacional). 2016

PEREIRA, Beatriz P.; LOPES, Roseli E. Por que ir à Escola? Os sentidos atribuídos pelos jovens do ensino médio. *Educ. Real.*, v. 41, n. 1, p. 193-216, 2016.

ROCHA, Maria Fernanda J; BITTAR, Marisa; LOPES, Roseli E. O Professor Mediador Escolar e Comunitário: uma prática em construção. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 10, n. 3, p. 341-353, 2016.

PAN, Livia C.; SILVA, Marina J. A escola pública como temática para a terapia ocupacional social. In: LOPES, R. E.; MALFITANO, A. P. S. (orgs). *Terapia ocupacional social: desenhos teóricos e contornos práticos.* São Carlos: Edufscar, 2016.

SILVA, Carla R. Juventude e educação: a trajetória constituída pelo não lugar. In: LOPES, R. E.; MALFITANO, A. P. S. (orgs). *Terapia ocupacional social: desenhos teóricos e contornos práticos*. São Carlos: Edufscar, 2016.

SOUZA, Letícia B.; MORAIS, Aline Cristina. Em “Caravana” rumo à promoção de direitos: divulgando e dialogando sobre o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) nas escolas. In: LOPES, R. E.; MALFITANO, A. P. S. (orgs). *Terapia ocupacional social: desenhos teóricos e contornos práticos*. São Carlos: Edufscar, 2016.

BORBA, Patrícia L. O.; PEREIRA, Beatriz P. Traçados de vida e as marcas do sistema socioeducativo. In: LOPES, R. E.; MALFITANO, A. P. S. (orgs). *Terapia ocupacional social: desenhos teóricos e contornos práticos*. São Carlos: Edufscar, 2016.

LOPES, Roseli E.; MALFITANO, Ana P. S.; SILVA, Carla R.; BORBA, Patrícia L. O. Jóvenes pobres em la ciudad: contribuciones de la terapia ocupacional social. In: ALGADO, Salvador S.; CÓRDOBA, Alejandro G.; OLIVER, Fátima C.; GALHEIGO, Sandra Maria; RUIZ, Solángel G. (Org.). *Terapias Ocupacionales Desde El Sur: Derechos Humanos, Ciudadanía y Participación*

APÊNDICE 2

Relação das entrevistas realizadas com as terapeutas ocupacionais que atuaram em escolas públicas pelo METUIA/UFSCar

AMADOR, Tatiana Doval. Entrevista realizada em 02/09/2017 através da utilização de software de comunicação online. 12p.

BORBA, Patrícia Leme de Oliveira. Entrevista realizada em 30/06/2017 através da utilização de software de comunicação online. 24p.

MALFITANO, Ana Paula Serrata. Entrevista realizada em 11/12/2018 através da utilização de software de comunicação online. 25p.

MORAIS, Aline. Entrevista realizada em 08/02/2018 através da utilização de software de comunicação online. 14p.

PAPINI, Mariane Bosquiero. Entrevista realizada em 13/07/2017 através da utilização de software de comunicação online. 8p.

SILVAa, Carla Regina. Entrevista realizada em 17/08/2017 por meio de encontro pessoal. 23p.

SILVAb, Carolina Donato. Entrevista realizada em 29/06/2017 através da utilização de software de comunicação online. 7p.

SILVAc, Marina Jorge. Entrevista realizada em 20/02/2019 por meio de encontro pessoal. 6p.

SOUZA, Letícia Brandão. Respostas enviadas em arquivo por e-mail. 5p.

TAKEITI, Beatriz Akemi. Entrevista realizada em 09/06/2017 através da utilização de software de comunicação online. 20p.

- Para além da experiência no METUIA/UFSCar: a atuação da terapia ocupacional social em escolas públicas;
- Para além da experiência no METUIA/UFSCar: resultados, alcance e/ou produtos de ações da terapia ocupacional social na escola pública;
- Para além da experiência no METUIA/UFSCar: contribuição da experiência para a atuação profissional atual.

