

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TERAPIA OCUPACIONAL**

Bianca Gonçalves de Carrasco Bassi

**FORMAÇÃO GRADUADA NOS CURSOS BRASILEIROS
DE TERAPIA OCUPACIONAL PARA O ENSINO VOLTADO AOS CONTEXTOS
TERRITORIAIS E COMUNITÁRIOS**

**São Carlos, SP, Brasil
2024**

Bianca Gonçalves de Carrasco Bassi

**FORMAÇÃO GRADUADA NOS CURSOS BRASILEIROS
DE TERAPIA OCUPACIONAL PARA O ENSINO VOLTADO AOS CONTEXTOS
TERRITORIAIS E COMUNITÁRIOS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Terapia Ocupacional da Universidade Federal de São Carlos, como um dos requisitos obrigatórios para obtenção do título de Doutora em Terapia Ocupacional.

Linha de Pesquisa: Redes Sociais e Vulnerabilidades.

Orientação: Profa. Dra. Fátima Corrêa Oliver

São Carlos, SP, Brasil

2024



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

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

Folha de Aprovação

Defesa de Tese de Doutorado da candidata Bianca Gonçalves de Carrasco Bassi, realizada em 26/03/2024.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Fátima Correa Oliver (UFSCar)

Profa. Dra. Rosibeth Del Carmen Muñoz Palm (UFPR)

Profa. Dra. Roseli Esquerdo Lopes (UFSCar)

Profa. Dra. Ana Paula Serrata Malfitano (UFSCar)

Profa. Dra. Stella Maris Nicolau (UNIFESP)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Terapia Ocupacional.

**Dedico para Alda, Ronan, Caio, Rafael e
à memória do meu avô Aldo Gonçalves.**

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela vida e saúde que me possibilitaram chegar a esse momento da minha história, e à Área Missionária Nossa Senhora de Guadalupe e Comunidade São José, da Arquidiocese de Santa Maria (RS), pelos caminhos compartilhados da fé.

À minha orientadora, Fátima Corrêa Oliver, pela paciência, disponibilidade, incentivo e conhecimentos compartilhados mesmo antes deste processo do doutorado. Sua presença, através das leituras de seus artigos, livros, aulas, conferências e encontros de orientação foram/são misto de admiração e inspiração. Grata aos caminhos da vida que nos aproximaram.

À banca examinadora de qualificação e defesa, composta pelas docentes Roseli Esquerdo Lopes, Ana Paula Serrata Malfitano, Stella Maris Nicolau e Rosibeth Palm. Assim como os suplentes: Pamela Bianchi, Patrícia Leme de Oliveira Borba, Rodrigo Alves dos Santos Silva. Agradeço a vocês pelas histórias partilhadas até aqui, que certamente permanecerão no futuro; vocês são especiais na minha trajetória pessoal e profissional, estiveram comigo em momentos importantes e sempre deixaram marcas de incentivo, de novos horizontes, de novas construções/desconstruções e descobertas.

À Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), que desde 1996 me acolhe como estudante de graduação, especialização, mestrado e, agora, doutorado. É um território de afeto, meu porto seguro que levo comigo em todas as andanças da vida.

Aos colegas estudantes e as docentes do Programa de Pós-Graduação em Terapia Ocupacional (PPGTO-UFSCar) por todo compromisso com a construção de conhecimento específico da nossa profissão e, especialmente à Kátia, secretária do programa, com sua presença e colaboração desde a época do mestrado.

As docentes que contribuíram para a minha formação profissional e que na graduação em terapia ocupacional mostraram as possibilidades do que estava por vir: Cristina Yoshie Toyoda, Marina Silveira Palhares, Lea Beatriz Teixeira Soares, Maria Luiza Emmel, Maria Heloísa da Rocha Medeiros, Jussara de Mesquita Pinto, Elisa Eiko Kajiara, Roseli Esquerdo Lopes, Cláudia Maria Simões Martinez e Thelma Simões Matsukura.

Aos estudantes e docentes do Programa de Mestrado Profissional em Terapia Ocupacional e Processos de Inclusão Social (MPTO), da Universidade de São Paulo, por oportunizarem minha participação como aluna especial em disciplinas vinculadas à temática desta pesquisa.

À Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), especialmente ao Centro de Ciências da Saúde (CCS), pela disponibilidade do afastamento docente para capacitação.

Às colegas docentes e Técnicos Administrativos em Educação (TAES) do Departamento de Terapia Ocupacional da UFSM pela compreensão, incentivo e cuidado durante o processo de doutorado. Sem me esquecer de você Jo, obrigada por cuidar do gabinete!

A todos os estudantes e profissionais que cruzaram meu caminho nesses dez anos de docência em terapia ocupacional na Universidade Federal de Sergipe (UFS) e na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), especialmente à Bruna Assis Martins pelo apoio virtual nas rodas de conversa.

Aos alunos/residentes e colegas docentes do Programa de Residência Multiprofissional Integrada em Saúde Mental no Sistema Público, da UFSM, assim como usuários, preceptores e demais profissionais dos serviços de saúde do município de Santa Maria e região.

Aos colegas docentes do Campus de Lagarto - da Universidade Federal de Sergipe (UFS), em especial aqueles do Departamento de Terapia Ocupacional, por todos os ensinamentos e partilhas no início da minha carreira como docente.

Aos docentes e coordenadores dos cursos que aceitaram participação desta pesquisa e que, mesmo frente às múltiplas tarefas profissionais e da vida, disponibilizaram tempo e compromisso com o desenvolvimento da pesquisa.

Às amigas Amara Holanda Tavares Battistel, Aline Sarturi Pontes, Dani Laura Peruzzolo, Daniela Tónus, Kayla Aguiar Palma, Késia Maximiano de Melo, Lucielem Chequim da Silva, Mariana Midori Sime, Silvani Vargas Vieira, Tânia Fernandes Silva, pelo apoio, conversas, encontros e, principalmente, incentivo para seguir adiante.

Às terapeutas ocupacionais da UFSM, Pricila Arroja da Silva e Fernanda Lemes por toda parceria nos Estágios Supervisionados, por navegarem comigo em tempos de tempestade, incertezas, mas também de esperança!

Aos amigos (as) e parceiros (as) que dividiram comigo a participação na diretoria da Rede Nacional de Ensino e Pesquisa em Terapia Ocupacional (RENETO) — Gestão 2020-2022 — Rafael Garcia Barreiro, Mariana Midori Sime, Ricardo Lopes Correia, Daniela da Silva Rodrigues, Gustavo Monzeli e a gestão do Fórum de Coordenadores, Beatriz Prado Pereira, Gabriela Pereira Vasters, Andréia Zarzour Abou Hala Corrêa e Débora Couto de Melo Carrijo.

À Martha Azevedo Barreto e Anne Kaufmann que me conduziram pelos caminhos da biografia e coerência cardíaca, me encorajando a buscar na minha história, a força para a escrita.

À vida e memória da minha amiga Taísa Gomes Ferreira por tudo que vivemos desde a graduação em terapia ocupacional até à docência.

À minha família pelo apoio, especialmente minha mãe Alda, minha tia Fátima, meus irmãos Omar e Carl, meu esposo Ronan e nossos filhos, Caio e Rafael, fundamentais no enfrentamento dos desafios que chegaram com o doutorado e na vida cotidiana.

RESUMO

Desde a década de 1990, emergem no ensino da terapia ocupacional brasileira estratégias teóricas/práticas/metodológicas vinculadas aos contextos territoriais e comunitários. Com foco no processo de ensino-aprendizagem, esses contextos são espaços territoriais vivos envolvidos na produção de saber e de práticas, formados por uma confluência de conhecimento e ações que refletem a pluralidade da terapia ocupacional brasileira, na saúde, na educação, nas artes, na cultura e no social. Dessa maneira, a presente pesquisa objetivou apresentar um panorama atual do ensino voltado aos contextos territoriais e comunitários na formação graduada em terapia ocupacional no Brasil. Como recurso metodológico, recorremos à pesquisa documental a partir das diretrizes curriculares nacionais, aos projetos pedagógicos dos cursos participantes e aos planos de ensino, além de questionários virtuais e rodas de conversas com docentes. Os dados foram apresentados, organizados e analisados a partir da análise temática reflexiva. Os resultados demonstram que território e comunidade são conceitos estruturantes desse ensino e estão incluídos na literatura específica da área e nos documentos norteadores da formação no país, dialogando com os conceitos de participação social, modos de vida, territorialidade, mobilidade urbana, interculturalidade, racismo estrutural, educação popular, direitos humanos, entre outros. A formação nesses contextos une o ensino e a prática profissional como elementos para transformação das realidades sociais, culturais e de saúde. Nessa conjunção, esse ensino vem incorporando a epistemologia da prática, incentivando a reflexão crítica e ética junto aos territórios, sendo construído na relação dialógica entre estudantes, docentes, equipes, serviços, profissionais e comunidades. Em sua maioria, as ações formativas se vinculam aos componentes práticos dos currículos, que apresentam as práticas profissionais, os estágios supervisionados e ações extensionistas nos territórios. Conclui-se que a pesquisa trouxe elementos sobre/para esse ensino no contexto brasileiro que contribuem com a formação dos terapeutas ocupacionais comprometidos com a transformação social e ações territoriais. Dessa maneira, em complementação à racionalidade técnica, essa formação exige a racionalidade prática, a aprendizagem situada e reflexiva, sendo fundamental para as subáreas que a apoiam, mas também para todas as práticas da profissão — mesmo que, posteriormente, o profissional possa se especializar para atuações em outros contextos específicos.

Palavras-chave: terapia ocupacional, território, comunidade, ensino superior.

ABSTRACT

Since the 1990s, theoretical/practical/methodological strategies linked to territorial and community contexts have emerged in the teaching of occupational therapy in Brazil. Focusing on the teaching-learning process, these contexts are living spaces involved in the production of knowledge and practices, composed of a confluence of knowledge and actions that reflect the plurality of trajectories of Brazilian occupational therapy, in health, education, arts, in culture and society. Thus, this research aimed to present a current panorama of teaching focused on territorial and community contexts in graduate training in occupational therapy. As a methodological resource, we used documentary research based on national curricular guidelines, pedagogical projects of participating courses and teaching plans. In addition to virtual questionnaires and conversation circles with teachers. The data was presented, organized and analysed using thematic analysis. The results demonstrate that territory and community are structuring concepts of this teaching, they are incorporated into the documents guiding training in the country, but they dialogue with the concepts of social participation, ways of life, territoriality, urban mobility, interculturality, structural racism, popular education, rights humans, among others. Training in these contexts incorporates teaching and professional practice as elements for transforming social, cultural and health realities. In this conjunction, this teaching incorporates practical rationality in graduate training, encouraging critical and ethical reflection within the territories, being built in the dialogical relationship between students, teachers, teams, services, professionals and communities. It is organized by curricular components that present content in a transversal way, but five of them address the topic in a specific way. Most of the training actions are linked to the practical components of the curricula, which present professional practices, supervised internships and extension actions in the territories. We concluded that the research brought elements about/for this teaching in the Brazilian context that contribute to the training of occupational therapists committed to social transformation and territorial actions. In this way, in contrast to technical rationality, this training requires practical rationality, relying on situated and reflective learning, being fundamental for the subareas that support it, but also for all practices of the profession, even if the professional can later specialize- and for actions in other specific contexts.

Keywords: occupational therapy, territory, community, higher education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 — Fluxo de identificação e estudos selecionados no mapeamento	35
Figura 2 — Jamboard/ Roda 1	41
Figura 3 — Jamboard /Roda 2.....	42
Figura 4 — Jamboard/ Roda 3.....	43
Figura 6 — Palavras-chave relacionadas aos conceitos norteadores do ensino nos contextos territoriais e comunitários.....	70
Figura 7 — Apresentação dos conteúdos programáticos	99
Figura 8- Modos de ensinar nos contextos territoriais e comunitários	117

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 — Artigos identificados conforme periódicos e ano de publicação.....	36
Gráfico 2 — Ano de atualização dos projetos pedagógicos dos cursos	38
Gráfico 3 — Frequência das palavras território e comunidade nos Projetos Político-Pedagógicos.....	78
Gráfico 4- Estratégias didáticas metodológicas mais utilizadas pelos docentes.....	103

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 — Projetos de extensão mencionados na literatura da área.....	57
Tabela 2 — Objetivos dos planos de ensino analisados (continua)	96
Tabela 3 — Conteúdos programáticos da terapia ocupacional nos contextos territoriais e comunitários (continua).....	100
Tabela 4 — Referências bibliográficas básicas por ano de publicação (continua)	107
Tabela 5 — Quadro: Referências bibliográficas complementares por ano de publicação	108

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 — Cursos brasileiros de terapia ocupacional e de participantes da pesquisa por região	28
Quadro 2 — Docentes participantes da pesquisa	29
Quadro 3 — Projetos de extensão dos cursos brasileiros de terapia ocupacional - em ordem alfabética.....	59
Quadro 4 — Componentes curriculares mencionados na literatura da área.....	61
Quadro 5 — Componentes curriculares com discussões transversais voltadas aos contextos territoriais e comunitários.....	88
Quadro 6- Componentes curriculares com discussões específicas nos contextos territoriais e comunitários.....	93

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

APS	Atenção Primária à Saúde
AT	Análise Temática
BM	Banco Mundial
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CC	Componentes Curriculares
CCS	Centro de Ciências da Saúde
CeCCo	Centro de Convivência e Cooperativa
CJ	Centro de Juventude
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CAPS	Centro de Atenção Psicossocial
CEREST	Centro de Referência em Saúde do Trabalhador
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciências e Tecnologias
IES	Instituição de Ensino Superior
MEC	Ministério da Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LGBTQIAPN+	Lésbicas, Gays, Bi, Trans, Queer, Intersexo, Assexuais/Arromânticas/Agênero, Pan/Pôli, Não-binárias e mais
LILACS	Literatura Latino Americana e do Caribe
ONU	Organização das Nações Unidas
OPAS	Organização Pan Americana de Saúde
PET	Programa de Educação Tutorial
PNE	Plano Nacional de Educação
PIB	Produto Interno Bruto
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
RENETO	Rede Nacional de Ensino e Pesquisa
SUS	Sistema Único de Saúde
SUAS	Sistema Único de Assistência Social
SciELO	Scientific Eletronic Library

UBS	Unidade Básica de Saúde
USF	Unidade de Saúde da Família
TAE	Técnico-Administrativo em Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
USP	Universidade de São Paulo
WFOT	World Federation of Occupational Therapists
WOS	Web of Science

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	06
1 INTRODUÇÃO	12
1.1 A formação profissional em contexto de transformação e o ensino superior brasileiro. 12	
1.2 Desafios da formação profissional e as racionalidades técnica e prática	16
1.3 Território e Comunidade e a terapia ocupacional brasileira.....	19
1.4 Objetivos da pesquisa	23
2 PERCURSOS METODOLÓGICOS	27
2.1 Tipo de estudo e abordagem epistemológica.....	27
2.2 Cenário e participantes da pesquisa.....	27
2.3 Procedimentos da pesquisa.....	33
2.3.1 Mapeamento sistemático	33
2.3.2 Pesquisa documental.....	36
2.3.3 Questionários	39
2.3.4 Rodas de conversa	39
2.4- Análise dos dados.....	43
2.5 Aspectos éticos da pesquisa.....	45
3 CARACTERIZAÇÃO DO ENSINO NOS CONTEXTOS TERRITORIAIS E COMUNITÁRIOS NA FORMAÇÃO GRADUADA EM TERAPIA OCUPACIONAL NO BRASIL	46
3.1 O que é e como está caracterizado o ensino nos contextos territoriais e comunitários na terapia ocupacional brasileira?	46
3.2 Quais os documentos orientadores do ensino nos contextos territoriais e comunitários?	49
3.3 Onde ocorre o ensino nos contextos territoriais e comunitários?	55
3.4 Quais as principais estratégias pedagógicas e quem ensina?	62
3.5 Quais os principais conceitos norteadores do ensino nos contextos territoriais e comunitários?	68
3.6 Desafios para o ensino nos contextos territoriais e comunitários.....	72
4 OS PROJETOS PEDAGÓGICOS E O ENSINO DA TERAPIA OCUPACIONAL NOS CONTEXTOS TERRITORIAIS E COMUNITÁRIOS.	76
4.1 Os Projetos Pedagógicos dos Cursos e a incorporação das palavras território e comunidade.....	77

4.2 Modos de incorporação nos currículos dos conteúdos vinculadas aos contextos territoriais e comunitários.....	87
5 CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS E SUAS IMPLICAÇÕES NO ENSINO ESPECÍFICO NOS CONTEXTOS TERRITORIAIS E COMUNITÁRIOS	94
5.1. Os objetivos dos planos de ensino e os conteúdos programáticos	95
5.2 Metodologias	103
5.3 Processos de avaliação.....	105
5.4 Referências bibliográficas básicas e complementares.....	106
6 CONVERSACIONES SOBRE O ENSINO E O MODO DE ENSINAR NOS CONTEXTOS TERRITORIAIS E COMUNITÁRIOS	110
6.1 A ação docente e o modo de ensinar nos contextos territoriais e comunitários	113
6.2 Articulação dos saberes nos contextos territoriais e comunitários	121
7 CONCLUSÃO.....	128
REFERÊNCIAS	132
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA COORDENADORES DOS CURSOS E TCLE	146
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO PARA DOCENTES E TCLE	155
APÊNDICE C – CONVITE PARA RODA DE CONVERSA VIRTUAL COM DOCENTES	166
APÊNDICE D –PUBLICAÇÕES ELEGÍVEIS NO MAPEAMENTO CONFORME TÍTULO, AUTORIA, PERIÓDICO, TIPO E ANO DE PUBLICAÇÃO	168
APÊNDICE E – QUADROS DE COMPONENTES CURRICULARES QUE APRESENTAM OS CONTEXTOS TERRITORIAIS E COMUNITÁRIOS DE MODO TRANSVERSALISADO	172
ANEXO A – CURSOS DE GRADUAÇÃO BACHAREL EM TERAPIA OCUPACIONAL ATIVOS NO BRASIL/2021	181
ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	184

APRESENTAÇÃO

É tão bonito quando a gente pisa firme
Nessas linhas que estão nas palmas de nossas mãos
É tão bonito quando a gente vai à vida
Nos caminhos onde bate, bem mais forte o coração
O coração
(Caminhos do Coração, Gonzaguinha)

Esta tese significa, para mim, um ato de vida, resistência, defesa e respeito à educação pública brasileira, às regionalidades e pluralidades da profissão nesse país. Essa defesa da educação pública, do ensino fundamental ao superior, emerge da minha trajetória de vida e dos enlaces que a escola e a universidade têm e tiveram na minha vida. Mas, além disso, sou uma brasileira que teve a oportunidade de ter a vida transformada pela educação pública.

Como proponente desta pesquisa, no que diz respeito à posição de pesquisadora e docente no ensino superior brasileiro, concordo com Abraão (2018) quando considera que as histórias de vida incluem a relação com outras histórias, dos professores, estudantes, pais, familiares, amigos, instituições, comunidade. Enfim, a história de todos nós. Nessa concepção, marcas da vida e da profissão estão relacionadas e determinam o modo como cada docente percebe a si e seu entorno, inclusive o de ensino (Isaia, 2008).

Além disso, o desejo de pesquisar no doutorado sobre a formação graduada em terapia ocupacional vem das ações que tenho feito desde o início da carreira, inserida nos contextos territoriais e comunitários. Após 14 anos trabalhando como terapeuta ocupacional no SUS em São Carlos/SP, aos 36 anos, com dois filhos pequenos e muitas mudanças, iniciei a carreira docente no curso de terapia ocupacional da Universidade Federal de Sergipe (UFS), em 2014.

Quando cheguei a Lagarto/SE, a finalização da primeira turma do curso estava próxima. Acompanhando esse momento, fui compreendendo melhor as atribuições docentes, desde o tripé ensino-pesquisa-extensão até a gestão — pois, no ano seguinte, assumi a função de coordenadora do curso.

Nessa universidade, participei do grupo de pesquisa NUTESC - Núcleo Transdisciplinar de Estudos em Saúde Coletiva, com docentes e pesquisadores da UFS, campus Lagarto. Estive na coordenação do projeto de pesquisa, *“Tecendo reflexões entre educação e saúde para a formação graduada em Terapia Ocupacional no Estado de Sergipe”* e do Projeto de Extensão *“De Porta em Porta com os Agentes Comunitários de Saúde: Uma proposta de educação*

permanente na Atenção Básica em Saúde no Município de Lagarto, SE.” Ambos contaram com apoio de alunas bolsistas (Geisa Mara Fontes de Santana e Thaislane Fraga Cruz).

Apesar dos desafios em Sergipe, posso afirmar que encontrei meus sonhos em tudo que experimentei por lá, sobretudo na construção da carreira docente. Os encontros com alunos e alunas, hoje terapeutas ocupacionais sergipanos, imprimiram em mim experiências e emoções que me lembram a epistemologia do encontro, descrita por Barreto do Carmo (2021) como um outro diálogo na formação em saúde, um diálogo pautado no encontro, em experiências sensíveis e na abertura epistêmica. Diálogo também descrito por Fróes Burnham (2000) como sentimentos, atitudes, cooperação, solidariedade e responsabilidade social envolvidos num mesmo propósito e inseridos como elementos necessários ao processo de ensino e aprendizagem.

Foram tantas histórias, algumas ousei escrever aqui para afastar a saudade. Minha história se encontrou com as histórias dos primeiros terapeutas ocupacionais de Sergipe e não chegaria aqui sem eles (as). Haveria espaço para escrever sobre todos (as), mas creio que estarão representados nos encontros com Cícera Josélia da Conceição, aquela mulher forte, mãe, que mudou sua vida ao transformar o trabalho de feirante para o de terapeuta ocupacional do Hospital de Urgência de Sergipe (HUSE), em Aracaju.

Também em Rogério Andrade dos Santos, militante do movimento estudantil, trabalhador da educação pública, hoje terapeuta ocupacional e mestre em Ciências da Religião (UFS). Ou, ainda, Danillo de Menezes de Araújo, que após se formar na primeira turma do curso de terapia ocupacional da UFS continuou o pioneirismo na residência multiprofissional no Hospital Universitário de Lagarto (HUL) e, também, abriu espaços para a profissão no Estado, compondo a diretoria da Associação de Terapeutas Ocupacionais de Sergipe (ATOESE) e o Conselho Regional de Fisioterapia e Terapia Ocupacional - CREFITO 17.

Também a Aglaédna Brito, esposa e mãe de duas meninas, que desafiou sua história ao viajar todos os dias de Itabaiana para Lagarto, deixando à sua espera Carmem Emily, que nasceu com uma doença rara. Ser terapeuta ocupacional com as experiências de mãe de uma criança com deficiência a impulsionou para um cuidado ainda mais qualificado junto às mães sergipanas. Obrigada por todas as histórias que atravessaram a minha, vocês moram em mim e estão comigo nesta tese.

São parte da vida, além dos encontros, também os desencontros e o entendimento que não sonhamos sozinhos, sobretudo quando priorizamos nossa família. Então, em 2018, mudamos do Nordeste para o Sul do Brasil. Com certeza, não foram somente 3.387 km de

distância de Aracaju (SE) até Santa Maria (RS) que enfrentamos ou as alterações climáticas, mas também novas adaptações culturais e tudo novo, de novo!

Mas logo encontrei acolhida e aconchego, em uma universidade literalmente florida e num curso potente. Faltou uma foto aqui, da minha posse, na chegada à Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Ela ficou ali, no coração e naquele lugar dos sonhos que são sonhados, mas não vividos. Principalmente após o falecimento, meses depois, da minha amiga e docente do curso de terapia ocupacional, Taísa Gomes Ferreira, que esteve conosco em todos os momentos da nossa chegada em Santa Maria.

A aproximação com essa amiga, desde a graduação, possibilitou-me encontrar e reconhecer as ações por ela desenvolvidas nesse curso, vinculadas a uma matriz curricular com ações territoriais e comunitárias com ênfase na Reabilitação Baseada na Comunidade (RBC). Após seu falecimento, envolvo-me nessas ações de ensino, pesquisa e extensão, vinculadas à comunidade da Cohab Fernando Ferrari, visando o desenvolvimento comunitário inclusivo, a reabilitação baseada na comunidade e a reabilitação psicossocial junto às pessoas com deficiência e pessoas com sofrimento psíquico (essas últimas acrescentadas por mim, devido à trajetória profissional/docente e aos estudos do mestrado).

Essas estratégias permitem buscar o envolvimento da comunidade em mudanças sociais, ampliando vínculos e participação social, além de redes de cuidado, apoio matricial, solidariedade e suporte social para essas pessoas e serviços de saúde do SUS, em parceria com a Atenção Primária à Saúde (APS).

Desse modo, seja na trajetória de vida, na trajetória profissional ou mesmo na de formação, minhas e nossas “andanças” imprimiram, desde sempre, um olhar atento, cúmplice e curioso do “nós”, principalmente na/sobre a terapia ocupacional brasileira. Nesse entendimento, o “nós” remete a modos de vida, ao território, à comunidade, aos vínculos e redes sociais; mas, ainda, a todos os processos que buscam incluir o coletivo e como esse coletivo se impõe. E, ainda, como a profissão foi assumindo também um viés de vinculação com os movimentos sociais e a democracia.

Embora tenha iniciado o doutorado em 2021, o projeto desta tese nasce em 2020, em meio à pandemia de COVID-19. Infelizmente, mesmo frente a um cenário de sofrimento da população, de necessidade de resistência e novas aberturas, a conjuntura política brasileira apontava para deslegitimar a educação e a pesquisa científica, com ações conservadoras, antidemocráticas, racistas, capacitistas e excludentes, amparando o desmonte das políticas públicas no que tange à educação, saúde, proteção social, dentre outras.

No contexto dos cursos de graduação brasileiros, inclusive de terapia ocupacional, o impacto da pandemia se expressou na imediata suspensão das atividades presenciais e na necessidade dos cursos se (re) organizarem na construção de propostas formativas pertinentes à crise sanitária e humanitária (OPAS, 2020). Nesse momento, compondo a diretoria ampliada da Rede Nacional de Ensino e Pesquisa em Terapia Ocupacional (RENETO), conseguimos refletir e unir esforços para caminhos possíveis na formação em terapia ocupacional, a partir do Fórum virtual de coordenadores dos cursos e outras ações dessa associação de ensino.

As novas construções chegaram com velocidade. Incertezas desse momento, o desafio de propor uma prática de ensino em terapia ocupacional voltada aos contextos territoriais e comunitários, nesse período, trouxeram a aproximação com o mundo virtual uma grande ambivalência. Uma vez que as comunidades virtuais trazem ilusão de comunidade, perde-se a habilidade para ingressar em interações presenciais com as pessoas, interações mais fortalecidas, não líquidas e menos frágeis. Com isso, a experiência virtual também chega impondo escapar de interações complexas e reais. Mas não são, exatamente, esses encontros presenciais e as interações que subsidiam as ações nos contextos territoriais e comunitários? Qual a complexidade desse ensino?

Para Bauman (2003), o contexto de vida do mundo atual é ambivalente. Diante da realidade dos dias atuais, a vida é individualista, não comunitária, diferente da comunidade que produz sensações de aconchego, de vida em comum. Então, como mantemos a comunidade nesse tempo? Como ensinamos sobre território e comunidade? Como ensinamos a terapia ocupacional nos contextos territoriais e comunitários?

Buscamos nesta tese, apresentar o debate das ações de ensino produzidas na formação graduada brasileira com a produção de conhecimento em terapia ocupacional nos contextos territoriais e comunitários. Consideramos este ensino interdisciplinar, interprofissional e colaborativo, com importantes atributos específicos, tais como o processo ensino-aprendizagem-assistência, o qual inclui outros atores além de estudantes e docentes, atores como profissionais, equipes e comunidade.

Sendo assim, o grande motivador para essa tese, foi entender como as contradições desse tempo reverberam na formação em terapia ocupacional e nos ajudam a compreender melhor como acontece o ensino nos contextos territoriais e comunitários, por que ele acontece e para quem ele acontece.

ORGANIZAÇÃO DA TESE

Estamos vivendo constantes e rápidas mudanças, o que tem impactado fortemente todos os cotidianos, relações e práticas sociais. O ensino universitário, antes visto somente como aquele que entrega um profissional pronto para o mercado de trabalho e para as lógicas capitalistas desse mercado, a partir da aquisição de competências, habilidades e conteúdos estabelecidos, deve buscar uma formação cidadã, crítica e reflexiva, que coloca esse profissional como um cidadão, que entende sua formação técnica entrelaçada a sua formação ético-política, e que se volta para as ações no contexto de vida das pessoas — ou seja, em seus territórios.

Desse modo, consideramos que as mudanças na contemporaneidade chegam à educação e à formação de profissionais nas universidades, implicando modificações no ensino superior e/ou nas concepções e práticas docentes, assim como em todo processo de ensino-aprendizagem, especialmente nos contextos territoriais e comunitários nos quais a aprendizagem e o conhecimento são vistos de modo situado e relacionado às práticas sociais.

Nesse enfoque, visamos apresentar a formação graduada em terapia ocupacional no Brasil e seus principais desafios após os anos 2000 — em especial, a constituição e o panorama do ensino voltado aos contextos territoriais e comunitários.

No primeiro capítulo, introduzimos a nossa problemática de pesquisa e os objetivos. A partir dos estudos de Donald Schön (2000), entendemos que o ensino da terapia ocupacional nos contextos territoriais e comunitários está inserido em zonas indeterminadas da prática profissional; propostas pelo autor, como zonas que, dentro de um contexto de importantes mudanças impostas pela modernidade líquida, desafiam e escapam à racionalidade técnica, exigindo a incorporação da racionalidade prática e reflexiva.

Assim, tecemos neste capítulo uma breve contextualização dos principais desafios da formação profissional em contexto de transformação no ensino superior, além da fundamentação teórica da epistemologia da prática.

No segundo capítulo, estão delineados os percursos e composições metodológicas deste estudo, a partir da pesquisa qualitativa. Optamos por um desenho metodológico que buscasse articular os dados produzidos na pesquisa, propondo conversações entre o mapeamento da literatura científica da área, questionários auto respondidos com coordenadores e docentes, pesquisa documental (a partir dos projetos pedagógicos dos cursos) e rodas de conversa.

No terceiro capítulo, a partir de um mapeamento sobre a produção de conhecimento e a formação graduada do terapeuta ocupacional nos contextos territoriais e comunitários em periódicos, dissertações e teses publicadas entre 2012 e 2022, traçamos uma caracterização desse ensino, mostrando caminhos percorridos e desafios apontados. Esse mapeamento, está apresentado neste capítulo entrelaçado aos apontamentos e diálogos dos docentes participantes, buscando a caracterização deste ensino, a partir dos seguintes eixos: (I) o que é e como está caracterizado esse ensino?; (II) quais os documentos orientadores?; (III) onde ocorre?; (IV) quais as principais estratégias didáticas de ensino-aprendizagem? (V) quais os principais conceitos norteadores? (VI) os principais desafios deste ensino.

No quarto capítulo, nos debruçamos sobre os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC). Partimos da compreensão que esses documentos foram/ são referências fundamentais para a formação graduada brasileira, além de evidenciarem as dimensões política e pedagógica do ensino. Porém, não propomos a totalidade das discussões, mas deslocamentos entre o particular de cada curso e o geral da formação em terapia ocupacional nesses contextos. Procuramos neste capítulo, tecer relações entre os apontamentos dos projetos pedagógicos com os dados obtidos nos questionários e rodas.

No quinto capítulo, são abordados os conteúdos programáticos específicos dos cinco componentes curriculares que apresentam os contextos territoriais e comunitários de modo específico. Considerando a perspectiva de Zabala (1998) apontamos os conteúdos fatuais, conceituais, procedimentais e atitudinais informados neste ensino, assim como nossa defesa de uma articulação entre contexto e conteúdo na formação graduada.

No capítulo seis, enfocamos — a partir das perspectivas dos docentes — as principais reflexões sobre essa formação, os debates atuais e, principalmente, as estratégias didático-pedagógicas vinculadas a esse ensino, apresentando um modo de ensinar nos contextos territoriais e comunitários.

Nossas considerações finais estão apresentadas no sétimo capítulo. Ressaltamos, ainda, que devido à nossa inserção como pesquisadora e docente/terapeuta ocupacional com ações nesses contextos, vislumbramos o docente terapeuta ocupacional como agente social transformador que ao propor, estruturar, articular e mediar esse ensino, nas suas ações pedagógicas questiona a lógica neoliberal na educação superior, resistindo e avançando no seu compromisso com a formação profissional no país.

1 INTRODUÇÃO

1.1 A formação profissional em contexto de transformação e o ensino superior brasileiro

O tempo presente é de transformações em todas as esferas da vida social, inclusive na educação, entendida como um direito e uma prática social. Segundo Bauman (2001) vivemos um tempo de modernidade líquida, propenso a contradições, vínculos frágeis. Na visão dele, passamos por um processo de individualização da sociedade que chega demarcando a identidade como substituta da comunidade, sendo esse um importante marco para o atual modo de vida das pessoas. Entretanto, esse processo é perigoso para as políticas voltadas à cidadania, pois somos todos indivíduos, não por escolha, mas por necessidade:

Resumidamente, a “individualização” consiste em transformar a “identidade” humana de um “dado” em uma “tarefa” e encarregar os atores da responsabilidade de realizar essa tarefa e das consequências (assim como dos efeitos colaterais) de sua realização (Bauman, 2001, p. 33).

A individualização se torna um perigo que traz liberdade de experimentação, mas carrega consigo a tarefa de que direitos sociais são direitos individuais. Para Beck (1992), esse conceito significa a desincorporação e conseqüente (re) incorporação de outros modos de vida, em que os indivíduos devem produzir, representar e acomodar suas próprias biografias.

Nesse contexto, a modernidade líquida é caracterizada por um tempo em que redes e laços sociais, e em particular aqueles territorialmente enraizados, são obstáculos a serem eliminados, uma vez que os poderes da globalização se inclinam a dismantelar tais redes em proveito de sua contínua e crescente fluidez (Bauman, 2001).

Para Bauman (2001), essas situações acabam colaborando com ameaças à democracia. Soma-se, também, o fato de que o poder está cada vez mais separado da política, uma vez que o poder é global e extraterritorial e a política local e territorial. Nesta conjuntura, o privado invadiu o público, sem interagir com ele, demonstrando colonização dos espaços públicos e esvaziamento de questões públicas.

Outra característica importante da modernidade líquida é a organização da vida em torno do consumo: os indivíduos são prioritariamente consumidores e não produtores. Nesta perspectiva, o modo de viver no tempo do software, como refere Bauman (2001), é marcado pela instantaneidade, exigindo não só a realização imediata como também a exaustão.

O consumo é um ato solitário, pois o que é consumido o é individualmente, mesmo em uma multidão. Esse advento da instantaneidade também convoca a palavra flexibilidade. O longo prazo é substituído rapidamente pelo curto prazo e, quando aplicado ao mercado de trabalho, por exemplo, propõem-se empregos sem segurança, flexíveis, sem compromissos ou direitos e a precarização do trabalho (Bauman, 2008).

Bauman (2008), em uma de suas obras, também dedica um capítulo sobre o tema da formação profissional. Em *Educação sob, para e apesar da pós-modernidade*, apresenta que a crise pós-moderna aflige todas as instituições educacionais; contudo, surgem receios diferentes em cada nível. Para o autor, a revolução tecnológica coloca as técnicas em desvantagens, encurtando o período útil das habilidades aprendidas. Sob tais contextos, o treinamento profissional de curto prazo, os cursos flexíveis e aqueles “aprenda sozinho”, oferecidos pelo mercado, tornam-se mais atraentes do que os experienciados nas universidades.

Nessa concepção, o mercado de trabalho cada vez mais flexível e as demandas para o profissional se moldar às flexibilidades desse mercado também corroboram para esse contexto de crise na formação profissional. Bauman (2008) acredita que as universidades, ao se adaptarem a um mundo e modo de viver que desaparece rapidamente, tornaram-se vítimas dessa própria adaptação, uma vez que a capacidade de reajuste e reestruturação está aquém da velocidade imposta pela modernidade líquida.

Se tomarmos como exemplo o ensino superior brasileiro, nas últimas décadas e considerando a trajetória e os desafios colocados, identificamos um nível de formação que, apesar dos avanços, ainda não conseguiu superar as desigualdades de acesso e permanência no ensino público, garantindo a educação como investimento do Estado e direito de cidadania.

Em 2007, através do decreto presidencial nº 6.096, o governo federal lançou o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), que proporcionou um considerável aumento nos cursos de graduação nas universidades federais, inclusive nos cursos de terapia ocupacional.

O programa colaborou com mudanças no âmbito da expansão e interiorização dos cursos das universidades federais, ampliando o número de cursos públicos/vagas frente aos números expressivos de vagas em faculdades e universidades privadas. Para a terapia ocupacional, possibilitou o crescimento constante dos cursos de graduação, contribuindo também para mudanças no padrão de distribuição dos cursos por regiões geográficas, com aumento dos cursos nas regiões nordeste, norte, centro-oeste e sul (Reneto, 2024).

Mesmo com propostas de mudança deste cenário, segundo Camargo e Maués (2008), as legislações brasileiras ainda respondiam a um modelo de reprodução do capital por meio de

processos pedagógicos, que privilegiavam a formação de um trabalhador com uma concepção produtivista e técnica, ao encontro de uma formação para um (a) consumidor (a) e não de um (a) cidadão (ã)

Em 2014, o Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2014 a 2024, através da Lei nº. 13.005/2014, institui diretrizes, metas e estratégias para a política educacional brasileira. No que tange à educação superior, propõe como metas principais (Brasil, 2014):

- (I) elevar a taxa bruta de matrícula para 50% na faixa etária de 18 a 24 anos, assegurando pelo menos 40% delas no setor público (Meta 12 do PNE);
- (II) oportunizar a qualidade da educação superior, ampliando para 75% a proporção de mestres e doutores no corpo docente em efetivo exercício (Meta 13 do PNE);
- (III) ampliar o investimento público em educação pública, atingindo o mínimo de 7% do Produto Interno Bruto (PIB), chegando a 10% ao final do decênio (Meta 20 do PNE).

De acordo com o PNE, essas metas são orientadas buscando a superação das desigualdades educacionais presentes no Brasil além da formação para o trabalho e para a cidadania. Entretanto, mesmo buscando ampliar o investimento público em educação, ainda permanece o desafio ao enfrentamento dos problemas de uma educação superior cada vez mais atravessada pelos interesses do grande capital.

Nessa direção, anos depois, num cenário de desmonte das políticas públicas, seguidas de cortes orçamentários nas universidades públicas, na pós-graduação e em pesquisas, a educação e a ciência, tornaram-se alvos em tempos de ataques à democracia.

Se não bastasse a evidente mercantilização do ensino, vendido como uma mercadoria a ser consumida nesses tempos, vimos um panorama de muitas incertezas e ameaças às universidades públicas. Em 2019, após um bloqueio de 30% nos orçamentos das universidades e institutos federais brasileiros, o Ministério da Educação (MEC) apresentou uma proposta de reestruturação do ensino superior público a partir do Programa Universidades e Institutos Empreendedores e Inovadores, denominado como: Future-se.

As propostas foram rapidamente criticadas pela maioria das universidades e institutos federais, inclusive pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes). Dada tal situação, o governo criou um grupo de especialistas jurídicos para análise do programa, prometendo posteriormente lançá-lo em consulta pública. O referido programa era uma ameaça à autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial do ensino superior público brasileiro (Ximenes e Cássio, 2019).

O Programa Future-se foi proposto conjuntamente a uma visão que pretendia desqualificar o ensino superior público brasileiro, visto na época por alguns como local produtor

de "balbúrdia" e não produção de conhecimento. Outrossim, a proposta chegava como espécie de convite à modernização do ensino superior, investindo na articulação de um modelo administrativo, vinculado às Organizações Sociais (OS) e com uma espécie de mercantilização da educação pública. Ficou evidente que essa proposta governamental não era consistente, não resolveria as questões do presente e do futuro das universidades públicas e que seria necessária a garantia do financiamento estabelecido pela constituição federal (Bucci, 2019; Matheus, 2019).

Após mobilizações e repúdios das universidades e institutos federais, movimentos sociais, associações de ensino e sindicatos e, de acordo com Carlotto (2019), o ano de 2019, terminou com o Projeto de Lei do Future-se derrotado.

Em 2020, esses desafios somaram-se àqueles expostos e impostos pela pandemia de Covid-19. Segundo Mancebo (2020) imperou no nosso país, a necropolítica e o negacionismo, que trataram milhares de mortes como efeitos colaterais da crise sanitária que, infelizmente, deixou mais evidente as desigualdades e diferenças de acesso aos direitos sociais:

Em síntese, o âmago da economia política da morte associada à ideologia negacionista, ampliaram a massa de subcidadãos, deixados à sua própria sorte (empreendedorismo) para que elaborem estratégias de sobrevivência entre o emprego informal, o desemprego, o subemprego, a viração e a morte! (Mancebo, 2020, p.5).

Nesse panorama, nas universidades públicas, as aulas foram interrompidas, o trabalho remoto foi instituído e chamado de ensino emergencial, muitos projetos de pesquisas foram interrompidos ou adaptados e readequados. A universidade assumiu também espaços de resistência não só aos ataques contra ela e à ciência, como também buscando e incorporando estratégias de enfrentamento à Covid-19, assumindo o lugar de produção de conhecimento, de debates contra o negacionismo e as políticas de morte.

A formação em saúde também foi desafiada pelos impactos da Covid-19. O ensino remoto emergencial a todo tempo afirmava suas diferenças com a Educação à Distância (EAD) que infelizmente ampliou, seus alicerces nos cursos de graduação e dentre eles, inclusive naqueles vinculados à área da saúde.

Desse modo, o crescente número de cursos de graduação na área da saúde ofertados pela EAD, impacta a formação brasileira. Desde 2017, o crescimento dos cursos EAD vem aumentando. Em 2020, cerca de 14,3% das matrículas EAD foram na área da saúde, sendo que a rede privada concentrava 99,9% dessas matrículas (Semesp, 2020).

De acordo com a 13ª edição do Mapa do Ensino Superior de 2023, 71% dos cursos presenciais no país são oferecidos por IES privadas, que tiveram um crescimento de 2,7% nas novas matrículas e nesse cenário, o número de estudantes ingressantes no ensino superior, na modalidade EAD apresentou um aumento de 19,7% se comparado ao ano anterior (Semesp, 2023).

Assim, não podemos desconsiderar que no panorama das transformações do ensino superior brasileiro, o crescimento do ensino EAD, facilita com rapidez as conexões no mundo líquido moderno. Entretanto, para Silva (2012), as transformações na educação que levam a ênfase da autonomia interligada às novas tecnologias acabam desviando o foco das questões sociais que interessam à educação e com isso, terminam por produzir um afastamento da realidade brasileira.

Sendo assim, caberia ao ensino superior, além da formação profissional, a tarefa de oportunizar a continuidade da formação do cidadão, voltada para a preparação de um profissional capaz de conhecer, interagir e modificar a sociedade. Nesta direção, segundo Marcovitch (2019), para pensarmos o futuro da formação profissional, ensinar vai além da transmissão do conhecimento e aprender vai além da busca pela especialização técnica, caminha-se para a combinação da construção do conhecimento ao exercício do pensamento crítico.

1.2 Desafios da formação profissional e as racionalidades técnica e prática

Segundo Silva (2016), a produção de conhecimento moderno, fundada nas ciências naturais, fundamentou um modelo que atende aos interesses produtivos, uma vez que a ciência especializada se tornou propulsora da economia. Como consequência, a formação profissional incorporou uma lógica produtivista voltada para a especialização nas áreas técnicas.

Desse modo, frente às contradições e aos modos de vida na modernidade e com foco nas demandas da formação profissional, houve nas últimas décadas do século XX, um interesse crescente em analisar como os profissionais desenvolvem saberes e práticas em suas ações. Até então, um profissional competente era o que aplicava conhecimentos, técnicas e teorias em seu exercício profissional, mas essa constatação foi sendo substituída pela ideia de um profissional produtor/construtor/mobilizador de saberes advindos da sua prática (Ruffino; Souza Neto, 2022).

De acordo com a perspectiva de Donald Schön (2000), a formação de profissionais tem sido tradicionalmente realizada a partir de uma racionalidade técnica. Sendo assim, os

profissionais solucionam problemas mediante meios técnicos especificamente selecionados, separando o fazer do conhecer, a teoria da prática, os meios dos fins.

Desse ponto de vista, a solução de um problema é, na maioria das vezes, entendida como um conjunto de respostas técnicas a ele direcionadas. No entanto, as complexidades de alguns problemas dificultam o encontro de soluções, uma vez que há indeterminações na prática profissional, tais como a incerteza, os conflitos, as singularidades, as velocidades e mudanças atuais que escapam da racionalidade técnica e se encontram além do rol das competências profissionais.

Na racionalidade técnica, os profissionais buscam os meios mais adequados para a conquista dos fins, que são fixos. Assim, o profissional competente deve seguir regras que permitam tornar claras as conexões entre as situações vivenciadas e o corpo de conhecimento profissional. Portanto, a racionalidade técnica, para Schön (2000), baseia-se em uma visão objetivista da relação profissional de conhecimento com a realidade vivenciada.

Nesse contexto, o autor apresenta a necessidade de pensarmos a formação de profissionais reflexivos, sem isolarmos as relações entre teoria e prática, uma vez que as habilidades técnicas desconectadas da reflexividade podem se tornar mecanizadas e descontextualizadas.

Em contraposição à racionalidade técnica, em meio à formação universitária e à atuação dos profissionais, Schön (2000) propõe a epistemologia da prática, um método de atuação e vivência, que defende a construção de conhecimentos mediante a reflexão na própria ação. Assim, a capacidade reflexiva é entendida como um atributo da identidade profissional.

Para o autor, a relação entre dois conceitos — experiência e reflexão — é fundamental para o entendimento do pensamento reflexivo e para a relação entre teoria e prática. Esses fundamentos foram inspirados na teoria de John Dewey (1859-1952), filósofo norte-americano com grande influência nos estudos de Donald Schön.

Ao conceber a experiência como um elemento central em sua filosofia, Dewey (2023) propõe, ainda, que o processo de ensino e aprendizagem seja repensado e reconstruído a partir da valorização e problematização reflexiva das experiências, sendo o pensamento reflexivo essencial não somente aos estudantes, mas sobretudo aos docentes.

Para Dewey (2023), a experiência não se processa necessariamente de modo individual. Uma vez que indica uma interação com o contexto, toda a experiência é uma força em movimento e, desse modo, uma das tarefas dos educadores é ver em que direção a experiência se move. No entanto, para o autor, não somente a interação caracteriza uma experiência, mas também o princípio da continuidade.

Segundo Santos (2021), na perspectiva de Dewey (1979), são cinco as fases do pensamento reflexivo. A primeira fase é a sugestão, uma vez, que diante das dúvidas causadas pela experimentação e percepção de um problema ou situação, buscamos propósitos, recursos, meios para sua resolução. Quando a dificuldade experimentada é intelectualizada, temos a segunda fase: a intelectualização.

A terceira fase, chamada de ideia-guia/ hipótese, surge depois que as sugestões são intelectualizadas e o problema é definido, passando a ser adotada como uma ideia-guia. Posteriormente, inicia-se a quarta fase, a do raciocínio. Como parte da inferência, o raciocínio se processa mediante o trabalho e a elaboração das ações, ampliando o conhecimento. A quinta fase é da verificação, em que as hipóteses e conjecturas são verificadas experimentalmente através de ações exteriores.

Essas fases, de acordo com Santos (2021), são delimitadas inicialmente pela situação pré-reflexiva e, por último, pela pós-reflexiva, fase que é marcada pela resolução do problema inicial. Essas fases são indispensáveis para o desenvolvimento do pensamento reflexivo. Entretanto, não seguem uma à outra ordenadamente, podendo inclusive ocorrer simultaneamente.

Para Schön (2000), a reflexão também envolve a experimentação. O autor apresenta que, num sentido genérico, experimentar é agir para ver o que deriva da ação. Na experimentação, um profissional tem interesse em compreender a situação, buscando as possibilidades de mudanças, e suas ações também estimulam a resposta da situação.

O autor pontua que, em uma situação prática, a experimentação é também uma ação, e o interesse de mudança precede o interesse de entender a situação. Sendo assim, o profissional não deve ignorar os processos de resistência às mudanças, mas deve estar aberto a aprender, através da reflexão e dos movimentos que executa ao intervir numa dada realidade.

Assim, na perspectiva da epistemologia da prática, conhecer e fazer são inseparáveis, e a criação de um ensino que proponha reflexão na ação ainda é um desafio para as instituições de ensino superior, uma vez que ainda é grande a herança da racionalidade técnica na formação profissional.

De acordo com Schön (2000), um ensino prático reflexivo não florescerá se estiver vinculado a uma atividade secundária. As instituições de ensino devem lhe dar status e legitimidade para que os esforços da implementação deste ensino, especialmente nos currículos, não acabem reforçando a separação entre teoria e prática, além da produção de práticas irreflexivas.

O ensino prático reflexivo está fora de lugar nos currículos, uma vez que a visão predominante é, ainda, a do conhecimento especializado. Sendo assim, o conhecimento é dividido nos currículos, departamentos e, inclusive, na esfera de cada docente, individualmente.

Nessas perspectivas, geralmente nos currículos voltados para a racionalidade técnica, o ensino prático vem por último, quase como uma reflexão posterior. De acordo com o autor, essa racionalidade continua em ascensão no ensino de algumas profissões e em declínio, em outras.

Assim, o poder cada vez maior da racionalidade técnica, onde ela está crescendo, aumenta a disposição e a incorporação de uma formação técnica, sem a reflexão na ação. A alternativa proposta por Schön (2000) foi o desenvolvimento de conexões entre a epistemologia da prática com as disciplinas tradicionais ensinadas na formação profissional.

Nessa direção, a literatura tem apontado para a incorporação do termo *phronesis*, dos estudos de Aristóteles, na produção de conhecimento, especialmente no desafio de compreendê-la no processo de ensino e aprendizagem na formação profissional (Kinsella, 2012; Figueiredo Dalla Costa Ames; Custódio Serafim, 2019).

Embora não tenha uma tradução que expresse satisfatoriamente o significado que possuía para o mundo grego, alguns autores como Hermann (2007) e Kronbauer e Fensterseifer (2023) o apresentam como a sabedoria da prática, que se expressa na articulação entre o universal e o particular, entre o saber teórico da *epistémé* e o saber fazer da *techné*.

Para Kinsella (2012), a *phronesis*, como uma forma de sabedoria prática reflexiva, enfatiza a reflexão e propõe critérios para a incorporação dela junto ao raciocínio profissional. Na terapia ocupacional brasileira, tais considerações têm sido apresentadas em recentes pesquisas por Galheigo *et al.* (2019) e Bardi *et al.* (2023).

1.3 Território e Comunidade e a terapia ocupacional brasileira

Segundo Pais (2016), na modernidade, as cidades se tornaram territórios de correrias e o tempo foi transformado em valor. Na concepção do autor, esses debates também chegam à educação e à formação profissional, uma vez que os efeitos sociais das tessituras do tempo ameaçam o próprio ensino. Aprender, pois, não representa mais ir a fundo em um tema, bastando um conhecimento superficial, já que somos expostos a uma avalanche de informações a todo momento.

Quanto mais as sociedades são modernizadas, mais os indivíduos adquirem a capacidade de refletir sobre sua existência e, desse modo, mais possibilidades têm de modificar

um processo de reflexão alienante. Nesta direção, a modernidade reflexiva toma o cotidiano como um campo aberto à experiência, tornando-o um terreno de reflexividade (Pais, 2007).

As concepções do autor se apoiam nos estudos de Giddens (1992), que destacam o papel do contexto social na produção de reflexividade. Na concepção do autor, a modernidade se tornou experimental, no sentido das experiências da vida cotidiana, que dizem respeito ao eu e questões de identidade, mas também envolvem as mudanças e adaptações necessárias à vida, onde o “eu” está cada vez mais livre de laços comunitários, construindo suas próprias narrativas biográficas.

Além de Giddens (1992) e Pais (2007), a terminologia “modernidade reflexiva” também foi apresentada por Beck (1992) e Lash (1992) ao tratarem do que acontece quando a modernidade começa a refletir sobre si mesma. Para Beck (1992), a modernização reflexiva é caracterizada pela possibilidade do progresso se transformar em autodestruição, formando um tipo de modernização que destrói ou modifica o outro. Espera-se que as pessoas convivam com muitos riscos globais e pessoais, assim como com grandes demandas por mobilidade no mercado de trabalho.

Já para Lash (1992), a modernidade chega propondo a libertação dos indivíduos das estruturas coletivas, o que produz uma reflexividade estrutural, ou seja, a ação dessa libertação reflete as regras e os recursos das novas condições sociais de existência.

Nesse contexto, temos o surgimento de novas organizações comunitárias, como as comunidades virtuais, caracterizadas como a formação de grupos de interesse em comum, mas sem vínculos territoriais (Lévy, 1999). Essas comunidades, de acordo com Lash (1992), não se caracterizam somente por interesses partilhados, mas precisam estar “mundializadas”, enraizadas em significações compartilhadas e em práticas estabelecidas.