Outros Comentários, Questões e/ou Observações

De fora para dentro, de dentro para fora: ação e formação da terapia ocupacional social na escola pública

Trata-se de pesquisa que integrará a tese de doutorado que Livia Celegati Pan desenvolve no Programa de Pós-Graduação em Terapia Ocupacional da Universidade Federal de São Carlos, sob orientação da Profa. Dra. Roseli Esquerdo Lopes. Essa pesquisa tem como objetivo analisar o conjunto de resultados que vêm sendo produzidos, desde 2005, pelo METUIA/UFSCar em suas propostas de trabalho e ações com jovens de grupo populares urbanos, pela perspectiva da terapia ocupacional social, em escolas públicas. Como parte da composição dos dados de pesquisa, realizou-se o levantamento dos ex-alunos e ex-alunas que passaram pelo estágio profissional em terapia ocupacional social oferecido pela equipe do METUIA/UFSCar e, considerando a relevância dos estagiários no processo de intervenção e de formação construídos pelo METUIA/UFSCar, convidamos você a participar desse estudo, respondendo o questionário a seguir.

*Obrigatório

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidada/convidado a colaborar com a pesquisa intitulada "De fora para dentro, de dentro para fora: ação e formação da terapia ocupacional social na escola pública", que tem como objetivo investigar o conjunto de resultados das ações empreendidas pelas equipes do Laboratório METUIA da Universidade Federal de São Carlos (METUIA/UFSCar), em suas propostas de trabalho com jovens em escolas públicas.

Trata-se de uma pesquisa que integrará a tese de doutorado de Livia Celegati Pan, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Terapia Ocupacional da Universidade Federal de São Carlos, sob orientação da Profa. Dra. Roseli Esquerdo Lopes.

Os dados desse recorte da pesquisa serão coletados por meio da aplicação de um instrumento eletrônico composto por questões abertas e fechadas, com duração entre 15-20 minutos. As questões iniciais estão voltadas para a caracterização do participante e as demais para as experiências e percepções sobre o estágio profissionalizante em terapia ocupacional social realizado no METUIA/UFSCar.

Sua participação neste estudo é voluntária e, mesmo que decida participar, você tem plena liberdade para solicitar, a qualquer momento, a retirada do seu consentimento.

Sua colaboração proverá nosso estudo de elementos para reflexões sobre a apreensão das propostas de ações da terapia ocupacional social em escolas públicas no trabalho com adolescentes e jovens.

Não haverá identificação de seu nome no estudo. Os registros estarão disponíveis para uso da pesquisa e para a produção de trabalhos acadêmicos. Se desejar, poderá ter acesso às informações deste estudo.

O estudo não apresenta riscos para os participantes. Não há benefício direto para o participante. Em qualquer etapa do estudo, você terá acesso ao profissional responsável pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. A pesquisadora Livia Celegati Pan, pode ser encontrada no Laboratório METUIA do Departamento de Terapia Ocupacional da UFSCar – São Carlos – Rodovia Washington Luís, km 235 SP-310, São Carlos - SP - Tel. (16) 3351-8637 e pelo e-mail liviapan@yahoo.com.br

Se você concordar com essas condições, por favor, aceite este termo de consentimento e prossiga para o preenchimento do questionário.

1. *

Marcar apenas uma oval.

- ACEITO
 NÃO ACEITO

Questionário para ex-estagiários e ex-estagiárias do Metuia/UFSCar

Identificação

2. Nome

3. Data de Nascimento

4. Contato telefônico

5. Cidade em que reside atualmente

6. Local de trabalho:

7. Função e/ou área de trabalho atual *

Formação

8. Ano de ingresso na UFSCar *

9. Ano de finalização da graduação *

10. Pós-Graduação, área/ano: *

Sobre sua experiência de estágio no METUIA/UFSCar

11. Ano em que passou pelo estágio no Metuia/UFSCar *

12. Além do estágio, você teve alguma outra vinculação com o METUIA/UFSCar (voluntário, bolsa de extensão, pesquisa etc)? Qual e por quanto tempo? *

13. Durante o estágio do Metuia/UFSCar, participou das intervenções na escola pública? *
Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

14. Você acha que o estágio no Metuia/UFSCar contribuiu com a sua formação como terapeuta ocupacional? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não
 Em parte
 Não sei avaliar

15. Comentários

16. Você considera que o estágio no Metuia/UFSCar contribuiu para que você considerasse os jovens de grupos populares urbanos como um público-alvo específico para o trabalho como terapeuta ocupacional? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não
 Em parte
 Não sei avaliar

17. Comentários

18. Você acha que o estágio no Metuia/UFSCar contribuiu para que você pensasse/elaborasse o trabalho da terapia ocupacional em escolas públicas? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Em parte
- Não sei avaliar

19. Comentários

20. Você considera necessária essa atuação? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Em parte
- Não sei avaliar