De modo geral, são tempos em que os laços sociais são descartáveis e pouco duradouros, frágeis e líquidos, podendo ser desmontados facilmente. Assim, as ambivalências e os desafios da vida atual avançam no cotidiano contemporâneo, principalmente frente a dois polos de uma mesma questão: a globalização e a fragmentação (Haesbaert; Limonad, 1999).

Com a crescente difusão do ciberespaço (essencialmente extraterritorial), o território off-line, onde as comunidades (não-virtuais) se organizam, pode ser relegado, no futuro, a apenas um lugar de entrega, consumo, absorção e reciclagem da informação (Bauman, 2001).

Desse modo, como destaca Bauman (2011), o mundo moderno possui dois modos de relacionamento, aquele dentro da rede virtual e o outro, exterior a ela. Essas relações online, de dentro da rede, deveriam passar pelo crivo das relações off-line, pois ainda que existam laços virtuais, seria importante testá-los na vida concreta, analógica, cheia de ambivalências.

Embora a caracterização da vida em comunidade possa estar atrelada a um determinado território, segundo Haesbaert e Limonad (1999), estamos vivendo um processo que pode levar a uma identidade socioterritorial de um território-mundo. Ainda que tal fato não seja uma realidade, temos observado modificações que direcionam para um modo de vida cada vez mais acelerado na expansão do capitalismo, dos princípios da globalização e da desigualdade social, atravessados por diferentes questões sociais, políticas, culturais e de conexão da vida à internet e relações virtuais.

Certamente este cenário traz implicações para os conceitos de território e comunidade na atualidade e podem futuramente impactar as práticas profissionais nos contextos territoriais e comunitários. Na formação graduada do terapeuta ocupacional, no Brasil, essas práticas acontecem desde a década de 1970, principalmente a partir dos processos de desinstitucionalização e redemocratização.

Porém, é na década de 1990 que essas práticas adentram o ensino da terapia ocupacional, principalmente após a construção de políticas públicas de acesso universal como o Sistema Único de Saúde (SUS) e posteriormente nos anos 2000 com o Sistema Único de Assistência Social (SUAS), com suas reverberações na formação graduada e no mercado de trabalho dos terapeutas ocupacionais.

As primeiras publicações que retratam o ensino nos contextos territoriais e comunitários, na formação graduada do terapeuta ocupacional são no início dos anos 2000. Oliver *et al* (2003), apresentam a proposta da Reabilitação com ênfase no Território. Nela, o enfoque territorial e comunitário, na intervenção do terapeuta ocupacional mostra-se o mais adequado para a superação de desvantagens vivenciadas pelas pessoas com deficiência e ampliação de oportunidades para a participação na vida comunitária e social.

Nesta perspectiva, os projetos de extensão, ensino e pesquisa vinculados ao Curso de Terapia Ocupacional da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo (FMUSP), iniciaram-se em 1997, num território geograficamente determinado junto ao Distrito de Saúde Escola Butantã. Na publicação, as autoras, propõem a discussão sobre os impactos do projeto não somente para as pessoas com deficiências, mas também aos profissionais e estudantes, refletindo como realizar as ações técnicas neste cenário e em que medida, o trabalho técnico pode articular-se a possibilidade de maior exercício de cidadania (Oliver *et al*, 2003).

Em outra publicação, Lopes *et al* (2005) apresentam a experiência do estágio profissional em terapia ocupacional, no campo social, oferecidos a alunos do Curso de Terapia Ocupacional da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) pelo Programa

METUIA/UFSCAR¹. Segundo as autoras, as necessidades presentes na realidade social brasileira, demandam a formação profissional voltada para a aquisição de capacidades e habilidades que permitam ao terapeuta ocupacional, compreender, refletir, propor e implementar ações no campo social.

Na experiência apresentada pelas autoras, é destacado que a única possibilidade de formação dentro do curso no campo social, ocorria na época, no estágio profissional, uma vez que o projeto pedagógico não apresentava disciplinas teóricas ou teórico-práticas nesse enfoque. Deste modo, além de discutir e apresentar aos estudantes, novas possibilidades de intervenção profissional, o estágio também permitiu a discussão da importância da terapia ocupacional social como disciplina curricular na formação acadêmica do terapeuta ocupacional.

Assim, o enfoque territorial e comunitário chega a formação graduada do terapeuta ocupacional conjuntamente às palavras território e comunidade, produzindo práticas profissionais e conhecimento nos contextos territoriais e comunitários.

Segundo Bianchi e Malfitano (2022), nas ações dos terapeutas ocupacionais, o território assume a materialidade visível dos lugares, expressa em ruas, praças, na circulação de pessoas em determinados espaços e, ainda, nas histórias que são vividas e construídas nesses locais, sendo esses dois eixos interligados para a caracterização desse conceito na profissão.

Nesta perspectiva, a incorporação desse conceito para a terapia ocupacional possibilitou mudanças na prática profissional de cunho majoritariamente individualizado e vinculado a ações biomédicas para ações coletivas e implicadas com modos de vida e cotidiano de pessoas, grupos e comunidades (Bianchi; Malfitano, 2020).

Já a comunidade corresponderia a um grupo de pessoas que se identificam por apresentar características comuns, especialmente aquelas que vivem num determinado território e/ou participam de grupos/coletivos nele organizados e vinculados à participação social, coletividade e produção de redes sociais (Almeida; Oliver, 2001; Bianchi; Malfitano, 2022).

Quando conectadas, território e comunidade, imprimem no ensino e nas práticas ações que possibilitam a criação de espaços de convivência democrática e plural, estabelecendo ligações entre pessoas, espaços físicos/simbólicos por meio de movimentos dialéticos entre o individual e o coletivo (Bianchi, 2019).

¹ O METUIA/UFSCar, que compõe a Rede Metuia - Terapia Ocupacional Social, integra o Programa de Extensão METUIA – 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 (Disponível em: <https://www.metuia.ufscar.br/front-page>).

1.4. Justificativa e objetivos da pesquisa

Dada a problemática apresentada, dos desafios da formação graduada frente à modernidade líquida e dos desafios da articulação entre o saber teórico e o prático, escolhemos dar ênfase ao ensino realizado nos cursos brasileiros de terapia ocupacional voltados aos contextos territoriais e comunitários. Compreendemos que, devido à complexidade do ensino e da atuação de terapeutas ocupacionais nesses contextos, a prática demanda ações reflexivas e vinculadas ao panorama macrossocial brasileiro e microsocial dos territórios locais.

Em uma trajetória histórica, temos que a reorganização das políticas públicas de saúde e assistência social, desde meados dos anos 1980, permitiu a reconfiguração de saberes e práticas profissionais dos terapeutas ocupacionais no Brasil. Juntamente à militância política no processo de redemocratização do país e aos movimentos sociais, nas reformas sanitária e psiquiátrica, na constituição de novas propostas de cuidado e assistência, que culminaram no Sistema Único de Saúde (SUS) e no Sistema Único de Assistência Social (SUAS), foram se constituindo práticas, ações de ensino e produção de conhecimento, alinhadas ao contexto brasileiro (Galheigo *et al.*, 2018; Bianchi, 2019).

Esses deslocamentos demandaram uma formação graduada adequada às práticas profissionais em diferentes contextos, favorecendo que hospitais e centros de reabilitação deixassem de ser o principal local de aprendizagem na formação. Desse modo, desde o final dos anos 1980, surgem novos desafios e propostas teóricas/práticas/metodológicas no ensino da terapia ocupacional, com a incorporação de palavras/termos/conceitos como território e comunidade (Almeida; Oliver, 2001; Bianchi; Malfitano, 2020).

Na terapia ocupacional brasileira, as práticas profissionais, nesses contextos, vinculam a ação profissional aos modos de vida das pessoas, grupos e comunidades com a incorporação dos conceitos de território e comunidade. Desse modo, compreendemos que o ensino tem ação direta nos contextos sociais e na articulação de saberes, além da reflexão na ação.

Sendo assim, a ação de aprender nesses contextos implica as interações dos estudantes com pessoas, grupos e comunidades no território, no decorrer de um período de tempo, dadas as situações locais, regionais e institucionais de cada IES.

Apoiados pelos estudos de Almeida e Oliver (2001), Lopes *et al.* (2010), consideramos que, esses contextos não são uma especialidade ou subárea da terapia ocupacional, tampouco podem ser definidos somente como um dos locais/ espaços possíveis para essas práticas. Considerando ainda, que a pesquisa de Bianchi (2019), constatou que os princípios que definem

essas práticas são explicitados pela terapia ocupacional social, buscamos a melhor caracterização deste ensino.

Defendemos que são contextos que circunscrevem e reúnem práticas profissionais e o ensino dessas práticas, imbuídos de determinados saberes e fazeres profissionais, que foram construídos e influenciados por lutas sociais e que instauraram a união das ações ético-políticas às ações técnicas da profissão em diferentes subáreas.

Desse modo, direcionam para ações atentas aos modos de vida que estão alinhadas aos ideais democráticos, aos direitos humanos, à liberdade, às ações interdisciplinares e interprofissionais, agregando a produção de conhecimento em constante diálogo com saberes produzidos por diversas áreas: sociologia, antropologia, saúde, justiça, direitos humanos, educação, proteção social, dentre outras.

Em consonância com essas práticas, o ensino da terapia ocupacional nos contextos territoriais e comunitários se apresenta em nossa concepção, como um ensino interdisciplinar, interprofissional, colaborativo, com importantes atributos como processo ensino-aprendizagem-intervenção, incluindo outros atores além de estudantes e docentes, tais como profissionais, equipes e comunidade.

Nessa conjuntura, embora as comunidades virtuais estejam em crescimento nos dias atuais, feitas sob medida para os tempos líquidos, extraterritoriais e transitórias, escolhemos abordar, nesta tese, práticas e o ensino da terapia ocupacional brasileira que se constituíram, principalmente, a partir da interação e de práticas coletivas de cuidado nos territórios.

Tal como apresentado por Almeida e Oliver (2001), entendemos que o território é dinâmico, sensível e flexível às mudanças impostas pela modernidade líquida. Entretanto, nele vivem e interagem pessoas, grupos e comunidades que se envolvem com questões coletivas, articulam-se em torno de necessidades, interesses e demandam maior participação social e direitos assegurados.

Conseqüentemente, esse território-processo acolhe histórias, pessoas, grupos e comunidades, sendo espaço demográfico, epidemiológico, tecnológico, econômico, social, político, de produção e interação de culturas, mas também espaço técnico-científico de produção e difusão do conhecimento (Almeida; Oliver, 2001).

Consideramos que o ensino nos contextos territoriais e comunitários define um espaço de saber, composto por uma confluência de práticas e produção de conhecimento, o que reflete a pluralidade das trajetórias da terapia ocupacional brasileira na saúde, na educação, nas artes, na cultura e no social, mas também com semelhanças entre si.

O conceito de espaços que envolvem o encontro de teorias e práticas no campo da formação profissional foi apresentado por Figueiredo (2016) como a pedagogia dos contextos de aprendizagem. Na compreensão do autor, essa pedagogia delimita espaços de convergências de teorias e práticas que exprimem um modo de entender o processo de ensino-aprendizagem, aglutinando pressupostos da teoria da autonomia e emancipação de Paulo Freire, da teoria da democracia em educação de John Dewey, da teoria da aprendizagem transformativa de Jack Mezirow, da teoria da aprendizagem centrada na pessoa de Carl Rogers, entre outras.

A configuração desse espaço de saber de teorias e práticas da terapia ocupacional brasileira nos contextos territoriais e comunitários implica assumirmos um posicionamento de que prática profissional e teoria estão permanentemente interligadas. Ao encontro dessa perspectiva está a epistemologia da prática, proposta por Schön (2000).

Esse reconhecimento dialoga com a epistemologia da prática que foi apresentado por Kinsella (2012) no âmbito da produção de conhecimento em terapia ocupacional. Assim, um profissional não seria apenas um aplicador de conhecimentos adquiridos, mas sobretudo produtor/construtor/mobilizador de um determinado conjunto de saberes que advêm da sua prática, pois somente o arcabouço teórico não é capaz de proporcionar competências profissionais suficientes para as melhores decisões (Rufino; Souza Neto, 2022).

Nessa perspectiva, teoria e prática não estão dissociadas, uma vez que a racionalidade prática pode ser compreendida como um complexo de formação, construção e reflexão de saberes, não propondo esvaziar ou desprezar o conhecimento teórico, mas atrelá-lo à relação entre teoria e prática e suas inter-relações na produção de conhecimento.

Tal reconhecimento pode retratar o que já foi identificado em pesquisas internacionais sobre a necessidade de a profissão considerar reflexivamente os processos que sustentam a produção de conhecimento disciplinar, uma vez que o desenvolvimento do conhecimento de uma profissão não é um processo simples e nem neutro. Pelo contrário, é, ao mesmo tempo, complexo e contextualmente vinculado (Kinsella; Whiteford, 2009).

Acreditamos que o ensino e as práticas dos terapeutas ocupacionais nos contextos territoriais e comunitários no Brasil podem indicar importantes pistas no avanço da produção de conhecimento disciplinar e da identidade profissional, uma vez que o contexto implícito nas ações profissionais está inserido e inter-relacionado com o contexto brasileiro e territorial local.

Nessa premissa, são questões a serem debatidas: como tem se estruturado o ensino nos contextos territoriais e comunitários nos cursos brasileiros? Quais são as ações formativas propostas pelos currículos? Onde se desenvolvem? Em quais contextos e processos de ensino-

aprendizagem? Quais as palavras/termos/ conceitos/perspectivas teóricas fundamentais para o ensino das intervenções terapêuticas ocupacionais nesses contextos?

Nesta tese, buscamos uma melhor caracterização deste ensino, portanto, queremos entender como é o ensino e o que tem sido produzido sobre ele, além da delimitação do corpo teórico/ produção de conhecimento que o apoia. Para tal, defendemos que os contextos territoriais e comunitários são contextos partilhados de aprendizagem e intervenção no território, espaços de convergência de teorias e práticas que propõem o ensino/prática como elementos para transformação das realidades sociais, culturais e de saúde.

Concordamos com Schön (2000) que, embora existam diferenças nas experiências, abordagens, perspectivas e especialidades dentro de uma profissão, há um corpo de conhecimento que é organizado de modo sistemático, expressando um conjunto de valores e atributos profissionais. Assim, procuramos defender, nesta tese, que o ensino nos contextos territoriais e comunitários requer a racionalidade prática, apoiando-se na aprendizagem situada e reflexiva, sendo fundamental para as subáreas que o apoiam, mas também para todas as práticas da profissão mesmo que, posteriormente, o profissional possa se especializar para atuações em outros contextos específicos.

2 PERCURSOS METODOLÓGICOS

2.1 Tipo de estudo e abordagem epistemológica

Escolhemos continuar nossa trajetória na pesquisa enfocando a produção de conhecimento em terapia ocupacional a partir da pesquisa qualitativa. Dessa forma, pretendemos investigar a formação em terapia ocupacional no Brasil, especialmente aquela voltada para os contextos territoriais e comunitários, produzindo diálogos através do fio condutor da pesquisa qualitativa.

Nossa concepção teórica está ancorada nos estudos, debates e perspectivas da terapia ocupacional nos contextos territoriais e comunitários, buscando aproximar os sujeitos e o objeto a ser investigado do seu contexto sócio-histórico-cultural para melhor compreender os processos e a dimensão educacional da formação graduada.

Entendemos também que, devido à natureza interdisciplinar de nosso objeto de estudo, compreendemos, tal como exposto por Paraíso (2012), que educamos e pesquisamos em um tempo diferente, tempo esse em que todas as concepções e práticas atestam a existência de diferenças e rápidas mudanças, nas casas e ruas, salas de aula, ou seja, em muitos lugares.

Desse modo, essas diferenças incorporam na educação discussões sobre classe social, democracia e movimentos sociais, mas também sobre gênero, sexualidade, raça/etnia, idade, cultura, regionalidade, nacionalidade e comunidades. E, ainda, ressaltamos que uma característica fundamental dessa pesquisa é o fato de que esses contextos estão abertos a outras significações, ou seja, não se encontram fechados, acabados, mas sim em constantes movimentos (Paraíso, 2005).

Sendo fundamental também, refletirmos sobre o modo como a produção de conhecimento e a educação se relacionam com o conjunto da vida social, no contexto das contradições produzidos pelo capitalismo. Isto significa que para a pesquisa educacional, é relevante questionar “acerca das diferentes implicações da mudança da vida social, sob o capitalismo, no âmbito das perspectivas formativas” (Silva e Fensterseifer, 2019, p. 70).

2.2 Cenário e participantes da pesquisa

O cenário da formação graduada brasileira, em 2021, estava organizado (conforme dados do e-MEC) em 69 cursos de terapia ocupacional, entre cursos presenciais e em Ensino à Distância (EAD). Considerando somente os cursos de graduação presenciais, ativos e com

turmas abertas/ formadas até novembro de 2021, tínhamos um cenário de 35 cursos de graduação. Tais dados também foram confirmados pela Rede Nacional de Ensino e Pesquisa em Terapia Ocupacional (RENETO), em levantamento dos cursos em atividade no país (Anexo A).

Desse modo, convidamos os 35 cursos ativos para participação na pesquisa e organizamos os seguintes critérios de inclusão: (1) aceite de participação assinado pelo coordenador do curso ou responsável legal, a partir da assinatura/concordância do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), e (2) curso cadastrado no e-MEC, com autorização de funcionamento e com turmas ativas em 2021 na modalidade presencial.

Considerando esses critérios, enviamos mensagem por correio eletrônico para os coordenadores dos respectivos cursos, a partir de dados cadastrados na RENETO. Foram enviadas até três mensagens em correio eletrônico, com convite para participação, no período entre setembro de 2022 e fevereiro de 2023. Dentre os cursos, somente 18 retornaram com o aceite e preenchimento do formulário pelos coordenadores.

Dos 35 cursos ativos de graduação, temos 51,4% dos cursos brasileiros participantes da pesquisa: cursos da Região Sudeste, da Região Nordeste, da Região Sul, da Região Norte e da Região Centro-Oeste, majoritariamente cursos públicos em universidades federais e estaduais.

Quadro 1 — Cursos brasileiros de terapia ocupacional e de participantes da pesquisa por região

	Região Sudeste	Região Nordeste	Região Sul	Região Norte	Região Centro-Oeste	Total
Número total de cursos por região	14	07	07	04	02	35
Número total de cursos participantes por região	08	04	03	02	01	18
Número de cursos privados participantes	03	0	01	0	0	04
Número de cursos públicos participantes	05	04	02	02	01	14
Identificação dos cursos e dos coordenadores	A/ G/ H/ J/ K /L/O/P	B/F/I/Q	D/M/R	C/N	E	18

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Para análise e divulgação, optamos por numerar os cursos de graduação em terapia ocupacional e organizá-los por regiões brasileiras. Os cursos e seus respectivos coordenadores foram identificados, a partir de letras do alfabeto, da letra A até a letra R, de acordo com o quadro 1. Também são participantes desta pesquisa 26 docentes terapeutas ocupacionais vinculados às ações territoriais e comunitárias. Estão identificados, a partir da numeração, de 1 até 26, conforme Quadro 2, apresentados a partir do tempo de atividade na docência do ensino superior.

Quadro 2 — Docentes participantes da pesquisa (continua)

IES	Docente	Tempo de atividade na docência (anos)	Ensino Componente curricular de vinculação do docente	Extensão	Tipo de participação na pesquisa
P	D8	25	Estágio Supervisionado Curricular na RAPS	Não informado	Questionário para docentes
A	D9	21	Não informado	Saúde Mental na Atenção Básica	Questionário para docentes
A	D11	20	Não informado	Construir pontes e tecer redes: debates, apoio e supervisão em terapia ocupacional na atenção à saúde mental de crianças, adolescentes e jovens	Questionário para docentes
M	D26	20	Bases epistemológicas da terapia ocupacional I	* nas Ruas: Mais portas, menos muros para catadores de materiais recicláveis e pessoas em situação de rua	Roda de conversa
G	D20	14	(I)Ações Territoriais na Terapia Ocupacional e (II)Estágio em Terapia Ocupacional no campo social e comunitário	(I)Saberes e Ocupações Tradicionais no Quilombo do Grotão: estratégias em desenvolvimento local participativo e (II)Tenda Cidade *: dispositivos culturais de participação urbana, que trabalha com atividades mediadoras (educativas e culturais) para a produção de conhecimento sobre a participação sobre a cidade	Questionário para docentes
B	D2	13	Terapia Ocupacional Social I	Intervenção da Terapia Ocupacional junto à população LGBTQIAPN+	Questionário para docentes

* Utilizado para não informar instituição, cidade ou região.

Quadro 2 — Docentes participantes da pesquisa (continuação)

IES	Docente	Tempo de atividade na docência (anos)	Ensino Componente curricular de vinculação do docente	Extensão	Tipo de participação na pesquisa
I	D13	12	(I)Terapia Ocupacional no Campo Social, (II)Terapia Ocupacional Social e cenários de prática, (III)Terapia Ocupacional e Assistência Social e (IV)Terapia Ocupacional e Questão Social	Juventudes, redes de suporte e cidadania: ações da terapia ocupacional social em contextos de vulnerabilidade	Questionário para docentes
I	D3	11	(I)Políticas Públicas II em Terapia Ocupacional e (II)Estágio de Terapia Ocupacional na APS	Não informado	Questionário para docentes
A	D5	11	Terapia Ocupacional na Ação Territorial e Comunitária	Programa Laboratório Metuia* - Terapia Ocupacional Social	Questionário para docentes
A	D22	10	(I) Geriatria e Gerontologia e (II)Prática de Terapia Ocupacional na Velhice	Laboratório de Análise Funcional e Ajudas Técnicas da * - LAFATec	Questionário coordenador de curso/docentes e roda de conversa
Q	D1	10	Áreas de atuação e cenários de prática IV – Campo Social	ResisTO – terapia ocupacional social, gêneros e sexualidades dissidentes	Questionário para docentes
Q	D17	10	Áreas de intervenção da Terapia Ocupacional e Cenários de Prática I- Atenção Básica	A inaceitável fome: ações de enfrentamento da insegurança alimentar na comunidade do Alto do Céu	Questionário para docentes
Q	D18	10	Áreas de Intervenção da Terapia Ocupacional e Cenários de Prática IV- Campo Social e Educação	Não informado	Questionário para docentes
M	D25	10	(I) Terapia Ocupacional, Saúde e Trabalho (II) Estágio Supervisionado em Terapia Ocupacional no campo da Saúde e Trabalho	LAQUAVI: Labor e Qualidade de Vida para servidores públicos *	Roda de conversa
Q	D14	9	Não informado	Vamos ouvir as crianças? Entrelaçando a Terapia Ocupacional e a Pedagogia de Paulo Freire para construir ações de promoção de saúde com crianças	Questionário para docentes

Quadro 2 — Docentes participantes da pesquisa (continuação)

IES	Docente	Tempo de atividade na docência (anos)	Ensino Componente curricular de vinculação do docente	Extensão	Tipo de participação na pesquisa
Q	D16	9	Áreas de Intervenção e Cenários de Prática na Atenção Básica I – Atenção Básica	Não informado	Questionário para docentes
M	D21	9	(I) Práticas em Terapia Ocupacional I (II) Estágio curricular no campo da saúde mental (III) Terapia Ocupacional na saúde da mulher	Ações de qualificação e fortalecimento da estratégia da Gestão Autônoma da Medicação (GAM) na região da * Coordenadoria Regional de Saúde.	Questionário para docentes
D	D4	7	(I) Intervenção da TO em Saúde mental, (II) Abordagens e Dinâmicas Grupais e (III) Estágio Supervisionado	(I) Projeto Lapet (Laboratório de práticas emancipatórias e territoriais) e (II) Programa Cartografias mentais	Questionário para docentes
P	D15	7	(I) Intervenções em terapia ocupacional II e (II) Prática clínica em terapia ocupacional II	Projeto de extensão no socioeducativo em parceria com o estado *	Questionário de coordenador do curso/ Questionário para docentes/ Roda de conversa
Q	D6	6	Áreas de Intervenção da Terapia Ocupacional e Cenários de Prática IV	Não informado	Questionário para docentes
A	D10	5	(I) História e Políticas em Contextos Sociais , (II) Adultos e redes de suporte social , (III) Educação, Cultura e Trabalho na adolescência/ juventude, (IV) Prática Assistida em Terapia Ocupacional na adolescência/ juventude e (V) Estágio no campo social	Não informado	Questionário para docentes

Quadro 2 — Docentes participantes da pesquisa (conclusão)

IES	Docente	Tempo de atividade na docência (anos)	Ensino Componente curricular de vinculação do docente	Extensão	Tipo de participação na pesquisa
M	D23	5	(I) Seminários Integrados de Prática em Terapia Ocupacional I (II) Estágio Supervisionado em Saúde Coletiva (III) Terapia Ocupacional e Pessoas com deficiências I e II	(I) Juventudes, Vulnerabilidades, Desigualdades e Diferenças- Tecendo caminhos (II) A construção de conhecimentos por meio da troca de saberes acadêmico e popular	Roda de conversa
B	D12	4	Terapia Ocupacional na Atenção Básica I	Não informado	Questionário coordenador de curso, Questionário para docentes e roda de conversa
R	D19	3	Contextos Sociais e Terapia Ocupacional	Não informado	Questionário para docentes
M	D24	2	(I) Estágio Supervisionado em Terapia Ocupacional no Campo da Deficiência – Ênfase Reabilitação Baseada na Comunidade (RBC) (II) Órteses (III) Seminários Integrados de Práticas em Terapia Ocupacional	Tecnologia assistiva como direito: ampliando o acesso a usuários com deficiências e mobilidade reduzida no território	Questionário de coordenador do curso Roda de conversa
E	D7	1 e 6 meses	Terapia Ocupacional no Campo Social	(I) Laboratório Metuia Cerrado: Práticas e Saberes em Terapia Ocupacional Social e Projeto (II) Oficinas Metuia Cerrado: espaços educativos de resistência e antiopressão	Questionário para docentes

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Ressaltamos que, devido à nossa inserção profissional como docente desse ensino, identificamos que muitos docentes vinculados aos contextos territoriais e comunitários não

participaram dessa pesquisa, seja porque o coordenador não aceitou participar da pesquisa e/ou não respondeu aos três correios eletrônicos enviados no período entre setembro de 2022 e fevereiro de 2023, ou também porque não foram indicados pelos coordenadores.

Notamos que os coordenadores podem ter buscado critérios para essa indicação, como vínculo ao ensino de componentes curriculares voltados à temática do estudo e/ou vínculo com ações de pesquisa e extensão voltados à temática, além de possibilidade e disponibilidade para participação na pesquisa.

2.3 Procedimentos da pesquisa

Para a produção dos dados, buscamos a pesquisa bibliográfica através do mapeamento sistemático da literatura da área, seguido pela pesquisa documental junto aos projetos pedagógicos dos cursos e planos de ensino disponibilizados, assim como a partir de questionários autorrespondidos e rodas de conversa.

2.3.1 Mapeamento sistemático

O mapeamento é uma revisão de literatura, que visa apresentar e reunir várias pesquisas, como um mapa, fornecendo uma visão geral do tema de pesquisa e indicando o terreno a ser explorado pelos futuros pesquisadores (Pontes Júnior; Nakayama, 2022). Segundo Silva *et al.* (2018), os objetivos do mapeamento são examinar a extensão dos estudos sobre um tema de pesquisa e identificar possíveis lacunas existentes. Já a revisão sistemática tem como objetivo identificar, selecionar e avaliar as pesquisas, apresentando conclusões e evidências sobre uma área de estudo.

Dessa forma, o mapeamento e a revisão sistemática são complementares e o primeiro pode identificar grupos temáticos de interesse, os quais serão apresentados posteriormente na revisão. Nesta proposição, para o mapeamento seguimos as cinco etapas descritas por Silva *et al.* (2018):

- a) informações gerais;
- b) questão de pesquisa;
- c) identificação dos estudos;
- d) seleção dos estudos;
- e) síntese dos dados e apresentação dos resultados.

Sendo assim, procuramos (a partir de artigos, teses e dissertações nacionais) mapear um panorama do ensino nos contextos territoriais e comunitários na formação graduada do terapeuta ocupacional brasileiro, coletando e resumindo as pesquisas existentes na área.

Inicialmente, organizamos as informações gerais, as questões de pesquisa e, em seguida, passamos para o processo de identificação dos estudos que foram recuperados em novembro de 2022, através da biblioteca virtual Scientific Electronic Library (SciELO), da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), do Instituto Brasileiro de Informação em Ciências e Tecnologia (IBICT) e das bases de dados Web of Science (WoS), SciVerse Scopus e Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS).

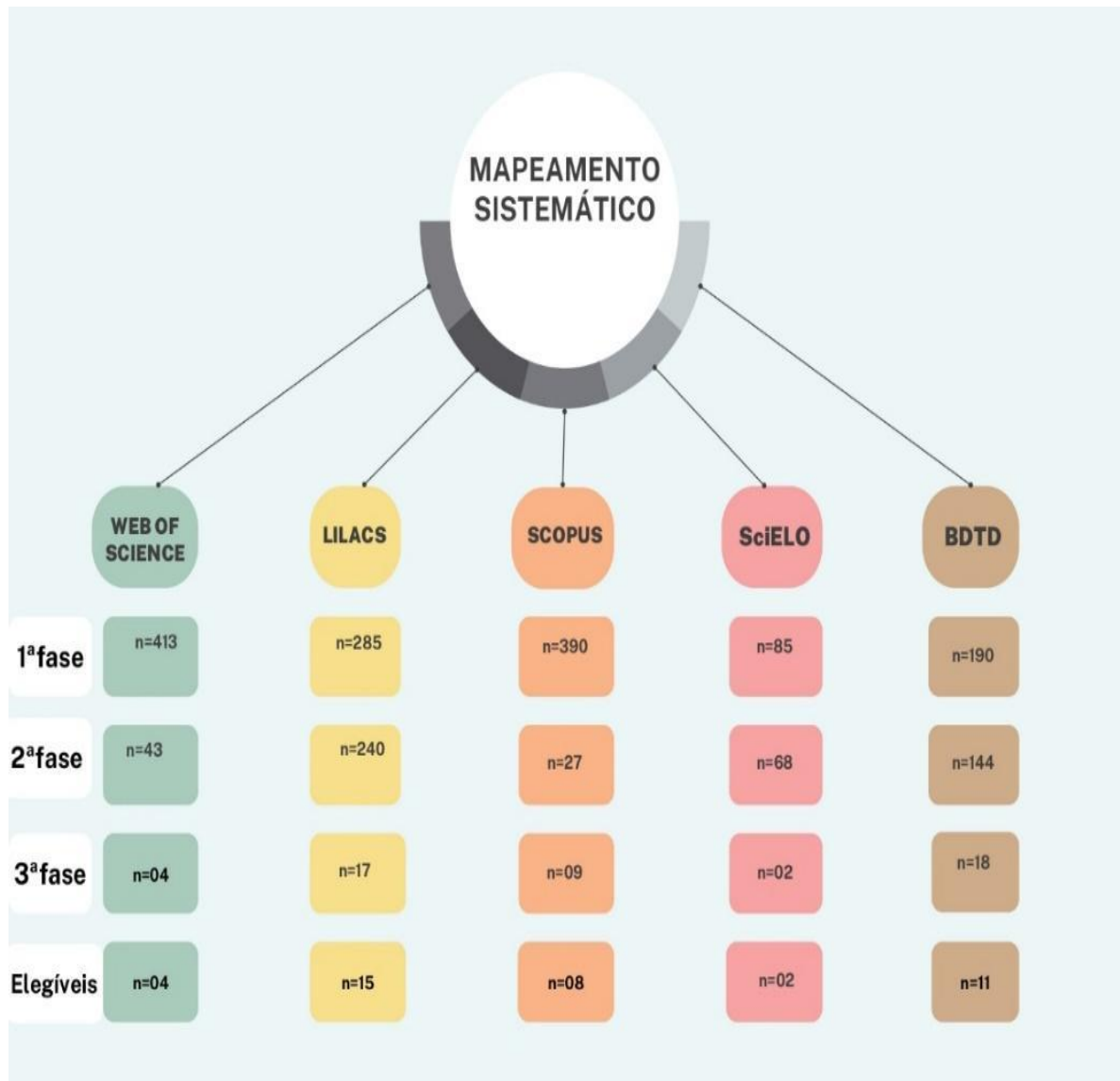
A estratégia de busca contemplou a utilização dos termos “terapia ocupacional” e “ensino” e suas respectivas traduções em inglês. Esse percurso inicial foi orientado e se desvelou, a partir de encontros/treinamentos online, com a bibliotecária de referência da Biblioteca Comunitária da UFSCar.

Definimos, como critérios de inclusão, pesquisas desenvolvidas em dissertações, teses e artigos publicados entre 2012 e 2022, que apresentassem o ensino voltado aos contextos territoriais e comunitários nos cursos de terapia ocupacional brasileiros, no idioma português e com textos completos disponíveis. Em seguida, buscamos as palavras território, comunidade ou ambas no título, resumo e palavras-chave.

Excluimos as publicações duplicadas, as apresentadas em outros idiomas e as não disponibilizadas na íntegra, bem como aquelas que tratavam sobre ensino técnico, fundamental, médio e pós-graduado, ou estudos de autores brasileiros desenvolvidos em outros países.

Conforme apresentado na Figura 1, encontramos 1.363 produções bibliográficas; destas, 413 constavam na Web of Science, 390 na Scopus, 285 na LILACS, 85 na SciELO e 190 na BDTD. Na primeira fase, a partir de critérios de inclusão e filtragem, consideramos texto completo com acesso gratuito, pesquisas/publicações de pesquisadores brasileiros/país Brasil, idioma português e período de 2012 a 2022.

Considerando o foco nas produções nacionais, excluimos 841 produções, principalmente aquelas em outros idiomas ou em português que não retratam experiências de cursos brasileiros, em sua maioria nas bases Web of Science e Scopus. O que é esperado, na medida em que essas bases contêm um número maior de publicações em outros idiomas.

Figura 1 — Fluxo de identificação e estudos selecionados no mapeamento

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Na segunda fase, realizamos a leitura de título, resumo e palavras-chave das 522 produções. Destas, excluimos 472 publicações sobre ensino pós-graduado, fundamental, médio e técnico e, ainda, aquelas que não apresentavam as palavras território e/ou comunidade.

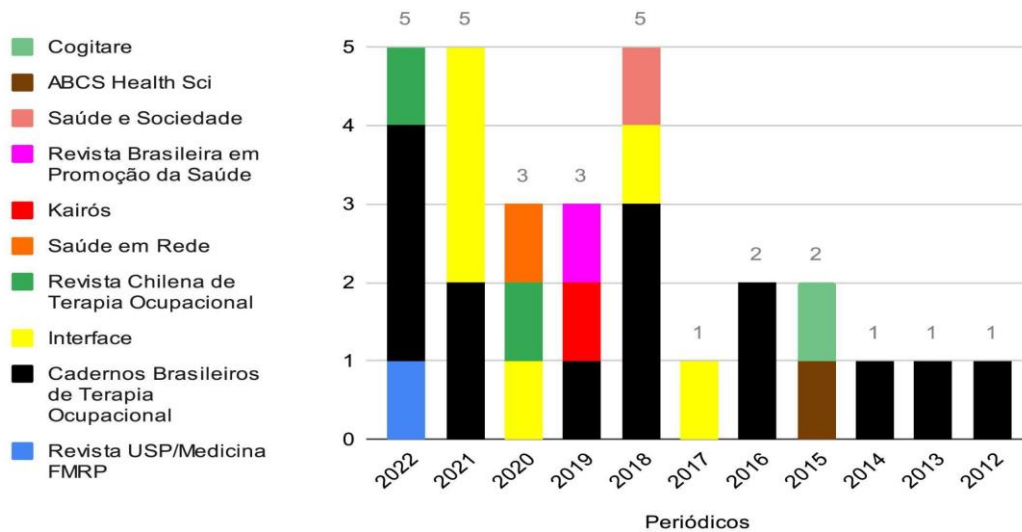
Na terceira fase, incluímos para leitura na íntegra 50 produções (32 artigos e 18 teses/dissertações). Foram excluídas dez produções que não tratavam sobre ensino superior e aquelas cuja pesquisa se desenvolveu em outros contextos. Desse modo, 40 publicações foram consideradas elegíveis para o mapeamento e são apresentadas no Apêndice D.

As teses e dissertações estão vinculadas a Instituições de Ensino Superior (IES) públicas, majoritariamente à Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) com 27,3%,

seguida pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e Universidade de São Paulo (USP) com 18,2% cada, chegando à Universidade Federal do Paraná (UFPR) e à Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) com 9,1% cada.

Em relação aos artigos, encontramos majoritariamente artigos originais (n=14), seguidos por relatos de experiência (n=08) e outros (n=05) em seções de espaço aberto em periódicos e em anais e artigos de revisão (n=02). Esses textos foram apresentados por 96 autores, majoritariamente publicados nos Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional. Os anos de publicação dos artigos e os respectivos periódicos estão apresentados no Gráfico 1.

Gráfico 1 — Artigos identificados conforme periódicos e ano de publicação



Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

2.3.2 Pesquisa documental

As fontes escolhidas foram as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) da terapia ocupacional (a primeira homologada em 2002 e a segunda aguardando homologação no Conselho Nacional de Educação), além das versões digitais dos projetos político-pedagógicos dos cursos de graduação em terapia ocupacional que aceitaram participar da pesquisa, e de planos de ensino dos componentes curriculares vinculados aos contextos territoriais e comunitários que foram disponibilizados pelos docentes participantes.

Em nossa concepção, destacar a pesquisa documental, para melhor delimitar os contextos territoriais e comunitários na formação graduada, implica trazer para a discussão informações importantes expressas nos documentos que orientam esse ensino, principalmente os elementos do contexto em que esse processo de ensino-aprendizagem acontece (locais das aulas, número de docentes vinculados à temática, diferenças loco-regionais e institucionais dos cursos, número de componentes curriculares vinculados e as relações ensino-serviços-comunidade). Dessa maneira, consideramos em nossa análise dos PPC:

- a) a incorporação das palavras/conceitos de território e comunidade;
- b) distribuição dos componentes curriculares com conteúdos destinados aos contextos territoriais e comunitários.

A pesquisa documental proporciona importantes possibilidades reflexivas sobre a formação profissional, revelando pistas teóricas e metodológicas. Consideramos a utilização das palavras território e comunidade como fundamentais para a análise documental, não somente pela produção científica da terapia ocupacional brasileira nos últimos anos, especialmente a pesquisa doutoral de Bianchi (2019), mas também por considerarmos, tal como apontado por Malfitano *et al.* (2023), que algumas palavras podem assumir o status de um termo ou conceito na produção teórica de saberes:

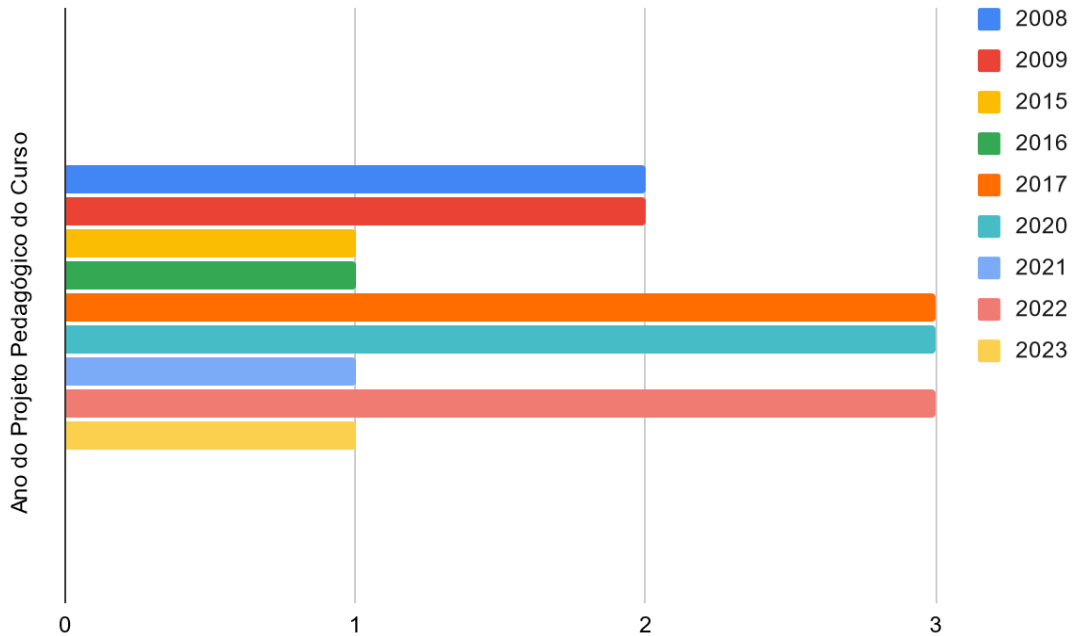
A escolha de palavras para a designação de um dado campo de conhecimento está intimamente conectada aos contextos históricos e culturais mediante aos quais tais escolhas são feitas. Palavras são expressões de tais contextos e podem estar naquilo que se denomina “vocabulário comum”, nos diferentes espaços de sua utilização, ou assumirem o status de um termo ou conceito, quando colocada no âmbito da produção teórica de saberes (Malfitano *et al.*, 2023, p. 106).

Do mesmo modo, consideramos que a pesquisa documental, ao enfatizar o currículo real, formal e prescrito, pode reunir informações para reflexões formativas nas diversas realidades dos cursos brasileiros e nos diversos formatos de organizações curriculares. Porém, não demonstra efetivamente os movimentos desse currículo, o processo, que também inclui a apropriação desse currículo pelos docentes e estudantes. Os PPC analisados foram organizados/atualizados a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais de Terapia Ocupacional de 2002 e, majoritariamente, entraram em vigência entre os anos de 2017 e 2022, conforme destacamos no Gráfico 2.

Ressaltamos que, principalmente após a Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018, que estabeleceu as diretrizes para as ações de extensão na educação superior brasileira, muitos cursos iniciaram processos de reformulação curricular. Esse processo, chamado de

curricularização ou integralização da extensão, propõe a inserção de atividades de extensão nos currículos dos cursos.

Gráfico 2 — Ano de atualização dos projetos pedagógicos dos cursos



Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Com o início da pandemia de COVID-19, os prazos para a finalização desse processo foram ampliados e enquanto alguns cursos estavam finalizando os trâmites em 2023, outros ainda sequer os tinham iniciado. Trata-se, portanto, de uma pauta em debate nos cursos nos últimos anos. Assim, optamos por considerar aqueles PPC em vigência até fevereiro de 2023, que foram aprovados pelos conselhos superiores das universidades e são referência para o curso, mesmo não sendo os mais atualizados pelo corpo docente.

Defendemos que as pesquisas possam unir perspectivas que envolvam todos inseridos nesse contexto: coordenadores, docentes, estudantes, preceptores e demais participantes do processo de ensino e aprendizagem. Nessa direção, em continuidade com a produção dos dados, também propomos a pesquisa exploratória, a partir de dois questionários autorrespondidos (sendo um voltado para os coordenadores dos cursos e outro para os docentes) e pela utilização de Rodas de Conversa com docentes.

Cabe destacarmos que o mapeamento e a pesquisa documental nortearam todas as fases da pesquisa, uma vez que, a todo momento, voltamos aos projetos pedagógicos e publicações.

As diferentes configurações destes foram um desafio para o processo. Embora todos estejam em consonância com as DCN, alguns não possuem ementários em anexo. Além disso, alguns cursos possuem essas informações, em seus sites institucionais, assim como os horários das disciplinas, período do curso que as mesmas são oferecidas e outras informações relevantes, nem sempre são informações atualizadas, uma vez que identificamos, inclusive, informações divergentes quando comparadas ao projeto pedagógico vigente.

Tais situações demonstram a necessidade de contínua atualização dos sites e páginas dos cursos, não somente para pesquisas futuras, mas principalmente para acesso público às informações dos cursos, inclusive pelos estudantes.

2.3.3 Questionários

O primeiro questionário virtual foi destinado aos coordenadores dos cursos e denominado *Formação graduada dos cursos brasileiros de terapia ocupacional no ensino das práticas territoriais e comunitárias*, sendo composto por 21 questões que versavam sobre o ensino territorial e comunitário; em especial, sobre os projetos pedagógicos dos cursos e docentes desse ensino (Apêndice A).

Ressaltamos que incluímos neste questionário apenas dados de identificação desses coordenadores, como correio eletrônico e nome completo, não dando ênfase às demais caracterizações pessoais e profissionais, mas enfocando algumas características dos cursos. Foram consideradas as respostas de agosto de 2022 a março de 2023. Nas últimas questões, estavam informações sobre os docentes de cada curso vinculados ao ensino e elegíveis, na concepção dos coordenadores, para a próxima fase da pesquisa.

Dessa maneira, o segundo questionário virtual, denominado *Docentes — Formação graduada dos cursos brasileiros de terapia ocupacional no ensino voltado aos contextos territoriais e comunitários*, foi enviado para os docentes indicados com respostas entre abril a junho de 2023. Elaboramos 23 questões sobre a formação docente, suas atividades de ensino e vinculação aos contextos territoriais e comunitários, e contamos com a participação de 21 docentes, com atuações nesses contextos (Apêndice B).

2.3.4 Rodas de conversa

Na última fase da produção de dados, realizamos rodas de conversa com docentes sobre a temática do ensino da terapia ocupacional nos contextos territoriais e comunitários. Segundo

Moura e Lima (2014), a roda de conversa consiste em um método de participação coletiva de debate para socializar saberes, trocar experiências, conversar, divulgar e reconstruir conhecimentos.

Segundo Macedo (2016), as rodas diferentemente dos grupos focais, acolhem o fluxo da conversa e priorizam a experiência em narração. Para as rodas, foram convidados docentes que manifestaram interesse em participar após responder ao questionário e, ainda, alguns que não puderam responder, mas que se colocaram à disposição para participar de outras fases da pesquisa, respondendo aos correios eletrônicos que enviamos (Apêndice C).

Desse modo, foram dez docentes participantes desta fase, todos de cursos que manifestaram aceite e participação na pesquisa após concordância do coordenador do curso. Destes, cinco docentes (D5, D7, D12, D15 e D20) responderam ao questionário, participando de duas fases da pesquisa, e cinco (D22, D23, D24, D25 e D26) participaram somente das rodas de conversa.

Esses docentes estão vinculados a cursos de terapia ocupacional em IES públicas federais localizadas nas regiões Sudeste (4), Sul (4), ²Centro-Oeste (1) e Nordeste (1), com ações no ensino da terapia ocupacional social (4), no ensino da terapia ocupacional na saúde coletiva (1), no ensino da terapia ocupacional na educação (1), no ensino da terapia ocupacional voltado às pessoas com deficiência (1), no ensino da terapia ocupacional na atenção primária em saúde (1), no ensino da terapia ocupacional em gerontologia (1) e no ensino da terapia ocupacional na saúde do trabalhador (1).

Visando ampliar as possibilidades de participação dos docentes, foram propostas três rodas (sendo uma no período noturno, outra à tarde e uma última no turno da manhã, em dias diferentes da semana) cada uma com uma hora e 30 minutos de duração. Na carta convite enviada aos docentes constavam as três propostas de datas e horários com a orientação de escolha conforme a disponibilidade de cada um.

As rodas aconteceram virtualmente, através da plataforma Google Meet (utilizando o cadastro institucional da UFSCar), foram gravadas e transcritas na íntegra. Posteriormente, enviamos as transcrições aos participantes, com tempo de 20 dias para retornos e manifestações.

No processo das rodas, optamos pelo auxílio de uma estudante de terapia ocupacional que colaborou na organização dos encontros virtuais e, ainda, na utilização do Jamboard, lousa virtual do Google, que se configura como uma plataforma, armazenando e permitindo a criação

² Acreditamos que o maior número de docentes participantes das regiões Sul e Sudeste possa estar relacionado ao número de cursos de graduação nessas regiões, assim como pela nossa inserção profissional docente na Universidade de Santa Maria, localizada na região Sul e na pós-graduação, localizada na região Sudeste.

de arquivos e interações coletivas, utilizada após os encontros, como forma de registros visuais das principais discussões da roda por todos os participantes.

Na organização de cada roda, propusemos, inicialmente, a apresentação de cada participante e sua vinculação com a temática, apresentando a pesquisa e os dados produzidos, colocados como disparadores da conversa, seguidos pelo diálogo. Ao final, foi organizado também um momento para as considerações de cada um.

A Roda 01 aconteceu a partir das 18 horas do dia 26/07/2023 com duração de 1 h 43 min 42s e contou com a participação de seis pessoas (pesquisadora-moderadora, estudante-moderadora, docente 20, docente 22, docente 23 e docente 24). Os principais pontos de discussão dessa roda estão apresentados na Figura 2. Podemos visualizar que, nessa roda, território e comunidade foram considerados elementos fundamentais para a compreensão do ensino e do modo de agir dos terapeutas ocupacionais nos contextos territoriais e comunitários. Além disso, houveram debates sobre as ressonâncias da formação no atual mercado de trabalho dos terapeutas ocupacionais.

Figura 2 — Jamboard/ Roda 1

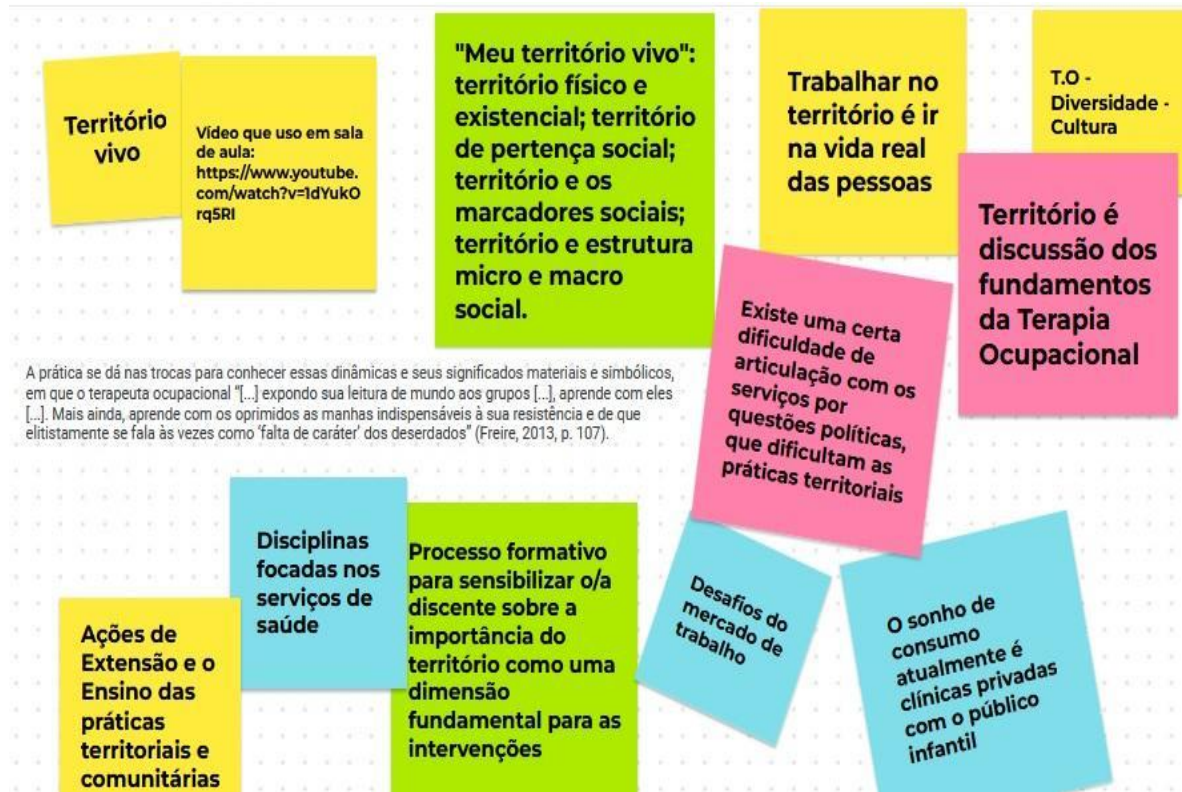


Fonte: Elaborado pelos participantes da Roda 1. Dados da pesquisa, 2024.

Na Roda 2, também foram seis participantes entre pesquisadora-moderadora, estudante-moderadora, docente 5, docente 7, docente 15 e docente 26. A Roda 2 foi realizada no dia 28/07/2023, à tarde, com duração de 1 h 47 min 40 s. A temática das conversas girou em torno da importância das ações de extensão nos cursos de graduação em terapia ocupacional, especialmente no contexto focado na pesquisa. Assim como as reverberações da incorporação da extensão nos currículos que tem ocorrido, de diferentes maneiras, desde 2018. Também

foram apresentadas estratégias de ensino desenvolvidas pelos docentes visando superar os problemas colocados para essa formação. Esses debates estão organizados na Figura 3.

Figura 3 — Jamboard /Roda 2



Fonte: Elaborado pelos participantes da Roda 2. Dados da Pesquisa, 2024.

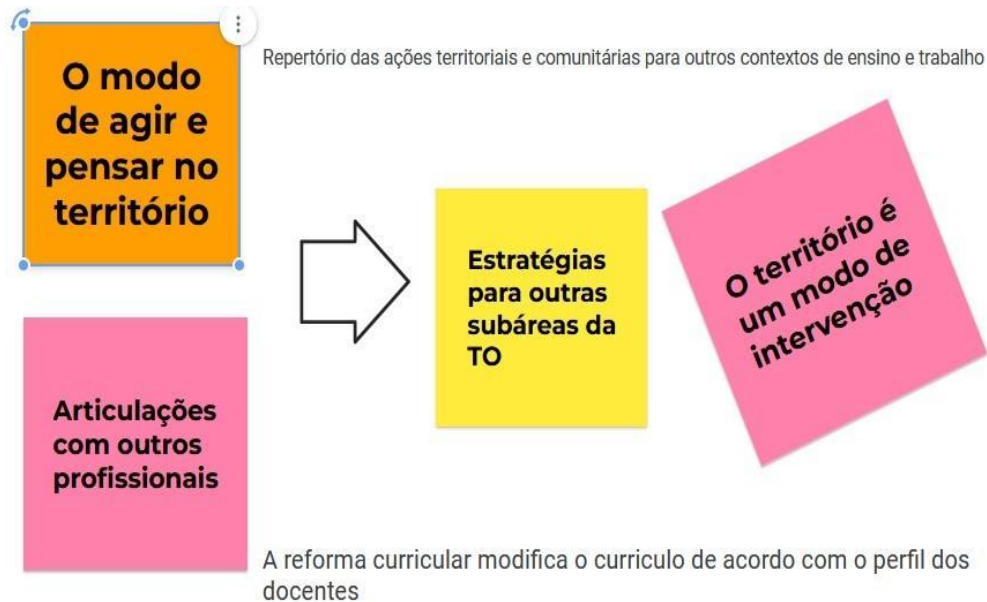
Já a Roda 3 foi realizada no dia 30/07/2023 pela manhã e contou com a participação de quatro pessoas: a pesquisadora-moderadora, a estudante-moderadora, docente 12 e docente 25. Teve 1 h 21 min 13 s de duração. Conforme demonstrado na Figura 4, nessa conversa, foi citada, a relação entre currículos, reformas curriculares e o perfil dos docentes dos cursos.

Foi apresentado que o ensino nos contextos territoriais e comunitários informa não somente as subáreas da terapia ocupacional a ele relacionadas, como também traz a possibilidade de propor modos de agir, de cuidado, de ensino, de diálogos e saberes da profissão em outros contextos.

Após a produção dos dados, optamos pelo armazenamento destes em drives vinculados ao correio eletrônico institucional da UFSCar até ser concluída a etapa de coleta de dados. Posteriormente, fizemos a migração dos dados para o computador pessoal da pesquisadora, iniciando a análise.

Em todas as fases, propusemos os esclarecimentos necessários, incluindo a participação através do meio virtual e as limitações dos proponentes da pesquisa, para assegurar total confidencialidade aos dados e evitar potencial risco de sua violação no ambiente virtual.

Figura 4 — Jamboard/ Roda 3



Fonte: Elaborado pelos participantes da Roda 3. Dados da Pesquisa, 2024.

2.4- Análise dos dados

Na análise dos dados, optamos pela Análise Temática (AT), sistematizando os dados produzidos e estabelecendo unidades temáticas de reflexão que serão apresentadas nos próximos capítulos. Adentramos o estudo desse método que busca identificar, analisar, interpretar e relatar temas padrão a partir de dados qualitativos, inspirados na proposta de Virginia Braun e Victoria Clarke (2006), que foi apresentada no Brasil por Souza (2019).

Embora o processo analítico esteja apresentado em fases às quais as autoras se referem como sequenciais, cada uma diretamente vinculada à anterior, a análise, necessita de diversos movimentos entre elas:

- a) familiarização com os dados — transcrição e anotação de ideias principais, leitura e releitura dos dados;
- b) geração de códigos iniciais/codificação — codificar e reunir extratos relevantes dos códigos, ou seja, envolve a geração dos códigos que identificam características importantes dos dados; envolve a codificação de todos os dados e, em seguida, a comparação de todos os códigos em conjunto para fases posteriores de análise;

- c) geração de temas iniciais/buscar temas — unir todos os dados pertinentes a cada tema; envolve o exame dos códigos e dados agrupados, para identificar padrões de significado e temas;
- d) revisar os temas — envolve verificação dos temas em relação ao conjunto de dados para determinar se respondem à questão de pesquisa; nessa fase os temas são refinados e busca-se gerar mapa temático de análise;
- e) definir e nomear os temas — essa fase envolve gerar definições e nomes claros a cada tema e o desenvolvimento de uma análise detalhada de cada tema, elaborando o escopo e o foco do tema, como uma história de cada um; também envolve decidir sobre um nome informativo para cada tema;
- f) produzir o relatório — fase que envolve entrelaçar a narrativa analítica e os extratos de dados para contextualizar a análise em relação à literatura existente.

Nessa perspectiva, a AT explora a compreensão dos fenômenos a partir da imersão no contexto através da perspectiva dos participantes da pesquisa. A *Reflexive Thematic Analysis* (Análise Temática Reflexiva, tradução nossa) foi desenvolvida por Braun e Clarke (2006), para diferenciá-la de outras abordagens da AT. Conforme as autoras, essa proposta difere da maioria das outras abordagens, ao ser teoricamente flexível, podendo ser utilizada para diferentes estruturas, respondendo a diferentes questões de pesquisa.

No processo de organização dos temas e contextualização da análise, nos deparamos com o dispositivo epistêmico-metodológico da conversação³ (Macedo *et al.*, 2022). Nessa perspectiva, como pesquisadoras e docentes, buscamos entrar na conversa, produzindo e articulando reconversações com/entre todas as fases da pesquisa, para a produção de sentidos e conhecimentos em terapia ocupacional.

Buscamos dessa maneira, a organização e discussão dos dados, a partir dos seguintes temas:

- (1) A caracterização do ensino nos contextos territoriais e comunitários a partir dos dados obtidos no mapeamento sistemático, questionários e rodas de conversa;
- (2) Os projetos pedagógicos e o ensino nos contextos territoriais e comunitários relacionando a análise documental dos projetos pedagógicos dos cursos participantes, com os dados obtidos nos questionários dos coordenadores e nas rodas de conversa e,

³ Conversa como com-versação implica em que numa conversa como imaginamos nesse dispositivo de investigação temos a possibilidade de acesso a diversas versões pela narrativa conversada (Macedo, 2016, p.104).

- (3) Conversações sobre o ensino e modo de ensinar nos contextos territoriais e comunitários, produzindo diálogos entre as conversas nas rodas e as respostas do questionário docente

2.5 Aspectos éticos da pesquisa

Ressaltamos, que o projeto desta tese foi idealizado durante a pandemia de COVID-19 e, desse modo, desde as proposições iniciais, buscamos a adaptação da pesquisa ao ambiente virtual. Assim, também buscamos apoio nas *Orientações para procedimentos em pesquisa com qualquer etapa em ambiente virtual* da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP (2021), que compreende por meio ou ambiente virtual aquele que envolve a utilização da internet, do telefone, assim como outros programas, durante a realização da pesquisa científica.

O projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) da Universidade Federal de São Carlos com CAAE 56119322500005504, aprovado pelo parecer 5.499.033 (Anexo B).

Por se tratar de uma pesquisa com seres humanos, seguimos os preceitos éticos descritos nas Resoluções 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (Brasil, 2012, Brasil, 2016). Conforme essas resoluções, os direitos dos participantes foram assegurados, bem como a liberdade para participar, recusar ou desistir a qualquer momento, sem alteração em sua participação na pesquisa.

Os Termos de Consentimento Livre e Esclarecidos foram organizados separadamente, sendo um para os coordenadores dos cursos, outro para os docentes que responderam ao questionário docente, e um terceiro para docentes participantes das rodas de conversa. Estão apresentados junto aos questionários nos apêndices A e B.

3 CARACTERIZAÇÃO DO ENSINO NOS CONTEXTOS TERRITORIAIS E COMUNITÁRIOS NA FORMAÇÃO GRADUADA EM TERAPIA OCUPACIONAL NO BRASIL

3.1 O que é e como está caracterizado o ensino nos contextos territoriais e comunitários na terapia ocupacional brasileira?

De acordo com a literatura da área, nesse ensino os estudantes convivem com pessoas, grupos e comunidades em seus contextos e situações reais de vida, aprendendo sobre a terapia ocupacional de modo articulado com outros saberes (Oliver *et al.*, 2012). É um campo de fronteira, de trocas, vínculos, convivência, encontros, parcerias e construção de redes, um ensino e uma assistência que visa deslocar “simultaneamente o foco da atuação da doença para a potencialização de diferentes modos de vida e permite novas possibilidades de atuação e de encontro” (Castro *et al.*, 2016, p. 08).

Nessa direção, ações de ensino, pesquisa e extensão universitária em parceria com comunidades, serviços de saúde, serviços de assistência social, educação, cultura, equipes e profissionais tornam a educação permanente um importante apoio para esse ensino (Oliver *et al.*, 2012, Alonso *et al.*, 2021).

Ressaltamos que, embora seja um ensino que informe sobre características do núcleo específico da terapia ocupacional, no território e na/para/com a comunidade, também é um ensino que foi sendo estruturado no país em perspectivas interdisciplinares e interprofissionais.

Nessa perspectiva, o desafio está em reunir atores (docentes, estudantes, profissionais) de diferentes áreas em um mesmo espaço, proporcionando parcerias para sedimentar aprendizagens interativas e cooperativas (Castro *et al.*, 2016; Capozzolo *et al.*, 2018; Silva; Borba, 2018; Panciera *et al.*, 2021; Carvalho *et al.*, 2020; Chriguer, 2022).

Duas pesquisas recentes buscaram conhecer a disponibilidade para a educação interprofissional de estudantes de cursos da área da saúde, entre eles, os de terapia ocupacional (Alves, 2020; Barbosa, 2021). Em uma delas, no contexto do ensino apoiado em metodologias ativas, foi verificado que estudantes de terapia ocupacional apresentaram maior propensão e disponibilidade para o trabalho em equipe e para práticas colaborativas que os demais, além de maior disponibilidade para a atenção centrada nas demandas do usuário/pessoa (Barbosa, 2021).

Segundo o pesquisador, ações no campo da saúde mental e da assistência social incluídas na formação do terapeuta ocupacional podem ter proporcionado características

formativas que conectam os estudantes às demandas das populações nos territórios, para além das demandas da saúde, proporcionando vivências e aprendizagens mais direcionadas às questões sociais.

Tal reconhecimento aponta para uma maior incorporação da terapia ocupacional social na formação brasileira. A pesquisa de Pan (2014) investigou a inserção do ensino da terapia ocupacional social em instituições de ensino superior e constatou que as atividades de formação para o campo social ainda eram incipientes, além de haver escassez de profissionais, especialmente docentes, para desenvolver e compor diálogos nesse campo com particularidades não atendidas pela formação em saúde.

Neste estudo, notamos que há dois modos de vinculação ao ensino em contextos territoriais/comunitários. O primeiro demonstra a experimentação da prática profissional em diferentes equipamentos sociais e de saúde, denotando uma formação em serviço, propondo observação e experimentação de situações reais de trabalho e prática profissional, principalmente no âmbito das políticas sociais (Sistema Único de Saúde, Sistema Único de Assistência Social).

O segundo modo oportuniza o encontro, o contato e a intervenção dos estudantes com diversos modos de vida e situações cotidianas nos territórios. O ensino se volta às reflexões contextuais sobre a realidade, as demandas sociais, implicando um cuidado complexo que necessita do suporte interprofissional e criação de redes para seu estabelecimento.

No que se refere à caracterização desse ensino, as respostas nos questionários corroboram os achados do mapeamento sistemático. Majoritariamente para os docentes, a principal característica do ensino são as aproximações e envolvimento dos estudantes com os contextos de vida das pessoas/grupos/ comunidades nos territórios, o que preconiza a construção de práticas profissionais contextualizadas com a realidade local dos cursos e a superação da ênfase no saber biomédico:

Transpor a barreira dos conceitos biomédicos, trazer essa compreensão mais ampla para os alunos de que a nossa intervenção nesses contextos é totalmente diferente de uma prática clínica/positivista e envolve conceitos de outras áreas distintas das ciências biomédicas (Docente 14, questionário docente).

Uma formação que dá ênfase ao fato de que o trabalho em terapia ocupacional vai além dos espaços institucionais e que precisa se deslocar para o contexto concreto de vida das pessoas, proporcionando vivências e práticas nesta dimensão (Docente 13 - questionário docente).

Tais práticas permitem a análise crítica das demandas do território, compreensão do funcionamento das organizações sociais, serviços e instituições, o planejamento de ações

integradas que potencializam a participação social e cultural, bem como oportunizam a construção de intervenções baseadas no diálogo e colaboração entre os diversos atores.

Para uma das docentes, as características desse ensino se voltam também para outras realidades de legitimação das universidades e espaços públicos, práticas de territorialização, estímulo à criação de redes sociais, entre outros, conforme destacamos abaixo:

1. Legitimação da universidade pública como espaço de produção de conhecimentos e práticas transformadoras da sociedade; 2. Práticas de territorialização; 3. Trabalho em equipe; 4. Intersetorialidade; 5. Aproximação das condições e contextos de vida das populações atendidas; 6. Desenvolvimento de intervenções a partir da compreensão e avaliação de atividades cotidianas e dos impedimentos ou dificuldades para realização de algumas delas, nos locais onde o cotidiano das pessoas atendidas é produzido; 7. Ativação de redes (pessoas, instituições e equipamentos sociais) que contribuam para processos de cuidado em saúde, escolarização, proteção social, geração de renda, acesso à cultura e ao lazer, entre outros, promovendo a inclusão social, o exercício da cidadania e a ampliação da participação social das pessoas atendidas (Docente 17 - questionário docente).

Nessas características, também foi apontado pelos docentes que o ensino dessas práticas profissionais traz e valoriza saberes e encontros, devendo ter como foco de análise e intervenção a comunidade e o território, exigindo aportes teórico-práticos condizentes com essas práticas:

(...) contextos territoriais e comunitários devem ter o território/comunidade como foco de análise e intervenção. Em outras palavras, para além do entendimento que o "contexto social" é relevante às práticas terapêuticas ocupacionais, abordar a comunidade/território demanda categorias específicas (Docente 10 - questionário docente).

A valorização dos saberes e recursos, a possibilidade dos encontros e a potencialização das pessoas para produção de vida em que haja inclusão, participação e emancipação social são necessárias nesse ensino (Docente 11 - questionário docente).

Desse modo, ao envolver nas práticas e na formação graduada um ensino voltado aos contextos territoriais e comunitários, com a incorporação das palavras território e comunidade, defrontamo-nos com uma formação implicada em ações voltadas ao individual e ao coletivo (diferentes sujeitos, grupos, comunidades e/ou populações) e que incorporaram diferentes estratégias e constructos teóricos para dar conta da pluralidade da vida e dos alcances da terapia ocupacional.

Assim, apoiando-se nos aportes teórico-práticos de território e comunidade, esse ensino se volta às diferentes dimensões da vida cotidiana, buscando a inserção em territórios micro e macrossociais e em serviços e espaços públicos, como locais de produção de diversas formas

de ser, existir, ser cuidado e modificar o mundo, espaços plurais de encontro, convivência e de promoção da participação social.

3.2 Quais os documentos orientadores do ensino nos contextos territoriais e comunitários?

Nas publicações do mapeamento sistemático, encontramos referência ao ensino orientado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) da área, principalmente para uma formação profissional voltada às mudanças necessárias no Sistema Único de Saúde e à aproximação ao mundo real do trabalho, equipes, serviços e comunidades. Nesse sentido, são descritos como objetivos dessa formação: a articulação com as políticas públicas, profissionalização de terapeutas ocupacionais para práticas territoriais, formação para o Sistema Único de Saúde em todos os níveis de atenção e no âmbito individual, grupal e coletivo (Krug, 2014; Palm, 2014; Palm *et al.*, 2014; Furlan *et al.*, 2014; Silva; Oliver, 2017; Pastore, 2018; Alonso *et al.*, 2021; Chriguer, 2022).

Cabe destacarmos que a vinculação com as DCN não é característica específica desse ensino, uma vez que toda a formação graduada do terapeuta ocupacional brasileiro deve ser orientada por ela, que por sua vez norteia as construções dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC), em cada IES.

Desde o final da década de 1990, foram propostos movimentos para reorganização dos currículos mínimos e conseqüentemente início das discussões para a criação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), consideradas como um documento orientador para a elaboração dos projetos político-pedagógicos e dos currículos pelas IES no país.

As primeiras propostas curriculares da terapia ocupacional como uma profissão de ensino superior foram orientadas por currículos mínimos, organizados por disciplinas e cargas horárias, estabelecidas pelo Ministério da Educação. Os currículos mínimos sugeriam que a profissionalização no ensino superior seria voltada para a apropriação de conhecimentos organizados por conteúdos essenciais. Entretanto, com o fim do regime militar, segundo Teixeira Junior (2020), essa proposta se mostrava insuficiente na formação de profissionais capacitados para atuarem em ambientes mutáveis e em transformação.

Dessa maneira, com o cenário de redemocratização do país, a reforma da educação superior propôs novos processos de reestruturação da formação, em especial após a instituição do Conselho Nacional de Educação (CNE) em 1995 e da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases para Educação (LDB) em 1996.

Esses documentos entraram em vigor na formação graduada brasileira após os anos 2000 e especialmente nas graduações em saúde entre os anos 2001 e 2004. Surgiram à luz da LDB, alicerçada em uma nova proposição para a profissionalidade, entendendo que se profissionalizar seria a melhor forma de preparo para o mundo do trabalho, sendo necessária a aquisição de habilidades e competências para tal incorporação (Teixeira Júnior, 2020).

Desse modo, apesar de os debates sobre o ensino por competências voltarem críticas aos modelos tradicionais de currículos centrados em disciplinas e das DCN assumirem a premissa de valorização da dimensão da prática, da vivência e do saber-fazer, é importante destacar que nelas também estão presentes as influências dos principais organismos internacionais — Banco Mundial (BM), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e as agências da Organização das Nações Unidas (ONU).

Segundo Costa *et al.* (2018), o ensino por competência convoca a articulação entre o ensino e o mundo do trabalho, à medida que os currículos devem responder às necessidades sociais, formando, profissionais capazes de pensar e agir criticamente, superando práticas educacionais fragmentadas, tecnicistas e descontextualizadas. Além disso, as DCN possibilitam maior flexibilidade aos currículos e adaptação às realidades de cada IES na criação dos projetos pedagógicos dos cursos.

A literatura mostra que o processo de elaboração das DCN, na terapia ocupacional, foi organizado por uma Comissão de Especialistas:

As DCN naquela época foram organizadas pela Comissão de Especialistas de Ensino na área de Terapia Ocupacional, ligada à Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação (SERES/MEC), que junto ao Ministério da Saúde e em um amplo debate nacional, instruíram as DCN para 14 profissões da saúde, com a intenção de qualificar o cuidado e consolidar o Sistema Único de Saúde (SUS) como ordenador da formação (Nicolau *et al.*, 2022, p. 89).

Dessa maneira, as DCN da terapia ocupacional foram instituídas a partir da Resolução CNE/CES nº 6, de 19 de fevereiro de 2002, e estão em vigência até o momento da elaboração deste texto (Brasil, 2002). Essas diretrizes definem os princípios, os fundamentos, as condições e os procedimentos da formação de terapeutas ocupacionais com abrangência nacional, sendo orientadores do processo formativo e dos projetos político-pedagógicos.

Essas DCN, como as demais dos cursos de formação graduada em saúde, foram baseadas na pedagogia das competências. Embora contraditório, segundo Souza e Pestana (2009), a questão das competências nas políticas educacionais se vincula à produção e ao

mercado e que, por vezes, nega a dimensão social e relacional das competências, ou seja, instituindo competências descontextualizadas.

Tal situação parece não ter acontecido na terapia ocupacional. Embora as DCN da terapia ocupacional tenham sido instituídas concomitantemente às demais profissões da saúde, na concepção de Costa *et al.* (2018), diferenciam-se das dos outros cursos, uma vez que apresentam elementos norteadores da profissão, estão alicerçadas nas políticas de saúde, na diversidade e no multiculturalismo, nos processos democráticos e éticos:

Essa carreira relaciona a ideia da diversidade e do multiculturalismo como perspectivas para a compreensão dos fenômenos sociais, culturais, políticos e as problemáticas de saúde da população, em um sentido emancipatório e ampliado de vivências, de forma democrática e ética (Costa *et al.*, 2018, p. 1189).

No que tange à incorporação de proposições formativas relacionadas aos contextos territoriais e comunitários, em especial àqueles vinculados às palavras território e comunidade, verificamos que no documento de 2002 a palavra território não aparece, nem mesmo com palavras similares. Isso demonstra que a categoria, no início dos anos 2000, ainda não havia incorporado aos documentos normativos para a formação graduada uma trajetória que vinha sendo construída desde décadas anteriores, na prática profissional, conforme apresentado por Bianchi e Malfitano (2020):

Já a palavra território, como apresentado, ganha visibilidade ao ser utilizada pelas políticas públicas na década de 1990. No entanto, sua aproximação com o corpo linguístico da terapia ocupacional se dá na década anterior, em 1980, influenciada pelos movimentos de desinstitucionalização em especial os da Psiquiatria Democrática Italiana, e pela busca de uma transformação no modo de cuidado em saúde mental no início da construção da reforma psiquiátrica brasileira (Bianchi; Malfitano, 2020, p. 629).

Com relação à comunidade, em 2002, a palavra é utilizada nas competências gerais requeridas para o terapeuta ocupacional, especialmente aquela voltada à aquisição de liderança e nos conteúdos essenciais necessários à formação do profissional, conforme demonstrado abaixo:

Liderança: no trabalho em equipe multiprofissional, **os profissionais de saúde** devem estar aptos a assumirem posições de liderança, sempre tendo em vista o bem-estar da **comunidade** (Brasil, 2002, p. 02, grifo nosso).

Art. 6º: Os conteúdos essenciais para o Curso de Graduação em Terapia Ocupacional devem estar relacionados com todo o **processo saúde-doença do cidadão**, da família e da **comunidade**, integrado à **realidade epidemiológica e profissional**,

proporcionando **a integralidade das ações do cuidar em terapia ocupacional** (Brasil, 2002, p. 04, grifo nosso).

Notamos que, em ambos os contextos, a comunidade aparece como grupo social vinculado aos serviços de saúde e ao processo saúde-doença, apresentando uma delimitação do terapeuta ocupacional, como um profissional da saúde. Desse modo, mesmo que o documento, na íntegra, não limite a formação profissional somente à área da saúde, a utilização da palavra comunidade, no início dos anos 2000, demarca uma formação com ênfase nos contextos da saúde e, conseqüentemente, do Sistema Único de Saúde (SUS), em consonância com as demais diretrizes dos cursos da saúde, homologadas no mesmo período.

Para Silva (2012), essas diretrizes, teoricamente, superariam o enfoque técnico e curativo dos cursos da saúde, passando a definir competências e habilidades para superar a inadequação da formação para todos os níveis do SUS e suas complexidades. Na terapia ocupacional, na concepção de Palm (2014), a insuficiência do modelo médico fez surgir uma proposta de formação acadêmica generalista legitimada nessas diretrizes de 2002:

As DCN reafirmaram a necessidade e o dever das IES na formação para as políticas públicas vigentes no país, em especial, no e para o SUS, demandando assim, o (re) direcionamento dos projetos pedagógicos dos cursos, com crescente atenção às relações entre saúde-educação-sociedade, bem como à diversificação e ampliação de novos cenários de aprendizagem (Palm, 2014, p. 61).

Nessa perspectiva, o termo generalista se constitui, em um primeiro momento, com ênfase na compreensão do terapeuta ocupacional como um profissional da saúde, capaz de atuar nos diversos níveis de atenção do SUS e na complexidade das condições de saúde. No entanto, antes da homologação dessas diretrizes, a terapia ocupacional brasileira já demarcava sua atuação em outros campos. Nesse entendimento, uma formação generalista denotaria a incorporação de outros referenciais teóricos e práticos:

(...) uma formação de fato generalista para a terapia ocupacional significa incorporar outros referenciais teóricos e práticos, para além dos restritos às ciências biológicas e da saúde, o que não tem sido feito nos cursos de graduação em terapia ocupacional das IFES e, possivelmente, de forma geral no país (Pan, 2014, p. 183).

Anos depois, a partir de 2014, segundo Teixeira Júnior (2020), alguns cursos de graduação, inclusive a terapia ocupacional, iniciaram movimentos para reformulação das DCN. Desse modo, orientados pelas características principais do ensino da terapia ocupacional nos contextos territoriais e comunitários, buscamos identificar se território e comunidade são

palavras incorporadas aos documentos formativos da profissão no país e vinculadas a esse ensino.

Segundo Nicolau *et al.* (2021), o percurso de organização das DCN da terapia ocupacional se iniciou em 2017, no Seminário Nacional das DCN da Terapia Ocupacional, sediado em São Paulo, SP, e promovido pela Rede Nacional de Ensino e Pesquisa em Terapia Ocupacional (RENETO) e pelos docentes do curso da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Em seguida, foram organizados fóruns locais e regionais de formação em terapia ocupacional com apresentação das propostas em 2018, no XVI Encontro Nacional de Docentes em Terapia Ocupacional, seguido por organização dos trabalhos, a partir de grupos e oficinas e encaminhamentos à plenária final do evento.

Posteriormente, foi conduzida uma fase virtual de consultas públicas enviadas aos coordenadores dos cursos em 2019. Já na terceira fase, o documento elaborado foi enviado para cinco pareceristas com expertise nos fundamentos da profissão e escolhidos em assembleia da RENETO.

Embora o processo tenha sido debatido coletiva e internamente na profissão, ainda não está finalizado, pois o documento foi enviado e aprovado pelo Conselho Nacional de Saúde (CNS) em 2020 (Brasil, 2020), homologado pelo Ministro da Saúde em agosto de 2021 e encaminhado ao Conselho Nacional de Educação (CNE), onde aguarda análise e homologação final (Nicolau *et al.*, 2022).

Entretanto, desde 2020, a RENETO, a partir dos encontros do fórum de coordenadores dos cursos de graduação em terapia ocupacional (Borba *et al.*, 2020), tem debatido, entre outros assuntos, as proposições das novas DCN. Com isso, muitos cursos têm discutido as principais propostas e desafios das reformas curriculares atuais, iniciadas pelos ajustes decorrentes da pandemia de COVID-19 e /ou pela Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018⁴.

Nas propostas para a reformulação das DCN da terapia ocupacional, notamos que a palavra território é mencionada como um dos princípios norteadores da formação, porém ainda com uma significação restrita ao território geográfico:

Incorporação de processos de comunicação, considerando aspectos verbais e não verbais habilidades de escrita e leitura nas línguas do **território** nacional (oficiais ou não) e internacional, e uso de tecnologias de informação e comunicação que ampliem as possibilidades de diálogo e de intercâmbio de experiências e conhecimentos (Brasil, 2020, p. 10, grifo nosso).

⁴ Resolução da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (CNE). Estabelece as diretrizes para a extensão na educação superior brasileira (Brasil, 2018). **Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018**. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior.

Ainda nesse documento, no artigo 8º, o termo emerge no plural, “territórios”, demonstrando maior aproximação às construções teóricas da profissão, conforme já apresentado por Bianchi (2019), significando uma combinação de espaço, processo e relação:

Conhecer as dinâmicas culturais e determinantes sociais relacionados aos processos de exclusão, segregação, asilamento, institucionalização, discriminação e estigmatização de diferentes grupos e **territórios** e seu impacto nas atividades/ocupações/cotidianos, para defender e promover a inclusão e participação social como direito (Brasil, 2020, p. 11, grifo nosso).

Já “comunidade”, no que diz respeito às propostas das novas DCN, surge como um grupo social que participa do processo formativo do terapeuta ocupacional, uma vez que se propõe à valorização da articulação com a comunidade:

Art.7º XI-Construção de parcerias e intercâmbios nacionais e internacionais, valorizando a articulação com a **comunidade**, o estímulo à mobilidade acadêmica e profissional, a educação permanente e contínua, as práticas de cooperação assistenciais, de gestão, produção e difusão de conhecimento (Brasil, 2020, p. 10, grifo nosso).

No entanto, ainda no referido documento, se considerarmos o termo no plural (comunidades), localizamos o terapeuta ocupacional como facilitador, mediador, transformador e integrador da comunidade, demarcando assim as possibilidades de ação profissional para além do setor saúde, conforme demonstrado abaixo no Art.8º, que propõe que o curso de graduação deve capacitar os profissionais da área para:

Art.8º XXXI-Atuar como agente facilitador/mediador, transformador e integrador dos diferentes coletivos, grupos sociais e **comunidades** por meio de atitudes permeadas pela noção de identidade sociocultural (Brasil, 2020, p. 15, grifo nosso).

Nessas perspectivas, território e comunidade assumem, na proposta de reformulação das DCN, uma dimensão mais ampliada e com utilização não caracterizada somente no âmbito da saúde, o que coloca o principal documento norteador da formação graduada em consonância com as práticas e a produção de conhecimento dos terapeutas ocupacionais brasileiros. Além disso, corrobora as dimensões da formação apresentada por Nicolau *et al.* (2022):

Faz-se necessário formar profissionais que conheçam direitos humanos, que contribuam para a superação de desigualdades sociais, que combatam discriminações, que conheçam a realidade histórica e social do país e se alinhem às políticas sociais universais, de acesso público e gratuito – como o SUS, SUAS, dentre outras – que

conheçam o significado social de suas práticas e defendam a complexidade do conhecimento e a diversidade de saberes e perspectivas para o entendimento das atividades/ ocupações/cotidianos do ser humano em seus diversos contextos (Nicolau *et al.*, 2021, p. 96).

Desse modo, na análise das diretrizes curriculares que norteiam a formação no Brasil, observamos que, em 2002, a palavra território ainda não estava contemplada no documento norteador da formação, enquanto a palavra comunidade aparece no âmbito da formação e ação do terapeuta ocupacional como um profissional da saúde. Anos depois, nas proposições de reformulação, território e comunidade emergem como princípios norteadores da formação, aproximando-se das práticas profissionais e da produção de conhecimento realizada nas últimas décadas no Brasil.

Consideramos que essas proposições, mesmo que específicas e com o foco de nossa pesquisa, estão inter-relacionadas às propostas gerais de formação da profissão. Entendemos serem necessárias novas pesquisas e produção de conhecimento sobre a DCN que aguarda a homologação no CNE, visto que ela chega imbuída da proposta de aproximar a formação das tendências atuais do ensino e avançar nos movimentos de aproximação de saberes, conteúdos e contextos em comparação a habilidades e competências.

3.3 Onde ocorre o ensino nos contextos territoriais e comunitários?

O ensino acontece no território, enquanto espaço social, que reproduz a totalidade social, sendo modificado pelos sujeitos e suas relações sociais (Silva *et al.*, 2019) o que convoca à apreensão e contextualização da realidade de espaços, pessoas, grupos e comunidades que neles vivem com suas diversas demandas de saúde, sociais e culturais. Propõe, ainda, uma articulação entre o micro e o macrossocial (Minatel; Andrade, 2020).

No mapeamento da literatura, estão apresentados alguns princípios teóricos orientadores desse ensino, com uma vinculação teórica e prática aos princípios da reabilitação baseada na comunidade, da reabilitação psicossocial, da saúde coletiva e da reconstrução ocupacional (Oliver *et al.*, 2012; Silva, 2016). Na esfera social, são apresentados a terapia ocupacional social e o desenvolvimento local participativo (Correia, 2018; Silva *et al.*, 2019; Pan, 2014; Silva, 2019; Silva; Malfitano, 2021; Minatel; Andrade, 2020).

Também estão descritas ações de ensino em locais de cuidado em saúde, vinculadas à atenção primária (Oliver *et al.*, 2012; Anversa; Borges, 2016; Cunha; Sime, 2019; Silva, 2016; Generino, 2019; Silva *et al.*, 2021), especialmente em Unidades Básicas de Saúde (UBS),

Unidades de Saúde da Família (USF), Centros de Convivência e Cooperativas (CeCco), Centros de Referência em Saúde do Trabalhador (CEREST) e Centros de Atenção Psicossocial (CAPS).

No que tange à terapia ocupacional social, estão referidas ações em espaços públicos, como escolas públicas (Silva; Borba, 2018), Centros da Juventude (CJ), Centros de Referência da Assistência Social (CRAS) especialmente os Serviços de Convivência e Fortalecimento de Vínculos dentre outros. E, também, em praças públicas, espaços de circulação social e partilha de interesses coletivos e democráticos (Silva *et al.*, 2019; Silva, 2019; Silva; Malfitano, 2021).

Nos questionários com os coordenadores dos cursos, também surgiram pontos importantes para essa discussão tais como: a importância da interação do curso com o território do entorno da universidade, com cenários urbanos e rurais, comunidades indígenas, quilombolas, ribeirinhas, LGBTQIAPN+, dentre outras. E, ainda, a promoção de eventos para a discussão desse ensino e dessas práticas, além da participação do curso no Programa de Educação pelo Trabalho para Saúde (PET-Saúde) do Ministério da Educação (MEC):

No curso C há de se registrar uma dificuldade e, ao mesmo tempo, uma riqueza da abordagem dos contextos territoriais e comunitários pela Terapia Ocupacional, que se trata de envolver cenários urbanos e rurais, especificamente, comunidades tradicionais da região com índios, quilombolas e ribeirinhos. Nesse cenário, ao falar de contextos territoriais e comunitários tem-se um largo espectro de desafios e possibilidades (Coordenador do Curso C - questionário do coordenador).

Estamos iniciando a oferta de componentes nos contextos territoriais e comunitários e estamos buscando iniciar a inserção dos estudantes em equipes e serviços (Unidade de Saúde da Família, Consultório na Rua, Casarão da Diversidade LGBTQIAPN+, dentre outros) situados no entorno de onde o curso acontece, que é o centro histórico. Dessa forma, além de desenvolver competências sobre o olhar e a intervenção no território, o contexto onde o curso está inserido passa a ter mais sentido, já que, ao habitar o território, todos se transformam e novas possibilidades são construídas nesse diálogo (Coordenadora do Curso B - questionário do coordenador).

O Curso F possui em seu quadro, um corpo docente de quatro professores com doutorado em Saúde Pública, favorecendo a concepção de território em várias atividades acadêmicas. O Curso promove eventos para debater temáticas diversas, mas voltadas para as políticas públicas em contextos territoriais. No Programa do PET no Curso de Terapia Ocupacional se destaca sempre, pelo número de discentes envolvidos, pela disponibilidade de assumir vagas remanescentes dos alunos desistentes, assim como, vem assumindo a equipe que coordena o projeto (Coordenadora do Curso F - questionário do coordenador).

Também identificamos, no mapeamento, que as atividades extensionistas de docentes de universidades públicas brasileiras tiveram um papel pioneiro para o ensino das ações territoriais e comunitárias. No entanto, inicialmente, essas experiências foram restritas à parcela de estudantes que delas participavam. Atualmente, a extensão tem sido incorporada ao ensino,

favorecendo não só maiores possibilidades de envolvimento de todos os estudantes, como também maior inclusão das discussões territoriais e comunitárias nos componentes curriculares.

As publicações de Porto (2017), Silva e Borba (2018) e Figueiredo *et al.* (2022) apontam a importância das ações de extensão que possibilitam assistência e cuidado, cumprindo com o compromisso social das instituições de ensino. Nesse sentido, a extensão emerge como facilitadora do processo ensino-aprendizagem teórico e prático.

As produções apresentadas na Tabela 1 relacionam experiências extensionistas, vinculadas ao ensino em saúde, na cultura e no social voltadas, para pessoas, grupos e comunidades nos territórios. As ações de extensão são promotoras de conhecimento e, nelas, o processo de ensino-aprendizagem possibilita um saber construído em diálogo e em contexto, entre docentes e estudantes com a aplicabilidade de teorias (Figueiredo *et al.*,2022).

Tabela 1 — Projetos de extensão mencionados na literatura da área

Projetos de Extensão	Publicações
Programa Arte, Corpo e Terapia Ocupacional –PACTO	Castro <i>et al.</i> , 2016
Juventudes e funk na Baixada Santista: territórios, redes, saúde e educação	Santos; Borba, 2018
Projeto METUIA/UFSCar	Silva <i>et al.</i> , 2019; Silva, 2019; Silva; Malfitano, 2021
(I) Acompanhamentos de idosos –atividades de vida diária na atenção básica Grupo de terapia ocupacional na atenção básica: novas tecnologias para a participação social de pessoas idosas	Cunha; Sime, 2019
(II) Conversando sobre comunicação com idosos	
(III)Terapia ocupacional e ações básicas de prevenção e proteção	
Projeto Cantinho do Chá e da Horta agroecológica	De Carvalho <i>et al.</i> , 2020
Terapia ocupacional no atendimento a idosos em situação de vulnerabilidade social Terapia ocupacional na saúde do idoso: Vila residencial	Carvalho <i>et al.</i> , 2020
Programa Terapia Ocupacional, Corpo, Cultura e Artes – TOCCA*	Angeli, 2014; Angeli, 2021
(I) Formando tessituras do cuidado em saúde mental	Alonso <i>et al.</i> , 2021
(II) Arte, cultura e acessibilidade na atenção básica	
(III)Atenção à saúde da pessoa com deficiência na estratégia saúde da família	

*Único projeto apresentado em duas publicações diferentes pelo mesmo autor.

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Durante a pesquisa, os docentes e coordenadores participantes apresentaram outros projetos de extensão nos contextos territoriais e comunitários que têm sido realizados nos cursos. Foram 46 projetos indicados e que estão apresentados no Quadro 3, em ordem alfabética.

São projetos realizados com comunidades e/ou nos territórios, em diferentes subáreas da terapia ocupacional e que envolvem ações com pessoas em vulnerabilidade social, pessoas com deficiência, transtornos mentais, indígenas, estudantes de escolas públicas, profissionais do SUS e SUAS, crianças, adolescentes e jovens, idosos, entre outros.

Acreditamos que devemos buscar reflexões sobre como as ações extensionistas, principalmente nos contextos territoriais e comunitários, estão contribuindo para a produção de conhecimentos e saberes na terapia ocupacional brasileira, considerando a pluralidade de seus alcances.

Concordamos com Rovati e D’Octaviano (2017, p. 17): devemos, em novas pesquisas, considerar que essas ações são somente prestação de serviços à comunidade? Divulgação de conhecimento? Transferência de saberes? Espaço de experimentação do ensino e da pesquisa? Espaços para militância? “Apenas a extensão” da universidade, extramuros? Somente algumas ou todas elas? De fato, tal como apontado pelos autores, as ações extensionistas são ações políticas, geralmente em espaços públicos, que privilegiam a interação universidade-comunidade, pautadas em diálogo, parceria e práticas democráticas.

Entretanto, corroboramos com Severino (2013), no sentido em que, embora a extensão, quando ligada ao ensino possa ampliar o processo pedagógico ao envolver docentes, estudantes e comunidade em um movimento comum de aprendizagem, ao se relacionar com a pesquisa, enriquece o processo político, possibilitando maior alcance social do conhecimento. Porém, é necessário garantir que docentes tenham em sua carga horária disponibilidade para dedicação a extensão e pesquisa, conforme apontado abaixo:

Talvez um dos maiores desafios seja abrir as portas da universidade para o território/comunidade. "Abrir as portas" em múltiplos sentidos. A extensão universitária tem essa tônica, criando diálogos com o território/comunidade/social capazes, ao mesmo tempo, de tensionar o currículo e provocar mudanças sociais. Porém, a sobrecarga docente restringe a oferta de projetos extensionistas, o que limita a participação dos estudantes em projetos com essa tônica (Docente 10, questionário docente).

Quadro 3 — Projetos de extensão dos cursos brasileiros de terapia ocupacional - em ordem alfabética (continua)

Programas/ Projetos de extensão nos contextos territoriais e comunitários
ACCS Deficiência e Emancipação
A inaceitável fome: ações de enfrentamento da insegurança alimentar na comunidade do Alto do Céu
Autocuidado, sustentabilidade e mulheres indígenas: do urucum a escova progressiva
Apoio e fomento da Estratégia da Gestão Autônoma da Medicação e outras práticas emancipatórias em Saúde Mental
Busca ativa e apoio ao retorno e a permanência de jovens à/na escola no contexto (pós) pandemia
Comunidades de Práticas em terapia ocupacional no SUAS: articulação profissional e constituições de estratégias
Construir comum: investigações sobre as práticas de terapeutas ocupacionais da rede de atenção psicossocial
Construir pontes e tecer redes: debates, apoio e supervisão em terapia ocupacional na atenção à saúde mental de crianças, adolescentes e jovens
Corpos resilientes: práticas corporais com cuidados de crianças e adolescentes em tratamento oncológico
Cuidado ativo e democrático: apoio ao retorno a permanência de jovens à/na escola no contexto (pós) pandemia
Educação popular em saúde e organização popular: contribuições da terapia ocupacional
Educação escolar indígena: transição entre rede formal e informal
Ensino, pesquisa e extensão no território Dunas
Evasão escolar, juventudes e terapia ocupacional social: diálogos e perspectivas na ótica dos estudantes, professores e familiares
Intervenções de terapia ocupacional junto a população LGBTQIAPN+
Juventudes com produção de conteúdos digitais com/sobre/para as juventudes
JuventudeS- Intervenções urbanas de arte, cultura no território
Juventude, redes de suporte e cidadania: Ações da terapia ocupacional social em contextos de vulnerabilidade
Laboratório Metuia Cerrado: Práticas e saberes em terapia ocupacional social
Laboratório de Reabilitação com Ênfase no Território
Levantamento de acessibilidade no arquipélago do Marajó

Quadro 3 — Projetos de extensão dos cursos brasileiros de terapia ocupacional - em ordem alfabética (conclusão)

Programas/ Projetos de extensão nos contextos territoriais e comunitários
Maus tratos contra crianças no contexto da pandemia de covid-19: relação entre práticas parentais e as funções executivas infantis
Memórias, territórios e ocupações: os possíveis da universidade pluriépistêmica
Observatório de infâncias e juventudes
Oficina Metuia Cerrado: espaços educativos de resistência e anti opressão
PET-Saúde: Gestão e Assistência em contextos Amazônicos
Programa Cartografias mentais
Programa Estamira- Saúde Mental Comunitária
Projeto de tecnologia assistiva e terapia ocupacional para a comunidade TATO
Projeto LAPET- Laboratório de práticas emancipatórias e territoriais
Projeto de acompanhamento de egressas do socioeducativo
Projeto Rádio Comunitária
Projeto Padarrú: Terapia Ocupacional por uma educação libertadora
Rede RUA: aplicativo facilitador da articulação de redes de apoio social voltadas às pessoas em situação de rua
Rede, território e atenção psicossocial para crianças e adolescentes
Redução de danos, rede e território: conexões do PROJAD na interface arte, saúde e cultura
ResisTO- Terapia ocupacional social, gêneros e sexualidade dissidentes
Saberes e Ocupações tradicionais no quilombo do Grotão: estratégias em desenvolvimento local participativo
Saúde mental de pessoas diagnosticadas com transtornos mentais
TRAJETOS: Cotidiano e acompanhamento em saúde mental para crianças, adolescentes e suas comunidades
Tenda da cidade: dispositivos culturais de participação urbana
Terapia ocupacional na saúde do idoso- Vila Residencial
Todes pelo SUS
Território do Cuidar
Uso da impressora 3D como recurso para a produção de dispositivos de tecnologia assistiva- próteses, órteses e adaptações na atuação do terapeuta ocupacional
Vamos ouvir as crianças? Entrelaçando a terapia ocupacional e a pedagogia de Paulo Freire para construir ações de promoção de saúde com crianças

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Para além dos projetos de extensão, ressaltamos que, de acordo com o mapeamento, no processo histórico de constituição do ensino territorial e comunitário, os componentes práticos dos currículos (unidades curriculares práticas e estágios supervisionados) foram fundamentais para seu crescimento, vide Quadro 4. Contudo, identificamos uma crescente ampliação das

produções e do número de componentes teóricos nos currículos, que apresentam esse ensino e práticas correlatas.

Quadro 4 — Componentes curriculares mencionados na literatura da área

Componentes curriculares	Publicações
Terapia ocupacional social Terapia ocupacional Saúde mental Saúde e trabalho Saúde da pessoa com deficiência Geriatria e Gerontologia Estágio supervisionado na atenção territorial e comunitária em reabilitação Estágio supervisionado em terapia ocupacional e deficiência física Estágio supervisionado em terapia ocupacional em geriatria e gerontologia Prática e estágio supervisionado em saúde mental Noções de saúde pública Saúde coletiva e atenção ao adulto	Oliver <i>et al.</i> , 2012.
Práticas terapêuticas supervisionadas VI e VII	Ballarin <i>et al.</i> , 2013
Reconstrução ocupacional e transformação social	Santos <i>et al.</i> , 2020
Prática assistida em terapia ocupacional na velhice, Estágio Supervisionado	Cunha; Sime, 2019
Estágio Supervisionado na Atenção Primária à Saúde	Ruas <i>et al.</i> , 2015
Atividades e Recursos Terapêuticos- Cotidiano	Almeida <i>et al.</i> , 2020
Estágio profissionalizante em reabilitação	Teixeira <i>et al.</i> , 2018
Terapia ocupacional na saúde mental Terapia ocupacional, antropologia e sociologia, Administração, planejamento e gestão em terapia ocupacional Terapia ocupacional na saúde da criança Terapia ocupacional geral Estágio de terapia ocupacional: saúde mental e terapia ocupacional social	Alonso <i>et al.</i> , 2021
Estágio supervisionado em saúde da comunidade	Anversa; Borges, 2016 Missio; Vieira, 2019
Atividades e Recursos Terapêuticos I: atividades lúdicas e lazer	Pancieri <i>et al.</i> , 2021
Prática de integração em ensino e serviço em terapia ocupacional I	Minatel; Andrade, 2020

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Notamos que a aproximação aos territórios e comunidades delimita esse campo de convergência entre saberes e ações, propondo o ensino/ação como elementos para transformação das realidades sociais. Desse modo, defendemos que o contexto de aprendizagem não é apenas um local/ambiente/cenário, onde o ensino e as práticas profissionais ocorrem fora das universidades, mas requer um conjunto de fatos relacionados ao ensino teórico, às circunstâncias, às pessoas e às situações de aprendizagem envolvidas e não somente cenários de aprendizagem que apenas recebem estudantes e práticas profissionais.

Em nossa concepção, o território emerge como um contexto de aprendizagem emancipatório, que estimula a transformação social, ao possibilitar que nele aconteçam aprendizagens de diversas ordens, inclusive a transformativa. Segundo Figueiredo (2016), essa

aprendizagem foi proposta por Jack Mezirow, que a concebeu não como uma técnica ou abordagem da prática educativa, mas como a própria essência da educação.

Para Almeida (2016), as obras de Paulo Freire e Ivan Illich transformaram as reflexões de Mezirow, principalmente no que se relacionava à educação de adultos e ao pressuposto da conscientização/reflexão crítica como pré-requisito para a libertação pessoal e transformação social (Freire, 1987).

Nesse enfoque, o contexto para a aprendizagem também pode influenciar o processo, uma vez que, em determinados contextos, “as mudanças sociais são necessárias antecedendo mudanças individuais, em outros, mudanças individuais levam às transformações sociais” (Almeida, 2016, p. 33). Na perspectiva da aprendizagem transformativa, cada sujeito interpreta suas experiências a seu modo (a partir da família, cultura, vida em comunidade). Portanto, a maneira de estar/agir no mundo é reflexo das experiências e percepções construídas ao longo da vida.

Assim, a aprendizagem transformativa seria um processo através da ação, de conhecer, questionar e transformar essas percepções. Sendo, além de uma transformação somente pessoal, uma transformação social, na qual essas transformações pessoal e social estão interligadas (Almeida, 2016).

Podemos também vincular essa experiência às obras de Paulo Freire, caminho que, nos últimos anos, tem produzido diálogos importantes na terapia ocupacional social (Farias; Lopes, 2020). Essa vinculação pode produzir debates para o ensino nos contextos territoriais e comunitários, uma vez que o ensino-assistência produzido nos “espaços públicos convida ao pensar e agir juntos, implicando uma intervenção na realidade comprometida com o social, o ético e o político- entendendo como tudo que implica escolhas democráticas com relação à vida em sociedade” (Rovati; D’Octaviano, 2017, p. 18).

3.4 Quais as principais estratégias pedagógicas e quem ensina?

Dentre as estratégias de ensino apresentadas, destacamos, no âmbito da saúde: mapeamento e reconhecimento do território, identificação das pessoas com deficiência e das alternativas e serviços, observação de diferentes setores e postos de trabalho, a articulação e vínculo com equipes e profissionais, a identificação das necessidades de saúde de maneira ampliada, a participação na construção de planos de cuidado individual, grupal e coletivo no âmbito da promoção, prevenção e tratamento da saúde — assim como o contato com diferentes

grupos populacionais, suas demandas e com movimentos sociais, o que possibilita vivências e interações com diversas situações do cotidiano (Oliver *et al.*, 2012).

Estão descritas, ainda, oficinas lúdicas em escolas, praias e centros da juventude (Panciera *et al.*, 2021) e oficinas da diferença (Silva; Borba, 2018). Essa última concebida como encontros voltados a disparar reflexões que expressem a multiplicidade de experiências juvenis. Nelas, são utilizados recursos audiovisuais, música, dinâmicas expressivas e apresentação de sínteses de dados de pesquisa como elementos disparadores e condutores do objetivo de cada encontro.

As publicações de Palm (2014), Baldani (2016) e Alonso *et al.* (2021) indicam que as estratégias encontradas no âmbito do ensino da saúde mental revelam o predomínio de métodos de ensino-aprendizagem apoiados na problematização e contextualização da realidade, sendo importante uma formação em contexto, diálogo e interação com os diversos pontos da Rede de Atenção Psicossocial (RAPS).

No ensino da terapia ocupacional social, são descritas estratégias de ensino-assistência voltadas à articulação de recursos no território, acompanhamentos singulares e territoriais, dinamização da rede de atenção e oficinas de atividades, dinâmicas e projetos. São apresentadas, ainda, estratégias como reconhecimento dos espaços públicos dos bairros e da cidade, buscando acolher as questões e ampliar os repertórios sociais, micro e macrossociais (Silva *et al.*, 2019; Silva; Malfitano, 2021).

No campo de interface entre saúde, cultura e artes, são apresentadas as estratégias de ensino e intervenção vinculadas às oficinas culturais (desenhos, grafite, capoeira, contação de histórias) e os acompanhamentos terapêuticos singulares, que buscam produção de cidadania, acessibilidade a bens culturais e produção de cultura na cidade (Angeli, 2014; Castro, 2016; Angeli, 2021).

Nesse processo de ensino-aprendizagem-assistência, o estudante aprende a partir do conhecimento e reconhecimento do outro no processo de aprendizagem, mas não é somente ele que aprende e se transforma. O docente, os profissionais e, ainda, os sujeitos/grupos/comunidade participantes das ações também aprendem e se transformam ao participarem desse processo.

Encontramos na publicação de Minatel e Andrade (2020), referência sobre a reflexão do ensino da prática profissional, a partir das perspectivas do Arco de Manguerez, base para a metodologia de problematização. A proposta do arco foi desenvolvida por Charles Maguerez e retrata um caminho metodológico a partir de cinco etapas, buscando problematizar a realidade na construção de um conhecimento crítico:

- 1) Observação da realidade e definição do problema;
- 2) Identificação dos pontos chaves;
- 3) Fase de teorização, na construção de respostas para os problemas identificados;
- 4) Construções de hipóteses e;
- 5) Aplicação as realidades, retorno a realidade.

A partir da experiência retratada, as autoras, identificam o processo do arco semelhante ao terapêutico ocupacional, a primeira etapa seria o processo de avaliação na terapia ocupacional, com a observação da realidade e definição do problema. Em seguida, o momento da identificação dos pontos chaves no arco, corresponderia ao levantamento de necessidades e demandas sociais na terapia ocupacional.

Depois, a definição do referencial teórico metodológico na terapia ocupacional, seria semelhante à etapa de teorização do arco. E na etapa de construção de hipóteses estaria voltada aos objetivos estabelecidos para a inserção profissional. E por fim, a etapa de intervenção do terapeuta ocupacional corresponderia ao retorno a realidade inicial do arco.

A partir disso, consideramos que o território, na proposta do arco emerge como um contexto de aprendizagem que estimula a transformação social, ao permitir que sejam realizadas aprendizagens de diversas ordens sobre a realidade local, inclusive da terapia ocupacional.