21. Comentários

22. Como você avalia as propostas de formação profissional do Metuia/UFSCar? *

23. Como você avalia as propostas de ação e intervenção com adolescentes e jovens de grupos populares urbanos do Metuia/UFSCar? *

24. Como você avalia as propostas de ação e intervenção com adolescentes e jovens de grupos populares urbanos do Metuia/UFSCar especificamente na escola pública? *

APÊNDICE 5

Relação das entrevistas realizadas com ex-estudantes de graduação em terapia ocupacional que passaram por estágio profissionalizante no METUIA/UFSCar

BARDI, Giovanna. Entrevista realizada em 12/02/2019 através da utilização de software de comunicação online. 8p

BIANCHI, Pamela Cristina. Entrevista realizada em 18/02/2019 através da utilização de software de comunicação online. 5p.

BRAGA, Iara Falleiros. Entrevista realizada em 19/02/2019 através da utilização de software de comunicação online. 6p.

GONÇALVES, Monica Villaça. Entrevista realizada em 15/02/2019 através da utilização de software de comunicação online. 4p.

LEITE Jr, Jaime Daniel. Entrevista realizada em 16/03/2019 por meio de encontro pessoal. 6p.

MONZELI, Gustavo Artur. Entrevista realizada em 11/02/2019 através da utilização de software de comunicação online. 7p.

PEREIRA, Beatriz Prado. Entrevista realizada em 19/02/2019 através da utilização de software de comunicação online. 9p.

APÊNDICE 6

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Dados do Entrevistado

Nome:

Contato: (.....)..... (.....).....

Dados do projeto

Título do projeto: De fora para dentro, de dentro para fora: ação e formação da terapia ocupacional social na escola pública

Nível da pesquisa: Doutorado

Pesquisador: Livia Celegati Pan

Orientadora: Prof^aDr^a Roseli Esquerdo Lopes

Você está recebendo informações sobre a pesquisa intitulada “De fora para dentro, de dentro para fora: ação e formação da terapia ocupacional social na escola pública”. A pesquisa tem como objetivo investigar o conjunto de resultados das ações empreendidas pelo Laboratório METUIA, núcleo Universidade Federal de São Carlos (METUIA/UFSCar), em sua proposta de trabalho com a juventude, em escolas públicas.

Solicito sua autorização para entrevistá-la e gravar seu depoimento para serem utilizados nesse estudo. A duração estimada da entrevista é de 60 minutos e ela trata de questões relativas a percepção das profissionais que atuaram como terapeutas ocupacionais no METUIA/UFSCar acerca das propostas empreendidas no período em que esteve vinculada ao Laboratório e seus resultados. Sua participação neste estudo é voluntária e mesmo que decida participar, você tem plena liberdade para solicitar, a qualquer momento, a interrupção da entrevista ou retirar seu consentimento.

Sua colaboração enriquecerá nosso estudo e as propostas de reflexões sobre a compreensão e qualificação das ações da terapia ocupacional social em escolas públicas no trabalho com a juventude.

A entrevista gravada será transcrita e concedida a você, posteriormente, para futuras correções, se considerar necessário. Não haverá identificação de seu nome na transcrição, caso desejar. Os registros estarão disponíveis para uso da pesquisa e para a produção de artigos científicos. Se desejar, poderá ter acesso às informações deste estudo. Se você concordar com essas condições, por favor, assine este termo de consentimento e receberá uma cópia do mesmo.

O estudo não apresenta riscos para os participantes. Não há benefício direto para o participante. Em qualquer etapa do estudo, você terá acesso ao profissional responsável pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. A pesquisadora Livia Celegati Pan, pode ser encontrada no Laboratório METUIA do Departamento de Terapia Ocupacional da UFSCar – São Carlos – Rodovia

Washington Luís, km 235 SP-310, São Carlos - SP - tel. 16. 3351-8637 e pelo email liviacpan@yahoo.com.br

Declaro que, após convenientemente esclarecido pelo pesquisador e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar voluntariamente desta Pesquisa.

.....

Nome do entrevistado	Assinatura	Data
----------------------	------------	------

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste entrevistado para a participação neste estudo.

Livia Celegati Pan.....

Nome da pesquisadora	Assinatura	Data
----------------------	------------	------

APÊNDICE 7

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Nome:

Contato: (.....)..... (.....).....