Para tais processos, são necessárias diversas estratégias de ensino-aprendizagem, que também foram informadas pelos docentes e estão apresentadas na figura 5. Alguns docentes também apresentam, como estratégias de ensino, as situações de cuidado e interação com profissionais e equipes, bem como vídeos, documentários, encenações e projetos de intervenção nas cidades:

As estratégias são variadas, desde o fato de estar sempre sentada na altura dos estudantes, em círculo e não permitir ser colocada no lugar de quem vai dar as respostas; estimular que os estudantes aprendam a construir perguntas a partir do que leram (o que os deixam desconfortáveis, mas é uma metodologia fundamental em tempos de Inteligência Artificial); dinâmicas variadas que podem ser replicadas em atividades coletivas, como a “a cabeça de cris” que é a cabeça de um boneco não binário onde os estudantes retiram perguntas problematizadoras para as aulas e o “jogo da educação popular” que propõe a partir de reflexões sobre vídeos curtos, encenações de educação bancária e teatro do oprimido, além da realização de atitudes de solidariedade entre a turma, a construção de um caminho de aprendizagem compartilhada a partir de regras construídas coletivamente... dentre outras iniciativas (Docente 12, questionário docente).

Temos muitos jovens parceiros, com os quais construímos nossas propostas, com o intuito de criar espaços de diálogo, trocas e encaminhamentos a partir da identificação de problemáticas vivenciadas no cotidiano dos sujeitos e que vivenciam a negação do acesso e garantia dos direitos humanos e sociais. As estratégias de intervenção estão pautadas na qualificação dos sujeitos por meio de uma escuta individualizada e de

uma aproximação efetiva. Essa mediação é realizada, principalmente, pelas e nas Oficinas de Atividades, Dinâmicas e Projetos a partir de atividades plásticas, lúdicas e imagéticas cujos objetivos estão parametrizados pelas noções de cidadania, de direitos/deveres e da participação democrática. Além dos Acompanhamentos Singulares e Territoriais, que permite a articulação entre recursos sociais, a ação técnica, os familiares e a demanda real de um indivíduo em seu contexto e em sua comunidade. Essa tecnologia parte da escuta atenta das demandas dos sujeitos, na maioria das vezes determinadas pela situação de vulnerabilidade, desigualdade social e falta de acesso a serviços sociais e bens essenciais, na direção do seu equacionamento (Docente 06, questionário docente).

Tais relatos corroboram experiências formativas descritas na literatura nacional da área, tais como a utilização de histórias de vida (Lopes *et al.*, 2005), projetos de vida (Oliver *et al.*, 2003), circulação cultural, cadernos de processos e projetos poéticos, experimentos estéticos clínicos, diagramas consensuais, cartografias dos itinerários artísticos culturais, entre outros (Inforsato *et al.*, 2021).

Figura 5: Estratégias de ensino-aprendizagem



Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Além disso, também destacamos as oficinas de atividades, os acompanhamentos singulares e territoriais, a articulação de recursos no campo social e a dinamização da rede de atenção (Lopes *et al.*, 2005; Galvani *et al.*, 2016; Bezerra *et al.*, 2019; Silva *et al.*, 2019). Tais

estratégias e recursos também convocam à ampliação dos cenários de aprendizagem e incluem a relação e integração ensino-serviço-comunidade no ensino graduado:

Entende-se que o método de ensino-aprendizagem, não deve ser único. Ele deve percorrer várias alternativas. No entanto, as estratégias que induzem a integração do ensino, da pesquisa e da extensão têm caráter central, refletida nas atividades voltadas às necessidades da realidade local, na busca de parcerias com a comunidade, estimuladas especialmente, pelo envolvimento dos serviços no processo de formação, a exemplo da participação dos profissionais da rede e saúde, no papel de preceptores. (Projeto Pedagógico do Curso E, 2009, p. 14).

Notamos que a relação ensino-serviço-comunidade imprime uma característica da formação do terapeuta ocupacional brasileiro, considerando as práticas territoriais e comunitárias, tais como: orientação territorial voltada às políticas públicas brasileiras e ações junto a diversas comunidades. Isso implica construir o conhecimento juntamente a elas, promovendo o encontro e o envolvimento entre docentes, estudantes, profissionais, serviços e comunidades.

Nessas articulações, novos atores aparecem no processo ensino-aprendizagem para além dos muros universitários, requerendo aproximações e conexões das diferentes necessidades individuais, familiares, coletivas e institucionais. O processo ensino-aprendizagem, ao revelar novos contornos, se aproxima, em nossa concepção, dos processos de educação não formal descritos por Gohn (2014), um processo sociopolítico, cultural e pedagógico de formação para a cidadania, que designa um conjunto de práticas e produção de saberes.

Ademais, a interação que acontece entre universidade-comunidade-sociedade, embora desafiante, abre possibilidades de transformação mútua e tem aproximado os territórios e as comunidades do ensino superior brasileiro — mas quando a ação da universidade é, efetivamente, transformadora? De fato, esse é um dos desafios colocados ao ensino superior e à formação graduada, em geral, e não somente à terapia ocupacional.

Observamos que esse ensino vem dialogando com concepções pedagógicas, principalmente contra hegemônicas, do campo da educação e algumas mais específicas da própria terapia ocupacional brasileira. Identificamos pressupostos da educação histórico-crítica, elementos da educação popular de Paulo Freire e da educação não-formal, que vêm sendo apresentados por Maria da Glória Gohn há alguns anos, com objetivo de transcender a sala de aula, ambiente de educação formal da universidade, para chegar nos territórios.

Também foram evidenciadas conexões teóricas com a terapia ocupacional social. Bem como com a terapia ocupacional de ensinagem em desenvolvimento local, participativo, conforme apresentamos:

Trabalhamos com conceito de território e comunidade, além de focar a atuação pela perspectiva da terapia ocupacional social (Docente 1, questionário docente).

Eu venho tentando desenvolver uma abordagem específica para esse contexto, a Terapia Ocupacional de ensinagem em desenvolvimento local participativo (Docente 20, questionário docente).

Identificamos com docentes os principais desafios para esse ensino. Aos poucos, entendemos que alguns desafios são gerais, para os contextos comunitários e territoriais como um todo no Brasil, e outros acabam sendo mais específicos, da instituição de ensino ou mesmo da região em que aquele curso está inserido.

Dentre os desafios gerais estariam aqueles relacionado aos espaços de aprendizagem: a fragilidade na articulação com o território, visto que essa articulação demanda um planejamento conjunto entre todos envolvidos, com a gestão e com as equipes, mas que também abarcam as condições de trabalho, as estruturas dos serviços, além das condições e modos de vida das pessoas, grupos e comunidades. E, ainda, o desafio de realmente conseguir ultrapassar a perspectiva teórica no ensino voltado aos contextos territoriais e comunitários, de ensinar e aprender nos territórios, nas comunidades.

Os desafios específicos estariam mais relacionados às propostas pedagógicas institucionais, como a carga horária docente. Isso porque o tempo de dedicação para docentes construírem essa articulação é grande e ela não é considerada de forma igualitária nas diferentes IES. Além disso, o número reduzido de profissionais no corpo docente com ações e pesquisas nesse âmbito e o relacionamento das instâncias formativas com o mercado de trabalho também foram apresentados como desafios.

Como em todo processo de ensino, a figura do docente é destacada. Os saberes docentes perfil, formação e funções são apresentados (Ballarin *et al.*, 2013; Silva; Oliver, 2017), corroborando a pesquisa de Feriotti (2007), que considera como características dos docentes brasileiros de terapia ocupacional: criatividade, importância atribuída aos processos coletivos e, ainda, um importante eixo formativo de ação/formação política, advinda da trajetória acadêmica e profissional. A autora, reconhecendo o contexto docente e profissional do final dos anos 1990 e início dos anos 2000 propõe a identidade “docente-militante-profissional-sujeito”, em que o conhecimento técnico, pessoal e a participação em movimentos sociais facilitaram o desenvolvimento da crítica social e institucional, qualificando a prática pedagógica. Essa é uma reflexão necessária também no presente tendo em vista os desafios colocados para a atividade docente e profissional no contexto do ensino superior e das políticas assistenciais a ele relacionadas.

Embora o docente seja um importante articulador, integrador de conhecimentos e facilitador do processo de ensino-aprendizagem-intervenção, os atores desse processo extrapolam as relações de ensino centradas nos estudantes e docentes. Nessa perspectiva, equipes, profissionais, serviços e comunidade também ganham protagonismo, principalmente, em uma formação em percurso, com o encontro no território.

Essa incorporação convida a maiores articulações com os movimentos sociais e políticas públicas, demonstrando que esse ensino é construído por muitas estratégias, sejam elas com ênfase na saúde, cultura, desenvolvimento local participativo ou em terapia ocupacional social.

Consequentemente, não basta ter o território e a comunidade como ambiente, espaço ou cenário de ensino, reproduzindo práticas não condizentes com suas especificações. Temos que compreender esses contextos de aprendizagem como contextos de vida, sendo necessária a caracterização de fatos, circunstâncias e pessoas em interação, para integrá-los como contextos de aprendizagem.

Além disso, embora seja descrito na literatura como esse ensino é realizado, incluindo as principais estratégias, faltam elementos para identificar o que é ensinado, ou seja, quais são os conteúdos relevantes para essa formação.

Nessa perspectiva, identificamos que os contextos territoriais e comunitários são contextos partilhados de aprendizagem, uma vez que, neles, docentes, estudantes, técnicos, serviços, comunidade, todos inseridos no processo, partilham da construção e gestão, sendo necessário tecer em conjunto as tramas desse ensino.

3.5 Quais os principais conceitos norteadores do ensino nos contextos territoriais e comunitários?

Na literatura da área, território e comunidade são conceitos fundamentais para as ações dos terapeutas ocupacionais (Bianchi, 2019; Bianchi; Malfitano, 2020). O mesmo se aplicaria ao ensino? Embora as palavras estejam apresentadas nas publicações, os conceitos de território e comunidade emergem somente em algumas.

No artigo de Correia (2018), o conceito de comunidade está apresentado como a expressão das questões sociais, um dispositivo que emerge das estratégias de enfrentamento dos processos de dominação, considerando a crítica aos processos coloniais.

Já o conceito de território está presente nas publicações de Silva *et al.* (2019), Silva (2019), Silva e Malfitano (2021) e Minatel e Andrade (2020). Os aportes teóricos de Milton Santos e Hannah Arendt são referenciados para compor a caracterização do território e seu uso.

As publicações que fazem referência a esses conceitos discutem o espaço público como uma das dimensões da ação e da reflexão do terapeuta ocupacional social (Silva *et al.*, 2019; Silva, 2019; Silva; Malfitano, 2021).

Para Minatel e Andrade (2020), a fundamentação teórica de território se apoia na concepção de espaço para ações e relações humanas, que possibilitam diferentes formas de expressão do existir, viver e realizar trocas sociais. Assim, o desenvolvimento de uma boa contextualização do território possibilita ao terapeuta ocupacional maior possibilidade de atuação, ampliando a visualização das demandas individuais e coletivas.

As autoras se apoiam na perspectiva apresentada por Malfitano (2016), na qual o território estaria entrelaçado ao conceito de cotidiano, como elemento central para as estratégias de intervenção. Silva *et al.* (2021) corroboram a afirmação, considerando especialmente o ensino na atenção primária em saúde, e revelam que docentes e estudantes de terapia ocupacional participantes da pesquisa apontaram a relevância da compreensão da vida cotidiana das pessoas nos territórios.

Identificamos que o conceito de participação social também emerge na literatura da área, sendo mencionado nas publicações de Oliver *et al.* (2012) e Anversa e Borges (2016). Nestas, as ações e o ensino da terapia ocupacional contribuem para implementar processos participativos e de afirmação de direitos nos territórios, além de aumentar a compreensão da complexidade dos problemas de saúde das populações. Desse modo, a formação busca ensinar, na prática, maior participação social e fortalecimento de vínculos comunitários, apostando em novas sociabilidades e formas de resistência aos processos de exclusão social.

O conceito de reconstrução ocupacional é apresentado por Santos *et al.* (2020). Segundo os autores, essa teoria (pouco divulgada no Brasil) está alinhada às Epistemologias do Sul e propõe, com foco na ação e nas ocupações coletivas, explicar a transformação social como parte da filosofia e do conhecimento ocupacional.

Compreendemos, tal qual apresentado por Malfitano *et al.* (2023), que os conceitos disponíveis na terapia ocupacional estão voltados para aqueles advindos majoritariamente do norte global. Entretanto, estamos em concordância com essas autoras no fato de que uma diversidade de elaborações conceituais para a área tem sido apresentada pelos terapeutas ocupacionais do sul global, entre eles, aqueles da América Latina, considerando diferentes perspectivas produzidas nessas realidades.

Nessa direção, encontramos nas respostas dos docentes que território e comunidade são palavras que majoritariamente expressam os contextos territoriais e comunitários. Além delas, outros termos e conceitos são apresentados na Figura 6, organizada a partir do site *Word*

clouds.com. Na elaboração, consideramos os conceitos com mais de uma resposta e referenciados por mais de um docente nos questionários.

Figura 5 — Palavras-chave relacionadas aos conceitos norteadores do ensino nos contextos territoriais e comunitários



Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Nessa construção, o território aparece em primeiro lugar, seguido por comunidade e participação social, formando um tripé dos conceitos fundamentais para esse ensino. Entretanto, estar no território e com a comunidade buscando maior acesso e participação social também implica em: identidade, territorialidade, direito à cidade, mobilidade humana, modos de vida, cultura, além de conhecer as perspectivas da interculturalidade, racismo estrutural, educação popular, direitos humanos, entre outros.

Identificamos, ainda, que esses conceitos (em especial território e comunidade), se vinculam a perspectivas teóricas que consideram o território como marcador social, incluindo também a compreensão da realidade sócio histórica e cultural local e dos modos de vida dos sujeitos e coletivos:

É importante que se tenha uma compreensão da realidade sócio histórica e cultural deste local, dos marcadores sociais da diferença e modos de vida dos sujeitos e coletivos (Docente 6, questionário docente).

A gente vai pensando no território de uma perspectiva muito de acionar o território e entender o que é o território como marcador social. E também eu faço muito eles pensarem a partir de narrativas, como você pensa os seus marcadores sociais da diferença. A gente também tem que tentar entender, inclusive como essa circulação tem a ver com a classe, mas também da raça, do gênero. (Docente 7, roda 2).

Território, comunidade, questão social, desigualdade social, desigualdade socioeducacional, participação social, inserção social, vulnerabilidade social, desfiliação social, exclusão social, inclusão radical, diferença, marcadores sociais da diferença, cotidiano, modos de vida, atividade, autonomia, consciência crítica, cuidado. Porque são conceitos centrais para uma leitura e apropriação aprofundada dos referenciais teórico-metodológicos acionados por abordagens de terapia ocupacional desenvolvidas para o trabalho territorial e comunitário. (Docente 18, questionário docente).

Vale ressaltar que os referenciais teórico-metodológicos, assim como as práticas, precisam estar condizentes com as propostas e conceitos dessas ações, uma vez que não estão centrados em uma clínica que somente deixa os consultórios para se realizar nos espaços territoriais e comunitários, mas que também está ancorada em trocas e ampliação de redes sociais, além de articulações compartilhadas que envolvam construções de encontros e projetos nos espaços de vida:

Na formação graduada do terapeuta ocupacional nos contextos territoriais e comunitários, alguns dos principais conceitos norteadores são: o próprio conceito de território e de comunidade - compreendendo como eles são importantes para a intervenção na terapia ocupacional social. A questão social e vulnerabilidade social - pois vamos construir práticas que vão contribuir no enfrentamento das problemáticas sociais contemporâneas, e tendo como norte a possibilidade da ação fundada na dimensão territorial e comunitária (Docente 6, questionário docente).

São muitos conceitos importantes que não apenas podem fornecer subsídios teóricos para uma lente de análise do contexto, mas principalmente por localizar para a estudante a perspectiva de atuação que compreende sobre os poderes; a investe em uma prática dialógica; que localiza as privações ocupacionais em contextos de desigualdades de oportunidades sociais; que proporciona a análise das vulnerabilidades e das possibilidades de construção de apoios e direitos a partir das necessidades de um coletivo; que possibilita a reflexão sobre a limitação de uma prática disciplinar, focada em um objeto recortado de trabalho, com possibilidades de atuação padronizadas... enfim... conceitos que contribuem para a ampliação do olhar e das possibilidade de ser terapeuta ocupacional (Docente 12. Questionário docente).

Nessas perspectivas, aprender nos contextos territoriais e comunitários passa a ser um encontro com pessoas e modos de viver suas culturas, histórias, dores e alegrias que são tecidas nos cotidianos dos territórios. É sempre ir ao encontro do outro, dos sujeitos individuais e

coletivos. Nesse processo, os docentes assumem, antes de tudo, uma abertura ao diálogo e às trocas, com pessoas das comunidades e dos territórios, estudantes, equipes, instituições.

Nesse processo de ensino–aprendizagem–assistência, o estudante aprende a partir do conhecimento e reconhecimento do outro no processo de aprendizagem, mas não é somente ele que aprende e transforma. O próprio docente, os profissionais e, ainda, sujeitos/usuários/comunidade-alvo das ações também aprendem e se transformam ao participar desse processo.

3.6 Desafios para o ensino nos contextos territoriais e comunitários.

Muitos são os desafios. Um deles é a articulação de complexos e diversos processos e práticas, nos quais a intervenção requer a integração de ações assistenciais e pedagógicas (De Carvalho *et al.*, 2020). Essas ações estariam cada vez mais dificultadas no ambiente universitário, seja pelo crescente corte orçamentário nas universidades públicas quanto pelo aumento da competição e produtividade entre os participantes do ensino superior (Angeli, 2021).

A transferência do processo ensino-aprendizagem para espaços extramuros das universidades com a participação de docentes e estudantes, muitas vezes, demanda viabilizar transporte por parte da universidade e também trazer o imprevisto para o processo de ensino-aprendizagem (Capazollo *et al.*, 2018).

Há necessidade, inclusive, do deslocamento de materiais da universidade para os serviços e comunidades, o que implica o trânsito de materiais patrimoniados e a responsabilização de docentes e estudantes por seu uso (Anversa; Borges, 2016).

Outros desafios são as dificuldades de interlocução do ensino, planejando conjuntamente com os serviços as ações e, ainda, a falta de terapeutas ocupacionais contratados nos serviços e a necessidade da presença de docentes junto aos estudantes para que o ensino aconteça no território (Teixeira *et al.*, 2018; Minatel; Andrade, 2020).

Tal desafio foi apontado por uma docente como algo fundamental para a efetivação das propostas de ensino, baseadas em um currículo com ações integradas nos territórios:

Aqui no nosso entorno da universidade, a gente foi se deparando com muitos desafios assim, para conseguir colocar o currículo em prática. Até a gente chegar num ponto de dizer que precisamos voltar alguns passos e abrir um pouco mão, né? De algumas ações, acho que a falta de profissionais na rede básica dificultou muito a gente não ter TO aqui que estão atuando no SUS e no SUAS, isso dificultou muito a gente conseguir

colocar em prática várias ações, que estavam planejadas, teoricamente, lá no currículo (Docente 22, roda 1).

Para não inviabilizar as propostas territoriais, a presença do docente é fundamental, mas como articulador desse processo e não no papel de profissional do serviço. Faz-se necessário planejamento conjunto entre universidades e serviços públicos para a contratação de profissionais na melhoria do cuidado à população e consequente fortalecimento do ensino.

A universidade pode afirmar as potencialidades e possibilidades da profissão e ter um papel político na incorporação de profissionais nos serviços e na construção do campo de atenção, valorizando a autonomia de quem aprende e ensina, a experiência e a prática reflexiva na construção do conhecimento e da atenção (Minatel; Andrade, 2020; Figueiredo *et al.*, 2022; Porto, 2017).

Corroborando esses dados da literatura, para os docentes participantes da pesquisa, as ações de extensão ainda são desafios colocados ao ensino, especialmente após a curricularização da extensão, uma vez que implicam uma imersão maior nos territórios e comunidades, com um número grande de estudantes e menor de docentes:

A gente tem 13 docentes no nosso curso, um curso grande de uma carga horária alta, excessiva e com poucos docentes para dividir disciplinas. Então, por exemplo, eu tenho uma disciplina que é terapia ocupacional na atenção territorial e comunitária, que ela era dividida entre 2 docentes, mas dividida no sentido de um dar metade, a outra dar metade. E aí, como que a gente vai fazer práticas territoriais comunitárias no serviço sozinha com uma turma de 30 alunos, por exemplo, que nem eu tenho esse semestre? É, isso dificulta bastante essa possibilidade deles terem a vivência no mundo. Eu brinco no mundo real. É, as nossas turmas grandes e é isso, um professor dando conta e a gente não dá. Os serviços não querem e aí eu entendo, também tem lugar em que nem cabem 30 pessoas lá dentro, ao mesmo tempo (Docente 5, roda 2).

É difícil acessar algumas coisas, então a gente tem conseguido trabalhar o território nessas vertentes, no sentido do ensino mesmo especificamente, né? Mas eu acho que é esse desafio esse número grande de alunos, de fato fazer as práticas, E aí eu não sei como vai ser isso futuramente, né? E a curricularização da extensão, né? Então eu acho que isso também vai ser algo que a gente vai ter que repensar aí, né? Como de fato a gente vai ministrar turmas cheias, que tem uma proposta de fato da visitação, assim, é uma visita que não é uma visita pontual. É isso, para não ficar uma visita pontual no território, mas como território também exige uma leitura mais longe. Afinal, que às vezes, que é difícil não é assim, o território não é uma foto, é um vídeo, não é uma gravação de vídeo, porque entender quais são os fluxos que eles se dão (Docente 7, roda 2).

Esses desafios se colocam principalmente no âmbito das relações das universidades-serviços e comunidades, uma vez que são relações construídas que implicam em pactuações para o ensino, mas também relações de cuidado, construídas nos serviços e junto às comunidades. Certamente, essa relação é mutável, a partir de inserções técnicas, mas também

das políticas, exigindo do docente uma mediação e articulação com esse território, que dialogue com as perspectivas desejáveis para a formação, conforme foi apresentado nas rodas:

E aí é algo que eu sempre relato, assim, no campo da saúde, trabalho, nós tínhamos uma vivência muito diferenciada dentro do CEREST. Eu queria que os estagiários fossem para o acompanhamento do pessoal da vigilância. Nós tínhamos um carro próprio, nós tínhamos um serviço, eu tinha um carro próprio, motorista próprio. No momento que chegava a equipe organizava para que os estagiários estivessem lá, tivessem visitas. Aí, por uma escolha política de um determinado gestor do município e por questões políticas - político-partidárias, e em desacordo com a gestão do serviço, que era de um outro, a secretária simplesmente retirou o motorista e retirou o carro. É e, até hoje, nós não conseguimos novamente, porque eles entenderam, que está funcionando assim. Então, isso tem um impacto porque, por exemplo, hoje para fazer uma visita a gente precisa agendar e tem dia na semana que o motorista está lotado para o serviço. Então a gente atende 34 municípios da região. E os estudantes podiam ir junto com a equipe, a gente fazia escala. Eles conseguiram participar de várias atividades. É, e isso inviabiliza muito, né? (Docente 25, roda 3).

Assim, tem uma questão política aqui que é bem complicada. Os serviços estão extremamente desconfiados com tudo o que a universidade faz. Assim, então, fazer uma visita tudo, às vezes, é uma burocracia muito grande. Mas eu acho que isso eu entendo, é do sistema e tudo mais. Mas eu acho que tem algo ali da universidade, também. E aí, como que a gente inventa estratégias na disciplina de prática territorial e comunitária? (Docente 7, roda 2).

Os desafios para o ensino nos contextos territoriais e comunitários foram ampliados com a pandemia de COVID-19, e a categoria profissional pôde rever suas práticas, considerando o negacionismo, o sucateamento das políticas públicas, a afronta às universidades públicas e as desigualdades sociais presentes nos contextos territoriais e comunitários. A ressonância de tais situações na formação graduada está apresentada por Cordeiro *et al.* (2022), os autores apontam como desafio atual das universidades não apenas divulgar conhecimento, mas produzi-lo em parceria com as necessidades dos territórios.

Nessa direção, embora de modo majoritário, na literatura da área, os desafios tenham se concentrado naqueles impostos pelas universidades e relações ensino-serviços, em nossa pesquisa, também emerge, a partir da ótica docente, a perspectiva dos desafios a partir dos territórios:

Os desafios são postos pelo próprio território - os conflitos territoriais têm sido um dos maiores desafios atuais para o desenvolvimento das práticas terapêutico ocupacionais (Docente 6-questionário docente).

Acreditamos que a partir deste mapeamento contribuímos para o debate que se coloca atualmente e que aparecem na nossa pesquisa, a falta de aprofundamento teórico das práticas nos contextos territoriais e comunitários, assim como a necessária caracterização das ações e das produções teóricas para a fundamentação teórico-metodológica específica:

Contextos territoriais e comunitários pode ser uma ideia bastante ampla e que, conceitualmente, pode acabar se tornando vaga. Contexto territorial e comunitário é o pano de fundo da atuação profissional? É uma perspectiva metodológica como Terapia Ocupacional Comunitária? O que pode caracterizar a necessidade de aprofundamento teórico sobre esses termos e a fundamentação de perspectivas teórico-metodológicas específicas (Docente 1, questionário docente).

Hoje eu acho que a temática tem sido mais abordada pelos projetos de extensão dos docentes, mas ao mesmo tempo vejo uma falta de aprofundamento teórico nessas práticas (Docente 5, questionário docente).

4 OS PROJETOS PEDAGÓGICOS E O ENSINO DA TERAPIA OCUPACIONAL NOS CONTEXTOS TERRITORIAIS E COMUNITÁRIOS.

Conforme já apontamos, os projetos pedagógicos dos cursos, também chamados de projetos político-pedagógicos, foram instituídos principalmente após a LDB de 1996 como orientadores para a abertura e funcionamento dos cursos no ensino superior. Esses projetos são elaborados por docentes do ensino superior e aprovados em todas as instâncias das universidades.

De acordo com Veiga (1998), o projeto pedagógico sinaliza um rumo, uma direção para os processos formativos e pedagógicos, buscando organizar as ações do curso e dos docentes. Os projetos apresentam concepções administrativas como infraestrutura física das IES e cursos, corpo docente e técnico, concepções pedagógicas relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem e currículos e, ainda, concepções dos processos avaliativos, inclusive dos cursos, docentes e IES.

São orientados, principalmente no contexto internacional, pelos padrões mínimos da *World Federation of Occupational Therapists* (WFOT) e, nacionalmente, pelas DCN — porém, regionalmente, a partir de normativas institucionais específicas e locais/regionais de cada IES.

A DCN de 2002 (Brasil, 2002), especialmente nos artigos 8º, 9º e 10º, propõe informações essenciais aos PPC dos cursos de terapia ocupacional, tais como: deve ser construído coletivamente, centrado no estudante como sujeito de aprendizagem e apoiado no professor como facilitador e mediador do processo ensino aprendizagem. E, ainda, devem orientar os currículos para um perfil acadêmico e profissional dos egressos.

Desse modo, os projetos pedagógicos se constituem como importante elemento norteador do ensino graduado e, de modo contextualizado, também apresentam os currículos dos cursos.

Destacamos a relevância dos PPC para a formação graduada brasileira, uma vez que assumem o compromisso de transformar as DCN em currículos, programas e demais dispositivos necessários para fazer a passagem do que está proposto para os cenários de ensino e aprendizagem nas realidades sociais e nos contextos institucionais de cada curso (Moreira; Dias, 2015).

Segundo Gesser e Ranguetti (2011), um dos pontos a serem considerados nas análises dos currículos na contemporaneidade seria o reconhecimento dos contextos da prática profissional como espaços importantes da formação, inclusive da parceria entre universidade e serviços, distribuição dos tempos e espaços destinados aos processos de formação. Dessa

maneira, consideramos que esse reconhecimento perpassa a referência desses espaços dos PPC, das parcerias e principalmente daqueles que estão incluídos no processo ensino-aprendizagem.

A partir do entendimento do currículo como um percurso orientador a ser trilhado no processo formativo que se materializa mediante uma prática social pedagógica, compreendemos que o projeto político pedagógico deveria promover a interação dos conteúdos, métodos e técnicas, teorias e práticas, competências e atitudes nele impressos (Masetto, 2011).

Desse modo, entendemos como essencial a formação graduada ser guiada por pressupostos curriculares; porém ela não deve neles se estagnar, mas buscar processos dinâmicos de reflexão e atualização. Concordamos com Felício (2019) que, ao assumirmos os currículos como construções sociais e culturais, necessariamente precisamos analisar os contextos (social, político, econômico, cultural e pedagógico) que os moldam.

4.1 Os Projetos Pedagógicos dos Cursos e a incorporação das palavras território e comunidade.

Observamos que 56,25% dos projetos pedagógicos (cursos A, B, D, E, H, I, J, L, M e O) apresentam as duas palavras, território e comunidade, e aproximadamente 43,75% dos documentos (cursos C, F, G, N, P e Q) mencionam somente a palavra comunidade. Desse modo, se considerarmos que a palavra comunidade aparece sozinha e associada a território, constatamos que ela surge em maior número nos projetos pedagógicos.

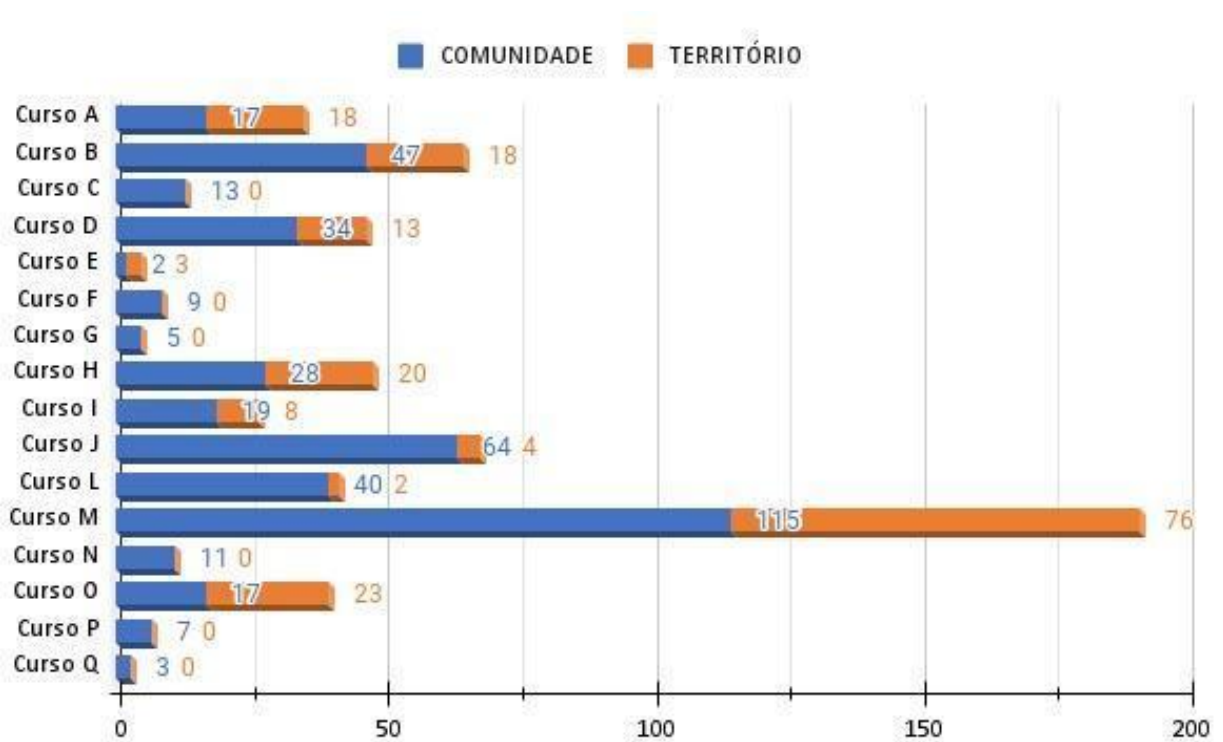
No entanto, nos PPC dos cursos A, E e O, respectivamente organizados em 2015, 2009 e 2021, a palavra território é mais frequentemente mencionada. Esses documentos são norteadores para dois cursos públicos federais e um público estadual localizados nas regiões Sudeste e Centro-Oeste do país. O Gráfico 3 demonstra essas considerações.

No curso A, o território surge em maior número na caracterização do curso, nos objetivos e no perfil do egresso. Já no curso O, aparece majoritariamente nas ementas e nos programas dos componentes curriculares. A palavra território, nesses documentos, surge ainda entrelaçada às práticas dos terapeutas ocupacionais e às políticas sociais brasileiras, especialmente as de saúde e assistência social. Contudo, nessa articulação com o território, a formação se volta às políticas sociais e ao compromisso técnico e sociopolítico do terapeuta ocupacional:

Para contemplar uma formação coerente com o processo histórico e as perspectivas da Terapia Ocupacional e das políticas sociais no Brasil, orientamo-nos também pelos seguintes eixos norteadores para construção deste projeto: a atenção básica em saúde e a proteção social básica com ênfase no território (Projeto Pedagógico do Curso A, 2008, p. 19).

O Terapeuta Ocupacional reconhece a prática do cuidado na valoração dos espaços de vida, portanto, preocupa-se com uma ação voltada para o seu território social (Projeto Pedagógico do Curso E, 2009, p. 11).

Gráfico 3 — Frequência das palavras território e comunidade nos Projetos Político-Pedagógicos



Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

De acordo com Cunha e Antonello (2020), o conceito de território se constitui em um importante alicerce para as políticas sociais brasileiras. A partir dos estudos de Milton Santos principalmente de território usado, e de Rogério Haesbaert Costa, os autores propõem que, nesse viés, o território passou a ser um conceito estratégico, além de ferramenta que define as lógicas da organização social. Para isso, faz-se necessário organizar a descentralização do poder entre as esferas governamentais e locais, propondo assim maior participação da população.

A ênfase no território para a formação na terapia ocupacional estaria não somente vinculada às concepções de território apresentadas no Sistema Único de Saúde (SUS) e Sistema Único de Assistência Social (SUAS), mas também à compreensão dos diversos modos de vida das pessoas em seus territórios, das suas demandas e na formação de redes:

A base da atenção e da formação do Terapeuta Ocupacional estará em compreender a diversidade dos modos de vida em seus espaços; ou seja, como, grupos, famílias, comunidades e indivíduos organizam, rearranjam, enfrentam e constroem seus cotidianos e criar formas que complementam, facilitam, respondam, equacionem e dimensionem novas alternativas para estes territórios, nas questões de saúde, assistência, cultura, educação, trabalho, lazer, outros (Projeto Pedagógico do Curso A, 2008, p. 22).

O Sistema único de Saúde, como política pública de saúde no Brasil, contextualiza uma nova forma de pensar no processo saúde doença, e uma mudança no cuidado, valorizando os aspectos sociais do indivíduo no seu território e no cuidado em rede (Projeto Pedagógico do Curso E, 2009, p. 25).

A formação do profissional terapeuta ocupacional precisa ser baseada na escolha da atenção territorial enquanto forma potente de compreensão de demandas e transformação da realidade seja pela inserção deste profissional em equipamentos sociais que lidem com questões de diversidade cultural e de defesa dos direitos humanos, ou pela inserção e articulação de recursos no próprio território e em outros contextos de vida das pessoas para as quais estes profissionais direcionam suas ações e intervenções técnicas (Projeto Pedagógico do Curso A, 2008, p. 27).

De acordo com Bianchi (2019, p. 180), a palavra território foi incorporada ao vocabulário técnico dos terapeutas ocupacionais brasileiros como um conceito organizado para orientar e adequar formas de intervenção mais próximas das pessoas e mais resolutivas em suas demandas, devido ao contato direto com seus espaços e modos de vida.

Território, além de uma palavra, passa a ser um conceito para a terapia ocupacional brasileira. Essas perspectivas da formação em terapia ocupacional dialogam com as perspectivas territoriais da terapia ocupacional social e das ações da terapia ocupacional na atenção primária em saúde, na saúde coletiva e nas outras subáreas da saúde vinculadas às políticas sociais brasileiras.

O território, desse modo, é concebido como espaço de vida, de convivência, de manutenção das singularidades da história de cada um, da história daquele lugar e daquela comunidade. É um espaço que, para além das delimitações geográficas, contribui para a compreensão das problemáticas e, ainda, para as intervenções do terapeuta ocupacional com aquelas pessoas que ali vivem. Essas ações se entrelaçam com a comunidade na perspectiva de que conhecer o território e intervir sobre ele implica uma aliança com a comunidade por meio da ampliação dos acessos e participação social (Oliver *et al.*, 2003).

Para Bianchi (2019), a incorporação de comunidade na terapia ocupacional surge vinculada aos conceitos de democracia, negociação e pertencimento, acompanhando movimentos democráticos da sociedade no processo de redemocratização do Brasil. Além

disso, segue alinhada à construção e ao fortalecimento de espaços e discussões comuns como caminhos para mudanças e transformações sociais.

Identificamos que seis projetos pedagógicos (C, F, G, N, P e Q) mencionam somente a palavra comunidade, sem fazer referência a território. São documentos de 2008 a 2022 de cursos públicos das Regiões Norte, Nordeste e Sudeste. Destacamos que nessa categoria estão todos os cursos participantes do estudo localizados na Região Norte do país. A palavra comunidade é indicada nesses documentos como eixo norteador do projeto pedagógico, voltada, principalmente, às atividades extensionistas das universidades.

Todos (as/os) coordenadoras(es) identificaram componentes curriculares teórico-práticos, teóricos, práticos e extensionistas nos currículos dos cursos, voltados aos contextos territoriais e comunitários e concordaram que a curricularização da extensão traz impactos para esse ensino, conforme apresentado abaixo:

Sim, pois a oferta de créditos curriculares voltados para a extensão irá ampliar a possibilidade dos discentes de envolvimento em atividades práticas voltadas aos campos de atuação da terapia ocupacional. Em relação à contribuição voltada aos contextos territoriais e comunitários, as atividades curriculares de extensão irão contribuir para a aproximação dos discentes das realidades territoriais e comunitárias. Sendo assim os discentes terão a oportunidade de compreender os diversos modos de vida das pessoas, as relações que se constroem e se estabelecem com o espaço em que vivem e convivem e a partir desta compressão construir e propor ações que atendam às demandas e necessidades daquela pessoa, considerando a sua forma de vida e o território em que vive. Outro ponto, é a aproximação dos discentes das redes de atenção à saúde e das redes sociais de suporte (Coordenadora do Curso M - questionário do coordenador).

Com certeza esse processo de curricularização da extensão vai promover mudanças significativas porque uma experiência vivida pelo aluno de forma opcional, vai passar a ser de conteúdo obrigatório, capacitando os alunos nesse campo de conhecimento que vai contribuir muito na percepção da realidade e na participação. O incremento das ações vai ampliar as possibilidades de experiências nos territórios e com demandas do território que chegam às unidades (Coordenadora do Curso F - questionário do coordenador).

Sim. Por mais que o curso tenha grande tradição extensionista, a curricularização deverá trazer ainda mais fôlego para as ações que se constituem no/pelo território, privilegiando os diversos saberes, relações e redes que se tecem nele e a partir dele, favorecendo a compreensão da dinâmica territorial em que estão inseridos os projetos, bem como o desenvolvimento/fortalecimento de recursos teórico-metodológicos nesse estar e intervir (Coordenadora do Curso H - questionário do coordenador).

Sim. As alterações em curso, visam uma maior transversalização entre as disciplinas, com intensificação de alguns componentes da formação, entre eles aqueles relacionados às diretrizes de territorialização da saúde preconizada pelo SUS, e da assistência social orientada pela Política Pública de Assistência Social (Coordenadora do Curso O - questionário do coordenador).

O curso já possui muitas ações voltadas para o território, nos projetos de extensão, mas acredito que com a curricularização da extensão, essas ações serão ampliadas para outros espaços e serviços da comunidade, até para atender a uma quantidade maior de estudantes (Coordenadora do Curso A - questionário do coordenador).

Sim, podemos pensar em expandir ações educativas, preventivas e de promoção em saúde com diferentes parceiros aumentando a inserção do curso nos diferentes projetos já desenvolvidos na universidade e também novas parcerias (Coordenadora do Curso L - questionário do coordenador).

Sim. Pela ampliação da CH extensionista e as possibilidades de inserção dos discentes em variados contextos da prática profissional, incluindo os territoriais e comunitários (Coordenador do Curso C - questionário do coordenador).

Conforme relatado, o processo de curricularização da extensão pode proporcionar mudanças no ensino nos contextos territoriais e comunitários, tais como: a ampliação na oferta de créditos curriculares voltados às ações de extensão com maior possibilidade de estudantes envolvidos, fortalecimento/desenvolvimento de recursos teóricos e metodológicos nos territórios, ampliação das parcerias e de ações dos cursos em diferentes espaços e serviços nos territórios.

Observando os discursos dos coordenadores e docentes, notamos que, em alguns cursos, o processo de curricularização da extensão foi rapidamente incorporado; outros analisam as possibilidades de estruturação e reforma curricular; há, ainda, cursos que não iniciaram esse processo, conforme apresentamos a seguir:

(...), mas é para quem trabalhou no currículo 2009, pegou 2018 e agora está visualizando 2023, a gente consegue ver um avanço assim nesse sentido, né? Não só de estar lá documentado, mas de conseguir que a gurizada realmente vá lá para a prática, colocar a mão na massa. É a própria diferenciação. Agora não é a gente tirar as disciplinas e seminários e colocar as práticas extensionistas de estar levando o pessoal mais cedo, não só para observar como nos seminários, mas para estar realmente praticando e fazendo parte daquele campo. Eu consigo, assim é como é que eu vou dizer assim...estou otimista, assim com a visão bem otimista (Docente 25, roda 3).

Então essa questão do currículo, da extensão que estava muito bem desenhada no papel, na prática, ela tem alguns desafios, né? Essa quantidade tem componentes curriculares que se juntam a duas propostas, então é uma extensão de terapia ocupacional na atenção básica junto com o social. Mas é o mesmo componente. Então, como diferenciar como pensar em campos de fato diferentes que os estudantes demarquem essa diferença de intervenção na saúde, no social, né? (Docente 12, roda 3).

E a curricularização da extensão, né? Então eu acho que isso também vai ser algo que a gente vai ter que repensar aí, né? Como de fato a gente vai ministrar turmas cheias, que tem uma proposta de fato da visita assim, e uma visita que não é uma visita pontual afinal, que às vezes que é difícil não é assim, o território não é uma foto, é um vídeo, uma gravação de vídeo, porque entender quais são os fluxos [em] que eles se dão. (Docente 7, roda 2).

E aí não só o território como um pano de fundo, onde acontece a prática, não, mas o território como elemento norteador das práticas, né? Enfim, eu sempre brinco aqui que eu sou uma defensora da extensão, assim que eu acho que ela ajuda e complementa, mas eu acho que dá um, dá uma mexida, eu acho uma organização super positiva, sim (Docente 5, roda 2).

O curso, então os alunos não têm tempo para extensão, não tem tempo para muitas coisas, porque muitos alunos estão no estágio não obrigatório, no estágio obrigatório, e aí dividimos e isso e tal. Acho que também as questões de permanência na universidade se fragilizaram, para ir nos lugares, então aí, se a gente quer fazer uma prática lá, não sei aonde, aí, [o] professor, não posso, porque eu tenho que... então é isso também. Enfim, então é nesse sentido, quando eu penso em território, desse ensino que busca, que vai nesse campo, né, que vai no território. Ele para mim está muito mais próximo da extensão do que qualquer outro (Docente 26, roda 2).

Então essa coisa ainda é uma questão aqui. A TO é a que mais faz extensão do nosso campus, mas isso também tem sido com algumas dificuldades. Ainda mais quando a universidade está no território, é mais vulnerável. É o caso da Ceilândia. Então isso faz também diferença como os próprios docentes vivenciam o território ao redor da universidade. Tem medo, não vai, não quer, não quer ir ali na escola, não quer andar de fato pelo território. (Docente 7, roda 2).

O primeiro, que é da acreditação da extensão, e o nosso curso também fez isso e foi um exercício importante para a gente reconhecer a interdisciplinaridade. Num primeiro momento, a gente tinha esse movimento de trazer as experiências de extensão só para o nosso departamento. Então hoje os nossos estudantes percorrem, assistem as ações de extensão, de vários cursos e estudantes de outros cursos também fazem parte dos nossos, o que ajuda também a ventilar o processo de ensino aprendizagem, né? (Docente 20, roda 1).

Na perspectiva desses docentes, a curricularização da extensão permite o envolvimento dos estudantes em práticas nesses contextos, porém com desafios a serem superados, sendo os principais: o número maior de estudantes nos serviços e comunidades, a incorporação de ações de subáreas diferentes no mesmo componente extensionista e ainda as adaptações necessárias para a flexibilidade da dinâmica territorial, considerando território não somente cenário de prática, pano de fundo para ações extensionistas, estático e, nesse sentido, que poderia ser visto como uma foto, mas sim considerando o território como um vídeo, vivo, interativo e dinâmico.

Entendemos que o processo de curricularização da extensão poderia ser facilitado se, na organização do curso, o contexto pudesse ser mais problematizado nas reuniões e colegiados dos cursos. Aponta-se a necessidade de permanente discussão e atualização pelo coletivo, não somente nas reformas curriculares, mas de modo contínuo, semestralmente, por exemplo. Tal como os processos de avaliação do PPC, entre as reformas, uma vez que o documento norteador deve ser constantemente avaliado, buscando sistematizar formas de trabalho cooperativas e coletivas (Anastasiou, 2010).

Não só a curricularização da extensão, mas também a reformulação do projeto pedagógico do curso foi apresentada como importante para a organização formalizada desse ensino:

Muitas atividades do curso nos contextos territoriais e comunitários passaram a acontecer no processo formativo discente, porém, sem o devido registro no PPC, uma vez que as ementas não contemplavam tais atividades, porém elas eram urgentes, a exemplo da disciplina de Dinâmica e Atividade Grupal e Tecnologia Assistiva, que acontecem parcialmente no território. Com o novo PPC, essas atividades serão regulamentadas e contempladas no currículo (Coordenadora do Curso Q - questionário do coordenador).

Certamente. Para a reforma curricular foi necessária esta discussão que culminou na necessidade de construção de outros projetos com foco no território para além da universidade (Coordenadora do Curso P - questionário do coordenador).

Algumas exceções surgiram, como a apresentada pela coordenadora do curso D, em que apesar de ter sido realizada uma reforma curricular que incluiu as disciplinas de extensão no seu curso, a falta de docentes para proporcionar projetos nessas perspectivas tem dificultado sua implementação. Além disso, o relato da coordenadora do curso I demonstra que o curso não possui projetos extensionistas nesses contextos.

Notamos que o projeto pedagógico do curso G é o primeiro, desde 2017, a incorporar as ações extensionistas à matriz curricular, o que também está explícito nos documentos dos cursos B, D e M, sendo que o curso B, iniciado em 2021, já organizou o curso nessa proposição. Quanto às ações extensionistas, nos documentos em geral, notamos experiências junto às comunidades acadêmicas, às comunidades vinculadas às clínicas-escola e às comunidades que habitam, vivem e encontram os terapeutas ocupacionais fora dos limites da universidade, vinculados ou não a instituições públicas. Além disso, há menções à comunidade administrativa (cursos privados).

Desse modo, encontramos experiências que marcam ações para a comunidade, uma vez que organizam estratégias que serão desenvolvidas para o auxílio de pessoas que chegam até a universidade e seus serviços. Outras ações extensionistas ocorrem na comunidade localizada em territórios geográficos e de vida e que propõem assistência/cuidado a determinadas populações. Nessas experiências, a comunidade é destinatária dessas ações.

Temos, ainda, ações que pressupõem a comunidade como protagonista de ações e de projetos que são organizados com a comunidade, inclusive a universitária, de equipes e de serviços. Ainda que seja necessária uma melhor definição dessas ações com a comunidade, entendemos que, nessas perspectivas, a palavra comunidade denota o compromisso ético-

político desde a formação graduada do terapeuta ocupacional com as populações e demandas sociais e de saúde às quais o profissional tem voltado sua intervenção:

É um compromisso ético-político formar terapeutas ocupacionais comprometidos com as demandas sociais, com a diversidade humana em todas suas adversidades, engajados com a consciência socioambiental e com os princípios da sustentabilidade. Adicionalmente, o estágio, os projetos de extensão realizados na comunidade potencializam as habilidades dos estudantes de terapia ocupacional em compreender essas temáticas, a estudar, criar e dispensar equipamentos de baixo custo que facilitem o cotidiano das pessoas, sendo, outrossim, instrumento de acesso a informações, orientações e recomendações de acordo com as necessidades terapêuticas ocupacionais (Projeto Pedagógico do Curso D, 2020, p. 28).

A maior frequência da palavra comunidade também faz referência à comunidade acadêmica ou universitária, composta pelos atores que participam das ações da universidade, dos trabalhadores e dos estudantes, ou indicando novos grupos e novas estratégias de ensino voltados às comunidades de aprendizagem (Curso L e H) e também a comunidades de prática (Curso H).

Essas comunidades são citadas nos documentos desses cursos. Tais documentos, porém, fornecem poucos elementos para sua análise, necessitando de uma maior contextualização da utilização na formação graduada. No Curso L, a comunidade de aprendizagem é um componente curricular destinado aos alunos no 1º semestre do curso, apoiando a construção de conhecimentos na vida acadêmica e contribuindo para reflexões sobre aprendizagem e superação de dificuldades relacionadas à vida universitária.

Segundo Vicentim (2018), essas propostas se inserem no contexto inovador para a educação, buscando maior aproximação da universidade com a comunidade, transmitindo a ideia de que aprender implica a construção de um conhecimento de si e sentimento de pertença a um grupo e reforçando o caráter social da aprendizagem. De acordo com a autora, as comunidades de aprendizagem podem se constituir para o compartilhamento de vivências, saberes e interesses de determinado grupo ou, ainda, para a promoção de cooperação e solidariedade e, em uma terceira proposição, a formação pressupõe a construção de uma identidade de grupo.

No curso H, a comunidade de prática é citada como uma das possíveis ferramentas metodológicas disponíveis ao docente, ficando a critério dele a utilização. Seria importante conhecermos mais sobre o processo para compreendermos se as perspectivas estão alinhadas às propostas encontradas na literatura.

Essas comunidades de prática são compostas por pessoas que compartilham interesses comuns de aprendizado, dando sentido à criação do grupo e trocando informações e experiências. Nesses espaços, teoria e prática são indissociáveis e indispensáveis para as relações e interações (Vicentim, 2018).

No curso M, a palavra comunidade também expressa referência à Reabilitação Baseada na Comunidade (RBC) como estratégia de ensino junto aos componentes curriculares vinculados, principalmente, às ações do terapeuta ocupacional com as pessoas com deficiência, na atenção primária em saúde, buscando ampliar a rede de convivência, a participação social e o empoderamento dessa população.

A RBC foi apresentada como uma estratégia fundamental para inclusão social de pessoas com deficiência no âmbito da Organização Mundial de Saúde (OMS) após a Declaração de Alma-Ata, formulada em 1978 na Conferência Internacional sobre Cuidados Primários de Saúde. Desde então, na terapia ocupacional brasileira, ela se vincula ao conceito de território (Oliver *et al.*, 2003) e vem colaborando com práticas que dialogam e promovem as perspectivas da RBC realizadas no Sul Global e na América Latina:

Pensamos a RBC a partir de uma identidade do Sul Global e Latino-americana, politizada porque o interesse é o bem público, a convivência e o estar juntos, o que implica uma diferenciação da RBC de uma lógica eminentemente sanitária. Deve-se superar a compreensão institucionalizada somente a partir de um modelo de rede de saúde, de organização do serviço, acesso e oportunidade de cuidado e continuidade da atenção à saúde e vincular a RBC ao desenvolvimento social local e democrático (Garcia-Ruiz; Barrios; Córdoba, 2019, p. 35, tradução nossa⁵).

Contanto, embora a palavra comunidade esteja em maior número, verificamos, como apontado por Bianchi (2019), que essa palavra também expressa sinônimo de território, ao remeter às perspectivas de um ensino que promove práticas fora dos limites da universidade e/ou instituições, ou, ainda, como menção a ações práticas junto às pessoas que vivem em situação de vulnerabilidade social ou pobreza.

⁵ Pensamos la RBC desde una identidad del Sur Global y Latinoamericano, politizada en tanto el interés es el bien público, la vida compartida y el ser y estar juntos. Ello conlleva, una diferenciación de la RBC desde una lógica eminentemente sanitaria, que toma distancia de lógicas tecnológicas. Se debe superar su comprensión desde la institucionalidad desde un modelo de red de salud, de organización de servicio, de acceso y oportunidad de atención y de cuidados sanitarios y colocar la RBC el desarrollo social local y democrático Garcia-Ruiz; Barrios; Córdoba, 2019, p. 35).

Acreditamos, porém, que a palavra comunidade, nesse contexto formativo, não pode ser entendida somente como sinônimo de ações com pessoas que vivem em situação de pobreza e privação de direitos, tendo em vista que se faz necessária uma melhor contextualização dessas menções nos documentos formativos da profissão. Isso ocorre porque, conforme aponta Sawaia (1996, p. 50), a comunidade “como categoria científica analítica, orientadora da ação e reflexão, é sensível ao contexto social e delimita seu campo de competência contra processos de exclusão social”.

Ainda no que tange aos enlaces de território e comunidade nos PPC, observamos que a aproximação e a vinculação a esses cenários têm colaborado com a incorporação de discussões e temáticas emergentes no ensino da terapia ocupacional, tais como racismo estrutural, universidade plural, defesa do ensino público e gratuito, entre outras.

Temas que pretendem trazer ao ensino superior brasileiro inclusão, respeito e pautas que emergem de uma sociedade atual, plural, tratando, portanto, de promover, nos processos educativos, práticas reflexivas e críticas com valores democráticos e plurais. Nessa perspectiva, a incorporação da pluralidade e diversidade humana passa a compor os currículos para além das inserções nas práticas dos terapeutas ocupacionais e também tem aproximado a formação dos contextos comunitários e territoriais.

Desse modo, comunidade e território, quando entrelaçados, imprimem, no ensino e nas práticas, ações vinculadas a espaços relacionais de objetivação da sociedade democrática e plural, que vinculam pessoas a territórios físicos e/ou simbólicos por meio de movimentos dialéticos entre o individual e coletivo. Além disso, entendem a comunidade e o território como produtores de mudanças sociais, capazes de subsidiar formas coletivas de luta por maiores possibilidades de participação social (Sawaia, 1996).

Em nossa concepção, são contextos que circunscrevem e reúnem práticas profissionais (e o ensino dessas práticas), imbuídos de determinados saberes e fazeres que foram construídos e influenciados por lutas sociais e que instauraram e proporcionaram a união das ações ético-políticas às ações técnicas da profissão nos diferentes territórios e comunidades.

A incorporação das palavras e dos conceitos de território e comunidade nos documentos que norteiam a formação graduada, oportuniza um ensino vinculado aos contextos territoriais e comunitários, porém as diferenças loco-regionais dos cursos, o número de componentes curriculares, o número de docentes vinculados à temática no curso e as relações ensino-serviços-comunidade determinam singularidades de cada matriz curricular.

Nessas propostas, os contextos territoriais e comunitários, a partir dos pressupostos teóricos que território e comunidade carregam, informam algumas subáreas da terapia

ocupacional brasileira, não sendo uma especialidade ou subárea específica da terapia ocupacional e sim um espaço de confluência desses saberes e práticas.

4.2 Modos de incorporação nos currículos dos conteúdos vinculadas aos contextos territoriais e comunitários.

A estrutura curricular pode ser definida como o conjunto de componentes curriculares que estruturam um processo formativo e comumente compõem o PPC dos cursos, estando organizada em grade curricular ou matriz curricular.

No formato de grade, de acordo com Anastasiou (2015), fica evidente uma ação individualizada que não considera a articulação entre os conteúdos e sim a soma ou adição de componentes curriculares, o que se modifica na proposta da matriz curricular, que se norteia pela definição do perfil, eixos, áreas de conhecimento e possibilidades de interação.

Os Componentes Curriculares (CC) são elementos do ensino que compõem a integralização curricular, podendo ser disciplinas/módulos e/ou outras atividades obrigatórias ou optativas, como atividades complementares, conforme a organização de cada curso. A utilização dessa denominação, ao invés de disciplinas, também oportuniza a incorporação de módulos, eixos ou outras estratégias de ensino nos cursos que organizam a estrutura curricular voltados às metodologias ativas.

Identificamos 224 componentes curriculares que apresentam conteúdos relacionados ao ensino nos contextos territoriais e comunitários, porém somente cinco destes componentes abordam a temática especificamente. Os demais incorporam de modo transversal as temáticas vinculadas aos territórios e comunidades.

Desse modo, notamos que essas temáticas estão sendo incorporadas aos projetos pedagógicos, com maior destaque para os últimos anos, de dois modos: de modo específico, em componentes curriculares obrigatórios ou optativos, voltados aos contextos territoriais e comunitários e com discussões específicas (apresentaremos no próximo capítulo) ou, ainda, de modo transversal, na inclusão desses temas nos conteúdos programáticos de outros componentes curriculares que tratam teoricamente desse ensino.

De acordo com Gallo (2000), a transversalidade implica o acesso ao conhecimento sem a compartimentalização, implicando em novos espaços de construção e circulação dos saberes, permitindo o trânsito entre eles e contribuindo para um processo educacional adequado às demandas atuais, ou seja, que vislumbre a multiplicidade sem a fragmentação, propondo a interdisciplinaridade como um dos possíveis caminhos para isso.

A crítica, principalmente, sobre a disciplinarização dos currículos se volta para a fragmentação do conhecimento, não na proposta de suprimir as disciplinas, mas de inter-relações entre elas, para a contextualização dos saberes. Desse modo, compreendemos o modo transversal como esse necessário diálogo com todos os contextos de ensino e práticas na terapia ocupacional, inclusive nos contextos que enfocamos na pesquisa.

Considerando o número dos componentes curriculares/disciplinas e carga horária, temos uma carga horária estimada de 20% a 50% da carga horária total. Os cursos O, M, H, B, A e D possibilitam aos estudantes maiores opções de uma formação voltada aos contextos territoriais e comunitários, conforme demonstramos no quadro 5. Identificamos que esses cursos oferecem maior número de práticas e/ou estágios nos contextos territoriais e comunitários.

Quadro 5 — Componentes curriculares com discussões voltadas aos contextos territoriais e comunitários

Curso	Número de componentes curriculares	CH Total do curso	CH Total estimada/variável nos contextos territoriais e comunitários (horas)	Porcentagem aproximada do PPC (%)
A	16	3950	1440	36
B	18	3638	1666	45
C	8	3980	1380	34
D	14	3270	1365	41
E	13	3510	945	27
F	10	3600	1305	36
G	10	3570	735	20
H	20	3795	1680	45
I	10	3784	1040	27
J	13	4000	900	22
L	15	3210	746	23
M	22	3599	1665	46
N	15	4050	1395	34
O	24	4110	2085	50
P	11	3210	1230	38
Q	5	3450	900	26

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

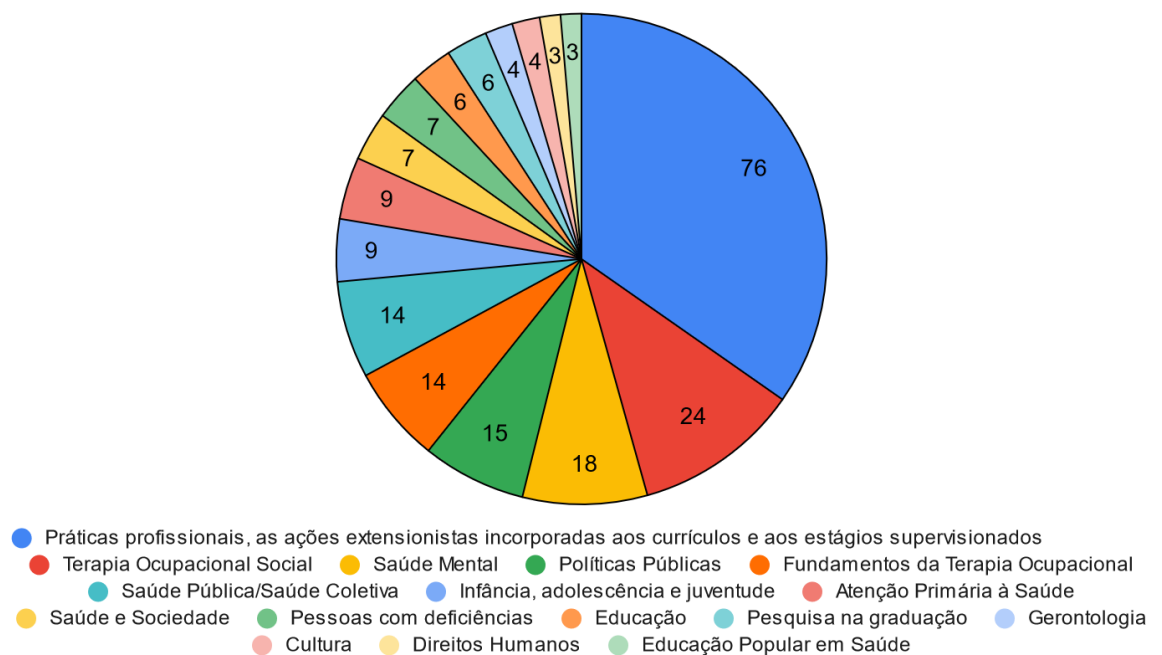
O curso com percentual de maior carga horária nos contextos territoriais e comunitários (curso O), além dos componentes práticos também oportuniza componentes curriculares voltados à pesquisa nesses contextos, totalizando o equivalente a 50% da carga horária total, com discussões que se apresentam a temática de modo transversalizado nos componentes curriculares.

Destacamos, porém, que essa carga horária pode sofrer ajustes, uma vez que existem componentes obrigatórios e optativos e, em especial, os componentes práticos. Neles, embora o curso ofereça em sua matriz curricular mais possibilidade de práticas territoriais e comunitárias, o estudante pode optar por um ou mais estágios diferentes subáreas.

Considerando todos os cursos participantes, identificamos 219 componentes curriculares que mencionam o ensino voltado aos contextos territoriais e comunitários, sendo a temática apresentada em diferentes proporções nesses componentes. Para melhor caracterização desses componentes, organizamos quadros a partir dos principais temas de discussões e títulos dos componentes que estão apresentados no Apêndice E.

No Gráfico 4, demonstramos o número de componentes por temas:

Gráfico 4: Número de componentes curriculares em cada temática



Fonte: Dados da Pesquisa, 2024

Os que mais aparecem são os componentes vinculados às práticas profissionais, as ações extensionistas incorporadas aos currículos e aos estágios supervisionados com 76 componentes, seguido pelos componentes voltados ao ensino da terapia ocupacional social com 24 e da saúde mental com 18 componentes.

No que diz respeito ao maior número de componentes voltados às práticas profissionais, verificamos que a maioria dos projetos pedagógicos, apesar de não expressarem uma vinculação com a racionalidade prática, mantém essa ligação, uma vez que incluem as práticas

profissionais, desde o início da graduação. Ao contrário daqueles que priorizam a racionalidade técnica e propõem o ensino prático como o último nível de ensino.

Persiste, no entanto, a necessidade de identificarmos como acontece a articulação do ensino teórico-prático nestes componentes, assim como, se essas práticas são contextualizadas e situadas nos territórios. Debatendo ainda, se esses componentes práticos oferecem o número de vagas e condições de ensino para a totalidade dos estudantes e se são (ou não) as únicas experiências formativas em algumas subáreas.

Visto que, em geral, alguns componentes curriculares voltados para os contextos territoriais e comunitários, nem sempre são contemplados com campos de estágio, devido ao número reduzido de docentes, como é o caso da terapia ocupacional social, demonstrado por Nascimento et al. (2022).

Quanto à terapia ocupacional e a saúde mental, essas subáreas vêm desenvolvendo práticas profissionais, que se voltam aos contextos territoriais e comunitários, tradicionalmente, há mais de 30 anos no Brasil. Promovendo, saberes e fazeres profissionais, que foram construídos e influenciados por lutas sociais e que instauraram a união das ações ético-políticas às ações técnicas da profissão. Portanto, o maior número de componentes curriculares voltados para essas subáreas demonstra as trajetórias das práticas e do ensino nesses contextos.

No entanto, é importante destacar que, embora os dados demonstrem que a temática vem sendo incorporada aos componentes curriculares de modo transversal, incluindo aqueles que apresentam os fundamentos da profissão, as discussões na educação, cultura, direitos humanos, não foi possível mensurar o número exato de horas-aula voltadas para os territórios e comunidades.

Notamos que, embora esses componentes se voltem em maior parte para discussões no campo da saúde (saúde mental, saúde coletiva/ pública, atenção primária à saúde, saúde do adulto e gerontologia, saúde das pessoas com deficiências), os currículos vêm incorporando nas últimas décadas maiores discussões voltadas ao social.

Porém nos questionários, surge a necessidade de encontros e discussões coletivas entre docentes, informando sobre as características deste ensino. Consideramos que, apesar das múltiplas realidades dos cursos e IES no Brasil, ampliar o ensino nestes contextos, implica na incorporação de referenciais teórico-práticos específicos, que apresentam território e comunidade como contextos de vida e aprendizagem para além de cenários de prática, o que torna oportuna a busca pela transformação social incluída nos processos de ensino-aprendizagem.

Isso além da apropriação e articulação dos currículos com políticas públicas setoriais que envolvam esses contextos de ensino e práticas, o que também foi destacado por algumas docentes:

É necessário compreender o território e a comunidade em sua multidimensionalidade. Território e comunidade não são campos de prática a serviço das universidades e da formação, são agentes formadores ativos (Docente 16, questionário docente). Falta entender que o simples fato de uma prática ser realizada fora do ambiente/espço clínico/ setting terapêutico por si só não caracteriza como territorial e comunitária (Docente 5, questionário docente).

Algumas áreas da terapia ocupacional entendem comunidade/ território como cenários de práticas ou mesmo como um conjunto de pessoas com potencial para receber serviços ofertados por projetos e estágios (Docente 10, questionário docente).

Atualmente eu estou na coordenação do curso aqui e aí nosso currículo, aqui ele tem uma interface bastante forte, nas questões do território, tanto na atenção básica quanto na proteção social. A gente tem uma disciplina de território, acho que a gente vai falar um pouquinho mais sobre isso aqui durante essa estada e acho que isso vem contribuindo bastante para a gente fazer um currículo que faça com que os estudantes também tenham essa experiência durante o processo de graduação (Docente 22, roda 1)

Acredito que uma das coisas, é um currículo que considere a inserção profissional dos terapeutas ocupacionais nos serviços das várias políticas setoriais específicas, aqueles que se organizam pela lógica territorial ou possuem uma lógica comunitária (Docente 18, questionário docente).

Entretanto, ressaltamos a importância de discussões pedagógicas entre docentes, alunos e toda a comunidade acadêmica do curso, incluindo outras ações, como projetos de extensão e a criação de componentes curriculares que possam introduzir e complementar o ensino nos componentes curriculares, desde os anos iniciais, buscando evitar estranhamentos e distanciamentos nos estudantes frente aos contextos territoriais e comunitários, conforme apresentado por alguns docentes nas rodas:

Quando chega na disciplina de terapia ocupacional social tem um estranhamento, um estranhamento absurdo, porque a formação toda é focada para a atenção no sujeito, embora exista a discussão de inclusão social, a importância da participação social, mas não na perspectiva social (Docente 15, roda 2).

Além disso, ainda temos uma formação muito voltada para o processo saúde-doença e para ações voltadas para a funcionalidade, por vezes os alunos não possuem uma base para o debate sobre ações territoriais e comunitárias (Docente 7, roda 2).

Porque é o que que eu percebi quando eu fui chegando, você percebe os alunos realmente com uma discussão, muito ambulatorial, muito de clínica do hospital (Docente 24, roda 1).

Particularmente no ensino, como um todo, a formação de nossos estudantes é muito ambulatorial e institucionalista. Quando os estudantes vão para o território eles já

estão formatados por esta lógica que os impedem de se desenvolver no raciocínio, mais situado ao território, dinâmico e flexível. Até mesmo a compreensão de ocupações e atividades cotidianas e as instrumentalizadas na terapia ocupacional são muitas vezes difíceis para os estudantes (Docente 20, questionário).

Entendemos que envolver os componentes curriculares em rede exige que as relações entre eles aconteçam constantemente entre os docentes, buscando responder aos desafios colocados e identificando modos de enfrentamento conjunto. Possibilitando, desse modo, a criação de matrizes integrativas, que segundo Anastasiou (2010) pegam o perfil pretendido e a, partir dele, são definidos quais conhecimentos devem ser sistematizados, criando uma rede significativa de saberes.

Apontamos o quanto precisamos nos deparar com o real e o ideal, uma vez que surgem nas rodas os desafios desses currículos:

Aqui no nosso entorno da universidade. É, e a gente foi se deparando com muitos desafios assim, para conseguir colocar ele em prática. E até a gente chegou num ponto de dizer que precisamos voltar alguns passos e abrir um pouco mão, né? De algumas ações, acho que a falta de profissionais na rede dificultou muito a gente não ter TO aqui que estão na atenção básica é isso dificultou muito a gente conseguir colocar em prática várias ações que estavam planejadas teoricamente lá no currículo (Docente 22, roda 1).

Nesta perspectiva, real e ideal, imprimem diálogos entre as universidades e o mercado de trabalho. Conforme apresentamos abaixo, tais considerações foram embasadas pelas conversas nas rodas. Entendemos que a formação e seus reflexos para o mercado de trabalho são alvo de reflexão dos docentes em geral, mas principalmente daqueles atuantes nos contextos territoriais e comunitários que veem acompanhando a necessidade de formarmos mais terapeutas ocupacionais para os cargos públicos, vinculados às políticas sociais e com ações nesses contextos.

Entretanto, de acordo com relatos na roda de conversa, observamos que têm diminuído o número de egressos que buscam cargos públicos:

Pelo fato de a terapia ocupacional daqui ter esse perfil também muito voltado para a inserção no SUS, para abertura de campo em diferentes áreas, há muito tempo já tem na saúde do trabalhador, na saúde mental, na nas políticas públicas em geral. Então algo que as pessoas querem é um terapeuta ocupacional e a gente não tem terapeuta ocupacional para prover mesmo as políticas públicas. A gente não tem que indicar...então a gente vive um contexto diferente, que eu acho que é um contexto positivo. É, ao mesmo tempo, a gente tem uma implantação de um curso (Docente 12, roda 3).

E os alunos não têm conseguido de fato se livrar dessa demanda, porque ou você vai prestar concurso público que ainda não abriu ou você vai para uma residência que

acaba em 2 anos e aí, diante eu vou trabalhar de quê? Não tem essa complexidade aí, vão para a clínica que trabalha com autismo, enfim infância (Docente 7, roda 2).

É gente aqui assim, no estado tem dois cursos de TO agora, né? Quando os alunos terminam, as clínicas privadas daqui engolem nossos alunos. E a gente tem muita oferta de trabalho aqui, tanto no campo social, quanto no socioeducativo. Tem lugar que eles contrataram o pedagogo, porque não tinha TO. E a vaga aberta, atenção primária, tem concurso recente aqui da prefeitura, então a gente, tem isso. É uma dificuldade importante. O salário não dá para competir com salários, benefícios. Assim, é uma coisa arrasadora. Triste, eu acho. (Docente 15, roda 2).

Nessa compreensão, apontamos os necessários diálogos permanentes dos cursos com egressos e ainda que esses contatos, possam direcionar pesquisas que orientem as reformulações curriculares. Para Masetto (2011, p.5) olhar para fora das universidades, são importantes movimentos para a construção de novos currículos, em que os docentes passam a considerar as mudanças na sociedade, as necessidades atuais das comunidades próximas, o mercado de trabalho, além das novas exigências profissionais: “esta atitude lhes permitirá, ao se voltarem para suas pesquisas, especialidades, experiências e para a universidade compor a discussão e o repensar de um currículo mais atualizado”.

5 CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS E SUAS IMPLICAÇÕES NO ENSINO ESPECÍFICO NOS CONTEXTOS TERRITORIAIS E COMUNITÁRIOS

Ao pensarmos esse capítulo, nos propusemos à compreensão dos conteúdos programáticos inseridos nos componentes curriculares que tratam de modo específico os contextos territoriais e comunitários. Entretanto, entre os dados coletados, nosso critério de seleção para a identificação dos componentes curriculares específico, foi a presença no título das palavras "território" e/ou "comunidade", assim como “territorial” e “comunitário”.

Entendemos que esse ensino é dinâmico e estritamente vinculado à experiência, Segundo Macedo (2016, p.46), “a experiência possui um movimento que só se percebe em pleno voo”, é nela que se dá o encontro irreduzível do ser e do saber”. Dessa maneira, experiência e conteúdos programáticos se voltariam para uma leitura de mundo dos/com os outros. Mas isso tem acontecido? Quais os principais conteúdos ensinados nos contextos territoriais e comunitários? Quais conteúdos devem ser ensinados para que o processo ensino-aprendizagem possa atingir seus objetivos?

Entre os cursos participantes da pesquisa, foram identificados cinco componentes curriculares específicos voltados aos contextos territoriais e comunitários, conforme demonstramos no quadro 6. Todos os cursos que apresentam os componentes específicos são cursos públicos, de universidades federais localizadas nas regiões Sul e Sudeste do país.

Quadro 6 – Componentes curriculares específicos voltados aos contextos territoriais e comunitários

Curso	Nome do Componente Curricular	Período de oferecimento	Carga horária
A	Terapia ocupacional e atenção comunitária e territorial	7º semestre/ obrigatório	90 horas
G	Terapia ocupacional e ações territoriais	Optativo	60 horas
M	Comunidade, Território e Terapia Ocupacional I	3º semestre/ obrigatório	45 horas
M	Comunidade, Território e Terapia Ocupacional II	4º semestre/ obrigatório	45 horas
P	Ações comunitárias e terapia ocupacional	Optativo	30 horas

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Encontramos que, no modo específico, essa incorporação nos currículos vem ocorrendo ao mesmo tempo em que notamos maior inserção de profissionais que têm voltado suas atividades de ensino, pesquisa e extensão para a terapia ocupacional social.

De acordo com alguns docentes, o ensino e as discussões voltadas aos contextos territoriais e comunitários (quando existiam nos cursos) estavam centralizados no âmbito da saúde. Entretanto, esse panorama tem se modificado nos últimos anos, adquirindo novas dimensões:

O grande avanço de 2018 foi colocar uma disciplina de terapia ocupacional no campo social. E aí, agora em 2022, fizemos outra, quando já tínhamos uma professora que veio do Metuia e traz esse olhar para o território não só do ponto de vista da saúde, mas também do campo social. E aí eu olhando para o currículo, aparecia território, mas a gente não sentia isso. Sim, senti a presença desse território muito com a Reabilitação Baseada na Comunidade (RBC) e algumas outras poucas disciplinas que aparecia. Mas o curso ainda tinha muito um perfil assim, muito biomédico. Então, território hoje a gente vê na RBC fortemente, na disciplina de saúde coletiva, nos fundamentos da profissão, que são as bases contemporâneas, a terapia e interface com a cultura e artes e hoje nós temos a disciplina de território, comunidade e terapia ocupacional 1 e 2 não é? Hoje nós temos mais horas para essa terapia ocupacional social que vai trazer essa discussão de território de uma forma também mais ampla, que sai do campo só da saúde e vai para o mundo da vida. As possibilidades de vida e de ser e estar nesse mundo. Então acho que fico bem feliz de olhar hoje para o currículo e ver que ainda não é a reforma que eu gostaria de ter, mas ela está muito mais avançada em relação àquele início que nós começamos. E uma das coisas que eu sinto falta é fazer um currículo que deixe janelas, né? (Docente 26, roda 2).

Agora fizemos uma reforma relâmpago para conseguir incluir as ações extensionistas dentro do PPC e aí nesse sentido, pensando em algumas questões que fui acompanhando nos alunos... foram criadas duas disciplinas que são comunidade, território e terapia ocupacional, I e II, a ideia é que elas conversem com outras disciplinas que perpassam a discussão do território e também aprofundem as discussões da RBC e outras populações dentro do território (Docente 24, roda 1).

Hoje a gente tem um docente para uma vaga da terapia ocupacional social que traz uma outra vivência e que começa a fazer várias articulações. Entre os campos e entre os serviços (Docente 25, roda 3).

Para melhor delimitação desses componentes, buscamos, a partir de ementas e planos de ensino, compreender os objetivos propostos, assim como os conteúdos programáticos, as metodologias, os processos de avaliação e as referências bibliográficas dos componentes curriculares específicos, apresentados a seguir.

5.1. Os objetivos dos planos de ensino e os conteúdos programáticos

Os objetivos direcionam os docentes na descrição das pretensões almeçadas no processo de ensino-aprendizagem do componente curricular. A elaboração desses objetivos deveria auxiliar na melhor definição dos conteúdos programáticos, dos procedimentos e das avaliações.

Tabela 2 — Objetivos dos planos de ensino analisados (continua)

COMPONENTE CURRICULAR	OBJETIVOS
Comunidade, Território e Terapia Ocupacional I	Apresentar o referencial teórico-prático da terapia ocupacional no contexto territorial e comunitário. Facilitar a compreensão da Reabilitação Baseada na Comunidade (RBC) como estratégia de cuidado utilizada pelos terapeutas ocupacionais em contextos comunitários e territoriais no âmbito da saúde. Discutir as práticas territoriais para a ação técnica da terapia ocupacional no campo social. Possibilitar o contato com as questões norteadoras da prática no território, na constituição de cotidianos e dos múltiplos fazeres da vida social.
Comunidade, Território e Terapia Ocupacional II	Possibilitar articulações teóricas e práticas na produção de cuidado a sujeitos, grupos e populações enquanto ação técnica da terapia ocupacional no contexto comunitário e territorial, no âmbito da atenção à saúde e de assistência social.
Terapia ocupacional e atenção comunitária e territorial	Realizar estudo sobre a atuação do terapeuta ocupacional nos contextos comunitários e territoriais, em comunidades tradicionais, na atenção domiciliar e sobre acessibilidade. Possibilitar a compreensão sobre inclusão social e participação social no contexto comunitário. Exercitar a coordenação de oficinas e grupos em espaços públicos e comunitários. Realizar reflexões sobre diferentes abordagens como Reabilitação Baseada na Comunidade, Reabilitação Psicossocial e Terapia Ocupacional Sem Fronteiras.
Ações territoriais na terapia ocupacional	Promover a identificação e reflexão crítica de estudantes sobre conteúdos teórico-práticos, as questões da cidade e a prática da terapia ocupacional a partir das dimensões territoriais e comunitárias.
Ações comunitárias e terapia ocupacional	Não informado

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Conforme demonstramos na tabela 2, e na perspectiva de um docente, propõe-se uma articulação com as realidades macro e microsociais e, também, oficinas e grupos em espaços públicos e comunitários visando a inclusão social e participação social nos espaços urbanos:

Busca-se o emprego de ações técnico-profissionais direcionadas ao debate sobre os espaços públicos, sua articulação, utilização e participação da comunidade usuária. Dessa forma, é importante compreender a organização de um território urbano como reflexo de uma organização da sociedade, com suas contradições e conflitos (Docente 6, questionário docente).

Outros docentes também destacam a inclusão de temáticas sobre as cidades e estudos urbanos, sendo destacado por um docente como uma temática que, embora desperte interesse dos estudantes, ainda não dialoga com demandas dos terapeutas ocupacionais:

Então, no primeiro momento da disciplina, eu falo das questões mais gerais sobre o território, comunidade, mas depois, assim, 75% são só sobre questões urbanas. Eu falo de políticas urbanas, estatuto da cidade, formação da cidade, serviços técnicos, legislações e tudo. E tentando aproximar a prática. Então, a cada 15 dias a gente vai para uma prática em campo mesmo. Então, conhecer serviços de urbanização, conhecer outros territórios da cidade, né? Eles têm aulas com arquitetos e urbanistas para poder entender. Mas eu entendo que ainda é uma disciplina assim para promover perspectiva, sabe? Eu não a vejo ainda como uma disciplina que responda diretamente uma demanda presente para terapeutas ocupacionais. Mas eu sinto que os estudantes, por exemplo, se mobilizam muito, então eles começam a se interessar por todos os projetos de extensão. Eles querem pesquisar mais sobre a cidade e por aí. E meu sonho assim compartilhando com a galera. Meu sonho era muito, assim, poder tentar tencionar um campo que eu estou chamando de campo urbano para TO quer pensar o campo da cidade. Planejamento urbano, ordenamento? E existem experiências na TO é já há muito tempo né que tratam desse tema. Não de maneira direta, mas a gente está o tempo todo pensando a cidade como um sentido de território. E aí eu usei e uso, essa disciplina hoje, para vincular a prática de extensão e pesquisa. E isso tem sido muito importante (Docente 20, roda 1).

Trata-se, portanto, de compreender a cidade como lugar de resistência a dominação, as formas de invisibilidade, às dificuldades de sobrevivência, a partir dos olhos de quem nela vive (Pimentel, 2012).

Nessas perspectivas, as propostas para inovações curriculares poderiam abordar as especificidades de uma terapia ocupacional voltada para os estudos urbanos e das cidades. O mesmo se aplicaria às perspectivas que vêm sendo apresentadas por pesquisadores da terapia ocupacional social sobre estudos vinculados aos modos de vida rural e à ruralidade, que não aparecem nos planos analisados. Essa informação pode indicar que as universidades (e em especial os cursos de terapia ocupacional) estão mais presentes nas áreas urbanas, o que também coloca a necessidade de ampliação de parcerias com territórios rurais.

Nesse entendimento, seria desejável trazer para os currículos interações e reflexões sobre as possibilidades de atuação da terapia ocupacional fora de ambientes institucionalizados, inserida em espaços públicos, conforme está descrito na literatura da área (Silva, 2019; Silva e Malfitano, 2019) e também mencionado nas rodas:

Precisamos formar também, TOs para a rua, para as praças, os espaços públicos. E eu acho que a nossa formação ainda é voltada para a instituição, ela não dá conta disso. Por mais que ela tangencia as questões territoriais e comunitárias, como sempre fizemos. Mas a gente precisa ter terapeutas ocupacionais mais inventivos assim, por exemplo. A gente tem uma experiência muito legal de uma estudante nossa que ela se formou e ela criou uma casa de cultura, trabalha com acessibilidade cultural, voltada para a população negra e com deficiência. Não só a população com deficiência é o

público alvo dela. Mas o principal ali, e aí eu acho bacana quando os estudantes também, eles vão entendendo a emergência sim, de criar outras institucionalidades que não aquela que a gente está historicamente acostumada a ser formado. O que eu fico pensando? Durante muito tempo a gente foi de uma geração que se formava para o serviço público. Agora a gente está vivendo uma outra geração que está indo para clínicas privadas. Essa onda vai passar e aí a gente não sabe como vai estar um pouco mais na frente com toda a precarização do trabalho (Docente 20, roda 1).

Mas em quais conteúdos a temática é ensinada nesses componentes curriculares específicos? De acordo com Anastasiou (2015), os conteúdos, são parte integrante e articulada dos projetos pedagógicos e/ou planos de ensino e permitem identificar um itinerário de aprendizagem, apresentando os assuntos fundamentais que devem ser abordados naquele componente.

Ainda, tal qual apresentado por Galeffi (2016, p.19), os “conteúdos são vivências intensivas no mundo da vida, são leituras de mundo com outros e tanto”. Nessa direção, entendemos que a contextualização no ensino territorial e comunitário se vincula à aprendizagem de conteúdos que estão relacionados às condições sociais, culturais, políticas e econômicas dos territórios. Assim, os conteúdos programáticos são apreendidos dentro do panorama histórico, social, cultural e político que os constituíram para uma leitura contextualizada daquele território.

Se considerarmos a perspectiva de Zabala (1998), apresentada por Anastasiou (2015), existe uma conexão entre os processos de ensino-aprendizagem e os conteúdos ensinados, a partir de quatro dimensões:

- a) conteúdos factuais que seriam acontecimentos e situações do contexto;
- b) conteúdos procedimentais, entendidos como ações ordenadas, regras, técnicas, métodos, habilidades, estratégias, procedimentos e envolvem o aprender a fazer;
- c) conteúdos atitudinais, considerados atitudes, valores, que implica conhecimentos, análise, elaboração;
- d) conteúdos conceituais ou aprendizagem de conceitos, que possibilita a elaboração para interpretações e transferências para novas situações, apresentados na Figura 7.

Desse modo, quando a aprendizagem se volta para o conteúdo dos fatos, o conhecimento é transformado em instrumento para a concepção e interpretação das situações e fenômenos, o que implica na utilização conjunta de fatos e conceitos. Assim, os conteúdos factuais e conceituais estão relacionados à cognição e à aprendizagem dos contextos, já os procedimentais e atitudinais implicam o saber fazer (Zabala, 1998).

Analisando os planos de ensino específicos que apresentam o ensino e as práticas nos contextos territoriais e comunitários, notamos que os conteúdos factuais estão relacionados

principalmente aos movimentos sociais, ao direito à cidade e mobilidade urbana, que subsidiam as relações da terapia ocupacional com as políticas públicas urbanas de um território, com conteúdos vinculados à perspectiva territorial em saúde e na proteção social.

Entretanto, comparando os demais planos de ensino consultados, notamos que os componentes curriculares que apresentam a terapia ocupacional social abordam os direitos sociais, a questão social no Brasil, os processos de ruptura das redes sociais e de suporte e a política pública do SUAS. E aqueles componentes que se voltam para a APS, enfocam o SUS, a Política Nacional de Atenção Primária (PNAB), as Redes de Atenção em Saúde (RAS) e linhas de cuidado.

Portanto, os conteúdos específicos nos contextos territoriais e comunitários, enfatizam conteúdos que abordam o direito à cidade, reformas urbanas, além de conteúdos de interface com aqueles abordados no ensino da terapia ocupacional e das ações do terapeuta ocupacional na APS (vide tabela 3).

Figura 6 — Apresentação dos conteúdos programáticos



Fonte: Organizado para a tese, a partir das observações de Zabala, 1998.

A interseção dos diferentes conteúdos torna visível a importância dos conteúdos procedimentais e atitudinais que demonstram como a profissão se volta para as demandas e produz práticas e conhecimentos que respondam a elas. Essa articulação dos conteúdos acontece nos territórios e nas salas de aula, conforme apresentado abaixo por uma docente:

Um aspecto que eu venho discutindo com os estudantes é que muitas habilidades e conhecimentos a gente acaba também discutindo ali nas vivências, na sala de aula. A gente também discute atitudes, habilidades que são necessárias técnicas, né, que

precisam ser incorporadas na escuta. Na prática, na condução de determinadas atividades, na postura em uma visita domiciliar. Mas é também voltado para habilidades. É um aspecto que eu sempre trago, é que tudo isso que a gente discute, que são habilidades e atitudes e conhecimentos voltados para a terapia ocupacional (Docente 12, roda 3).

Portanto, para o ensino de práticas territoriais e comunitárias, não basta relacionar os conteúdos factuais e conceituais com a realidade que se apresenta nos territórios, é necessário identificar as situações problemas dessas realidades e pensar criticamente como através da ação profissional buscamos maneiras de enfrentamento e transformações sociais. Os principais conteúdos estão apresentados na tabela 3.

Tabela 3 — Conteúdos programáticos da terapia ocupacional nos contextos territoriais e comunitários

Conteúdos Factuais	Conteúdos Conceituais	Conteúdos Procedimentais e atitudinais
Percurso histórico e epistêmico da terapia ocupacional sobre Cidades: a questão das cidades ocupacionais.	Introdução ao campo dos estudos urbanos e territoriais para a terapia ocupacional.	Raciocínio territorial na terapia ocupacional.
Direito à cidade e a luta pela reforma urbana no Brasil: relações com o objeto e práticas da terapia ocupacional.	Conceitos de cidade, território e comunidade.	Práticas territoriais da mobilidade urbana cotidiana.
Políticas Públicas: O Estatuto da Cidade Conteúdo: Lei 10.257 de 10 de julho de 2001 que dispõe sobre a Política Urbana Brasileira.	Cotidiano	Métodos e Técnicas de Mapeamento e estudo dos territórios
Movimentos sociais e lutas pelas reformas urbanas.	Diferenças entre as práticas profissionais territoriais- comunitárias e institucionais.	Narrativas e História Oral de Vida
Desastres ambientais.	Conceitos de espaço público, mobilidade urbana e intersetorialidade	Estudos Urbanos interdisciplinares
O direito à liberdade e a habitar/viver na cidade.	Determinantes sociais em saúde	Diários de mobilidade
A inclusão como processo de fomento à participação social.	Participação social e acessibilidade	Ações de saúde na comunidade e a intervenção da Terapia Ocupacional na atenção primária em saúde
Perspectiva situacional como processo de organização e desenvolvimento do cuidado em saúde.	Território como marcador social	Experiências da Terapia Ocupacional Comunitária na América Latina
O trabalho territorial nos diferentes níveis de proteção social.	O conhecimento das práticas territoriais em terapia ocupacional através da Abordagem de Terapia Ocupacional de Ensino em Desenvolvimento Local Participativo, da Reabilitação Baseada na Comunidade (RBC), Desenvolvimento Comunitário Inclusivo e na Reabilitação Psicossocial, Cultura e acessibilidade cultural.	Acompanhamento Terapêutico e atenção domiciliar

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Assim, tal como os docentes apresentaram nos questionários, esse ensino envolve os conteúdos factuais, conceituais, procedimentais e atitudinais com foco nos territórios e comunidades e tem conquistado maior inserção nos currículos, abordando ainda, conceitos de dos estudos culturais (multiculturalidade/ interculturalidade), raciais, de gênero e voltados ao pensamento decolonial:

A formação do terapeuta ocupacional voltada aos contextos territoriais e comunitários deve ter o território/comunidade como foco de análise e intervenção. Isso exige um ajuste de escala, ao abordar questões relacionadas à socioespacialidade local e global, à identidade (criada contingencialmente a partir do discurso sobre diferenças raciais, gênero, geração, etnia, etc), (inter)culturalidade, redes sociais, urbanização. Em outras palavras, para além do entendimento que o "contexto social" é relevante às práticas terapêuticas ocupacionais, abordar a comunidade/território demanda categorias específicas. Pesquisar/intervir nessa dimensão exige bases teóricas e metodológicas específicas, bem como abertura radical capaz de romper com o ostracismo universitário. (Docente 10, questionário docente).

Acreditamos, que esses conteúdos têm dialogado com o conceito de território numa perspectiva integradora, que envolveria a leitura e apreensão de um território que não é considerado somente de modo natural, político, econômico ou cultural, mas através de uma perspectiva integradora entre essas diferentes dimensões (Costa, 2011).

Porém, apesar de caminhar nessa perspectiva, teoricamente não identificamos, nos conteúdos ensinados, a noção de redes territoriais, fundamentais para a perspectiva integradora. Segundo Costa (2011), não há território sem uma estruturação em rede que conecta e articula pontos ou áreas. Considerar essa perspectiva, na visão do autor, é mais difícil, uma vez que, a partir das compreensões disciplinares sobre o território, pode-se entendê-lo de modo fragmentado ou a partir de concepções unidimensionais.

Portanto, a programação dos conteúdos deve proporcionar a reflexão de um dado contexto. Conforme apresentado por alguns docentes, ao entendermos o contexto territorial e comunitário, incorporamos o encontro do território com as pessoas, grupos e principalmente comunidades que também agregam diferentes dinâmicas e modos de vida, além dos espaços de participação social e resistências:

A possibilidade de compreender o contexto e, conjuntamente com diferentes atores e atrizes, experimentar possibilidades de enfrentamento de situações injustas, desiguais e oportunizar espaços de participação (Docente 12, questionário docente).

Uma formação na qual o estudante possa conhecer os contextos territoriais e comunitários, a dinâmica de vida das pessoas, os equipamentos sociais que compõe o espaço, os serviços, os movimentos sociais, as articulações territoriais existentes, além das comunidades tradicionais, quilombolas, indígenas (Docente 16, questionário docente).

A valorização dos saberes e recursos, a possibilidade dos encontros e a potencialização das pessoas para produção de vida em que haja inclusão, participação e emancipação social (Docente 11, questionário docente).

Corroboramos com uma docente que compreende a temática como parte da fundamentação da profissão no Brasil. Entretanto, faz-se necessário repensarmos como estamos ensinando e em qual momento do curso a temática é abordada, uma vez que encontramos relatos em que essa concepção chega ao estudante em um contexto mais tradicional, abordado pela profissão:

Defendo que esse tema é um dos fundamentos da profissão (Docente 5, questionário docente).

Quando os estudantes vão para o território eles já estão formatados por esta lógica que os impedem de desenvolver um raciocínio mais situado ao território, dinâmico e flexível (Docente 20, questionário docente).

Segundo a perspectiva de alguns dos docentes participantes, existe uma tendência formativa ainda hegemônica de uma clínica mais individualizada, voltada principalmente para ambulatórios e clínicas especializadas, além dos contextos hospitalares. Ou ainda, uma tendência dos currículos em localizar os componentes curriculares voltados para os contextos territoriais e comunitários mais para os últimos semestres do curso, o que impede a produção de conhecimento necessária no início da formação e o interesse dos estudantes nas ações a eles relacionados.

No entanto, no processo de ensino-aprendizagem, contextualizar significa mais do que estar no contexto, mas uma forma de produzir conhecimento e práticas que considerem o contexto como ponto de partida e chegada (práticas que considerem o território como ponto de partida e chegada). Mais do que estar no território, mas também se implicar nele e com ele, num movimento dialético e que possibilite o pensamento crítico, conforme a perspectiva de uma docente:

Torna-se essencial conhecimentos fundamentais para compreender o contexto político histórico do território a partir de pensamento crítico que venha orientar as possibilidades de intervenções (Docente 2, questionário docente).

Sendo assim, é defendido nesta perspectiva, que o ensino sobre o contexto político e histórico-social do território é fundamental, se expressa nos conteúdos e práticas que envolvem o debate permanente sobre a garantia do acesso a direitos humanos e de cidadania.

Nessa direção os conteúdos sobre as políticas públicas brasileiras, em especial aquelas voltadas para as populações específicas, políticas de saúde, de assistência social, de cultura e políticas urbanas são destacadas. Porém, não encontramos nos conteúdos referências diretas à

democracia e a garantia dos direitos constitucionais mas acreditamos que são discutidos junto aos estudos sobre movimentos sociais e participação social.

5.2 Metodologias

De acordo com Anastasiou e Alves (2015), as metodologias dos planos de ensino, também são chamadas de estratégias de ensino, são utilizadas como meio de impulsionar o ensino e a aprendizagem, sendo o docente um verdadeiro estrategista, no sentido de estudar, selecionar, organizar e propor as melhores ferramentas. Também apresentam os recursos que serão necessários para alcançar os objetivos propostos nos componentes curriculares.

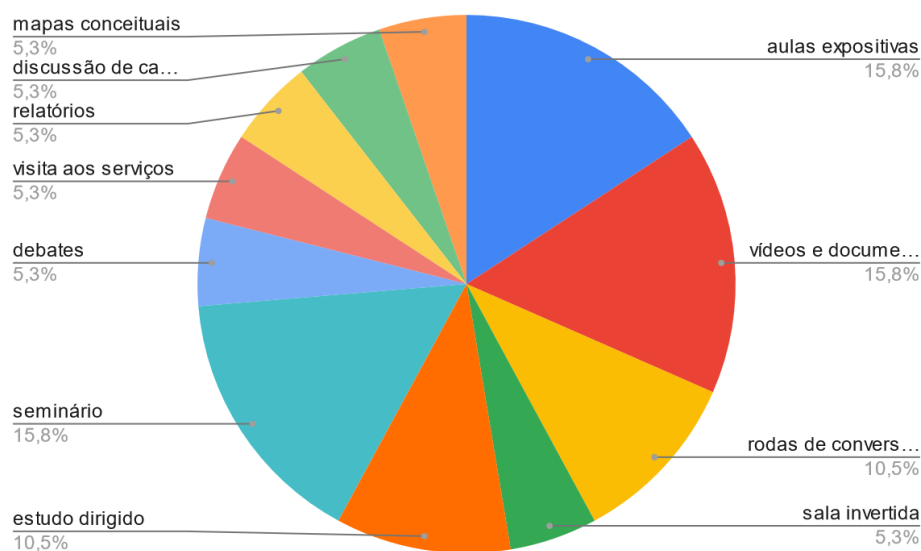
Ensino e aprendizagem, como processo, passam a ser compartilhados e realizados em um espaço de trocas, com diferentes estratégias metodológicas, especialmente a partir de discussões coletivas com propostas de estímulo à construção do pensamento reflexivo e maior protagonismo dos estudantes (Soares *et al.*, 2022).

Desse modo, conforme gráfico 4, encontramos as seguintes estratégias: aula dialogada, sala de aula invertida, promovendo diferentes perspectivas de interatividade entre estudantes e docentes, além de trabalhos em grupo, encenações, jogos e estudos dirigidos.

Embora a problematização também tenha sido apontada no mapeamento da literatura e questionários, encontramos diferenças entre problematização e aprendizagem baseada em problemas que não são discutidas. De acordo com Soares *et al.* (2022), embora as duas sejam metodologias ativas voltadas para a solução de problemas, na problematização os estudantes identificam o problema pela observação da realidade, e na aprendizagem baseada em problema, o aluno é apresentado a um problema previamente elaborado pelo docente, não sendo necessariamente real.

Outra especificidade requerida nos contextos territoriais e comunitários, também mencionada, é a imersão nos serviços, territórios e comunidades. Para tal, são descritas estratégias metodológicas como resenhas reflexivas, mapeamento dos territórios, das redes de serviços, roda de conversa, participação em discussões de casos, visitas institucionais, planejamento conjunto de ações a serem desenvolvidas nos serviços e acompanhamento dos profissionais atuantes no âmbito individual, grupal ou em ações de apoio matricial

Destacando o mapeamento dos territórios, observamos que são considerados nas estratégias de ensino e avaliação, permitindo a apreensão dos dados sociodemográficos dos territórios, o mapeamento “de perto e de dentro”, o que implica estar no território e se vincular a ele, as narrativas desses processos e projetos de intervenção territorial.

Gráfico 4- Estratégias didáticas metodológicas mais utilizadas pelos docentes nas aulas

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Com relação aos recursos audiovisuais e interação com a tecnologia, encontramos discussões de documentários e filmes, além de cursos realizados com apoio da EAD. Como um recurso terapêutico ocupacional importante na formação, também estão descritas oficinas de atividades e dinâmicas no território.

Alguns docentes mencionam importantes discussões e metodologias que se voltam a educação popular. Inclusive encontramos componentes curriculares que apresentam essas discussões especialmente vinculados à Paulo Freire (Apêndice E).

Mesmo que não explícito pelos docentes, identificamos debates que apresentam as contradições e ambivalências da vida na modernidade, especialmente frente ao cotidiano urbano e capitalista da sociedade contemporânea numa perspectiva histórico-crítica. Corroboramos com Silva e Fensterseifer (2019), que essa formação permite aos estudantes a construção/produção de uma leitura histórico-crítico dos territórios que estão inseridos:

A aposta da pedagogia histórico-crítica e a de que novas formas de intervenção didática possam nascer desta compreensão dialética do processo educativo, uma vez que implica um planejamento que considera as dimensões contextuais (sociais, econômicas, políticas e culturais) dos conteúdos, bem como a interface e relevância de métodos ativos e situados de ensino (Silva e Fensterseifer, 2019, p.77).

Embora não apresentado pelos docentes participantes, acreditamos que esse ensino possa encontrar importantes alicerces também na pedagogia social, um campo em construção,

que fundamenta teoricamente as práticas (sócio) educativas desenvolvidas em diferentes espaços. Como marco e ponto de aproximação, entendemos que a pedagogia social vem promovendo articulação e diálogos entre teoria e a prática e, ainda, novas organizações didáticas, que tenham como marco a vida comunitária.

Para a pedagogia social, o conhecimento deve se desenvolver a partir da vida (Ferreira *et al.*, 2020) o que a aproxima do ensino ancorado nos territórios. Desse modo, a pedagogia social, a pesquisa e o conhecimento do território podem ser importantes orientadores para amparar esses docentes no ensino territorial e comunitário, uma vez que conhecendo em profundidade as particularidades do território em que atuam, têm melhores condições para as intervenções.

Desse modo, sendo o docente peça-chave na concepção e realização desse ensino, independente da concepção pedagógica que o instrumentaliza nessa ação (social, popular, comunitária, histórico-crítica, sociocultural, por competências) corroboramos com Ferreira *et al* (2020) que a organização de um campo teórico-metodológico que se insere na realidade é fundamental para a ação educativa.

5.3 Processos de avaliação

A avaliação é o momento em que o docente mensura o aprendizado da turma. Encontramos avaliações formativas e somativas. Utilizamos a concepção de Santos (2016), de que a avaliação é um processo e tem duas funções fundamentais: a primeira é colaborar com a aprendizagem, com o propósito formativo, e a segunda é consolidar a aprendizagem em um registro formativo.

Verificamos que os processos avaliativos seguem as seguintes estratégias: avaliação escrita, redação de relatórios das práticas, avaliação do desempenho, apresentação em aula, relato de experiência ocupacional nas cidades, produção de um relato de experiência na escola, produção de relato de experiência no CRAS, além de seminários, diálogos teóricos, resenha crítica de textos, apresentação do trabalho sobre o território físico existencial, elaboração de vídeo de intervenção, relatório de visita, plano de intervenção ou projeto de intervenção em terapia ocupacional social, focalizando uma população-alvo e um serviço. O mapeamento do território também aparece como atividade avaliativa, incluindo a apresentação de dados sociodemográficos, narrativas e projeto de intervenção territorial.

No entanto, compreendemos que a maioria dos docentes utiliza de modo conjunto a avaliação somativa e a formativa, permitindo um processo avaliativo mais interativo e condizente com o processo de ensino aprendizagem nos contextos territoriais e comunitários.

Ressaltamos a necessidade de discutirmos mais os processos avaliativos nos contextos territoriais e comunitários. Precisamos prestar atenção nos contextos em que essas avaliações são feitas, pois elas devem acontecer em relação, em conjunto (Santos, 2016).

São apontados como critérios de avaliação a articulação teórica entre os conteúdos, clareza da exposição das ideias, seleção de um tema-problema e elaboração de uma estratégia de intervenção terapêutico-ocupacional para a sua possível resolução a partir dos registros das atividades de campo e criação de recursos terapêuticos, dentre outros.

Notamos que os processos avaliativos, nos componentes curriculares específicos nos contextos territoriais e comunitários, buscam valorizar tanto os conteúdos factuais quanto as experiências e relações com os conteúdos atitudinais e procedimentais.

5.4 Referências bibliográficas básicas e complementares

Na tabela 4, apresentamos as referências básicas e na tabela 5, as referências complementares que estão apresentadas nos cinco componentes curriculares específicos. Majoritariamente, as referências básicas são de livros (n= 13), sendo encontrada também uma tese. São produções textuais publicadas entre 1998 e 2021.

O livro *Redes sociais territoriais*, das autoras Samira Lima da Costa e Rosilda Mendes é o mais referenciado, o que demonstra que esse tema está incluído na formação — embora, como apontamos anteriormente, não apareça nos conteúdos apresentados nas ementas.

Mesmo que as publicações sejam em sua maioria da área da terapia ocupacional, de autoria de terapeutas ocupacionais brasileiras, em sua maior parte de docentes, também encontramos publicações estrangeiras da área e de outras áreas, tais como sociologia, geografia, cultura e educação, que se articulam com as referências interdisciplinares do ensino nos contextos territoriais e comunitários.

Desse modo, ao olharmos com enfoque para as bibliografias referenciadas, notamos que parte das publicações consideradas indispensáveis para a formação se articulam com o conceito de território.

Tabela 4 — Referências bibliográficas básicas por ano de publicação

Título	Autor(es)	Ano de publicação	Tipo de publicação	Número de componentes
Terapia Ocupacional Comunitária: entre o geral e o específico.	CORREIA, R.L.; PULIDO, J.S.; RAMIREZ, R. R.	2021	Capítulo de livro	1
Qual é a “SUAS”? A terapia ocupacional e o Sistema Único de Assistência Social. 2020. Tese (Doutorado em Terapia Ocupacional) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.	. OLIVEIRA, M. L.	2019	Tese	1
Rehabilitacion Basada em Comunidad: uma estratégia local para El acceso a derechos y Elejercicio de La Ciudadania. Editorial USACH.	GARCIA-RUIZ, S; BARRIOS, A. V; CÓRDOBA, A. G.	2019	Livro	2
Terapias Ocupacionales desde el sur. Derechos humanos, ciudadanía y participación.	SIMÓ et al. (org.)	2016	Livro	1
Redes Sociais Territoriais	COSTA, S. L. da; MENDES, R. (Eds.)	2014	Livro	3
O mito da desterritorialização: do fim dos territórios à multiterritorialidade.	COSTA, R. H.	2010	Livro	1
A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção. 4. ed. São Paulo: EDUSP	SANTOS, M.	2009	Livro	1
Territórios alternativos	COSTA, R.H.	2009	Livro	1
Terapia Ocupacional: fundamentação e prática. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.	CAVALCANTI, A.; GALVÃO, C.	2007	Livro	1
O espaço do cidadão	SANTOS, M.	2007	Livro	1
Fundamentos para a prática em Terapia Ocupacional	HAGERDORN, R.	2003	Livro	1
Willard & Spackman’s.Terapia Ocupacional	NEISTADT, M. E.; CREPEAU, E. B.	2002	Livro	1
Terapia Ocupacional no Brasil: fundamentos e perspectivas. São Paulo: Plexus, v. 3	DE CARLO, M. M. R. P.; BARTALOTTI, C. C.	2001	Livro	1
Território: globalização e fragmentação	SANTOS, M.; SOUZA, M. A. de; SILVEIRA, M. L. (Org.).	1998	Livro	1

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Já as referências complementares, publicadas entre 1994 e 2019, estão divididas em livros (n=8), um artigo e uma tese. Os livros apresentam as perspectivas territoriais de Marcus Aurélio Saquet, e de Milton Santos, geógrafos brasileiros além do sociólogo alemão Norbert Elias com reflexões sobre uma sociedade de indivíduos.

Os demais são específicos da terapia ocupacional brasileira, assim como a tese e artigo, de mesma autoria, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Terapia Ocupacional da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), conforme demonstramos na tabela 5.