Dados da atividade

Seminário de Pesquisa: Terapia Ocupacional Social e Educação: experiências do Metuia/UFSCar

Pesquisadora responsável: Prof^aDr^a Roseli Esquerdo Lopes

Você está recebendo informações sobre o seminário de pesquisa “Terapia Ocupacional Social e Educação: experiências do Metuia/UFSCar”, realizado pelo Grupo de Pesquisa “Cidadania, Ação Social, Educação e Terapia Ocupacional”, para o qual você foi convidada a participar.

O tema deste seminário é “Propostas, Histórias, Construção e (Des)Encontros do Metuia/UFSCar na Escola Pública” e tem como objetivo discutir o delineamento da Terapia Ocupacional no campo da Educação a partir de narrativas e memórias das terapeutas ocupacionais responsáveis pelas experiências de intervenção da equipe do METUIA/UFSCar, desde 2005, tomando as demandas dos diversos sujeitos que se encontram nas escolas públicas de São Carlos (SP).

Solicito sua autorização para a gravação em áudio do evento e das falas que fizer durante o mesmo, bem como o posterior uso desse conteúdo em projetos de pesquisa em andamento e/ou a serem realizados.

Sua colaboração enriquecerá nossos estudos e as propostas de reflexões sobre a compreensão e qualificação das ações da terapia ocupacional social em escolas públicas no trabalho com a juventude.

O conteúdo da gravação será transcrito na íntegra. Não haverá identificação de seu nome na transcrição, caso desejar. Os registros estarão disponíveis para uso da pesquisa e para a produção de artigos científicos. Se desejar, poderá ter acesso às informações deste estudo. Se você concordar com essas condições, por favor, assine este termo de consentimento e receberá uma cópia do mesmo.

O estudo não apresenta riscos para os participantes. Não há benefício direto para o participante. Em qualquer etapa do estudo, você terá acesso ao profissional responsável pela

APÊNDICE 8

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Dados do Entrevistado

Nome:

Contato: (.....)..... (.....).....

Dados do projeto

Título do projeto: De fora para dentro, de dentro para fora: ação e formação da terapia ocupacional social na escola pública

Nível da pesquisa: Doutorado

Pesquisador: Livia Celegati Pan

Orientadora: Prof^aDr^a Roseli Esquerdo Lopes

Você está recebendo informações sobre a pesquisa intitulada “De fora para dentro, de dentro para fora: ação e formação da terapia ocupacional social na escola pública”. A pesquisa tem como objetivo investigar o conjunto de resultados das ações empreendidas pelo Laboratório METUIA, núcleo Universidade Federal de São Carlos (METUIA/UFSCar), em sua proposta de trabalho com a juventude, em escolas públicas.

Solicito sua autorização para entrevistá-la e gravar seu depoimento para serem utilizados nesse estudo. A duração estimada da entrevista é de 30 minutos e ela trata de questões relativas a percepção de ex-alunos do Curso de Graduação em Terapia Ocupacional da UFSCar que passaram por formação no METUIA/UFSCar acerca dos rebatimentos dessa experiência para sua atuação profissional posterior. Sua participação neste estudo é voluntária e mesmo que decida participar, você tem plena liberdade para solicitar, a qualquer momento, a interrupção da entrevista ou retirar seu consentimento.

Sua colaboração enriquecerá nosso estudo e as propostas de reflexões sobre a compreensão e qualificação das ações da terapia ocupacional social em escolas públicas no trabalho com a juventude.

Prevemos a identificação da sua colaboração, porém, poderá ser omitida, caso desejar. Os registros estarão disponíveis para uso da pesquisa e para a produção de artigos científicos. Se desejar, poderá ter acesso às informações deste estudo. Se você concordar com essas condições, por favor, assine este termo de consentimento e receberá uma cópia do mesmo.

O estudo não apresenta riscos para os participantes. Não há benefício direto para o participante. Em qualquer etapa do estudo, você terá acesso ao profissional responsável pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. A pesquisadora Livia Celegati Pan, pode ser

encontrada no Laboratório METUIA do Departamento de Terapia Ocupacional da UFSCar – São Carlos – Rodovia Washington Luís, km 235 SP-310, São Carlos - SP - tel. 16. 3351-8637 e pelo email: liviacpan@yahoo.com.br

Declaro que, após convenientemente esclarecido pelo pesquisador e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar voluntariamente desta Pesquisa.

.....

Nome do entrevistado

Assinatura

Data

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste entrevistado para a participação neste estudo.

Livia Celegati Pan.....

Nome da pesquisadora

Assinatura

Data