Verificamos que as referências complementares demonstram um maior número de obras voltadas para conhecimentos específicos da terapia ocupacional. Porém, alguns docentes referem que um desafio posto a esse ensino consiste não somente nas relações e articulações entre saberes teóricos e prático-reflexivos, mas também para as práticas interdisciplinares e disciplinares da terapia ocupacional nesse âmbito, tais questões serão discutidas no capítulo seis.

Consideramos que as referências básicas e complementares, apresentam produções bibliográficas que sustentam os conteúdos programáticos apresentados nos componentes curriculares específicos, dialogando com a perspectiva de uma aprendizagem situada, uma vez que conteúdos estão relacionado com fatores econômicos, sociais e culturais, focando a dimensão da prática social.

Tabela 5 — Referências bibliográficas complementares por ano de publicação (continua)

Título	Autor(es)	Ano de publicação	Tipo de publicação	Número de componentes
Terapia Ocupacional, território e comunidade: Desvelando teorias e práticas a partir de um diálogo latino-americano. 2019. Tese (Doutorado em Terapia Ocupacional) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos	BIANCHI, P. C.	2019	Tese	2
Corpos com Deficiência: em busca da reabilitação? - A ótica das pessoas com deficiência física. Hucitec Editora.	ROCHA, E. F.	2019	Livro	1
Território e comunidade na terapia ocupacional brasileira: uma revisão conceitual. Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional, 28(2), 621-639.	BIANCHI, P. C.; MALFITANO, A. P. S.	2020	Artigo	2
Grupos e Terapia ocupacional: formação, pesquisa e ações. São Paulo: Summus.	MAXIMINO, V.; LIBERMAN, F.	2015	Livro	1
Abordagens e concepções de território. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular.	SAQUET, M. A	2010	Livro	1
A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção. 4. ed. São Paulo: EDUSP	SANTOS, M.	2009	Livro	1
Metamorfoses do espaço habitado - Fundamentos teóricos e metodológicos da geografia. Em colaboração com Denise Elias. 6ª edição. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo.	SANTOS, M.	2008	Livro	1

Tabela 5 — Referências bibliográficas complementares por ano de publicação

Título	Autor(es)	Ano de publicação	Tipo de publicação	Número de componentes
Terapia Ocupacional: fundamentação e prática. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.	CAVALCANTI, A.; GALVÃO, C.	2007	Livro	2
Terapia Ocupacional no Brasil: fundamentos e perspectivas. São Paulo: Plexus, v. 3	DE CARLO, M. M. R. P.; BARTALOTTI, C. C.	2001	Livro	1
A Sociedade dos Indivíduos. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editora.	ELIAS, N.	1994	Livro	1

Fonte: Dados da Pesquisa, 2024.

O que corrobora com a perspectiva de Gudolle *et al.* (2012, p. 19) que ao promover uma aprendizagem situada no contexto, com elementos como processo social, diálogo, observação, histórias contadas e conversas entre as pessoas implicadas nesse ensino, a aprendizagem acontece de modo participativo e com a possibilidade de um currículo situado que possa dialogar com a construção desse ensino.

6 CONVERSACÕES SOBRE O ENSINO E O MODO DE ENSINAR NOS CONTEXTOS TERRITORIAIS E COMUNITÁRIOS

Na revisão de mapeamento, não identificamos publicações que retratam o perfil dos docentes envolvidos com o ensino, tampouco sobre os processos de reflexão sobre a prática. Dessa maneira, procuramos aprofundar as características formativas e as reflexões sobre como desenvolvem as ações de ensino-aprendizagem, revelando um perfil da docência nesses contextos e dos modos de ensinar — isso com base em reflexões críticas sobre a prática profissional, como uma postura de investigação que busca compreender como se desenvolve o processo de produção, mobilização e transformação dos saberes relacionados às ações profissionais dos docentes. Desse modo, de acordo com os docentes participantes da nossa pesquisa, são atributos pessoais e profissionais necessários para ações nos contextos territoriais e comunitários no Brasil:

- a) formação voltada às discussões das políticas públicas, pautadas na reforma sanitária, reforma psiquiátrica, SUS, SUAS e outras políticas específicas;
- b) formação teórica que entenda a interdisciplinaridade nessas práticas e que possa discutí-la nas diferentes subáreas de atuação da terapia ocupacional;
- c) engajamento em movimentos sociais e/ou estar atento às lutas sociais;
- d) entendimento da inseparabilidade das dimensões técnica, ética e política das ações do terapeuta ocupacional;
- e) abertura ao diálogo contínuo nas suas diferentes relações e dimensões (estudantes, profissionais, usuários, equipes, famílias, entre outros);
- f) compromisso com práticas colaborativas/participativas;
- g) disponibilidade para participar dos serviços e interesse em compreender os processos de trabalho no território;
- h) criatividade;
- i) experiências práticas prévias nos contextos territoriais e comunitários visando articular os conceitos com situações reais e cotidianas;
- j) identificação com um processo de ensino -aprendizagem horizontal.

Entendemos que a prática desse ensino não é neutra, implica posicionamentos pessoais e profissionais que buscam a educação como possibilidade de transformação social. Esses docentes estiveram e estão envolvidos com subáreas profissionais que têm, dentre outros, o território e a comunidade como conceitos fundamentais para o ensino e a intervenção, e com forte vinculação ao debate com as políticas públicas, às quais a terapia ocupacional está

relacionada, além do interesse pelas discussões advindas das ciências sociais/humanas e da saúde coletiva.

Historicamente, possuir um conhecimento formal instrumentaliza a capacidade de ensinar e, em muitas profissões, a experiência na prática profissional com ênfase nas ações técnicas também contribui para as habilidades formais do docente. No entanto, pesquisas demonstram que as capacidades de se adequar aos contextos ganham relevância na busca de um ensino que se comprometa também de modo ético e político (Imbernón, 2022; Masetto 2022).

Nessa perspectiva, de acordo com Masetto (2022, p. 1327), é imprescindível que o docente desenvolva uma competência pedagógica e política, implicando, na concepção do autor, em colocar o estudante “frente a frente com questões éticas, sociais e profissionais”. Para tal, segundo Imbernón (2022), os docentes precisam desenvolver e aprimorar capacidades de aprendizagem, de diálogo, de convivência, de contexto e de interação com seus alunos, instituições e comunidades.

Concordando com os autores, encontramos que a formação dos docentes participantes advém de experiências de ensino, da prática profissional, de vivências pessoais e histórias de vida, assim como da pós-graduação. No que diz respeito ao ensino da graduação, foram relatadas experiências vinculadas a projetos de extensão e ações extracurriculares, tais como:

Eu tive a oportunidade na graduação de participar do primeiro VERSUS que teve no Brasil (Docente 25, roda 3).

Na minha graduação em si, na questão do território, da comunidade, eu já fui me envolvendo nas ações que voltavam mais para a atenção básica. Numa formação ainda muito centrada, numa perspectiva mais da reabilitação. A minha fuga foi pela atenção básica. E aí, com um vínculo muito forte com uma professora, eu fiquei 2 anos em um projeto que se chamava saúde integral, que ficava aqui numa região, que inclusive é conhecida como uma das maiores favelas do Brasil (Docente 7, roda 2).

Com relação às experiências profissionais prévias à docência, destacam-se aquelas vivenciadas na saúde mental, especialmente nos Centros de Atenção Psicossocial (CAPS) e na Atenção Primária relacionadas ao Programa de Saúde da Família -QUALIS/PSF no Estado de São Paulo e no Núcleo de Atenção à Saúde da Família (NASF):

Quando eu me formei, eu fui para o Rio, para o Rio de Janeiro, fui fazer residência em saúde mental, acabou que indo para o Rio, eu acabei ficando por lá, então eu me formei na residência. Fui chamada para trabalhar no CAPS (Docente 5, roda 2).

Mas o meu primeiro emprego oficial, depois de formada, foi no NASF. E na primeira turma do NASF de São Paulo, então era tudo muito novo. Eu não tinha experiência nenhuma, pensei muito para entender como fazer essa ação, mas foi uma experiência

de muito enriquecimento profissional. Acho que muito do que eu carrego hoje, eu consigo passar de experiência para os estudantes, de discussões que eu faço, que vem desse período que eu trabalhei no NASF em SP, na zona leste, no meio da favela, com muitas dificuldades, mas muito aprendizado também (Docente 22, roda 1).

Mas assim, o que eu queria era ir para a vida real das pessoas. E aí, na época ainda não tinha NASF. Mas eu fui trabalhar nas equipes de apoio à saúde da família aqui em São Paulo. Estava começando a implantação da saúde da família e na época eles fizeram um arranjo que era tinha equipe de saúde mental, que fazia apoio, tinha equipe de reabilitação. Então eu fui a primeira TO que foi contratada para trabalhar nessa equipe de apoio. No projeto Qualis e aí eu fiquei 8 anos trabalhando. Na saúde da família, trabalhando no território e acabou que eu saí do projeto quando foi criado o NASF porque mudou o modelo e contratavam as pessoas. E eu continuei trabalhando no mesmo território. Eu fui trabalhar no CAPS, na gestão. E eu fiquei mais uns 10 anos trabalhando em gestão. E muito assim, trabalhando no território, não é? (Docente 15, roda 2).

Segundo Zabalza (2004), os professores ensinam tanto pelo que sabem como também pelo que são; portanto, para o autor, são importantes os itinerários pessoais e profissionais desses docentes. Durante os debates, foram apresentados argumentos de que vivências pessoais e histórias/trajetórias de vida podem influenciar a escolha desses docentes em buscar o ensino nos contextos territoriais e comunitários, abrangendo desde a participação em comunidades eclesiais de base até mudanças e circulação da vida em diferentes lugares em territórios urbanos e rurais:

Mas acho que minha grande identificação e construção com esse tema e contexto vem da minha trajetória pessoal. Eu tenho uma trajetória antes de entrar na graduação com comunidades eclesiais de base, trabalhando especificamente com pastorais de favela, em situação de rua, de HIV, que me mobilizou muito a entender as práticas territoriais e depois num contexto mais à frente, trabalhando numa casa de cultura com a alfabetização de idosos (Docente 20, roda 1).

Eu acho que a minha vivência pessoal, junto a profissional me levaram a querer me dedicar a esse tema de estudo, não é? Também ministrei uma disciplina terapia ocupacional na ação territorial e comunitária que eu adoro, porque pude continuar me dedicando a estudar essa questão do território que me veio lá no doutorado e que eu falo que tem tudo a ver com essas minhas muitas andanças pelos mundos, pelos diferentes lugares que eu morei (Docente 5, roda 2).

Então essa dimensão de pensar o território é um componente importante na constituição do sujeito na história. É pensar como o território do rural estava dentro dessa dualidade e disputa. Então, entre o agronegócio e a agricultura familiar como esse se colocava dentro desse território, então com essa noção de territorialidade. Ela ficou muito presente nesse momento para mim, como algo que é isso, é esse território que eu quero tomar como, como um lugar que eu quero estudar. Enfim, inclusive eu me dei conta do porquê desse encontro. Porque eu também morei no território rural (Docente 7, roda 2).

De acordo com Lima e Braga (2016), atualmente são exigências direcionadas aos docentes, além do conhecimento específico da área, saberes sobre o processo ensino-

aprendizagem e suas repercussões a partir da utilização crescente das tecnologias na educação, assim como das concepções de currículos e implicações ético-políticas inerentes aos processos e às ações pedagógicas.

Nessa perspectiva, entendemos que a terapia ocupacional necessita ampliar as possibilidades dessas reflexões junto aos docentes, uma vez que o ensino necessita de produção de conhecimento e saberes circulando desde a formação inicial de docentes até a formação em atividade, permanente, ao longo da carreira, pois a “complexidade da prática docente vivenciada na universidade aponta para a elaboração coletiva como elemento fundante da formação pedagógica, que considere pressupostos necessários a um saber-fazer transformador” (Lima; Braga, 2016, p. 78).

Consideramos que, embora a inserção nos territórios tenha fortemente subsidiado as práticas de docentes atuantes nesses contextos, não encontramos na literatura específica da terapia ocupacional disciplinas ou outras propostas formativas que preparem o docente para lidar com as situações impostas pela imprevisibilidade do ensino nos contextos territoriais e comunitários.

Entretanto, esses docentes trazem em suas bagagens de vida, pessoal e profissional, reflexões sobre suas práticas que instrumentalizam para propor e lidar com alguns desses desafios. Sendo assim, entendemos que esses resultados da pesquisa, corroboram com a publicação de Nascimento et al. (2022) sobre a influência de fatores como o perfil do corpo docente para análises mais críticas dos currículos e de seus documentos norteadores.

Tais considerações também caminham ao encontro dos pressupostos apresentados por Testa (2021), que o docente não poderá se abster de si mesmo e de suas experiências individuais, incluindo suas preconceções de vida e inserção profissional, correlacionando-as aos referenciais teórico-práticos condizentes com suas ações ético-políticas.

Para o autor, no saber técnico, o fim é separável da ação que o realiza, mas se o docente incorporar o saber da *phronesis*, neste o fim é inseparável da ação, constituindo-se como uma responsabilidade ética, política e social, pois esse saber se vincula ao saber ético. Em geral, a *phronesis* se constitui como uma forma de responsabilidade ética, não é apenas racionalidade, sendo também um modo de responsabilidade política e social.

6.1 A ação docente e o modo de ensinar nos contextos territoriais e comunitários

Os contextos territoriais e comunitários, quando assumem a função de um contexto de aprendizagem, são contextos interativos e reais. Portanto, essas práticas não são simuladas e

coadunam com a *phronesis*, que é um saber vivo, que se refaz a cada nova situação. Segundo e Fensterseifer e Kronbauer (2023), seu inacabamento não é defeito, mas virtude.

Dessa maneira, consideramos fundamental vincular o modo de ensinar e aprender às práticas que se deslocam dos espaços institucionais para espaços da cidade, dos territórios e comunidades. Segundo Testa (2021), o estreito vínculo com a situação particular designa que toda escolha, ao proceder uma ação, produz consequências de repercussão no horizonte da comunidade em que a ação é realizada.

Assim, estudantes são convidados a estudar, interagir e agir em espaços públicos como ruas, praças, escolas e centros comunitários, ou até mesmo espaços privados, como a casa das pessoas. Também é possível esse convite se estender para a articulação, a mediação junto a serviços territoriais de saúde, assistência social e/ou cultura, sempre no movimento que institui um trânsito entre instituições e os demais espaços do território, conforme apresentado por um docente:

Acho importante que na formação terapeutas ocupacionais sejam ensinados, treinados, a desenvolver um raciocínio que leve em conta como a formação dos espaços territoriais e processos comunitários implicam nos modos de envolvimento ocupacional das pessoas, grupos e populações. Isso significa dizer os processos históricos de formação do território, a sua estrutura e dinâmicas cotidianas. Estes processos permitem que terapeutas ocupacionais possam facilitar e apoiar o envolvimento ocupacional das pessoas com quem atuam a encontrar os meios para realizar suas atividades, que necessitam e desejam, bem como se envolver de modo mais participativo nas questões e dinâmicas do território. Além disso, de forma geral, o território é onde a vida cotidiana real e compartilhada acontece e os vínculos comunitários permitem, para além da participação social e redes de apoio, processos identitários e produção de significado sobre o envolvimento ocupacional e a vida, de forma mais ampla (Docente 20, questionário).

Para Testa (2021), a *phronesis* não se constitui somente como reflexão individual, mas também como reflexão intersubjetiva. Nesta perspectiva, compreendemos que o modo de ensinar nos contextos comunitários e territoriais é coletivo, carrega histórias de vidas, dos lugares e comunidades. Desse modo, o conhecimento a ser aprendido também envolve o outro, os outros e suas percepções. É, portanto, construído na defesa das diferenças e pluralidades.

Assim, nesses deslocamentos, os protocolos tradicionais da prática profissional passam a ser insuficientes e, desse modo, vinculações teóricas à reabilitação psicossocial, à reabilitação baseada na comunidade e à terapia ocupacional social são incorporadas.

A partir dos questionários e rodas de conversas com docentes, identificamos os seguintes modos de ensinar nos contextos territoriais e comunitários:

E a gente propôs este trabalho, chama-se o meu território, e a gente apresenta alguns elementos conceituais ali. A partir de Robert Castel e Milton Santos, do território físico e existencial, trabalhando um pouco a questão de território, de comunidade. Proponho para eles: Olha, vocês têm que fazer um trabalho que chama o meu território, precisam apresentar o território de vocês usando recursos que vocês quiserem, estético, pode ser verbal, pode ser música, pode ser. E aí eles têm que fazer. Geralmente eles fazem um vídeo, já tivemos alunas que fizeram uma apresentação, por exemplo, tinha uma aluna que também é bailarina, fez uma dança no dia. Não é? E esse trabalho, ele tem sido muito assim, muito interessante, porque é a partir desse trabalho que a gente começa a fazer a discussão da questão do senso de pertencimento. É a questão da participação social, do território, que inclui o que exclui. Aí a gente emenda na discussão da exclusão social. E aí depois a gente vai também fazer a discussão das intervenções. Teve inclusive o ano passado, uma aluna, porque a gente chamava esse trabalho de meu território. Teve uma aluna, que começou o trabalho dela falando assim: olha o território, meu território, é um território que mata, não é um território. Porque aí ela traz a questão, dela ser uma mulher, mulher preta, periférica. E aí ela traz a questão da discriminação, do risco. Assim, sempre aparecem coisas muito interessantes neste trabalho (Docente 15, roda 2).

O que eu tenho trabalhado com os estudantes, para depois do referencial teórico é deles fazerem mapeamento de território, por exemplo, eles fazem sem a minha companhia, porque cada grupo escolhe um território para fazer o seu mapeamento. E aí eu trabalho com mapeamento e não diagnóstico territorial. Embora existam instrumentos de diagnóstico, eu entendo que mapeamento dá uma perspectiva de entender também as potencialidades e não só fragilidade de determinado território. Então, os alunos fazem um mapeamento e aí, durante esse mapeamento eu trago para eles diversos recursos e técnicas e fontes de informação para eles terem acesso (Docente 5, roda 2).

Fiquei pensando também aqui, lembrei de uma outra experiência, agora com essa turma aí que eu estou terminando e que a gente fez esse trabalho. Inclusive, em utilizar mais os espaços abertos da universidade. Aqui a gente tem um espaço que chama o Jardim Mandala, que é um jardim sensorial construído todo por uma pessoa que trabalha com os saberes ancestrais. E aí teve uma das aulas que foi lá nesse espaço, gente, assim eu falo... teve muitos alunos e alunas que eu conheci assim aprofundando esse processo com essa turma. Enquanto isso vai fazendo sentido para eles se interessarem pelos outros, pelos territórios, as comunidades, nas saídas da caixinha (Docente 15, roda 2).

Que potente, esse trabalho, no meu território. Eu, eu me arrepiei e eu fico pensando quanto também isso mobiliza o professor? E como que eu vou trabalhar? Porque é um processo de ensino aprendizagem muito lindo, rico e vivo. No mundo da vida, no mundo deles. E o que vem é muito forte. É se colocar nesse papel de professor e aí e, enfim, aí, eu fico só imaginando os desafios que você enfrenta. Mas o quanto potente isso é, o que me encanta, assim, ir para o campo, para o mundo da vida é justamente é um processo de formação, de ensino e de aprendizagem, que se dá tanto do aluno quanto de mim enquanto pessoa, profissional, terapeuta ocupacional, que esse confronto com o que está ali, o mundo da vida, essa realidade. Eu digo, não, não se passa por uma extensão ou por uma ação territorial, impune. Porque é muito. É vital, é tão imprevisível e instigador. (Docente 26, roda 2).

Reconhecimento do território (uma ou duas caminhadas pelo território no início do período, acompanhadas por Agentes comunitários de Saúde); participação pontual em atividades desenvolvidas pelas equipes da Unidade de Saúde da Família (acolhimento, consultas médicas e de enfermagem, sala de vacina, recepção, farmácia, sala de observação), para conhecimento da dinâmica do serviço e dos modos de trabalho exercidos pelos profissionais; participação no Cantinho das Práticas Integrativas e Complementares, para exercício da aproximação, escuta e acolhimento dos usuários atendidos, bem como encaminhamentos que se fizerem necessários; realização de

visitas domiciliares em duplas, em que os(as) estudantes aplicam um protocolo de Terapia Ocupacional desenvolvido pelas docentes da disciplina e desenvolvem um acompanhamento terapêutico ocupacional a partir das demandas identificadas em conjunto com as famílias e equipes; educação interprofissional, visto que a participação no Cantinho das PICs e grande parte das visitas domiciliares se dão em conjunto com estudantes do curso de Fisioterapia; reuniões com parte da equipe e demais estudantes e docentes (Docente 17, questionário docente).

Ensino teórico-prático, com leitura de textos conceituais e com relatos de experiências/pesquisa. Experimentação prática com idas ao território/serviços territoriais. Discussão e reflexão a partir das vivências práticas vinculadas com as leituras (Docente 21, questionário docente).

Observamos que o modo de ensinar relatado pelos docentes nos territórios passa pelo reconhecimento do território, mapeamento e ainda pelo processo de identificação do território de cada um, como elemento fundamental para adentrar outros territórios. Também são descritas ações territoriais posteriores, com vinculação a equipes e processo de trabalho.

O reconhecimento dos territórios e serviços foi apresentado pelos docentes como uma construção dinâmica com caminhadas pelo território, acompanhadas por profissionais e também com visitas aos serviços (entre eles os da atenção básica da saúde e assistência social, escolas, entre outros).

Já o mapeamento do território, foi apresentado e descrito no plano de aula da docente 5 como uma atividade realizada em grupo, no componente curricular específico voltado aos contextos territoriais e comunitários. Após a escolha do território pelo grupo, é realizada a apreensão dos dados sócio demográficos do território, das narrativas e histórias de vida das pessoas e lugares, resultando na proposição de projetos de intervenção territorial.

Neste processo de ensino-aprendizagem, a docente relata que apresenta diversos recursos, técnicas e fontes de informação sobre a perspectiva territorial, na medida que os alunos vão relatando as experiências de realização do mapeamento, que também identifica as potencialidades e fragilidades dos territórios escolhidos.

Acreditamos que para fins didáticos, esse modo de ensinar apresentado pelos docentes pode ser caracterizado a partir de algumas fases; entretanto estamos de acordo com Testa (2021) no sentido de que, nesses contextos, ao considerarmos a *phronesis*, não vinculamos esse saber aos fornecimentos de regras de conduta. Para além disso, a *phronesis* avalia, quando necessário, o agir mais conveniente, considerando reflexivamente o fim de cada ação e os possíveis efeitos sobre a vida do indivíduo e da comunidade.

Ao reunirmos as perspectivas dos docentes participantes dos questionários e rodas, entrelaçados a literatura da área, identificamos seis fases que apresentam o modo de ensinar nos

contextos territoriais e comunitários: (1) identificação, (2) reconhecimento, (3) diálogo, (4) interação, (5) vínculo e (6) participação, conforme figura 8.

Figura 8- Modos de ensinar nos contextos territoriais e comunitários identificados na pesquisa



Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Na identificação, buscamos possibilitar a percepção e a construção das identidades sociais, territoriais e comunitárias dos estudantes, além da vinculação e pertencimento junto ao curso. Oliveira (1992, p. 29) apresentou níveis de compreensão do espaço no processo de ensino-aprendizagem da geografia, que chamou de o fazer geográfico pedagógico de redação do contexto. Para ela, o primeiro nível é o perceptivo, uma vez que permite a construção de um espaço perceptivo, sensorial e sensível, ou seja, “a expressão de um recorte da realidade, fundada em sentimentos”.

Em nossa concepção, nessa fase, o docente tem participação fundamental articulando esse processo. Geralmente, ocorre nas salas de aulas e/ou nos demais espaços de ensino nas universidades, sendo descrito como uma fase que aproxima os estudantes e docentes de suas histórias e lugares percorridos.

Identificamos, nas rodas de conversa, que a estratégia de ensino de vincular o estudante a uma imersão no seu território (experiência do Meu Território) antes de adentrar outros, usualmente, é escolhida para introduzir o ensino nos contextos territoriais e comunitários. Segundo Dewey (2023), quando enfocamos a experiência no processo de formação, todos os conteúdos devem derivar de experiências da vida cotidiana, ou seja, toda a aprendizagem deve se iniciar a partir das experiências, em especial dos estudantes.

Para o autor, a aprendizagem deve se desenvolver a partir de experiências que deem origem a uma busca ativa por informações e novas ideias. Também encontramos, na literatura, que essa estratégia carrega a perspectiva da interculturalidade. De acordo com Candau (2014), o primeiro aspecto a ser trabalhado nessa perspectiva é a construção da nossa própria identidade cultural e territorial, do contexto em que vivemos, do nosso país, uma vez que desvelar essa realidade é favorecer a aprendizagem contextualizada e plural da nossa identidade e daquelas que se apresentarão.

Na segunda fase, a do reconhecimento, ocorre a chegada e imersão inicial dos estudantes nos territórios. Essa fase nem sempre tem o acompanhamento direto dos docentes, porém acontece a partir da mediação prévia dos mesmos junto aos territórios e comunidades. Nesse momento, os estudantes são convidados à exploração e identificação dos territórios, assim como ao reconhecimento das pluralidades dos espaços territoriais e modos de vida da comunidade. São várias as estratégias desenvolvidas nesta etapa, encontramos mapeamento do território, visitas técnicas, entre outras:

Nessa segunda fase, ocorre no processo de ensino-aprendizagem, o que Oliveira (1992, p. 29) chamou de nível descritivo, que se inicia quando estudantes adentram territórios com um “olhar aprisionado, um ato de observar”. Nesse momento, estudantes passam a localizar, classificar, discriminar e definir efetivamente a realidade.

Também o território da universidade pode ser reconhecido nesse processo, uma vez que, segundo Candau (2014), o espaço formal de ensino pode se tornar um centro cultural com diferentes linguagens e culturas e, em nossa concepção, esse reconhecimento dos espaços universitários pode proporcionar maior vínculo entre estudantes, universidade e docentes, bem como colaborar para a sensação de pertencimento e de aprendizagens que serão futuramente

construídas nos espaços não formais de ensino. Conforme apresentamos, tal situação também foi mencionada nas rodas de conversa, na apresentação do Jardim Mandala.

O ensino territorial e comunitário assume a incorporação do mundo da vida, possibilitando abordar, na formação graduada, uma aprendizagem situada, o que significa compreender a aprendizagem como um processo social e histórico-cultural.

Na fase três, fase do diálogo, de volta aos espaços da universidade, temos o docente assumindo a postura de negociação sociocultural⁶. Nessa fase, o docente propõe o cruzamento das percepções pessoais de cada estudante (ou seja, da cultura, território) com aquelas observadas e reconhecidas nos territórios visitados. É fundamental que essa fase aconteça após a apresentação dos conteúdos fatuais e conceituais.

Essa fase se aproxima do nível interpretativo (narrativo) apresentado por Oliveira (1992, p. 30). A autora descreve como um momento de “ver além ou múltiplas visões” e reforça a necessidade referenciais teóricas suficientes para o que ela chama de “jogo das inter-relações”.

Para Schön (2000), esse processo pode ser chamado de conversação reflexiva. Docentes e estudantes dependem de um diálogo recíproco para a reflexão. Entretanto, para o autor, existem três maneiras para a reflexão: a primeira seria refletir sobre a ação retrospectivamente; a segunda, fazer uma pausa no meio da ação e, desse modo, nosso pensar oportuniza novos modos de ação; na terceira, podemos refletir sem interromper a ação, refletindo na ação.

Notamos que, nessa fase, predomina a reflexão retrospectiva sobre a ação, que foi anteriormente realizada pelos estudantes. Muitos componentes curriculares encerram o ensino nos contextos territoriais e comunitários após essa fase. Alguns com apresentações de trabalhos, portfólios e estruturação de planos de ação que não chegam à realização.

Na perspectiva de Schön (2000), os dois primeiros modos de reflexão podem ocorrer e não impedem a realização do terceiro modo, sendo esse fundamental para a racionalidade prática, a incorporação de reflexão na ação.

Observamos que outros componentes curriculares nos contextos territoriais e comunitários avançam até a fase quatro, da interação, momento que se concretiza com ações pontuais nos territórios e comunidades, formuladas nas fases anteriores, implicando a interação com um grupo social, um território e uma aprendizagem situada.

⁶ Para Candau (2014) a negociação sociocultural é uma perspectiva vinculada ao modo de conceber a prática pedagógica, considerando as múltiplas histórias, os olhares, os diferentes pontos de vista e perspectivas adotadas nas práticas educativas cotidianas.

Geralmente, também chegam até essa fase os componentes vinculados às práticas, com estudantes passando algumas horas/aulas nos territórios, principalmente com ações como feiras de saúde, observação de grupos na comunidade ou visitas domiciliares com os profissionais.

O avançar para as fases cinco e seis, demanda uma maior imersão nos territórios e acontece nos contextos territoriais e comunitários, geralmente vinculado aos projetos extensionistas e estágios supervisionados. Na fase cinco, o vínculo, implica “estar com”, inspira e cria potência para podermos contagiar e preparar os estudantes na descoberta das diversas possibilidades de ações dos terapeutas ocupacionais junto aos territórios e comunidades. Nesta direção, são descritas diversas metodologias que aproximam os estudantes das realidades e vivências de pessoas, grupos e comunidades; dentre elas: histórias de vida, projetos de vida, acompanhamento no território, dentre outros.

O vínculo implica experiência inclusive relacional; segundo Schön (2000), experiência e reflexão são fundamentais para a formação. Esse fazer, a todo tempo, convida-nos ao encontro com os outros, em muitos lugares, um saber que é construído no coletivo, no pertencimento ou na ausência dele, a partir do outro, dos outros, dos seus modos de vida, com aproximações e estranhamentos:

Já na fase seis, a participação não significa somente o envolvimento dos estudantes com grupos sociais/ espaços públicos/territórios para a realização de ações pontuais, mas pode ser compreendida como aprendizagem em ação, e necessita das demais fases, mas principalmente do vínculo e de um maior contato com o território e a comunidade implicando, portanto, em intervir em um território, a partir da própria participação. Portanto, aproxima-se do nível interativo (reflexivo) descrito por Oliveira (1992) como um produto da reflexão da realidade territorial.

A intervenção nesse processo é a ação que transforma desde o reconhecimento de modos de vida e necessidades de pessoas, grupos e comunidades, até a elaboração de planos/ projetos de intervenção, sustentados por processos relacionais, políticos, participativos e contribuindo para a formação, desenvolvimento e reconhecimento da profissão.

Portanto, participação e aprendizagem são inseparáveis, assim como o processo de aprendizagem vinculado ao grupo social. Para Bergo (2011), nesse enfoque, a comunidade é um conceito fundamental nesse ensino, na concepção da aprendizagem situada, enquanto fenômeno de interação com um grupo social e como processo.

Nessa fase, é essencial um ensino que proponha a reflexão na ação. Para tal, docentes devem assumir esse processo e incorporá-lo no processo de ensino. Assim, esse modo de ensinar e aprender no território exige, em todas as fases, uma articulação da teoria com a prática,

o que implica em ações reflexivas que levam docentes (demais profissionais) e estudantes, a refletirem sobre o que fazem e como produzir conhecimentos a partir disso.

Embora as fases cinco e seis oportunizem uma maior possibilidade de reflexão na ação, nem sempre temos a garantia de que ela aconteça nos espaços formativos, uma vez que exigem espaços para reflexão e formação de docentes e demais pessoas vinculadas a mobilizarem estudantes a refletirem no momento em que a ação esteja acontecendo.

Experiências reflexivas durante a ação, são apresentadas por docentes, vinculadas às tecnologias sociais e espaços de parceria com comunidades e grupos, conforme apontado pelos docentes:

Temos muitos jovens parceiros, com os quais construímos nossas propostas, com o intuito de criar espaços de diálogo, trocas e encaminhamentos a partir da identificação de problemáticas vivencias no cotidiano dos sujeitos e quem vivenciam a negação do acesso e garantia dos direitos humanos e sociais. As estratégias de intervenção estão pautadas na qualificação dos sujeitos por meio de uma escuta individualizada e de uma aproximação efetiva. Essa mediação é realizada, principalmente, pelas e nas Oficinas de Atividades, Dinâmicas e Projetos a partir de atividades plásticas, lúdicas e imagéticas cujos objetivos estão parametrizados pelas noções de cidadania, de direitos/deveres e da participação democrática. Além dos Acompanhamentos Singulares e Territoriais, que permite a articulação entre recursos sociais, a ação técnica, os familiares e a demanda real de um indivíduo em seu contexto e em sua comunidade. Essa tecnologia parte da escuta atenta das demandas dos sujeitos, na maioria das vezes determinadas pela situação de vulnerabilidade, desigualdade social e falta de acesso a serviços sociais e bens essenciais, na direção do seu equacionamento (Docente 06- questionário docente).

Cabe destacarmos, também, que o ensino reflexivo e ético, propõe o envolvimento com um conhecimento adquirido e intuitivo do estudante, em situações práticas únicas e/ou inesperadas que, muitas vezes, demandam ações que não foram discutidas em salas de aula.

Nesse processo, além de conteúdos ensinados e observação, interação e participação no contexto territorial, esse ensino, implica na necessidade de estudantes olharem para suas próprias crenças e experiências. Nessa direção Schön (2000) apresenta que, dependendo da formação profissional, dos papéis assumidos, das histórias vividas, dos interesses e das percepções sobre a realidade política, econômica e social, abordamos uma mesma situação de diferentes maneiras.

6.2 Articulação dos saberes nos contextos territoriais e comunitários

Identificamos que na perspectiva dos docentes, o ensino nos contextos territoriais e comunitários prevê articulação de saberes nas seguintes dimensões: (I) Teoria & Prática; (II)

Conhecimentos Científicos & Conhecimentos Populares; (III) Identidades Individuais & Identidades Coletivas e (IV) Conhecimentos Disciplinares & Conhecimentos Interdisciplinares.

Com relação a teoria & prática, já apontamos que a prática profissional (e o ensino dela) não deve ser entendida somente como um processo de resolução de problemas instrumentais e de aplicação da teoria na prática. Contextos territoriais e comunitários exigem uma racionalidade prática articulada e indissociável dos conhecimentos teóricos conforme destacado:

Uma formação que coloque aspectos teóricos e práticos sobre esses temas, com um importante descentramento de ações mais tradicionais da terapia ocupacional voltadas para a "clínica". Contemplando ações no campo do ensino, pesquisa e extensão (Docente 7, questionário docente).

O maior desafio são as/os estudantes aprenderem a perspectiva territorial e comunitária além da perspectiva teórica (Docente 11, questionário docente).

Segundo Fensterseifer e Kronbauer (2023), na formação graduada, a teoria só faz sentido quando articulada com a prática profissional. Isoladas, a teoria como preparação para futuras práticas é vazia e a prática é inócua, pois necessita da reflexão que precede de referências teóricas que possam qualificar e oportunizar a aprendizagem.

Nesta perspectiva, a *phronesis* é apresentada como referência para qualificar a reflexão sobre a prática, um saber que deriva da experiência e da atitude reflexiva contemplativa que supõe as condições necessárias à reflexão, uma vez que, para Aristóteles, o saber prático não é um saber simplesmente ensinável como a técnica e a teoria, porque ele supõe a vivência, é um saber de experiência. O saber da prática é um saber vivo, que se refaz em cada nova situação, seu inacabamento não é defeito, mas virtude.

Assim, buscar na noção de *phronesis* de Aristóteles a inspiração para superar a polaridade entre episteme e técnica pode ser uma aposta para enfrentarmos os desafios do tempo presente e a articulação teoria-prática.

Nesse contexto, para Fensterseifer e Kronbauer (2023), compreende-se o porquê da *phronesis* não se limitar ao simples papel de fornecer regras de conduta. Para além disso, ela avalia, quando necessário, o agir mais conveniente, considerando reflexivamente o fim de cada ação e os possíveis efeitos sobre a vida do indivíduo e da comunidade.

Com relação ao entrelaçamento entre conhecimentos científicos & conhecimentos populares, temos a incorporação dos diálogos e o respeito e valorização dos saberes de pessoas/grupos da comunidade, conforme destacado por uma docente:

A articulação dos conhecimentos acadêmicos e saber popular como essencial para intervenção em terapia ocupacional. Construção de conhecimento e possibilidades de intervenção a partir de diálogo com atores da comunidade. Nas atividades de ensino-aprendizagem sejam teóricas, práticas e extensionistas agregar conhecimento científico e popular a partir da realidade local (Docente 2, questionário docente).

Dessa maneira, reitera-se que a produção de conhecimento possa incorporar o conhecimento produzido socialmente em outros espaços de convivência e interação social. A relação destes conhecimentos também possibilita que estudantes possam enxergar as demandas das populações que encontram nos territórios, tornando como nos apresenta Lopes *et al* (2005, p.59), “a técnica dependente da interpretação e da apreensão da realidade, para a intervenção em terapia ocupacional em consonância com as necessidades sociais concretas”.

Neste processo, é necessário que o ensino e ações se voltam para os enlaces de identidades individuais & identidades coletivas buscando tecer reflexões sobre ações individuais e coletivas dos terapeutas ocupacionais:

Conceitos de identidades sociais - individuais e coletivas - e as interseccionalidades que atravessam as experiências dos sujeitos. A história dos sujeitos tem relação direta com à história dos lugares onde vivem e tecem suas relações, através do reconhecimento e valorização de múltiplos saberes e do outro em se contexto e história (Docente 6, questionário docente).

Do mesmo discutir estratégias de atuação que deem conta de fazer o trânsito entre a atenção individualizada e a atuação com coletivos no trabalho terapêutico-ocupacional (Docente 13, questionário docente)

A partir dessas incorporações, o corpo de conhecimento disciplinar da terapia ocupacional nos contextos territoriais e comunitários une-se ainda, aos conhecimentos interdisciplinares, conforme as perspectivas dos docentes:

Há uma tendência ao enfoque nas especialidades de cada profissão, chamando atenção apenas para aquilo que seja nuclear, no entanto, com práticas territoriais e comunitárias, há que ensinar habilidades e competências inerentes ao trabalho coletivo e em equipe, às ações territoriais de campo comuns a todos os núcleos profissionais, aos modos de gestão e dinâmicas de trabalho que impactam diretamente na assistência prestada (clínica), seriam alguns dos desafios (Docente 21, questionário docente).

Também vejo como desafio a necessidade de terapeutas ocupacionais criarem um vocabulário, referenciais teórico-práticos mais específicos. Acho que ainda temos uma inserção nas práticas territoriais-comunitárias um tanto genérica, ou exclusivamente interdisciplinar. Com isso, é tanto difícil que estudantes compreendam as competências do terapeuta ocupacional neste cenário, pois eles buscam a especificidade, bem como sermos compreendidos por outros profissionais, e até mesmo pela própria população em nos identificar como profissionais que possuem competência para as suas demandas territoriais-comunitárias. Eu ainda acho que nós não temos bem elaborado uma "competência no contexto territorial-

comunitário", por mais que isso seja posto há mais de 40 anos na TO (Docente 20, questionário docente).

Desse modo, o ensino nestes contextos, embora possibilite a reflexão sobre as ações específicas/nucleares dos terapeutas ocupacionais, também dialoga com as ações de campo, interdisciplinares. A necessidade da incorporação da interdisciplinaridade na terapia ocupacional se funda no caráter dialético da realidade social e das práticas nos contextos territoriais e comunitários.

Ainda, as demandas que se colocam para as práticas territoriais e comunitárias, podem ser consideradas situações apresentadas por Schön (2000), como problemáticas de caso único nas zonas indeterminadas da prática profissional, pois escapam à racionalidade técnica, transcendendo as categorias existentes da técnica e da teoria e necessitando de respostas reflexivas e, muitas vezes, interdisciplinares.

Com isso, essa tendência aos conhecimentos interdisciplinares e práticas interprofissionais, não significa não considerarmos nas ações profissionais, as perspectivas disciplinares da profissão. Ao contrário, significa uma defesa de que compreender a dimensão vivida do espaço territorial e comunitário é essencial para o ensino e qualquer prática do terapeuta ocupacional.

Desse modo, a leitura do território e suas contradições, permite não somente uma intervenção contextualizada e vinculada as demandas concretas da população como também práticas profissionais intimamente relacionadas aos espaços e modos de vida dessas populações.

Acreditamos que ao considerarmos a articulação dos saberes, a partir dessas quatro dimensões, podemos incorpora-las ao ensino dos conteúdos programáticos (factuais/conceituais/procedimentais/ atitudinais), as reflexões sobre as práticas, apresentando elementos para a aprendizagem nos territórios, uma aprendizagem situada, contextualizada.

Dessa maneira, conhecer esse modo de ver, agir e ensinar na profissão pode colaborar para que reflexões específicas sobre esses contextos sejam incorporadas em outros contextos da profissão, uma vez que, ao conhecer essas reflexões, há a ampliação e novas possibilidades de atuação, mesmo em espaços institucionais, conforme apresentado pelas docentes:

Na abordagem, por exemplo, de contexto territoriais e comunitários, não fica só ali. São habilidades e posturas que você precisa levar para qualquer campo em que você atua. Parte de uma mudança de lógica de que o território e comunidade ou a intervenção domiciliar que ela é só um cenário, né? Ou ela é só um aspecto que vai estar na sua anamnese. Não...à medida que a gente desenvolve um raciocínio de prática profissional nesses campos, a gente também está apontando para outros campos que aquilo não é só uma pergunta pano de fundo, não é que aquilo é um contexto de intervenção e que estando em um outro contexto você precisa localizar

que o profissional terapeuta ocupacional pode aprofundar aquelas necessidades. E em outro campo. Isso faz com que a gente entenda os papéis de cada esfera, mas também entenda que a gente precisa articular com terapeutas ocupacionais de outros campos. Então você leva essa vivência, essas habilidades para outros lugares, né? Ou mesmo estando numa intervenção hospitalar em que você vai olhar e falar assim, não, não dá só para eu fazer o meu pedaço aqui nesse leito, não é? Eu preciso pensar em outras possibilidades. Eu preciso, preciso pensar, como é que vai ser a ida para casa, como essa casa tem filmagem, tem foto, você traz um pouco desse repertório que você tem, né? Dos componentes das abordagens territoriais e comunitárias para outros lugares, porque uma vez que você expandiu, seu raciocínio, isso, seu raciocínio profissional, considerando esses contextos, você não tem mais como voltar atrás, né? Eu de fato, espero que isso aconteça. Eu de fato invisto nos estudantes e falo assim, eu sei que pode ser que uma boa parte da turma não vai atuar na atenção básica, mas eu quero que vocês levem isso para outros contextos. E tento amarrar essa extrapolação. Então eu acho que eu contribuiria assim, não é do que eu acho, do que eu não vi tão claro aí nos seus dados. Pode ser importante para refletir sobre isso (Docente 12, roda 3).

Eu acho que de uma certa maneira, TOs têm a perspectiva territorial comunitária, indissociável do seu ofício, seja na ideia, quando a gente orienta o paciente mesmo num espaço de simulação, acho que o contexto territorial comunitário está ali, até mesmo no virtual, né? Mas outra coisa, eu acho que é entender a dimensão vivida do espaço territorial comunitário (Docente 20, roda 1).

Acreditamos que essa pesquisa demonstrou a necessidade de espaços de reflexão junto a docentes e demais profissionais envolvidos com a formação graduada do terapeuta ocupacional e que também se voltem aos diálogos com as ciências sociais e humanas.

Com foco na formação graduada, corroboramos Severino (2013, p. 21) que, nas universidades brasileiras, ensino-pesquisa-extensão se articulam a partir da pesquisa. O conhecimento deve ser adquirido a partir dos processos e não somente da aprendizagem dos produtos: “como processo, a pesquisa tem uma tríplice dimensão- a epistêmica, a pedagógica e a social através da extensão”.

O que se desenrola no interior das universidades na construção do conhecimento deveria estar implicado com as necessidades e interesses da sociedade. Um ensino voltado somente para a transmissão de conhecimento e aquisição de habilidades técnicas, deixa de enfatizar uma consciência social e crítica pelos futuros profissionais.

Dessa maneira, ainda que formalmente existam divisões técnicas entre ensino-pesquisa-extensão, elas constituem faces igualmente importantes na construção e disseminação do conhecimento num projeto de formação graduada que também incorpore o ético, o epistêmico e o político (Severino, 2013).

Embora na terapia ocupacional brasileira a literatura apresente os debates sobre as práticas profissionais e reflexivas a partir de comunidades de práticas (Galheigo *et al.*, 2019 e Bardi *et al.*, 2023) e buscando produzir diálogos com a literatura estrangeira da área, identificamos um processo de organização de comunidades epistêmicas, como recurso para

qualificar a produção de conhecimento originada na graduação, pós-graduação, publicações em revistas científicas, encontros de docentes, dentre outros.

Segundo Kinsella e Whiteford (2008), a reflexividade vai além de uma reflexão pragmática ao reconhecer a socialidade do processo de produção do conhecimento. Por isso, as autoras defendem a produção de conhecimento como um processo social que envolve os movimentos vinculados às Comunidades Epistêmicas (CE).

As comunidades epistêmicas podem colaborar informando como a teoria é gerada no interior da profissão, ampliando o conhecimento disciplinar, mesmo que esse esteja conectado ao conhecimento interdisciplinar. Para Kinsella e Whiteford (2008), ao refletirmos como o conhecimento é gerado teoricamente incorporando as reflexões práticas a partir das CE, podemos gerar uma nova agenda para a profissão, coerente com os pressupostos dela e que também considera a produção coletiva do conhecimento.

Sendo assim, a utilização da terminologia CE apresenta uma comunidade produtora de conhecimento em terapia ocupacional informando seus valores epistêmicos para a escolha de determinadas teorias utilizadas pela profissão.

Para Secchi e Zoppelline (2016), uma comunidade epistêmica é formada por um conjunto de pessoas, vinculadas ao mundo acadêmico, que possuem interações e compartilham um modelo teórico ou metodológico e que desempenham importante papel na produção e transferência de conhecimento. Para os autores, dois parâmetros podem diferenciar uma CE: a sua dinâmica interna, ou seja, o nível de concentração ou dispersão das referências dessa CE, e a sua dinâmica externa, nível de isolamento e integração desta com outras comunidades epistêmicas.

Na perspectiva de Pimentel Júnior (2018), as CE, entrelaçando a formação e a identidade, tanto aos movimentos investigativos dos cientistas quanto às demandas sociais. Portanto, são redes científicas que dialogam com demandas sociopolíticas.

Dessa maneira, defendemos que os docentes/pesquisadores das IES, principalmente das universidades públicas brasileiras e que estão vinculados ao ensino nos contextos territoriais e comunitários no Brasil, dialogam na construção desse ensino com as demandas sociopolíticas dos territórios e comunidades, contribuindo para um ensino que também se organiza como assistência frente às demandas das populações.

Assim, frente às pluralidades da profissão nesses contextos, a perspectiva da CE pode agregar novas reflexões às perspectivas paradigmáticas da profissão. E ainda, se por um lado, nesse ensino, a experiência é necessária, ter boas referências teóricas é fundamental.

Defendemos que essa perspectiva seja adotada pelos docentes brasileiros e que novas pesquisas possam incorporá-las mesmo frente as contradições impostas pelo cenário da formação.

7 CONCLUSÃO

Iniciamos as considerações finais ressaltando que, embora nos dias atuais, na modernidade líquida, comunidade e território possam assumir diferentes perspectivas teóricas a partir das prerrogativas da globalização e ainda do aumento do uso da internet e implicações na vida cotidiana, docentes/terapeutas ocupacionais envolvidos com a formação graduada brasileira permanecem ensinando com suas práticas nos territórios junto a pessoas, grupos e comunidades.

Acreditamos que tal fato esteja vinculado ao compromisso ético-político assumido e apreendido pelos profissionais e que tem sua origem no final dos anos 1970, num movimento organizado por docentes e profissionais de terapia ocupacional no Brasil. Desde então, a formação profissional brasileira, com raízes na racionalidade técnica e vinculada ao modelo biomédico passa a agregar ações que extrapolam esses direcionamentos e se voltam para o enfrentamento das desigualdades sociais, especialmente os impactos das condições econômicas, sociais, culturais e políticas na vida de pessoas, grupos e comunidades.

A criação dessas práticas acabou definindo um corpo teórico para a profissão no Brasil que precisava ser melhor delimitado, principalmente no que se refere ao ensino dessas práticas, no contexto das demandas atuais da sociedade. Nesta trajetória, a formação profissional passou a incorporar nos currículos conhecimentos teórico-práticos das ciências sociais e humanas que envolvem novas dimensões, cenários de aprendizagem, estratégias e recursos de ensino-intervenção.

Assim, defendemos nesta tese, um campo de formação em terapia ocupacional nos contextos territoriais e comunitários. Compreendemos que esses contextos são sustentados estruturalmente pelo contexto social, mas também pelo cultural, político, econômico, relacional e apresentam-se de modo indissociável, tal como ensino e aprendizagem, teoria e prática.

Desse modo, esses contextos podem apoiar o ensino e a formação graduada, assim como as práticas de terapeutas ocupacionais, representando ações reflexivas, que buscam a transformação de realidades e modos de vida. Oferecem um campo de convergência e confluência para saberes e produção de conhecimento de subáreas da terapia ocupacional, entre elas, a terapia ocupacional social, a terapia ocupacional na saúde coletiva/atenção primária, terapia ocupacional comunitária, terapia ocupacional nas artes e culturas e todas que voltam ações para territórios e comunidades.

Nessa concepção, os contextos territoriais e comunitários não são somente cenários de práticas ou de intervenção de terapeutas ocupacionais, tampouco estão ali à espera do ensino

ou das ações extensionistas. Eles são dinâmicos e interagem, são contextos que compõem com a vida de pessoas, grupos e comunidades. Sendo complexos e desafiadores, necessitam de saberes, posturas e ações interdisciplinares.

São contextos de ensino e de práticas orientados pelos conceitos de território e comunidade, mas não de forma solitária, dialogando com a participação social, modos de vida, territorialidade, direito à cidade, mobilidade urbana, interculturalidade, racismo estrutural, educação popular, direitos humanos, entre outros. E estão incorporados nos documentos da formação graduada de diferentes maneiras, passando pelas diretrizes curriculares, projetos pedagógicos e, especialmente, nos planos de ensino dos componentes curriculares específicos.

Nesta pesquisa, apresentamos e examinamos esse ensino, com o objetivo de contribuir para a organização das experiências de formação na terapia ocupacional brasileira. Notamos que essa formação no ensino superior brasileiro vem dialogando com concepções pedagógicas, principalmente aquelas críticas, que se opõem às dominantes/tradicionais do campo da educação e algumas mais específicas da terapia ocupacional brasileira, e se voltam a enlaces da educação com a democracia, com diálogo e incorporação dos contextos e vivências dos estudantes nos processos de ensino. São norteados pela inclusão, participação social e justiça social, estimulando a reflexão crítica e ética, entre estudantes, docentes, equipes, serviços, profissionais e comunidades.

Embora parte importante desse ensino esteja ancorado na pedagogia das competências, a partir da perspectiva teórica adotada pelas diretrizes curriculares de 2002 (ainda vigente), deparamo-nos, nos projetos pedagógicos e discursos docentes, com pressupostos da educação histórico-crítica, com elementos da educação popular de Paulo Freire entre outros. E ainda, com novas propostas para a formação, expressas nas diretrizes curriculares de 2020, aprovadas pelo Conselho Nacional de Saúde (CNS) e em tramitação no Conselho Nacional de Educação (CNE).

Nessa perspectiva, compreendemos que esse ensino se organizou frente à diversidade de práticas que privilegiam ações coletivas e transformadoras das realidades sociais, enfocando o contexto social, político, ideológico, cultural e fontes múltiplas e plurais. Fundamenta-se em ações e produção de conhecimento voltados à crítica ao sistema capitalista e colonial, promovendo práticas educativas e reflexões pedagógicas contextualizadas, a partir dos territórios.

Reconhece e legitima o respeito às diferenças, as práticas em liberdade, aos diferentes saberes, defendendo a produção de processos participativos, comunitários e democráticos. Sendo, portanto, um campo teórico/prático de confluências de saberes de diferentes subáreas

da terapia ocupacional brasileira e, mesmo que ancorado em constructos teórico-práticos interdisciplinares, colabora com o ensino da identidade profissional ao não privilegiar a racionalidade técnica, mas a prática reflexiva.

Considerando que, para Schön (2000), a capacidade reflexiva é entendida como um atributo da identidade profissional e, ainda, que as/os docentes participantes de nossa pesquisa são pesquisadores majoritariamente de universidades públicas, entendemos que contribuem com produção de conhecimento *epistémé* e também com reflexões sobre sua prática *phronesis* envolvida nas atividades de ensino-pesquisa-extensão.

Nessa premissa, acreditamos que, ao apresentarmos como o ensino está estruturado nos cursos brasileiros, suas ações formativas, locais de inserção, reflexões (desde os currículos até as práticas docentes, mesmo que com a interlocução com a educação), contribuimos com a produção de conhecimento disciplinar em terapia ocupacional.

Nesta pesquisa, buscamos enfatizar as ações docentes voltadas à formação profissional, em especial aquelas implicadas com o ensino das práticas profissionais e as reflexões sobre essas práticas. Entretanto, não conseguimos incorporar a percepção dos estudantes de terapia ocupacional, o que poderá ser abordado em futuras pesquisas.

Acreditamos que nesta perspectiva, a prioridade na formação profissional é a reflexão crítica e ética, para tal, docentes no seu modo de ensinar passam a incorporar conteúdos e ações que possibilitem a leitura dos territórios, assim como de pressupostos reflexivos para atender as necessidades da sociedade, em constante transformação. Tais estratégias também guiam os estudantes a perspectiva de intervenção profissional que se constrói com as pessoas dos territórios.

Na mesma direção dos apontamentos da pesquisa de Bianchi (2019), defendemos que a comunidade e o território, quando conectados, imprimem, no ensino e nas práticas, ações que estão atreladas a espaços de convivência democrática e plural, estabelecendo ligações entre as pessoas, os espaços físicos/simbólicos por meio de movimentos dialéticos entre o individual e o coletivo.

No entanto, nossa pesquisa se limitou aos cursos brasileiros que aceitaram o desafio para participação e, embora não corresponda a 100% dos cursos, acreditamos que encontramos importantes pistas para esse ensino, contribuindo para um conhecimento disciplinar ancorado e situado no contexto brasileiro, mas que se volta aos diálogos com a formação graduada estruturada nas realidades locais dos cursos.

Nossa análise e seleção teórico-metodológica refletem nossas escolhas, no entanto, investigações posteriores podem explorar outras perspectivas que incidam sobre as direções do ensino territorial e comunitário na terapia ocupacional brasileira.

Acreditamos também que pesquisas futuras podem examinar melhor o processo de incorporação das ações extensionistas nos currículos/ projetos pedagógicos, especialmente em contextos territoriais e comunitários, uma vez que a produção de conhecimento é objetivo primordial destas ações, no contexto da formação graduada.

Dessa forma, ao levar em conta os desafios apresentados pela curricularização da extensão, e considerando que este ainda é um processo em desenvolvimento na maioria dos cursos envolvidos na pesquisa, é possível antever um cenário diferente para as ações territoriais e comunitárias no futuro.

Além disso, uma vez que nossa pesquisa se concentrou principalmente em cursos públicos, seria interessante conduzir novos estudos para analisar o ensino da temática em instituições de ensino superior privadas. Do mesmo modo, acreditamos que o ensino presencial oportuniza as experiências identificadas neste estudo. Portanto, acreditamos que o Ensino à Distância (EAD) na formação graduada do terapeuta ocupacional, ao perder as oportunidades de interação no/com/para o território, não possibilita uma formação contextualizada.

Dessa maneira, mesmo frente às profundas contradições dos dias atuais, embora os territórios possam sucumbir com a violência, desemprego, exclusão, epidemias, desigualdades e tantas outras inseguranças, defendemos que na formação graduada do terapeuta ocupacional esses espaços reais de práticas, oportunizam experiências que além da formação profissional e produção de conhecimento, possibilitam intervenções que contribuem para a ampliação da participação social, das redes de apoio social, de oportunidades de trocas sociais e acesso a direitos.

Por fim, ao analisarmos as condições atuais do desenvolvimento da formação profissional nos contextos territoriais e comunitários na terapia ocupacional brasileira, reconhecemos e defendemos que este é um campo em desenvolvimento, que é fundamental para a contextualização das ações profissionais, uma vez que subsidia importantes reflexões sobre a realidade brasileira expressa nos territórios, apoiando o profissional/estudante independentemente do contexto de atuação.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M.H.M.B. *Memórias, identidades e experiências...destacados educadores brasileiros em histórias de vida*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018.

ALMEIDA, S. de M. A. *Teoria da aprendizagem transformativa aplicada em capacitação sobre suporte básico de vida no contexto do trabalho* (Dissertação de Mestrado). Universidade de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Inovação em Enfermagem.2016. Recuperado em 01/01/2024 de: <<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/22/22134/tde-31032017-152822/pt-br.php>>.

ALMEIDA, M. C.; OLIVER, F. C. Abordagens Comunitárias e territoriais em reabilitação de pessoas com deficiências: fundamentos para a Terapia Ocupacional. *In: CARLO, M. M. R. P.; BARTOLOTTI, C. C. (Orgs.). Terapia Ocupacional no Brasil: fundamentos e perspectivas*. São Paulo: Plexus, 2001. v. 1, p. 81-98.

ALONSO, C.M. do C. *et al.* Formação para o SUS: a trajetória de adesão de um curso de terapia ocupacional às políticas indutoras de mudança curricular Pró e Pet-Saúde. *Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar*, 29 e2771, 2021. Recuperado em 02/02/2024, de <<https://www.cadernosdeterapiaocupacional.ufscar.br/index.php/cadernos/article/view/2771>>.

ALVES, A.C. *A graduação em curso da área da saúde e a formação interprofissional na FMRP: o ponto de vista de estudantes e professores* (Dissertação de mestrado). Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto- Universidade de São Paulo, 2020. Recuperado em 02/02/2024 de:< <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/17/17138/tde-20082020-113813/pt-br.php>>.

ANASTASIOU, L. das G. C. Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem. *In: ANASTASIOU, L das G.C; ALVES, L. P. Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula* (org). Editora Univille.2015. Recuperado em 02.02/2024 de: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2547831/mod_resource/content/1/Processos%20de%20Ensinagem.pdf>.

ANASTASIOU, L. das G.C; ALVES, L. P. *Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula* (org). Editora Univille.2015. Recuperado em 02/02/2024 de: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2547831/mod_resource/content/1/Processos%20de%20Ensinagem.pdf>.

ANVERSA, A. C.; BORGES, J. M. Prática de estágio em terapia ocupacional na comunidade. *Cadernos Brasileiros De Terapia Ocupacional*, 24(4), 821–826, 2016. Recuperado em 02/02/2024 de: <<https://doi.org/10.4322/0104-4931.ctoRE0703>>.

ANGELI, A.A.C. Vagar e ocupar: dez anos de narrativas no TOCCA – saberes e práticas transdisciplinares entre as artes e a saúde. *Interface (Botucatu)*. 25: e210218, 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/interface.210218>>.

ANGELI, A.A.C. *TOCCA: Uma terapêutica ocupacional*. (Tese de doutorado). Programa de Pós-graduação em Psicologia Social e Institucional, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

BALDANI, A. C. *Contribuição de experiências de estágio em CAPS III para a formação interdisciplinar em Saúde Mental na perspectiva da Reforma Psiquiátrica* (Mestrado profissional). Programa de Pós-Graduação Interunidades Formação Interdisciplinar em Saúde. Área de Concentração: Formação em Saúde. -Faculdade de Odontologia da Universidade de São Paulo, 2016. Recuperado em 02/02/2024 de <<https://teses.usp.br/teses/disponiveis/108/108131/tde-17062016-100942/publico/AnaClaudiaBaldaniVersaoCorrigida.pdf>>.

BALLARIN, M. L.G.S. *et al.* Metodologia da problematização no contexto das disciplinas práticas terapêuticas supervisionadas. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*. 21(3), 609-616, 2013. Recuperado em 01/02/2024 de:< <http://dx.doi.org/10.4322/cto.2013.063>>.

BARBOSA, G.R. *Disponibilidade de estudantes de oito cursos da saúde de uma universidade pública brasileira para a educação interprofissional*. Tese (doutorado). Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas, 2020. Recuperado em 02/02/2024 de: <<https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/1129388>>.

BARDI, G.; OLIVEIRA, M. L. de; COELHO, F. dos S.; ZANOTI, L. F.; SOARES, C. R. S.; MALFITANO, A. P. S.; ALMEIDA, M. C. de. Comunidade de Práticas em Terapia Ocupacional no Sistema Único de Assistência Social: articulando encontros e promovendo debates em terapia ocupacional social. *Cadernos Brasileiros De Terapia Ocupacional*, 31(spe), e3389, 2023. Recuperado em 02/01/2024 de: <<https://doi.org/10.1590/2526-8910.ctoAO260133891>>.

BAUMAN, Z. *Modernidade líquida*. Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BAUMAN, Z. *A Sociedade Individualizada: vidas contadas e histórias vividas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

BAUMAN, Z. *44 Cartas do Mundo Líquido Moderno*. Rio de Janeiro: Zahar , 2011.

BECK, U. A reinvenção da política: rumo a uma teoria da modernização reflexiva. In: BECK, U; GIDDENS, A; LASH, S. *Modernização Reflexiva*. São Paulo: Editora UNESP, 1992.

BERGO, R. S. *Quando o santo chama: o terreiro de umbanda como contexto de aprendizagem na prática*. Tese (Doutorado de Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 2011. Recuperado em 31/08/2023 de:< <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/FAEC-8M6HZ5>>.

BEZERRA, W. C. *et al.* Percepções de docentes sobre a terapia ocupacional social e a inserção desta área no currículo em uma universidade pública no Nordeste. *Revista Interinstitucional Brasileira de Terapia Ocupacional*, 3(04), 553-568, 2019. Recuperado em 02/02/2024 de: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/ribto/article/view/26100>>.

BIANCHI, P. C. *Terapia Ocupacional, Território e Comunidade: Desvelando Teorias e Práticas a partir de um diálogo latino-americano* (Tese de doutorado). Programa de Pós-Graduação em Terapia Ocupacional, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019. Recuperado em 20 outubro de 2023, de <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/12017/Tese%20de%20doutorado_Pamela%20Cristina%20Bianchi.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

BIANCHI, P. C.; MALFITANO, A. P. S. Território e comunidade na terapia ocupacional brasileira: uma revisão conceitual. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, 28(2), 621-639, 2020. Recuperado em 13 de setembro de 2022, de <<https://doi.org/10.4322/2526-8910.ctoAR1772>>.

BIANCHI, P. C.; MALFITANO, A. P. S. Atuação profissional de terapeutas ocupacionais em países latino-americanos: o que caracteriza uma ação territorial-comunitária? *Cadernos Brasileiros De Terapia Ocupacional*, 30, e3053, 2022. Recuperado em 22 de janeiro de 2023, de <<https://www.cadernosdeterapiaocupacional.ufscar.br/index.php/cadernos/article/view/30>>.

BORBA, P. L. de O. *et al.* Desafios “práticos e reflexivos” para os cursos de graduação em terapia ocupacional em tempos de pandemia. *Cadernos Brasileiros De Terapia Ocupacional*, 28(3), 1103–1115, 2020. Recuperado em 04/02/2024 de: <<https://doi.org/10.4322/2526-8910.ctoEN2110>>.

BRASIL. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Dispõe sobre diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 13 jun 2013. Recuperado em 01/02/2024 de: <<https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>>.

BRASIL. Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 24 maio 2016. Recuperado em 01/02/2024 de: <<http://www.conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>>.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. *Orientações para procedimentos de pesquisa com qualquer etapa virtual*. Brasília, 24 de fevereiro de 2021. Recuperado em 02/02/2024 de: <<http://conselho.saude.gov.br/comissoes-cns/conep/>>.

BRASIL. Resolução CNE/CES 6, de 19 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Terapia Ocupacional. *Diário Oficial da União*, 4 mar. 2022. Recuperado em 02/02/2024, de: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES062002.pdf>>.

BRASIL. Resolução de 4 de dezembro de 2020. Dispõe sobre as recomendações do Conselho Nacional de Saúde à proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação Bacharelado em Terapia Ocupacional. *Diário Oficial da União*, Seção 1, Brasília, DF, nº 145, p. 65-67, 3 ago. 2021. Recuperado em 02/02/2024, de <<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=03/08/2021&jornal=515&pagina=65>>.

BRASIL. Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE 2014 – 2024 e dá outras

providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, seção 1, p. 49. Recuperado em 02/02/2024, de
<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104251-rces007-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192>.

BRASIL. Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE 2014 – 2024 e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, seção 1, p. 49. Recuperado em 02/02/2024, de
<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104251-rces007-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192>.

BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2). pp. 77-101, 2006. ISSN 1478-0887 Available from:
<<http://eprints.uwe.ac.uk/1173> Disponível em
:<http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>>. Acesso 02/11/2021.

BUCCI, M.P.D. Future-se: futuro de incertezas para as universidades e institutos federais. In: Ximenes, S; Cassio, F. (org). *Future-se? Impasses e perigos à educação superior pública brasileira*. Fórum Permanente de Políticas educacionais da UFABC: Universidade Federal do ABC, 2019. Recuperado em 30/08/2023, de:
<<https://campanha.org.br/noticias/2019/12/16/livro-reune-criticas-e-oferece-alternativas-aoprograma-future-se-do-mec/>>.

CAMARGO, A.; MAUÉS, O. As mudanças no mundo do trabalho e a formação dos profissionais no contexto da LDB: o currículo em questão. In: Bittar, M., Oliveira, J. F.; Morosini, M (Org). *Educação Superior no Brasil: 10 anos pós LDB*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

CANDAU, V. M. F. Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas. *Educação (Porto Alegre, impresso)*, v. 37, n. 1, p. 33-41, jan./abr. 2014. Recuperado em 02/02/2024 de: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/15003>>.

CAPOZZOLO, A.A, et al. Formação Interprofissional e produção do cuidado. *Interface (Botucatu)*, 22(Supl. 2):1675-84, 2018. Recuperado em 02/02/2024 de:
<<https://www.scielo.br/j/icse/a/C8KmggqBNhwKB38rgg6ytWn/?lang=pt&format=pdf>>
>.

CARLOTTO, M.C. Future-se: de pauta derrotada à agenda de longo prazo. In: Ximenes, S; Cassio, F.(org). *Future-se? Impasses e perigos à educação superior pública brasileira*. Fórum Permanente de Políticas educacionais da UFABC: Universidade Federal do ABC, 2019. Recuperado em 30/08/2023, de:< <https://campanha.org.br/noticias/2019/12/16/livro-reunecriticas-e-oferece-alternativas-ao-programa-future-se-do-mec/>>.

CARVALHO, R.A. de et al. Grupo de pesquisa Envelhecimento humano, saúde, cultura e sociedade: ensaio sobre as ações da terapia ocupacional em pesquisa e extensão universitária. *Revista Chilena de Terapia Ocupacional*. 1 (01), 61-71, 2020. Recuperado em 02/02/2024 de <<https://revistaterapiaocupacional.uchile.cl/>>.

CASTRO, E.D. et al. Território e diversidade: trajetórias da terapia ocupacional em experiência de arte e cultura. *Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar*, 24(01), 03-12.

- Recuperado em 02/02/2024, de
<<https://www.cadernosdeterapiaocupacional.ufscar.br/index.php/cadernos/article/view/1288>>.
- CHRIGUER, R.S. (2022). A experiência da UNIFESP Baixada Santista na Educação Interprofissional. *Medicina (Ribeirão Preto)*. 55(2): e-195979, 2022. Recuperado em 02/02/2024 de : <<https://www.revistas.usp.br/rmrp/article/view/195979>>.
- CORDEIRO, L *et al.* A universidade na pandemia de covid-19: Relato de experiência do Laboratório de Práticas Emancipatórias e Territoriais (LAPET). *Revista Chilena de Terapia Ocupacional*. 21 (01), 113-123, 2022. Recuperado em 02/02/2024 de:
<<https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-1398836>>.
- CORREIA, R.L. O alcance da terapia ocupacional no desenvolvimento local. *Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar*, 26(02), 443-462, 2018. Recuperado em 02/02/2024 de:
<<https://www.cadernosdeto.ufscar.br/index.php/cadernos/article/view/1972>>.<
- COSTA, D.A.S. *et al.* Diretrizes Curriculares Nacionais das profissões da saúde 2001-2004: análise a luz das teorias de desenvolvimento curricular. *Interface (Botucatu)*. 22(67):1183-95, 2018. Recuperado em: 02/02/2024 de:
<<https://www.scielo.br/j/icse/a/GZsw79s7SZGBXZ3QNBhNppn/?format=pdf&lang=pt>>
- COSTA, R. H da. *O mito da desterritorialização- do fim dos territórios a multiterritorialidades*. 3ª edição, Bertrand Brasil, 2011.
- CUNHA, A. C. da; SIME, M. M. O ensino do exercício profissional da Terapia Ocupacional com foco em pessoas idosas: proposta de organização das práticas na Graduação. *Revista Kairós-Gerontologia*, 22(3), 241-254, 2019. Recuperado em 02/02/2024 de
<<https://revistas.pucsp.br/index.php/kairos/article/view/47597>>.
- CUNHA, C. C.; ANTONELLO, I. T. Território: uma estratégia às políticas sociais. *GEUERJ*, (36), e36573,2020. Recuperado em 02/02/2024 de< <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/geouerj/article/view/36573>>.
- DE CARVALHO, A.L.B *et al.* Vivências de acolhimento na unidade de saúde da família: a experiência do cantinho do chá na UBS do Grotão, João Pessoa, PB. *Saúde em Redes*. 6(01), 205-217, 2020. Recuperado em 02/02/2024 de
<<http://revista.redeunida.org.br/ojs/index.php/rede-unida/article/view/2516>>.
- DEWEY, J. *Experiência e Educação*. Editora Vozes, 2023.
- FARIAS, M. N.; LOPES, R. E. Terapia ocupacional social: formulações à luz de referenciais freireanos. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, 28(4), 1346-1356, 2020. Recuperado em 02/02/2024 de:
<<http://dx.doi.org/10.4322/2526-8910.ctoEN1970>>.
- FELÍCIO, H. M. dos S. O contexto profissional nos cursos de pedagogia a partir de uma perspectiva integrada da formação. *Contrapontos*. 19 (01), p. 141-155, 2019. Recuperado em 02/02/2024 de <<https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/13872>>.

FERIOTTI, M. de L. *Universidade, formação de professores e movimentos sociais: a colcha de retalhos como metáfora das relações interdisciplinares e transdisciplinares*. (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Programa de Pós-Graduação em Educação, Campinas, 2007. Recuperado em 02/02/2024 de: <<http://repositorio.sis.puc-campinas.edu.br/handle/123456789/15315>>.

FERREIRA, A.V *et al* (org). *A discussão dos conceitos de educação formal, não formal e informal e suas organizações nas estruturas sociais brasileiras*. Jundiaí: Volume 8. Paco Editorial, 2020.

FIGUEIREDO, A. D. A pedagogia dos contextos de aprendizagem. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v.14, n.03, p. 809 – 836, 2016. Recuperado em 19 /11/ 2023 de: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/28989/20738>>.

FIGUEIREDO, M. O. et al. (2022). A atividade de extensão na terapia ocupacional: revisão de escopo na literatura nacional. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, 30, e2908, 2022. Recuperado em 02/02/2024 de: <<https://doi.org/10.1590/2526-8910.ctoAR2197290>>.

FIGUEIREDO DALLA COSTA AMES, M. C.; CUSTÓDIO SERAFIM, M. Ensino-aprendizagem da Sabedoria Prática (Phronesis) em Administração: Uma Revisão Sistemática. *Revista de Administração Contemporânea*, vol. 23, núm. 4, julho-agosto, pp. 564-586, 2019. Recuperado em 01/02/2023 de: <<https://doi.org/10.1590/1982-7849rac2019180301>>.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FENSTERSEIFER, L.G.; KRONBAUER P.E. Formação e docência como phronesis. *Educação em revista UFMG*. 39 (39, 2023). Recuperado em 26-01/2024 de: <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/38405>>.

FRÓES- BURNHAM, T. *Análise cognitiva e espaços multirreferenciais de aprendizagem*. Editora da Universidade Federal da Bahia, 2012. Recuperado em 21 de maio de 2023 de <<https://edufba.ufba.br/livros-publicados/analise-cognitiva-e-espacos-multirreferenciais-de-aprendizagem-curriculo-educacao>>.

FURLAN, P. G. *et al*. A formação profissional de terapeutas ocupacionais e o curso de graduação da Universidade de Brasília, Faculdade de Ceilândia. *Cadernos Brasileiros De Terapia Ocupacional*, 22(1), 2014. Recuperado em 02/02/2024 de: <<https://doi.org/10.4322/cto.2014.012>>.

FUROSATO, M. A. *A interdisciplinariedade e a proposta do campus baixada santista da UNIFESP: uma análise documental*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de São Paulo, São Paulo., 2008 Recuperado em 31 de maio de 2023 de: <<https://repositorio.unifesp.br/handle/11600/8833>>.

GALVANI, D. *et al*. Exercícios etnográficos como atividades em espaço público: Terapia Ocupacional Social no fazer da arte, da cultura e da política. *Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar*, 24(04), 859-868, 2016. Recuperado em 02/02/2024 de: <<https://www.cadernosdeterapiaocupacional.ufscar.br/index.php/cadernos/article/view/1756>>.

GALEFFI, D. A. Prefácio. In: MACEDO, R. S. *A pesquisa e o acontecimento-compreender situações, experiências e saberes acontecimentais*. Editora da Universidade Federal da Bahia. Recuperado em 31/01/ 2024, de: <<https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/32184/1/A%20pesquisa%20e%20o%20acontecimento%20RI.pdf>>.

GALHEIGO, S. M. G., *et al.* Produção de conhecimento, perspectivas e referências teórico-práticas na terapia ocupacional brasileira: marcos e tendências em uma linha do tempo. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional* (26)4, 723-738, 2018. Recuperado em 02/01/2024 de: <<http://www.cadernosdeterapiaocupacional.ufscar.br/index.php/cadernos/article/view/2302>>.

GALHEIGO, S. M. G. *et al.* Comunidade de prática em terapia ocupacional: a avaliação dos processos pelos participantes e pelos pesquisadores. *Cadernos Brasileiros de Terapia ocupacional*, 23(3), 463-474, 2015. Recuperado em 01/02/2024 de : <<https://doi.editoracubo.com.br/10.4322/0104-4931.ctoAO0471>>.

GALHEIGO, S. M., BRAGA, C. P., MAGALHÃES, L.; KINSELLA, E. A. An occupational therapy community of practice within pediatric acute care: fostering professional, social and cultural capital in resource challenged settings. *Cadernos Brasileiros De Terapia Ocupacional*, 27(4), 776–791. Recuperado em 01/02/2024 de: < <https://doi.org/10.4322/2526-8910.ctoAO1825>>.

GALLO, S. Transversalidade e educação: pensando uma educação não disciplinar. In: ALVES, N; GARCIA, R. (org). *O sentido da escola*. Rio de Janeiro, 2000. Recuperado em 02/02/2024 de: <https://fep.if.usp.br/~profis/arquivo/docs_curriculares/ES/Docs/Espirito_Santo_roteiro2.pdf>.

GENERINO, A. K. da S. *As contribuições da prática discente de terapia ocupacional nos núcleos ampliados de Saúde da Família e Atenção Básica*. (Mestrado Profissional em Ensino na Saúde) – Faculdade de Medicina, Programa de Pós-Graduação em Ensino na Saúde, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019. Recuperado em 02/02/2024 de <<https://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/6167>>.

GARCIA-RUIZ, S. *et al. Rehabilitacion Basada em Comunidad: uma estratégia local para el acceso a derechos y el ejercicio de la cidadania*. Santiago de Chile: Editorial Universidad de Santiago de Chile, 2019.

GESSER V; RANGHETTI, D.S. O currículo no ensino superior: princípios epistemológicos para um design contemporâneo. *Revista e-curriculum*, São Paulo, v.7 n.2, 2011. Recuperado em 02/02/2024 de:< <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>>.

GIDDENS, A. A vida em uma sociedade pós-tradicional. In: BECK, U; GIDDENS, A; LASH, S. *Modernização Reflexiva*. São Paulo: Editora UNESP, 1992.

GOHN, M. da G. Educação Não Formal, Aprendizagens e Saberes em Processos Participativos. *Investigar em Educação - IIª Série*, 1, p. 35-50, 2014. Recuperado em 02/02/2024 de: <https://ec.europa.eu/epale/sites/epale/files/gohn_2014.pdf>.

GUDOLLE, L.S. *et al.* Aprendizagem situada, participação e legitimidade nas práticas de trabalho. *RAM, Rev. Adm. Mackenzie*, v. 13, n. 1 jan./fev. 2012. Recuperado em 04/02/2014 de: <<https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/RAM/article/view/3075>>.

HAESBAERT, R.; LIMONAD, E. O território em tempos de globalização. *Geo UERJ*, (5), 7, 2020. Recuperado em 01/02/2024 de: <<https://doi.org/10.12957/geouerj.1999.4904>>.

IMBERNON, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e incerteza*. Livro eletrônico. (Coleção Questões da Nossa época, v 14). São Paulo, Cortez, 2022.

INFORSATO, E. A. *et al.* Deslizamentos entre a arte e a clínica na formação em terapia ocupacional. *Interface*, 25, e90713, 2021. Recuperado em 02/02/2024, de <<https://www.scielo.br/j/icse/a/S3wRHq6jBK6N9Dk8KjYRznp/?lang=pt>>.

KINSELLA, E.A; WHITEFORD, G.E. Knowledge generation and utilisation in occupational therapy: Towards epistemic reflexivity. *Australian Occupational Therapy Journal* 56, 249–258, 2009. Recuperado em 26/01/2024 de:< doi: 10.1111/j.1440-1630.2007. 00726.x>.

KINSELLA, E. A. Practitioner reflection and judgement as phronesis: A continuum of reflection and considerations for phronetic judgement. *In: E.A. Kinsella, A. Pitman (eds.), Phronesis as Professional Knowledge: Practical Wisdom in the Professions*, 35–52. Sense Publishers: Rotterdam: The Netherlands, 2012.

KRUG, J.C. *Formação e perfil do terapeuta ocupacional no Rio Grande do Sul em sintonia com o Sistema Único de Saúde*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de pós-graduação em ensino na saúde, 2014. Recuperado em 02/02/2024 de <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/108319>>.

LASH, S. A reflexividade e seus duplos: estrutura, estética e comunidade. *In: BECK, U; GIDDENS, A; LASH, S. Modernização Reflexiva*. São Paulo: Editora UNESP, 1992.

LÉVY, P. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999, 264p.

LIBÂNIO, J.C. *Didática*. Editora Cortez, 1990.

LIMA, M. S. L.; BRAGA, M. M. S. de C. Relação ensino aprendizagem da docência: traços da pedagogia de Paulo Freire no ensino superior. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 61, 71-88, Jul. /Set. 2016. Recuperado em 04/02/2024 de: <<https://www.scielo.br/j/er/a/mFvDbRfC5LVsH8fzyj9CcHc/abstract/?lang=pt>>.

LOPES, R.E. *et al.* A experimentação teórico prática do aluno de terapia ocupacional no campo social: uma vivência com a população em situação de rua. *Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo*, 16 (02), 54-61, 2005. Recuperado em 02/02/2024 de: <<https://www.revistas.usp.br/rto/article/view/13960>>.

LOPES, R.E *et al.* Educação profissional, pesquisa e aprendizagem no território: notas sobre a experiência de formação de terapeutas ocupacionais. *Mundo da Saúde*, São Paulo: 34(2):140-147, 2010. Recuperado em 01/02/2024 de: <<https://revistamundodasaude.emnuvens.com.br/mundodasaude/issue/view/42>>.

- MACEDO, R. S. *A pesquisa e o acontecimento-compreender situações, experiências e saberes acontecimentais*. Editora da Universidade Federal da Bahia, 2016. Recuperado em 31/01/ 2024, de: <<https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/32184/1/A%20pesquisa%20e%20o%20acontecimento%20RI.pdf>>.
- MALFITANO, A. P. S. Campos e núcleos de intervenção na terapia ocupacional social. *Rev. Ter. Ocup. Univ. São Paulo*, v. 16, n. 1, p. 1-8, jan./abr,2005. Recuperado em 19 de maio de 2023 de <<https://www.revistas.usp.br/rto/article/view/13952>>.
- MALFITANO, A.P. S *et al.* Palavras, conceitos e contextos históricos e culturais: a pluralidade na terapia ocupacional. *Revista de Ocupacion Humana*, 23 (02), 104-119, 2023. Recuperado em 31/08/2023 de: <<https://latinjournal.org/index.php/roh/article/view/1591>>.
- MANCEBO, D. Trabalho remoto na Educação Superior brasileira: efeitos e possibilidades no contexto da pandemia. *Revista USP*, (127), 105-116, 2020. Recuperado em 30/08/2023 de: <<https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.i127p105-116>>.
- MARCOVITH, J. A universidade em 2022. *Estudos avançados*, 33 (95), 2019. Recuperado em 28/08/2023 de: <<https://www.scielo.br/j/ea/a/J39q4QZFMCMjvLmyrKBQZVR>>.
- MASETTO, M.T. Inovação curricular no ensino superior. *Revista e-curriculum*, São Paulo, v.7 n.2, agosto, 2011. Recuperado em 02/09/2023 de: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>>.
- MASETTO, M.T. Docência no ensino superior: quando ela faz a diferença na vida do aluno. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 22, n. 74, p. 1316-1338, 2022. Recuperado em 04/09/2023 de: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416x2022000301316>.
- MATHEUS, D. R. O future-se e as ameaças a autonomia universitária e ao debate democrático das políticas públicas. In: Ximenes, S; Cassio, F. (org) Future-se? Impasses e perigos à educação superior pública brasileira. Fórum Permanente de Políticas educacionais da UFABC: Universidade Federal do ABC, 2019. Recuperado em 30/08/2023, de: <<https://campanha.org.br/noticias/2019/12/16/livro-reune-criticas-e-oferece-alternativas-aoprograma-future-se-do-mec/>>.
- MINATEL, M. M.; ANDRADE, L. C. Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos e a terapia ocupacional: um relato de experiência na construção da cidadania e participação social. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*. 28(1), 309-329, 2020. Recuperado em 02/02/2024 de: <<https://doi.org/10.4322/2526-8910.ctoRE1917>>.
- MOREIRA, C.O.F; DIAS, M.S, de A. Diretrizes curriculares na saúde e as mudanças nos modelos de saúde e educação. *ABCS Health Sci*, 40(3):300-305, 2015. Recuperado em 02/02/2024 de: <<https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-771412>>.
- MOURA, A. F.; LIMA, M. G. A Reinvenção da Roda: Roda de Conversa, um instrumento metodológico possível. *Revista Temas em Educação*, v. 23, n. 1, p. 95–103, 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/18338>>. Acesso em: 31/01/2024.

NASCIMENTO, A.C.B.do *et al.* Currículos de terapia ocupacional em universidades públicas no nordeste: áreas social e educação em foco. *Revista e- Currículum*. São Paulo, v. 20, n. 1, p. 415-443, jan./mar. 2022. Recuperado em 17/02/2024 de: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>>.

NICOLAU, S.M.*et al.* Novas diretrizes curriculares nacionais da terapia ocupacional: por uma formação baseada na diversidade epistêmica e nos direitos sociais e humanos. *In: LEMOS, S (org). Qualidade e relevância social da formação profissional em saúde: para o controle social, duas faces da mesma questão*. Porto Alegre, RS: Editora Rede Unida, 2022.

OLIVER, F. C. *et al.* Reabilitação com ênfase no território: Jardim de Abril e Jardim Boa Vista, no município de São Paulo. *Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo*, 14(3), 141-146, 2003. Recuperado 02/02/2024 de: <<https://www.revistas.usp.br/rto/article/view/13929>>.

OLIVER, F. C; PIMENTEL, A.; UCHÔA-FIGUEIREDO, L. da; NICOLAU, S.M. Formação do terapeuta ocupacional para o trabalho na APS: contribuições para o debate. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*. 20(3), 327-340, 2012. Recuperado em 02/02/2024 de: <<http://dx.doi.org/10.4322/cto.2012.033>>.

OLIVEIRA, C.D.M.de. A “redação do contexto” no ensino fundamental de geografia. *Boletim Paulista de Geografia*. (70) 23-34, 1992. Recuperado em 26/01/2024 de: <<https://publicacoes.agb.org.br/boletim-paulista/article/view/925>>.

PAIS, J.M. Cotidiano e reflexividade. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 98, p. 23-46, jan./abr. 2007. Recuperado em 01/02/2024 de: <<http://www.cedes.unicamp>>.

PAIS, J.M. *Lufa-Lufa Quotidiana. Ensaio sobre cidade, cultura e vida urbana*. Coleção Breve. Lisboa, ICS- Imprensa de Ciências Sociais, 2016.

PALM, R. D. C. M. *Formação em Saúde Mental nos cursos de graduação de Terapia Ocupacional da Região Sul do Brasil* (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, Universidade Federal do Paraná, 2014. Recuperado em 02/02/2024 de: <<https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/37353>>.

PALM, R. D. C. M *et al.* Formação em Saúde Mental nos cursos de graduação de Terapia Ocupacional da Região Sul do Brasil. *Cogitare Enferm*. 20(2):289-98, 2015. Recuperado em 02/02/2024 de: <<https://docs.bvsalud.org/biblioref/2016/08/1260/41423-157227-1-pb.pdf>>.

PAN, L. C. *Políticas de ensino superior, graduação em terapia ocupacional e o ensino de terapia ocupacional social no Brasil* (Mestrado em Ciências Biológicas e da Saúde). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

PANCIEIRA, S.D.P. *et al.* Desenvolvimento humano e formação interdisciplinar: possibilidades de encontro entre os cursos de Psicologia e Terapia Ocupacional. *Interface (Botucatu)*, 25: e200208, 2021. Recuperado em 02/02/2024 de: <<https://doi.org/10.1590>>.

PARÁISO, M.A. Currículo-mapa: linhas e traçados das pesquisas pós-críticas sobre currículos no Brasil. *Educação & Realidade*, 30 (01), 67-82, jan-jun, 2005. Recuperado em 31/08/2023 de: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/23005>>.

PARAÍSO, M.A. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, D. E; PARAÍSO, M.A (org). *Metodologias de pesquisas pós críticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza edições, 2012.

PASTORE, M.D.N. Processos de formação e cenários de ensino aprendizagem: discussão sobre práticas em saúde e educação em serviço no curso de graduação em Terapia Ocupacional da FMUSP. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional da UFSCar*, 26(02), 431-441, 2018. Recuperado em 02/02/2024 de <<https://www.cadernosdeto.ufscar.br/index.php/cadernos/article/view/1836>>.

PIMENTEL, A.M. Sentidos e significados de práticas juvenis em um bairro da cidade de Salvador, Bahia, Brasil. *Etnográfica*. Volume 16(1), 2012.

PIMENTEL JÚNIOR, C. Políticas curriculares, diferença, pertencimento: ponderações sobre o uso do conceito de comunidades epistêmicas em chave pós estruturais. *Revista Linhas. Florianópolis*, v. 19, n. 41, p. 41, p. 213-241, set./dez. 2018. Recuperado em 17/02/2024 de: <<https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723819412018213>>.

PONTES JUNIOR, A. C. F.; NAKAYAMA, B. C. M. S. O mapeamento sistemático e a pesquisa qualitativa: Inter (conexões) com os paradigmas da educação. *Revemop*, v. 4, p. e202219, 3 jul. 2022. Recuperado em 19/01 2024, de: <<https://periodicos.ufop.br/revemop/article/view/5135>>.

PORTO, V.F. de A. *A extensão universitária e a formação profissional em cursos de graduação em saúde* (Mestrado profissional em ensino na saúde). Universidade Federal de Alagoas, Programa de Pós-Graduação em Ensino na Saúde, Maceió, 2017.

REDE NACIONAL DE ENSINO E PESQUISA EM TERAPIA OCUPACIONAL. Formação em Terapia Ocupacional no Brasil. RENETO. 2024. Recuperado em 21/02/2024 de: <<http://reneto.org.br/formacao-em-to-no-brasil/>>.

ROVATI, J.; D´OCTAVIANO, C. Os territórios da extensão universitária. In: D´OCTAVIANO, C.; ROVATI, J. *Para além da sala de aula. Extensão Universitária e planejamento urbano e regional*. Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Recuperado em 02/02/2024 de <http://anpur.org.br/public/publicacoes/livros/para_alem_da_sala_de_aula.pdf>.

RUFINO, L. G. B.; SOUZA NETO, S. de. Epistemologia da prática no campo educativo: desafios, possibilidades e perspectivas. *Linhas Críticas*, 28, e 41650, 2022. Recuperado em 01/02/2024 de: <<https://doi.org/10.26512/lc28202241650> >.

SAWAIA, B. B. Comunidade: a apropriação científica de um conceito tão antigo quanto a humanidade. In: CAMPOS, R. H. de F. *et al.* (Org.), *Psicologia Social e Comunitária*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1996. Recuperado em 02/03/2024, de: <<http://pos.eicos.psicologia.ufrj.br/wp-content/uploads/texto-Bader-Burihan-Sawaia.pdf>>.

SANTOS, M. C. dos. *O professor como profissional reflexivo em John Dewey*. (Tese de doutorado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2021. Recuperado em 01/02/2024 de: <<https://repositorio.usp.br/item/003053025>>.

SANTOS, L. A articulação entre a avaliação somativa e formativa, na prática pedagógica: uma impossibilidade ou um desafio? *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v.24, n. 92, p. 637-669, jul./set. 2016. Recuperado em 01/02/2024 de: <<https://www.scielo.br/j/ensaio/a/ZyzyxQhwSHR8FQTSxy8JNczk/abstract/?lang=pt>>.

SANTOS, V. et al. Candangos: teoria da reconstrução ocupacional como uma ferramenta para a compreensão de problemas sociais e ações transformativas na utópica cidade de Brasília. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, 2020. Recuperado em 02/02/2024 de: <<https://doi.org/10.4322/25268910.ctoAO2061>>.

SCHÖN, D.A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Artmed, 2000.

SECCHI,; ZAPPELLINI,M.B. Os clássicos da Política Pública: concentração e isolamento das comunidades epistêmicas do Brasil, EUA e União Europeia. <*Revista Nau Social*. 7(13). <https://doi.org/10.9771/ns.v7i13.31370>>.

SEMESP. Mapa do ensino superior no Brasil-2022. 12º edição. Recuperado em 30/08/2023 de:< <https://www.semesp.org.br/mapa/edicao-12/>>.

SEMESP. Mapa do ensino superior no Brasil-2022. 12º edição. Recuperado em 18/02/2024 de:< <https://www.semesp.org.br/mapa/edicao-13/>>.

SEVERINO, A.J. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, M. D. da. *Educação, ideologia e complexidade: contribuição para a crítica ao pensamento de Edgar Morin e sua interface com a educação brasileira*. Jundiaí: Paco Editorial. 2012.

SILVA, R. A. S. *A formação graduada de terapeutas ocupacionais para o cuidado na atenção primária à saúde no Estado de São Paulo* (Dissertação de mestrado), 2016. Universidade Federal de São Carlos. Programa de Pós-Graduação em Terapia Ocupacional.

SILVA, I. D. et al. Mapeamento sistemático: Parte 1. *Almanaque para popularização da Ciência da Computação*. Universidade Federal de Sergipe, 2018. Recuperado em 19/01/ de 2024 de:< <https://ri.ufs.br/handle/riufs/8445>>.

SILVA, R.A.S.; OLIVER, F. C. Trajetórias docentes e a formação de terapeutas ocupacionais para a atenção primária à saúde. *Interface (Botucatu)*, 21 (62), 661-673, 2017. Recuperado em 02/02/2024, de< <https://interface.org.br/trajetoria-docente-e-a-formacao-de-terapeutas-ocupacionais-para-atencao-primaria-a-saude>>.

SILVA, C.G. da; BORBA, P.L.de O. Encontros com a diferença na formação de profissionais da saúde: juventudes, sexualidade e gêneros na escola. *Saúde e Sociedade*. 27 (04), 1134-1146, 2018. Recuperado em 02/02/2024 de <<https://www.scielo.br/j/sausoc/a/HJcPfwfVsZWzMNbqPRrZ7gC/abstract/?lang=pt>>.

SILVA, M.J.; MALFITANO, A.P.S. Oficinas de atividades, dinâmicas e projetos em Terapia Ocupacional Social como estratégia para a promoção de espaços públicos *Interface (Botucatu)*, 25: e200055, 2021. Recuperado 02/02/2024 de <<https://doi.org/10.1590/interface.200055>>.

SILVA, R. A. S.; NICOLAU, S. M.; OLIVER, F. C. O papel da terapia ocupacional na atenção primária à saúde: perspectivas de docentes e estudantes da área. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, 29, e2927, 2017. Recuperado em 02/02/2023 de <<https://doi.org/10.1590/2526-8910.ctoAO2214>>.

SILVA, M.J. *Terapia ocupacional social, juventudes e espaço público*. (Tese). Universidade Federal de São Carlos. Programa de Pós-Graduação em Terapia Ocupacional, 2019.

SILVA, S.P.da; FENSTERSEIFER, P.E. A pesquisa em educação na transição de paradigmas: tensões, complementaridades e conflitos. Coleção Pesquisa em Educação. Vol1, Editora CRV, 2019.

SILVA, M.J.; OLIVEIRA, M. L.; MALFITANO, A. P.S.O uso do espaço público da praça: considerações sobre a atuação do terapeuta ocupacional social. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional da UFSCar*, 27(02), 438-447, 2019. Recuperado em 07 de julho de 2022, de <<https://www.scielo.br/j/cadbt/a/4TLCBnDqHt7g5x5Vh7RCxQf/?lang=pt>>.

SOARES, R.G *et al.* A problematização como ferramenta de formação de professores sobre metodologias ativas. *Acta Scientiarum. Education*, v. 44, e52168, 2022. Recuperado em 02/02/2024 de: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-52012022000100201>.

SOUZA, C. P.; PESTANA, M. I. A polissemia da noção de competência no campo da Educação. *Revista de Educação Pública*. Cuiabá, EdUFMT, v. 18, n. 36, p. 133-152, 2009. Recuperado em 02/02/2024 de: <<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/527>>.

SOUZA, L.K. de. Pesquisa com Análise Qualitativa de Dados: conhecendo a análise temática. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 71(2):51-67, 2019. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672019000200005>. Acesso em 09/09/2021>.

TEIXEIRA JÚNIOR, P. R. Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino superior: a lógica das competências em foco. *Crítica Educativa*, 6, 01-18, 2020. Recuperado em 02/02/2024 de: <<https://www.criticaeducativa.ufscar.br>>.

TESTA, E. O significado hermenêutico da phronesis aristotélica. *Kinésis-Revista de Estudos dos Pós-graduandos em filosofia*. 13 (34), 2021, recuperado em 26/01/2024 de: <<https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/kinesis/article/view/12142>>.

VEIGA, I. P. da. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, I.P. da (org.). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas: Papirus, 11/35,1998.

VICENTIM, F. M. *Ensaio: Comunidade de Aprendizagem: Novas Práticas em Educação* (Trabalho de Graduação de Pedagogia). Brasília: Universidade de Brasília UnB, 2018. Brasília. Recuperado em 02/02/2024, de <https://bdm.unb.br/bitstream/10483/21685/1/2018_FabianaMoreiraVicentini_tcc.pdf>.

ZABALA, A. *A prática educativa-Como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998, 224p.

ZABALZA, M.A. *O ensino universitário-seu cenário e seus protagonistas*. Editora Artmed, 2004.

.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA COORDENADORES DOS CURSOS E TCLE

FORMAÇÃO GRADUADA DOS CURSOS BRASILEIROS DE TE...

https://docs.google.com/forms/u/2/d/1IGt53qRV1SkLbSRaCba_p1vo...

FORMAÇÃO GRADUADA DOS CURSOS BRASILEIROS DE TERAPIA OCUPACIONAL NO ENSINO DAS PRÁTICAS TERRITORIAIS E COMUNITÁRIAS

Convidamos para participar da 1º Fase da Pesquisa " **Formação Graduada dos Cursos Brasileiros de Terapia Ocupacional no Ensino das Práticas Territoriais e Comunitárias**" (CAAE: 56119322.5.0000.5504, aprovado pelo Parecer 5.347.221/CEP-UFSCar) que objetiva apresentar e analisar o ensino graduado em Terapia Ocupacional nos Contextos Territoriais e Comunitários no Brasil. Atenciosamente
Bianca G. de Carrasco Bassi- Doutoranda- Programa de Pós Graduação em Terapia Ocupacional (UFSCar)
Fatima Correa Oliver- Orientadora- Programa de Pós Graduação em Terapia Ocupacional (UFSCar)

* Indica uma pergunta obrigatória

1. **E-mail ***

2. **Se tiver interesse em participar dessa pesquisa, representando o Curso de Terapia Ocupacional que coordena, por favor, leia o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) a seguir: ***

Marcar apenas uma oval.

- Abrir o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
Pular para a seção 2 (TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE))
- Não tenho interesse em participar da pesquisa

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Esclarecimentos

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

COORDENADORES DE CURSOS DE GRADUAÇÃO EM TERAPIA OCUPACIONAL

(Resolução CNS 510/2016)

FORMAÇÃO GRADUADA DOS CURSOS BRASILEIROS DE TERAPIA OCUPACIONAL
NO ENSINO DAS PRÁTICAS TERRITORIAIS E COMUNITARIAS.

Eu, Bianca Gonçalves de Carrasco Bassi, estudante do Programa de Pós-graduação em Terapia Ocupacional da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar o (a) convido a participar da pesquisa “Formação graduada dos cursos brasileiros de Terapia Ocupacional no ensino das práticas territoriais e comunitárias” orientada pela Profa. Dra. Fátima Corrêa Oliver. A proposta deste estudo é apresentar e analisar o ensino graduado em terapia ocupacional nos contextos territoriais e comunitários no Brasil, assim como apontar as perspectivas teórico-práticas e os principais termos/conceitos/perspectivas teóricas abordados nas intervenções dos terapeutas ocupacionais nesse contexto da formação graduada.

Você foi selecionado (a) por estar na função de coordenador (a) do curso de graduação em terapia ocupacional ou coordenador adjunto/vice-coordenador. Será convidado (a) a responder um questionário auto-respondido, de maneira online, recebendo o link através do seu correio eletrônico. O questionário aborda as dimensões teórico/práticas do currículo do seu curso, na formação nos contextos territoriais e comunitários, é composto por 15 questões não obrigatórias e respondido rapidamente de 15 a 30 minutos, a depender dos componentes curriculares e número de docentes com práticas voltadas aos contextos territoriais e comunitários.

As perguntas não são invasivas à intimidade dos participantes e envolvem Riscos Mínimos, pois envolvem pouco risco de dano físico (Resolução nº 510 de 7 de abril de 2016), entretanto, esclarecemos que a participação na pesquisa pode gerar estresse e desconforto como resultado da exposição de opiniões pessoais em responder perguntas que envolvem informações sobre o curso. Diante dessas situações, os participantes terão garantida a liberdade de não responder as perguntas quando as considerarem constrangedoras e/ou não condizentes a sua expertise profissional. Serão retomados nessa situação, os objetivos a que esse trabalho se propõe e os possíveis benefícios que a pesquisa possa trazer ao ensino graduado da terapia ocupacional. Sua participação nessa pesquisa auxiliará na obtenção de dados científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área da Terapia Ocupacional, para a construção de novos conhecimentos e para a identificação de novas alternativas e possibilidades de formação para os contextos territoriais e comunitários no Brasil. Caso ocorram constrangimentos decorrentes da participação na pesquisa e se necessário, a pesquisadora irá orientar e encaminhar para profissionais especialistas e serviços disponíveis vinculados ao Sistema Único de Saúde (SUS), visando o bem-estar de todos os participantes. A pesquisadora realizará o acompanhamento de todos os procedimentos e atividades

desenvolvidas durante o trabalho. Sua participação é voluntária e não haverá compensação em dinheiro pela sua participação. A qualquer momento o (a) senhor (a) pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo profissional, seja em sua relação ao pesquisador, à Instituição em que trabalha ou à Universidade Federal de São Carlos. Sua participação na pesquisa será virtual, a partir das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC).

Dessa maneira, solicitamos que ao receber o Link com o questionário, primeiramente faça a leitura desse TCLE, caso você não concorde em participar, assinale a opção “Não Concordo” e basta fechar a página do navegador. Caso você concorde, assinale a opção “ Eu aceito participar da pesquisa” e será direcionado ao instrumento de pesquisa.

Após sua participação, enviaremos o documento preenchido com sua concordância por correio eletrônico e você poderá, se preferir, imprimir como comprovante. Nessa proposta de pesquisa, ressaltam-se ainda os riscos associados aos ambientes virtuais, tais como: constrangimento dos participantes, quanto ao não domínio das ferramentas virtuais de pesquisa, armazenamento virtual dos dados, problemas técnicos como falta de energia elétrica, sinal precário de internet. Assim, propomos o armazenamento dos dados da pesquisa, em drives vinculados ao e-mail institucional e computador pessoal da pesquisadora até o término da coleta de dados, posteriormente será feito o download dos dados para início da análise. Dessa maneira, somente a pesquisadora responsável e sua orientadora, terão acesso aos dados.

Entretanto, mesmo diante de todos os cuidados, existem limitações dos pesquisadores para assegurar total confidencialidade e potencial risco de sua violação do ambiente virtual. Salienta-se que as identidades dos participantes serão mantidas em sigilo, os cursos serão numerados e classificados/apresentados a partir das regiões geográficas brasileiras e de acordo com sua natureza, pública ou privada.

Você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação agora ou a qualquer momento. Este projeto de pesquisa foi aprovado por um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) que é um órgão que protege o bem-estar dos participantes de pesquisas. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos, visando garantir a dignidade, os direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes de pesquisas. Caso você tenha dúvidas e/ou perguntas sobre seus direitos como participante deste estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da UFSCar que está vinculado à Pró-reitoria de Pesquisa da universidade, localizado no prédio da reitoria (área sul do campus São Carlos). Endereço: Rodovia Washington Luís km 235 - CEP: 13.565-905 - São Carlos- SP. Telefone: (16) 3351-9685. E-mail: cephumanos@ufscar.br Horário de atendimento: das 08:30 às 11:30. O CEP está vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde (CNS), e o seu funcionamento e atuação são regidos pelas normativas do CNS/Conep. A CONEP tem a função de programar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo CNS, também atuando conjuntamente com uma rede de Comitês de

Ética em Pesquisa (CEP) organizados nas instituições onde as pesquisas se realizam. Endereço: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar - Asa Norte - CEP: 70719-040 - Brasília- DF. Telefone: (61) 3315-5877 E-mail: conep@saude.gov.br.

Evidencia-se que a pesquisadora responsável se compromete com os princípios éticos aqui esclarecidos.

Dados para contato (24 horas por dia e sete dias por semana):

Pesquisador Responsável: Bianca Gonçalves de Carrasco Bassi

Endereço: Rua Ernesto Nazareth, 300- São José, Santa Maria- RS

Contato telefônico: (055)984190460 E-mail: biancacarrasco@estudante.ufscar.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Consentimento após Leitura do TCLE

Eu, declaro que li, entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

3. Após leitura do TCLE, você aceita participar da pesquisa? *

Marcar apenas uma oval.

Eu aceito participar da pesquisa *Pular para a pergunta 4*

Não concordo

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

4. Qual seu endereço de e-mail? *

Seu endereço de e-mail é importante para validarmos o seu consentimento e para enviar os resultados da pesquisa, após o término do estudo.

QUESTIONARIO

5. **INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR: ***

6. **NOME DO COORDENADOR (A) DO CURSO/ VICE-COORDENADOR (A) OU COORDENADOR (A) ADJUNTO: ***

7. **DATA DO PREENCHIMENTO: ***

Exemplo. 7 de janeiro de 2019

8. **ANO DO PROJETO POLITICO PEDAGOGICO VIGENTE:**

9. **O Projeto Político Pedagógico está disponível na internet na íntegra? ***

Marcar apenas uma oval.

SIM

Não

10. **Se, sim, qual endereço eletrônico?**

11. **Se, não, poderia anexar a esse formulário? Por favor, caso tenha sido alterado em 2022, considere anexar a última versão.**

Arquivos enviados.

12. **O curso está passando por processo de alteração do currículo e/ou Projeto Político Pedagógico do Curso em 2022? Se sim, qual a previsão para o início da nova grade?** *

13. **Em sua opinião, o seu curso possui uma formação voltada aos contextos territoriais e comunitários?** *

Marcar apenas uma oval.

- SIM
- NAO
- EM PARTE

14. **Em sua opinião, a matriz curricular atual do curso, possui Componentes Teóricos (disciplinas/ módulos/subunidades) voltadas ao ensino da terapia ocupacional nos contextos territoriais e comunitários?** *

Marcar apenas uma oval.

- SIM
- NAO

15. Se sim, quais são os componentes teóricos e quais são os docentes responsáveis?

16. Em sua opinião, a matriz curricular atual do curso possui Componentes Práticos * (disciplinas práticas, estágios curriculares e extracurriculares) voltados ao ensino da terapia ocupacional nos contextos territoriais e comunitários?

Marcar apenas uma oval.

SIM

NAO

17. Se sim, quais são os componentes práticos e quais docentes/preceptores (as) estão vinculados a essas práticas?

18. **Em sua opinião, o curso possui Projetos de Ensino/ Pesquisa /Extensão com ações da terapia ocupacional nos contextos territoriais e comunitários? Se sim, quais são? Quais docentes são coordenadores desses projetos?** *

19. **Na sua perspectiva, as alterações no Currículo devido a curricularização da extensão vão ocasionar mudanças na formação voltada aos contextos territoriais e comunitários? Por qual(is) motivos?** *

20. **Você gostaria de adicionar outra informação relevante sobre a formação oferecida pelo seu curso, nos contextos territoriais e comunitários?**

21. **A 2ª Fase dessa pesquisa, prevê aproximação de docentes e preceptores (as) com ações nesse contexto formativo. Qual (is) docentes ou preceptores (as) você acredita que poderiam ser convidados do seu curso? Por favor considerar nome e e-mail.** *

22. **Você gostaria de complementar suas respostas e/ou deixar algum comentário? Muito obrigada pela sua colaboração.**

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO PARA DOCENTES E TCLE

DOCENTES- FORMAÇÃO GRADUADA DOS CURSOS BRASILE...

<https://docs.google.com/forms/u/2/d/11DWms2-qAVDlu57S1IgcZTur...>

DOCENTES- FORMAÇÃO GRADUADA DOS CURSOS BRASILEIROS DE TERAPIA OCUPACIONAL NO ENSINO VOLTADO AOS CONTEXTOS TERRITORIAIS E COMUNITÁRIOS

Prezado (a) docente da formação graduada em terapia ocupacional no Brasil.

Se recebeu o link para participação nessa pesquisa, significa que seu nome foi indicado pelo coordenador (a) de seu curso.

Convidamos para participar da 2ª Fase da Pesquisa "**Formação Graduada dos Cursos Brasileiros de Terapia Ocupacional no Ensino das Práticas Territoriais e Comunitárias**" (CAAE: 56119322.5.0000.5504, aprovado pelo Parecer 5.347.221/CEP-UFSCar) que objetiva apresentar e analisar o ensino graduado em Terapia Ocupacional nos Contextos Territoriais e Comunitários no Brasil.

Nessa fase, propomos um mapeamento das ações docentes de ensino, pesquisa e extensão voltadas aos contextos territoriais e comunitários, assim como a identificação de um perfil da formação docente e suas principais reflexões sobre o ensino nesse contexto. Esperamos ainda, obter maiores informações para a próxima fase da pesquisa.

Esse questionário é composto por 23 questões, em sua maioria abertas e não obrigatórias, sendo as primeiras com informações sobre sua formação profissional e vínculo atual. Você deve levar de **10 a 40 minutos** para respondê-lo, a depender de suas experiências, vivências e atividades de ensino no tema.

Atenciosamente

Bianca G. de Carrasco Bassi- Doutoranda- Programa de Pós Graduação em Terapia Ocupacional (UFSCar)

Fátima Corrêa Oliver- Orientadora- Programa de Pós Graduação em Terapia Ocupacional (UFSCar)

* Indica uma pergunta obrigatória

1. E-mail *

Você tem interesse em participar dessa pesquisa?

2. Se tiver interesse em participar dessa pesquisa, por favor, leia o Termo de Consentimento *
Livre e Esclarecido (TCLE) a seguir:

Marcar apenas uma oval.

Abrir o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)
*Pular para a seção 3 (TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)-
DOCENTES)*

Não tenho interesse em participar da pesquisa

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)- DOCENTES

Formação Graduada dos Cursos Brasileiros de Terapia Ocupacional no Ensino das Práticas Territoriais e Comunitárias (CAAE: 56119322.5.0000.5504, aprovado pelo Parecer 5.347.221/CEP- UFSCar)

Eu, Bianca Gonçalves de Carrasco Bassi, estudante do Programa de Pós-graduação em Terapia Ocupacional da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar o (a) convido para participar da pesquisa *“Formação Graduada dos cursos brasileiros de terapia ocupacional no ensino das práticas territoriais e comunitárias”* orientada pela Prof. Dra. Fátima Corrêa Oliver. A proposta deste estudo é apresentar e analisar o ensino graduado em terapia ocupacional nos contextos territoriais e comunitários no Brasil, assim como apontar as perspectivas teórico - práticas e os principais termos/conceitos/perspectivas teóricas abordados nas intervenções dos terapeutas ocupacionais nesse contexto da formação graduada.

Você foi indicado (a) por ser docente do curso de graduação em terapia ocupacional. Primeiramente, será convidado (a) a responder um questionário, de maneira online, recebendo o link através do seu correio eletrônico. O questionário aborda as dimensões teórico/práticas da formação nos contextos territoriais e comunitários, é composto por 23 questões não obrigatórias, sobre sua formação e ação profissional, respondido rapidamente, em tempo estimado, em média de 10 a 40 minutos.

Ressaltamos que as perguntas do questionário não são invasivas à intimidade dos participantes e envolvem Riscos Mínimos, pois geralmente envolvem pouco risco de dano físico (Resolução nº 510 de 7 de abril de 2016). Entretanto, esclarecemos que a participação na pesquisa pode gerar estresse e desconforto como resultado da exposição de opiniões pessoais em responder perguntas individualmente no questionário. Diante dessa situação, os participantes terão garantida a liberdade de não responder as perguntas quando as considerarem constrangedoras e/ou não condizentes a sua expertise profissional. Serão retomados nessa situação, os objetivos a que esse trabalho se propõe e os possíveis benefícios que a pesquisa possa trazer ao ensino graduado da terapia ocupacional. Caso ocorram constrangimentos decorrentes da participação na pesquisa, a pesquisadora irá orientar e encaminhar para profissionais especialistas e serviços disponíveis no Sistema Único de Saúde (SUS), se necessário, visando o bem-estar de todos os participantes.

Sua participação nessa pesquisa auxiliará na obtenção de dados científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área da Terapia Ocupacional, para a construção de novos conhecimentos e para a identificação de novas alternativas e possibilidades de formação para os contextos territoriais e comunitários no Brasil. A pesquisadora realizará o acompanhamento de todos os procedimentos e atividades desenvolvidas durante o trabalho. Sua participação é voluntária e não haverá compensação em dinheiro pela sua participação. Salienta-se que as identidades dos participantes serão mantidas em sigilo e que fica resguardado o direito de desistir da participação da pesquisa a qualquer momento.

Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo profissional, seja em sua relação ao pesquisador, à Instituição em que trabalha ou à Universidade Federal de São Carlos. Sua participação na

pesquisa será virtual, a partir das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC).

Dessa maneira, solicitamos que ao receber o Link com o questionário, primeiramente faça a leitura do TCLE, caso você não concorde em participar, assinale a opção “Não Concordo” e basta fechar a página do navegador. Caso você concorde, assinale a opção “Li e concordo em participar da pesquisa” e será direcionado ao instrumento de pesquisa. Após sua participação, enviaremos o documento preenchido com sua concordância por correio eletrônico e você poderá, se preferir, imprimir como comprovante.

O questionário estará instalado nos documentos da pesquisadora em seu Google Drive. Dessa maneira, somente a pesquisadora e sua orientadora terão acesso aos dados. Nessa proposta de pesquisa, ressaltam-se ainda os riscos associados aos ambientes virtuais, tais como: constrangimento dos participantes, quanto ao não domínio das ferramentas virtuais de pesquisa, armazenamento virtual dos dados, problemas técnicos como falta de energia elétrica, sinal precário de internet. Assim, propomos o armazenamento dos dados da pesquisa, em drives vinculados ao e-mail institucional e computador pessoal da pesquisadora até o término da coleta de dados, posteriormente será feito o download dos dados para início da análise de dados. Entretanto, mesmo diante de todos os cuidados, existem limitações dos pesquisadores para assegurar total confidencialidade e potencial risco de sua violação do ambiente virtual.

Você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação agora ou a qualquer momento. Este projeto de pesquisa foi aprovado por um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) que é um órgão que protege o bem-estar dos participantes de pesquisas. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos, visando garantir a dignidade, os direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes de pesquisas. Caso você tenha dúvidas e/ou perguntas sobre seus direitos como participante deste estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da UFSCar que está vinculado à Pró-reitoria de Pesquisa da universidade, localizado no prédio da reitoria (área sul do campus São Carlos). Endereço: Rodovia Washington Luís km 235 -CEP:13.565-905 - São Carlos-SP. Telefone: (16) 3351-9685. E-mail: cephumanos@ufscar.br Horário de atendimento: das 08:30 às 11:30.

O CEP está vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde (CNS), e o seu funcionamento e atuação são regidos pelas normativas do CNS/Conep. A CONEP tem a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo CNS, também atuando conjuntamente com uma rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) organizados nas instituições onde as pesquisas se realizam. Endereço: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar - Asa Norte - CEP: 70719-040 - Brasília. Telefone: (61) 3315-5877 E-mail: conep@saude.gov.br. Evidencia-se que a pesquisadora responsável se compromete com os princípios éticos aqui esclarecidos.

Dados para contato (24 horas por dia e sete dias por semana):

Pesquisador Responsável: Bianca Gonçalves de Carrasco Bassi

Endereço: Rua Ernesto Nazareth, 300 – São José, Santa Maria- RS

Contato telefônico: (055)984190460 **E-mail:**

biancacarrasco@estudante.ufscar.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)- DOCENTES

Consentimento após leitura do TCLE

Declaro que após a leitura do TCLE, entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

3. Consentimento após leitura do TCLE *

Marcar apenas uma oval.

Eu concordo em participar da pesquisa *Pular para a pergunta 4*

Não concordo

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) E-mail do Participante

4. Qual seu endereço de e-mail? *

QUESTIONÁRIO PARA DOCENTES

5. Seu nome

6. Instituição de Ensino Superior (IES) e ano da sua graduação em terapia ocupacional

7. IES, curso e ano da sua formação pós-graduada:

8. Qual seu vínculo institucional atual? *

9. Qual seu tempo de docência (em anos)? *

10. Durante a sua graduação, você teve alguma experiência formativa voltada aos contextos territoriais e comunitários? Por exemplo, disciplinas, estágios, projetos de extensão e/ou pesquisa? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

11. Se respondeu sim, na pergunta anterior, descreva o que mais te marcou nessa (s) experiência (s).

12. Em sua opinião o que caracteriza a formação do terapeuta ocupacional voltada aos contextos territoriais e comunitários? *

13. Em sua opinião, quais os principais conceitos norteadores que devem ser ensinados na formação graduada, nos contextos territoriais e comunitários? Por quê? *

14. Você foi/é responsável por algum componente curricular (disciplina teórica, teórico-prática, extensionista ou prática, eixos/módulos, estágios) vinculado aos contextos territoriais e comunitários na formação em terapia ocupacional? Se sim, qual nome do componente curricular, carga horária? E um componente obrigatório ou optativo? Oferecido em qual período do curso?

15. Cite as principais estratégias de ensino-aprendizagem utilizadas nas suas aulas e vinculadas a esse ensino.

16. Se possível, anexe o plano de ensino desse (s) componente (s).

Arquivos enviados.

17. Em sua opinião, quais são os maiores desafios do ensino voltado aos contextos territoriais e comunitários? *

18. Em sua opinião, quais as principais características e perfil do docente que está vinculado a esse ensino? *

19. Você foi/é responsável por algum projeto (s) de extensão, vinculado aos contextos territoriais e comunitários na formação graduada em terapia ocupacional? Se sim, quais as principais características do (s) projeto (s), tais como: temáticas tratadas, população participante, local de desenvolvimento das ações, número estimado de participantes, apoio financeiro, duração, parcerias, entre outras.

20. Considerando sua produção científica (artigos, livros, capítulos, projetos) quais produções/publicações considera importante para a temática dessa pesquisa? Por favor informe a referência para o acesso.

21. Você gostaria de acrescentar mais alguma informação que considera importante sobre a formação do terapeuta ocupacional nos contextos territoriais e comunitários?

22. Você teria disponibilidade para participar de um encontro coletivo virtual com demais docentes da área para reflexões sobre a temática dessa pesquisa, a partir da técnica do grupo focal? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

23. Se sim, quais os melhores dias e horários para você na última semana de junho de 2023 (26 a 30/06)?

OBRIGADA POR SUA IMPORTANTE COLABORAÇÃO COM ESSA PESQUISA!

Abraços Bianca e Fátima

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

APÊNDICE C – CONVITE PARA RODA DE CONVERSA VIRTUAL COM DOCENTES

FORMAÇÃO GRADUADA DOS CURSOS BRASILEIROS DE TERAPIA OCUPACIONAL NO ENSINO VOLTADO AOS
CONTEXTOS TERRITORIAIS E COMUNITÁRIOS
PESQUISA DE DOUTORADO



JUNHO

**RODA DE CONVERSA VIRTUAL DE
DOCENTES**

28/06

OU

14h-15h30

30/06

08h30-10h

**FORMAÇÃO GRADUADA DOS CURSOS BRASILEIROS DE TERAPIA
OCUPACIONAL NO ENSINO VOLTADO AOS CONTEXTOS
TERRITORIAIS E COMUNITÁRIOS - PESQUISA DE DOUTORADO**

*DOUTORANDA- BIANCA G. CARRASCO BASSI
ORIENTADORA- PROF. DRA. FATIMA CORRÊA OLIVER*

PPGTO

Programa de Pós-Graduação
em Terapia Ocupacional
da UFSCar

**APÊNDICE D – PUBLICAÇÕES ELEGÍVEIS NO MAPEAMENTO CONFORME
TÍTULO, AUTORIA, PERIÓDICO, TIPO E ANO DE PUBLICAÇÃO**

Título	Autores	Periódico ou IES	Tipo de publicação	Ano
Formação do terapeuta ocupacional para o trabalho na Atenção Primária à Saúde (APS): contribuições para o debate	Oliver, Pimentel, Uchôa; Figueiredo; Nicolau	Cadernos Brasileiro de Terapia Ocupacional	Artigo original	2012
Metodologia da problematização no contexto das disciplinas práticas terapêuticas supervisionadas	Ballarin; Palm; Carvalho; Toldrá	Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional	Relato de experiência	2013
A formação profissional de terapeutas ocupacionais e o curso de graduação da Universidade de Brasília, Faculdade de Ceilândia	Furlan; Campos; Meneses; Ribeiro; Rodrigues	Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional	Artigo de Revisão	2014
Formação em saúde mental nos cursos de terapia ocupacional da região sul do Brasil	Palm; Nimtz; Mantovani; Maftum	Cogitare	Artigo original	2015
Experiência de um estágio curricular em Terapia Ocupacional na atenção primária: foco nas necessidades em saúde infantil	Ruas; Leite; Akerman; Gagliardo	ABCS Health Sci	Relato de experiência	2015
Prática de estágio em terapia ocupacional na comunidade	Anversa; Borges	Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional	Relato de Experiência	2016
Território e diversidade: trajetórias da terapia ocupacional em experiências de arte e cultura	Castro; Inforsato; Buelau; Valent; Lima	Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional	Artigo original	2016
Trajетória docente e a formação de terapeutas ocupacionais para atenção primária à saúde	Silva; Oliver	Revista Interface-Comunicação, Saúde e Educação	Artigo original	2017
Formação interprofissional e produção do cuidado: análise de uma experiência	Capozzolo; Casetto; Nicolau; Junqueira; Gonçalves; Maximino	Revista Interface-Comunicação, Saúde e Educação	Artigo original	2018
Processos de formação e cenários de ensino-aprendizagem: discussão sobre práticas em saúde e educação em serviço no curso de graduação em Terapia Ocupacional da FMUSP	Pastore, M.de N.	Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional	Artigo original	2018
Percepções dos discentes de terapia ocupacional sobre a experiência de integração ensino-serviço-comunidade/	Teixeira; Corrêa; Silva	Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional	Artigo original	2018

Título	Autores	Periódico ou IES	Tipo de publicação	Ano
Experiência de um estágio curricular em Terapia Ocupacional na atenção primária: foco nas necessidades em saúde infantil	Ruas; Leite; Akerman; Gagliardo	ABCS Health Sci	Relato de experiência	2015
Prática de estágio em terapia ocupacional na comunidade	Anversa; Borges	Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional	Relato de Experiência	2016
Território e diversidade: trajetórias da terapia ocupacional em experiências de arte e cultura	Castro; Inforsato; Buelau; Valent; Lima	Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional	Artigo original	2016
Trajectoria docente e a formação de terapeutas ocupacionais para atenção primária à saúde	Silva; Oliver	Revista Interface-Comunicação, Saúde e Educação	Artigo original	2017
Formação interprofissional e produção do cuidado: análise de uma experiência	Capozzolo; Casetto; Nicolau; Junqueira; Gonçalves; Maximino	Revista Interface-Comunicação, Saúde e Educação	Artigo original	2018
Processos de formação e cenários de ensino-aprendizagem: discussão sobre práticas em saúde e educação em serviço no curso de graduação em Terapia Ocupacional da FMUSP	Pastore, M.de N.	Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional	Artigo original	2018
Percepções dos discentes de terapia ocupacional sobre a experiência de integração ensino-serviço-comunidade/	Teixeira; Corrêa; Silva	Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional	Artigo original	2018
Encontros com a diferença na formação de profissionais de saúde: juventudes, sexualidades e gêneros na escola	Silva; Borba	Saúde e Sociedade	Artigo original	2018
O alcance da terapia ocupacional no desenvolvimento local	Correia, RL	Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional	Artigo original	2018
Experiência em grupos de convivência de idosos: interfaces com terapia ocupacional.	Missio; Vieira	Revista Brasileira Em Promoção da Saúde	Descrição de experiência	2019
O ensino do exercício profissional da Terapia Ocupacional com foco em pessoas idosas: proposta de organização das práticas na Graduação	Cunha; Sime	Revista Kairós-Gerontologia	Artigo original	2019
O uso do espaço público da praça: considerações sobre a atuação do terapeuta ocupacional social	Silva; Oliveira; Malfitano	Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional	Relato de Experiência	2019

Título	Autores	Periódico ou IES	Tipo de publicação	Ano
Vivências de acolhimento na unidade de saúde da família: a experiência do cantinho do chá na UBS do Grotão, João Pessoa/PB	De Carvalho; Braga Bezerra; Araújo; Amorim; Magalhães	Saúde em Redes	Relato de Experiência	2020
Candangos: teoria da reconstrução ocupacional como uma ferramenta para a compreensão de problemas sociais e ações transformativas na utópica cidade de Brasília	Santos; Frank; Mizue	Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional	Artigo original	2020
Grupo de pesquisa “Envelhecimento humano, saúde, cultura e sociedade”. Ensaio sobre as ações da terapia ocupacional em pesquisa e extensão universitária	Carvalho; Rebellato; Bernardo Ferreira; Poltronieri	Revista Chilena de Terapia Ocupacional	Artigo original	2020
Autoetnografia como estratégia decolonizadora de ensino sobre o cotidiano em Terapia Ocupacional	Almeida; Müller; Francia; Osielski	Revista Interface-Comunicação, Saúde e Educação	Espaço aberto	2020
Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos e a terapia ocupacional: um relato de experiência na construção da cidadania e participação social	Minatel; Andrade	Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional	Relato de Experiência	2020
Oficinas de atividades, dinâmicas e projetos em Terapia Ocupacional Social como estratégia para a promoção de espaços públicos	Silva; Malfitano	Revista Interface-Comunicação, Saúde e Educação	Espaço aberto	2021
Vagar e ocupar: dez anos de narrativas no TOCCA – saberes e práticas transdisciplinares entre as artes e a saúde	Angeli, A.do A. C. de	Revista Interface-Comunicação, Saúde e Educação	Espaço aberto	2021
Formação para o SUS: a trajetória de adesão de um curso de terapia ocupacional às políticas indutoras de mudança curricular ...	Alonso; Cazeiro; Costa; Mecca	Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional	Relato de Experiência	2021
Desenvolvimento humano e formação interdisciplinar: possibilidades de encontro entre os cursos de Psicologia e Terapia Ocupacional	Pancieria; Valverde; Jurdi	Revista Interface-Comunicação, Saúde e Educação	Espaço aberto	2021
O papel da terapia ocupacional na atenção primária à saúde: perspectivas de docentes e estudantes da área	Silva; Nicolau; Oliver	Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional	Artigo original	2021

Título	Autores	Periódico ou IES	Tipo de publicação	Ano
O papel da terapia ocupacional na atenção primária à saúde: perspectivas de docentes e estudantes da área	Silva; Nicolau; Oliver	Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional	Artigo original	2021
A experiência da Unifesp Baixada Santista na Educação Interprofissional	Chriguer, R.S.	Revista USP/Medicina FMRP	Anais do I Simpósio Estadual Paulista	2022
A atividade de extensão na terapia ocupacional: revisão de escopo na literatura nacional	Figueiredo; Batistão; Silva, Martinez; Roiz	Cadernos Brasileiro de Terapia Ocupacional	Artigo de Revisão	2022
A universidade na pandemia de covid-19	Cordeiro; Godoy; Almeida; Santos Silva; Silva e Costa	Revista Chilena de Terapia Ocupacional	Artigo original	2022

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

APÊNDICE E – QUADROS DE COMPONENTES CURRICULARES QUE APRESENTAM OS CONTEXTOS TERRITORIAIS E COMUNITÁRIOS DE MODO TRANSVERSALISADO

1. PRÁTICAS PROFISSIONAIS, EXTENSIONISTAS E ESTÁGIO (continua)

Curso	Componentes Curriculares	Carga Horária (horas)	Teórica (T)/Teórico-Prática (T/P)/ Prática (P)/ Extensionista (E)
B	Atividade Integrada I	34	T/P
B	Atividade Integrada II	34	T/P
B	Atividade Integrada III	85	E
B	Atividade prática integrada IV	85	E
B	Estágio curricular I	408	P
B	Estágio curricular II	340	P
C	Práticas de observação e pesquisa em terapia ocupacional	120	P
C	Prática em Terapia Ocupacional Social e Comunitária (Inf./Adolescência/Adulto/Idoso)	120	P
C	Estágio Supervisionado: Saúde Social e Contextos Comunitários	360	P
C	Estágio Supervisionado em Saúde Mental	360	P
N	Atividade prática aplicada I	30	P
N	Atividade prática aplicada II	30	P
N	Atividade prática aplicada III	30	P
N	Estágio Supervisionado I	300	P
N	Estágio Supervisionado II	330	P
N	Estágio Supervisionado III	240	P
E	Estágio Supervisionado Curricular 1	300	P
F	Estágio supervisionado em terapia ocupacional I	435	P
F	Estágio supervisionado em terapia ocupacional II	435	P
I	Estágio curricular supervisionado em saúde coletiva	200	P
I	Estágio curricular supervisionado em saúde mental	200	P
Q	Estágio supervisionado em terapia ocupacional I	360	P
A	Prática assistida em terapia ocupacional na infância	90	P
A	Prática assistida em terapia ocupacional na adolescência e juventude	60	P
A	Prática assistida na terapia ocupacional na fase adulta	90	P
A	Prática assistida em terapia ocupacional na velhice	60	P
A	Estágio supervisionado II – saúde mental	270	P
A	Estágio supervisionado III – campo social	270	P
G	Estágio supervisionado IV em terapia ocupacional em saúde mental e social	240	P
H	Prática simulada e supervisionada em terapia ocupacional I	30	P
H	Prática simulada e supervisionada em terapia ocupacional IV	30	P
H	Prática simulada e supervisionada em terapia ocupacional V	90	P

Curso	Componentes Curriculares	Carga Horária (horas)	Teórica (T)/Teórico-Prática (T/P)/ Prática (P)/ Extensionista (E)
H	Prática supervisionada em terapia ocupacional VI	90	P
H	Prática supervisionada em terapia ocupacional /contextos específicos/ social	240	P
H	Prática supervisionada em terapia ocupacional contextos específicos/ atenção básica em saúde	240	P
H	Prática supervisionada em terapia ocupacional contextos específicos/ saúde mental	240	P
J	Prática Assistida em Terapia Ocupacional – Vínculos e Narrativas	60	P
J	Estágio supervisionado em terapia ocupacional III	240	P
L	Prática terapêutica supervisionada I	34	P
L	Prática terapêutica supervisionada II-campo	34	P
L	Prática terapêutica supervisionada III-campo	34	P
L	Prática terapêutica supervisionada IV-campo	68	P
L	Prática terapêutica supervisionada V-campo	68	P
L	Prática terapêutica supervisionada VI	85	P
L	Atividades de Estágio II	204	P
O	Prática supervisionada em terapia ocupacional I	150	P
O	Prática supervisionada em terapia ocupacional II	150	P
O	Prática supervisionada em terapia ocupacional III	150	P
O	Estágio Supervisionado em terapia ocupacional I	420	P
O	Estágio Supervisionado em terapia ocupacional II	420	P
P	Prática clínica em terapia ocupacional II	45	P
P	Prática clínica em terapia ocupacional III	45	P
P	Prática de observação em terapia ocupacional II	30	P
P	Clínica em terapia ocupacional na saúde da criança e do adolescente	390	P
P	Clínica em terapia ocupacional na saúde do adulto e idoso	390	P
D	Estágio supervisionado curricular profissional I	360	P
D	Estágio supervisionado curricular profissional II	360	P
M	Prática supervisionada em terapia ocupacional no campo da deficiência ênfase em Reabilitação Baseada na Comunidade (RBC)	75	T/E
M	Prática supervisionada em terapia ocupacional no campo da saúde coletiva	75	T/E
M	Prática supervisionada em terapia ocupacional na educação	75	T/E
M	Prática supervisionada em terapia ocupacional no campo da saúde mental	75	T/E
M	Prática supervisionada em terapia ocupacional no campo da cultura e interface com as artes	75	T/E
M	Prática supervisionada em terapia ocupacional no campo social	75	T/E
M	Prática supervisionada em terapia ocupacional no campo da gerontologia	75	T/E

Curso	Componentes Curriculares	Carga Horária (horas)	Teórica (T)/Teórico-Prática (T/P)/ Prática (P)/ Extensionista (E)
M	Estágio supervisionado em terapia ocupacional no campo da deficiência ênfase em RBC	360	P
M	Estágio supervisionado no campo da saúde coletiva	360	P
M	Estágio supervisionado na educação	360	P
M	Estágio supervisionado no campo social	360	P
M	Estágio Supervisionado em Terapia Ocupacional no Campo da Cultura e Interface com as Artes	360	P
M	Estágio supervisionado no campo da saúde mental	360	P
N	Seminário de Integração em saúde I	15	T
N	Seminário de Integração em saúde II	15	T
N	Seminário de Integração em saúde III	15	T
N	Seminário de Integração em saúde IV	15	T
N	Seminário de Integração em saúde V	15	T
N	Seminário de Integração em saúde VI	15	T

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

2. SAÚDE E SOCIEDADE

Curso	Componentes Curriculares	Carga Horária (horas)	Teórica (T)/Teórico-Prática (T/P)/ Prática (P)/ Extensionista (E)
E	Saúde e Sociedade 1	60	T/P
E	Saúde e Sociedade 3: Diversidade Social e Saúde	60	T/P
F	Saúde, sociedade, estado e terapia ocupacional	30	T
I	Saúde e sociedade I	120	T
I	Saúde e sociedade II	80	T
H	Identidades, sujeitos e sociedade	30	T
D	Sociedade e cultura	45	T

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

3. POLÍTICAS PÚBLICAS

Curso	Componentes Curriculares	Carga Horária (horas)	Teórica (T)/Teórico-Prática (T/P)/ Prática (P)/ Extensionista (E)
N	Fundamentos em saúde e outras políticas públicas I	120	T
N	Fundamentos em saúde e outras políticas públicas II	90	T
N	Fundamentos em saúde e outras políticas públicas III	135	T
F	Política de saúde no Brasil	60	T
I	Políticas públicas e terapia ocupacional I	60	T
I	Políticas públicas e terapia ocupacional II	80	T
A	Processos de inclusão/exclusão social e políticas públicas sociais	60	T
H	Estado, políticas sociais e cidadania	30	T
L	Políticas e equipamentos de inclusão I	34	T
L	Políticas e equipamentos de inclusão II	34	T
L	Políticas e equipamentos de inclusão III	34	T
E	Políticas, Sistemas e Serviços de Saúde	60	T/P
B	Política, planejamento e gestão de saúde II	34	T
Q	Terapia ocupacional e as políticas públicas de saúde, educação e assistência social	90	T/P
J	Cidadania e políticas públicas de saúde	40	T
M	Cidadania, Políticas Sociais e Terapia Ocupacional	30	T

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

4. SAÚDE PÚBLICA/ SAÚDE COLETIVA

Curso	Componentes Curriculares	Carga Horária (horas)	Teórica (T)/Teórico-Prática (T/P)/ Prática (P)/ Extensionista (E)
C	Saúde pública, coletiva e gestão de serviços	60	T
E	Saúde Mental e Saúde Coletiva	45	T/P
B	Introdução à saúde coletiva	68	T
F	Introdução à saúde pública	45	T
F	Terapia ocupacional na saúde coletiva	90	T/P
A	Saúde coletiva I	60	T
A	Saúde coletiva II	60	T
H	Saúde coletiva	60	T
L	Saúde coletiva e do trabalhador	28	T
P	Introdução ao estudo da saúde	45	T
D	Saúde coletiva	45	T
M	Saúde coletiva I	45	T/P
M	Saúde coletiva II	45	T/P
M	Saúde coletiva III	45	T/P
Q	Terapia ocupacional e saúde pública	30	T
G	Tópicos especiais do SUS em terapia ocupacional, fisio e fono	60	T/P

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

5. TERAPIA OCUPACIONAL E SAÚDE MENTAL

Curso	Componentes Curriculares	Carga Horária (horas)	Teórica (T)/Teórico-Prática (T/P)/ Prática (P)/ Extensionista (E)
C	Clínica em Terapia Ocupacional III Saúde Mental	120	T
B	Terapia ocupacional em saúde mental I	68	T
B	Terapia ocupacional em saúde mental II	51	T/P
F	Fundamentos da atenção em saúde mental	45	T
I	Terapia ocupacional na saúde mental	80	T/P
Q	Saúde mental	60	T
A	História e políticas em psiquiatria e saúde mental	30	T
G	Terapia ocupacional e saúde mental I	105	T
H	Terapia ocupacional na saúde mental	60	T
J	Terapia ocupacional na reabilitação psicossocial	40	T/E
L	Terapia ocupacional e saúde mental II	28	T
O	Terapia ocupacional em saúde mental e atenção psicossocial I	60	T
O	Terapia ocupacional em saúde mental e atenção psicossocial II	60	T
D	Intervenção da terapia ocupacional em saúde mental e reabilitação Psicossocial	75	T/P/E
D	Debates interdisciplinares em álcool e drogas	45	T
M	Introdução ao cuidado em saúde mental na perspectiva da terapia ocupacional	45	T
M	Terapia ocupacional em saúde mental I	45	T
M	Terapia ocupacional em saúde mental II	45	T

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

6. TERAPIA OCUPACIONAL SOCIAL

Curso	Componentes Curriculares	Carga Horária (horas)	Teórica (T)/Teórico-Prática (T/P)/ Prática (P)/ Extensionista (E)
C	Tutorial integrado II	120	T
E	Terapia Ocupacional no Campo Social	60	T/P
B	Terapia ocupacional social I	68	T
B	Terapia ocupacional social II	51	T/P
F	Terapia ocupacional social I	60	T/P
F	Terapia ocupacional social II	45	T/P
I	Terapia ocupacional no campo social	80	T/P
A	História e políticas em contextos sociais	30	T
A	Adulto e redes de suporte social	60	T
G	Terapia ocupacional social	60	T/P
H	Terapia ocupacional social	60	T
H	Território, cotidiano e cultura	30	T
J	Terapia ocupacional no campo social	80	T
L	Terapia ocupacional social	34	T
O	Terapia ocupacional social: grupos sociais e étnicos	30	T
O	Instituições, processos de desfiliação e inclusão social	60	T

Curso	Componentes Curriculares	Carga Horária (horas)	Teórica (T)/Teórico-Prática (T/P)/ Prática (P)/ Extensionista (E)
O	Grupos, redes e coletivos: teorias e técnicas	30	T
O	Terapia Ocupacional social: conceitos e implicações metodológicas	30	T
O	Terapia ocupacional social	60	T/P
M	Terapia ocupacional no campo social	60	T/P
Q	Áreas de intervenção e cenários de prática IV	180	T/P
P	Processos de inclusão social	30	T
P	Intervenções em terapia ocupacional II	90	T

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

7. EDUCAÇÃO POPULAR

Curso	Componentes Curriculares	Carga Horária (horas)	Teórica (T)/Teórico-Prática (T/P)/ Prática (P)/ Extensionista (E)
E	Paulo Freire e Terapia Ocupacional Social: alienação e emancipação no cotidiano	30	T/P
F	Educação popular	60	T
G	Educação Popular e saúde	30	T

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

8. INFÂNCIA, JUVENTUDE E TERAPIA OCUPACIONAL

Curso	Componentes Curriculares	Carga Horária (horas)	Teórica (T)/Teórico-Prática (T/P)/ Prática (P)/ Extensionista (E)
A	Adolescência e juventude	60	T
A	Cultura, educação e trabalho na adolescência/juventude	60	T/P
H	Infância, desenvolvimento e atividades	90	T/P
H	Adolescências e juventudes	60	T/P
J	Atividades e recursos terapêuticos-brincar	60	T/P
P	Saúde da criança e do adolescente para a terapia ocupacional	15	T
D	Adolescência, juventude e terapia ocupacional	45	T/P
M	Estudos do Fazer Humano I	60	T/P
P	Intervenções em terapia ocupacional I	120	T

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

9. TERAPIA OCUPACIONAL NA ATENÇÃO PRIMÁRIA À SAÚDE/ ATENÇÃO BÁSICA

Curso	Componentes Curriculares	Carga Horária (horas)	Teórica (T)/Teórico-Prática (T/P)/ Prática (P)/ Extensionista (E)
E	Terapia Ocupacional na Atenção Básica (Avaliação)	30	T/P
E	Terapia Ocupacional na Atenção Básica (Recursos Terapêuticos)	60	T/P
E	Terapia Ocupacional na Atenção Básica (Intervenção)	60	T/P
B	Terapia ocupacional na atenção básica I	68	T
B	Terapia ocupacional na atenção básica II	51	T/P
Q	Áreas de intervenção e cenários de prática I	180	T/P
G	Terapia ocupacional em atenção primária a saúde	30	P
H	Terapia ocupacional na atenção básica em saúde	60	T
D	Terapia ocupacional na atenção básica	68	T/P

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

10. TERAPIA OCUPACIONAL ADULTO E GERONTOLOGIA

Curso	Componentes Curriculares	Carga Horária (horas)	Teórica (T)/Teórico-Prática (T/P)/ Prática (P)/ Extensionista (E)
B	Terapia ocupacional na atenção à saúde do adulto	68	T
B	Terapia ocupacional na atenção ao envelhecimento	51	T
A	Geriatria e gerontologia	90	T
J	Terapia ocupacional na saúde do idoso, cultura e sociedade	40	T/E

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

11. TERAPIA OCUPACIONAL E PESSOAS COM DEFICIÊNCIA/ REABILITAÇÃO

Curso	Componentes Curriculares	Carga Horária (horas)	Teórica (T)/Teórico-Prática (T/P)/ Prática (P)/ Extensionista (E)
E	Terapia Ocupacional nos Processos de Reabilitação (Avaliação)	60	T/P
E	Terapia Ocupacional nos Processos de Reabilitação (Recursos Terapêuticos)	60	T/P
E	Terapia Ocupacional nos Processos de Reabilitação	60	T/P
B	Deficiência e sociedade	51	T
H	Abordagem social das deficiências	60	T
O	Política de saúde e reabilitação no Brasil	60	T
D	Terapia ocupacional e a pessoa com deficiência	75	T/P/E

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

12. TERAPIA OCUPACIONAL E CULTURA

Curso	Componentes Curriculares	Carga Horária (horas)	Teórica (T)/Teórico-Prática (T/P)/Prática (P)/Extensionista (E)
G	Acessibilidade cultural	30	T
H	Terapia ocupacional e cultura	60	T
D	Terapia ocupacional em mediação cultural	68	T/E
D	Terapia ocupacional na cultura contemporânea	60	T/P

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

13.TERAPIA OCUPACIONAL E DIREITOS HUMANOS

Curso	Componentes Curriculares	Carga Horária (horas)	Teórica (T)/Teórico-Prática (T/P)/Prática (P)/Extensionista (E)
G	Fundamentação em direitos humanos	60	T
G	Afro Negri Terapia ocupacional	60	T/P
L	Educação em direitos humanos e identidade social	28	T

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

14.FUNDAMENTOS DA TERAPIA OCUPACIONAL

Curso	Componentes Curriculares	Carga Horária (horas)	Teórica (T)/Teórico-Prática (T/P)/Prática (P)/Extensionista (E)
C	Tutorial Integrado I	120	T
I	Atividades humanas I	60	T/P
H	Desenvolvimento do campo profissional da terapia ocupacional	60	T
H	Contextos e tendências em terapia ocupacional	60	T
J	Fundamentos da terapia ocupacional	40	T/E
J	Atividades e Recursos Terapêuticos - Cotidiano, Vínculos e Narrativas	60	T/P
J	Atividades e recursos terapêuticos-grupos	60	T/P/E
J	Atividades e recursos terapêuticos-processos criativos	80	T/P/E
O	Constituição do campo: Perspectivas teóricas metodológicas da terapia ocupacional	45	T
O	Atividades e recursos terapêuticos: cotidiano	60	T
O	Práticas grupais na atenção em terapia ocupacional	30	P
O	Atividades e recursos terapêuticos: processos criativos	60	T
O	Atividades e recursos terapêuticos: linguagem	60	T
M	Bases epistemológicas contemporâneas em terapia ocupacional	60	T

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

15. TERAPIA OCUPACIONAL E EDUCAÇÃO

Curso	Componentes Curriculares	Carga Horária (horas)	Teórica (T)/Teórico-Prática (T/P)/ Prática (P)/ Extensionista (E)
B	Terapia ocupacional nos contextos educacionais	51	T
I	Terapia ocupacional na educação	80	T/P
J	Terapia ocupacional nos processos de aprendizagem	40	T/E
L	Programa comunidade de aprendizagem	17	T
O	Elementos de pedagogia e didática: elementos de educação e saúde	60	T
D	Terapia ocupacional no campo da educação	60	T/E
M	Terapia ocupacional na educação	45	T

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

16. TERAPIA OCUPACIONAL E PESQUISA

Curso	Componentes Curriculares	Carga Horária (horas)	Teórica (T)/Teórico-Prática (T/P)/ Prática (P)/ Extensionista (E)
O	Iniciação à pesquisa I-Campo: Atividades, recursos terapêuticos e os processos criativos em terapia ocupacional I	75	T
O	Iniciação à pesquisa I-Campo: Atividades, recursos terapêuticos e os processos criativos em terapia ocupacional II	75	T
O	Iniciação à pesquisa I-Campo: Terapia ocupacional social I	75	T
O	Iniciação à pesquisa I-Campo: Terapia ocupacional social I	75	T
O	Iniciação à pesquisa I-Campo: Terapia ocupacional em saúde mental I	75	T
O	Iniciação à pesquisa I-Campo: Terapia ocupacional em saúde mental II	75	T

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

**ANEXO A – CURSOS DE GRADUAÇÃO BACHAREL EM TERAPIA
OCUPACIONAL ATIVOS NO BRASIL/2021**

a. Região Norte

	Modalidade	Instituição de Ensino Superior	Vínculo	Localização
1	Presencial	Universidade Estadual do Pará (UEPA)	Público	Belém, Pará
2	Presencial	Universidade Federal do Pará (UFPA)	Público	Belém, Pará
3	Presencial	Universidade da Amazônia- UNAMA	Privado	Belém, Pará
4	Presencial	Centro Universitário Aparício Carvalho- FIMCA	Privada	Porto Velho, Rondônia
5	Presencial	Escola Superior da Amazônia	Privado	Pará/ Norte

Fonte: e-mec, RENETO (2021)

b. Região Nordeste

	Modalidade	Instituição de Ensino Superior	Vínculo	Localização
1	Presencial	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)	Público	Recife, Pernambuco
2	Presencial	Universidade Estadual de Alagoas (UNCISAL)	Público	Maceió, Alagoas
3	Presencial	Universidade Federal da Bahia (UFBA)	Público	Salvador, Bahia
4	Presencial	Universidade Federal da Paraíba (UFPB)	Público	João Pessoa, Paraíba
5	Presencial	Universidade Federal de Sergipe (UFS)	Público	Lagarto, Sergipe
7	Presencial	Centro Universitário UniFacid	Privado	Teresina, Piauí
9	Presencial	Universidade Estadual do Ceará (UECE)	Público	Fortaleza, Ceará
10	Presencial	Faculdade de Imperatriz Wyden- FMF- Faculdade Martha Falcão	Privado	Maranhão

Fonte: e-mec, RENETO (2021)

c. Região Centro-Oeste

	Modalidade	Instituição de Ensino Superior	Vínculo	Localização
1	Presencial	Universidade de Brasília (UNB)	Público	Brasília, Distrito Federal
2	Presencial	Centro Universitário Gayazes- União de Gayazes (FUG-GO)	Privado	Trindade, Goiás

Fonte: e-mec, RENETO (2021)

d. Região Sudeste

	Modalidade	Instituição de Ensino Superior	Vínculo	Localização
1	Presencial	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	Público	São Carlos, São Paulo
2	Presencial	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	Público	Belo Horizonte, Minas Gerais
3	Presencial	Universidade de São Paulo (USP- SP)	Público	São Paulo, São Paulo
4	Presencial	Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUCCAMP)	Privada	Campinas, São Paulo
5	Presencial	Universidade Federal de São Paulo- Campus Baixada Santista (UNIFESP)	Público	Santos, São Paulo
6	Presencial	Universidade de Sorocaba (UNISO)	Privada	Sorocaba, São Paulo
7	Presencial	Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM)	Público	Uberaba, Minas Gerais
8	Presencial	Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)	Público	Vitória, Espírito Santo
9	Presencial	Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ)	Público	Rio de Janeiro, Rio de Janeiro
10	Presencial	Universidade de São Paulo (USP-RP)	Público	Ribeirão Preto, São Paulo
11	Presencial	Universidade Estadual Paulista (UNESP)	Público	Marília, São Paulo
12	Presencial	Centro Universitário Claretiano	Privado	Batatais, São Paulo
14	Presencial	Centro Universitário FMABC	Privado	Santo André, São Paulo
15	Presencial	Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)	Público	Rio de Janeiro, Rio de Janeiro
16	Presencial	Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO)	Privada	Niterói, Rio de Janeiro
17	Presencial	Centro Universitário Amparense-UNIFIA	Privada	Amparo, São Paulo

Fonte: e-mec, RENETO (2021)

e. Região Sul

	Modalidade	Instituição de Ensino Superior	Vínculo	Localização
1	Presencial	Universidade Federal do Paraná (UFPR)	Público	Curitiba, Paraná
2	Presencial	Universidade Franciscana	Privada	Santa Maria, Rio Grande do Sul
3	Presencial	Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)	Público	Santa Maria, Rio Grande do Sul
4	Presencial	Universidade Federal de Pelotas (UFPeI)	Público	Pelotas, Rio Grande do Sul
5	Presencial	Faculdade de Ensino superior de São Miguel do Iguaçu (FAESI PR)	Privado	São Miguel do Iguaçu, Paraná
6	Presencial	Faculdade Guilherme Guimbala (FGG)	Privado	Joinville, Santa Catarina
7	Presencial	Centro Universitário Serra Gaúcha	Privado	Caxias do Sul, Rio Grande do Sul

Fonte: e-mec, RENETO (2021)

ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: FORMAÇÃO GRADUADA DOS CURSOS BRASILEIROS DE TERAPIA OCUPACIONAL NO ENSINO DAS PRÁTICAS TERRITORIAIS E COMUNITÁRIAS

Pesquisador: Bianca G. de Carrasco Bassi

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 56119322.5.0000.5504

Instituição Proponente: Centro de Ciências Biológicas e da Saúde

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.499.033

Apresentação do Projeto:

O projeto está bem apresentado e embasado com referências bibliográficas. O desenho do estudo e a metodologia proposta para sua realização estão em acordo com a hipótese levantada pelo estudo. A proposta deste estudo é apresentar e analisar o ensino graduado em terapia ocupacional nos contextos territoriais e comunitários no Brasil, assim como apontar as

perspectivas teórico-práticas e os principais termos/conceitos/perspectivas teóricas abordados nas intervenções dos terapeutas ocupacionais nesse contexto da formação graduada.

O pesquisador pretende, que os dados dessa pesquisa possam fomentar as principais discussões do ensino, nos contextos territoriais e comunitários ampliando e consolidando a produção do conhecimento. O projeto refere como critérios de inclusão e exclusão, todos os cursos de graduação em terapia ocupacional (públicos e privados), presenciais ou na modalidade à distância, que estiveram ativos, ou seja, com turmas abertas, em andamento e cujos coordenadores aceitem participar do estudo. Como critérios de exclusão da pesquisa, os cursos ativos cujos coordenadores não aceitem participar da pesquisa, os cursos ativos, porém sem turmas em andamento no período, os cursos com turmas abertas, porém em processo de desativação e os cursos encerrados.

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-805

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: cepnumeros@ufscar.br



Continuação do Parecer: 5.499.033

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo do presente estudo é relevante e atual. Tem como objetivo primário apresentar e analisar o ensino graduado em terapia ocupacional nos contextos territoriais e comunitários no Brasil. E como objetivo secundário analisar os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPP) de terapia ocupacional e currículos propostos a partir dos componentes vinculados às práticas territoriais e comunitárias; Apresentar e discutir os termos/conceitos/perspectivas teóricas mais utilizados no ensino das práticas territoriais e comunitárias no Brasil, em especial aqueles vinculados ao campo da saúde; Contribuir para a sistematização das experiências de ensino voltadas às práticas territoriais e comunitárias brasileiras

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O pesquisador avalia de forma clara os riscos e benefícios do estudo ao participante da pesquisa, sendo essa relação positiva, referindo como mínimo a presença de riscos ao participante. O pesquisador refere os riscos, como Riscos Mínimos, porque geralmente envolvem pouco risco de dano físico (Resolução nº 510 de 7 de abril de 2016). Os danos psicológicos e sociais, incluem os riscos psicológicos de produzir estados negativos ou comportamento alterado, incluindo ansiedade, depressão, culpa, sentimentos de inutilidade, raiva ou medo. E os danos sociais, em um possível risco de envolver perturbação das redes sociais dos participantes da pesquisa (famílias, amigos, associados, comunidades cívicas e religiosas) ou alteração nos seus relacionamentos com outras pessoas e podem envolver estigmatização, vergonha ou perda de respeito, invasão de privacidade, divulgação de dados confidenciais, interferência na vida e na rotina dos sujeitos e embaraço de interagir com estranhos, medo de repercussões eventuais. Ressalta-se ainda os riscos associados ao ambiente virtual, tais como: constrangimento dos participantes quanto ao não domínio das ferramentas virtuais de pesquisa, armazenamento virtual dos dados, problemas técnicos como falta de energia elétrica, sinal precário de internet. Dessa maneira propomos o armazenamento dos dados da pesquisa, em drives vinculados ao e-mail institucional e computador pessoal da pesquisadora, assim como o esclarecimento das fases e utilização do meio virtual da pesquisa para os participantes, e informe das limitações dos pesquisadores para assegurar total confidencialidade e potencial risco de sua violação do ambiente virtual. O presente estudo não pretende causar nenhum tipo de desconforto físico ou psicológico ao participante, mas poderá lhe sensibilizar a manifestar sentimentos e emoções associados aos temas propostos. Nessa perspectiva, em qualquer fase da pesquisa, o participante poderá retirar seu consentimento e não será referenciado na pesquisa. Os benefícios da pesquisa são a produção de conhecimento em terapia ocupacional e sua interface com o ensino graduado em terapia ocupacional,

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
 Bairro: JARDIM GUANABARA CEP: 13.565-805
 UF: SP Município: SAO CARLOS
 Telefone: (16)3351-9685 E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 5.499.033

especialmente aquele voltado às práticas profissionais nos contextos territoriais e comunitários. Assim como, a apresentação e discussões dos termos/conceitos/perspectivas teóricas mais utilizados no ensino dessas práticas no Brasil.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O pesquisador refere em relação a metodologia do estudo que para análise e divulgação da pesquisa, optou -se por numerar os cursos de graduação em terapia ocupacional, cujos coordenadores aceitaram participar e organizá-los em regiões brasileiras. Com relação a correspondente estratégia para a obtenção de informações e suas análises, foi proposto no percurso metodológico, quatro momentos: 1- Revisão Sistemática Integrativa de Literatura; 2- Pesquisa exploratória com utilização questionários autorrespondidos; 3- Pesquisa Documental e 4- Pesquisa exploratória com utilização de Grupo Focal. - Questionários aos Coordenadores dos Cursos. Os cursos de terapia ocupacional serão convidados através da participação do coordenador (a) do curso. Os correios eletrônicos dos cursos de graduação em terapia ocupacional foram solicitados a Rede Nacional de Ensino e Pesquisa em Terapia Ocupacional (RENETO), associação de ensino da categoria, que possui um banco de dados com informações dos cursos de graduação vigentes. Assim, será encaminhado para o correio eletrônico de cada curso de graduação em terapia ocupacional, um Formulário Google®, com um questionário auto preenchido no Google Forms, contendo também um Termo de Consentimento Livre e esclarecido (TCLE) para questionários e solicitação de dados para a pesquisa, tais como: componentes curriculares teórico-práticos oferecidos pelo curso nos contextos territoriais e comunitários, docentes envolvidos, ano do projeto político pedagógico vigente no curso e disponibilização do mesmo na íntegra. Pretendemos organizar a análise de dados, através da Análise Documental e da Análise Temática (AT), sistematizando os dados produzidos em narrativas da pesquisa documental e narrativas do grupo focal e tratando e analisando a partir de unidades temáticas de reflexão.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações"

Recomendações:

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações"

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
Bairro: JARDIM GUANABARA **CEP:** 13.565-805
UF: SP **Município:** SAO CARLOS
Telefone: (16)3251-9685 **E-mail:** cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 5.499.033

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

No que tange à apreciação ética do projeto, é dever deste Colegiado solicitar aos pesquisadores(as) providências e revisão a fim de que o estudo siga as determinações da Resolução No. 510/2016 relacionadas à pesquisa com seres humanos em Ciências Humanas e Sociais. Deste modo, solicita-se gentilmente que os pesquisadores(as) se debrucem sobre as pendências descritas adiante.

Lista de pendências:

- 1 Sobre o TCLE dos coordenadores e docentes, a estimativa de tempo para resposta do questionário não foi quantificada, sugere-se uma estimativa do tempo que será gasto em minutos. ATENDIDA
 - 2.O anonimato dos participantes da pesquisa será garantido ou não? O TCLE não contempla essa informação ao participante da pesquisa. ATENDIDA
 - 3.Segundo o projeto o TCLE do grupo focal será apresentado durante a participação no grupo e explicado pela pesquisadora. O TCLE não pode ser apresentado dessa forma pela pesquisadora, apresentá-lo assim pode causar constrangimento ao participante da pesquisa, principalmente no caso de negativa. É preciso, que o participante possa entender e concordar, com o que está sendo proposto, com antecedência e não se sinta pressionado ou constrangido em fazer sua escolha. O TCLE do grupo focal deverá ser apresentado ao participante antes do encontro, e deverá prover informações sobre tudo que será proposto e realizado. ATENDIDA
- Necessário indicar em método e no TCLE como o material gravado será cuidado (quem terá acesso, como será arquivado ou se será apagado/excluído).ATENDIDA

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o Comitê de ética em pesquisa - CEP, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS nº 466 de 2012 e 510 de 2016, manifesta-se por considerar "Aprovado" o projeto. A responsabilidade do pesquisador é indelegável e inderrogável e compreende os aspectos éticos e legais, cabendo-lhe, após aprovação deste Comitê de Ética em Pesquisa: II - conduzir o processo de Consentimento e de Assentimento Livre e Esclarecido; III - apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela CONEP a qualquer momento; IV - manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa; V - apresentar no relatório final que o projeto foi desenvolvido conforme delineado, justificando, quando ocorridas, a sua mudança ou interrupção. Este relatório final deverá ser protocolado via notificação na Plataforma Brasil. OBSERVAÇÃO: Nos documentos encaminhados por Notificação NÃO DEVE constar alteração no conteúdo do projeto. Caso o projeto

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
 Bairro: JARDIM GUANABARA CEP: 13.565-805
 UF: SP Município: SAO CARLOS
 Telefone: (16)3351-9685 E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 5.499.033

tenha sofrido alterações, o pesquisador deverá submeter uma "EMENDA".

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1083840.pdf	03/05/2022 15:52:47		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Docentes_2.pdf	03/05/2022 15:50:52	Bianca G. de Carrasco Bassi	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Coordenadores_2.pdf	03/05/2022 15:50:31	Bianca G. de Carrasco Bassi	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	2_Projeto_Bianca_Carrasco.pdf	03/05/2022 15:49:23	Bianca G. de Carrasco Bassi	Aceito
Outros	Carta_Resposta_CEP_FSCar_2022.pdf	03/05/2022 15:45:51	Bianca G. de Carrasco Bassi	Aceito
Orçamento	O.pdf	19/02/2022 14:17:18	Bianca G. de Carrasco Bassi	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	19/02/2022 14:13:54	Bianca G. de Carrasco Bassi	Aceito
Folha de Rosto	FR.pdf	19/02/2022 13:56:34	Bianca G. de Carrasco Bassi	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO CARLOS, 29 de Junho de 2022

Assinado por:
Adriana Sanches Garcia de Araújo
(Coordenador(a))

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
Bairro: JARDIM GUANABARA CEP: 13.565-805
UF: SP Município: SAO CARLOS
Telefone: (16)3351-9685 E-mail: cephumanos@ufscar.br