

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Terapia Ocupacional e Educação:
as proposições de terapeutas ocupacionais *na* e *para* a Escola

BEATRIZ PRADO PEREIRA

São Carlos

2018

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Terapia Ocupacional e Educação:
as proposições de terapeutas ocupacionais *na* e *para* a Escola

BEATRIZ PRADO PEREIRA

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos como requisito parcial para a obtenção do Título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Roseli Esquerdo Lopes

São Carlos

2018



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Tese de Doutorado da candidata Beatriz Prado Pereira, realizada em 18/06/2018:

Profa. Dra. Roseli Esquerdo Lopes
UFSCar

Profa. Dra. Patrícia Leme de Oliveira Borba
UNIFESP

Profa. Dra. Eniceia Gonçalves Mendes
UFSCar

Profa. Dra. Marisa Bittar
UFSCar

Profa. Dra. Andrea Perosa Saigh Jurdi
UNIFESP

AGRADECIMENTOS

“E é tão bonito quando a gente entende
Que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá”
(Gonzaguinha)

Agradeço aos professores, funcionários e colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (PPGE-UFSCar) pela dedicação, pelas trocas e por proporcionarem tanto conhecimento.

Às professoras que compuseram a banca de qualificação e/ou defesa: Prof. Marisa Bittar, Prof. Andrea Jurdi, Prof. Enicéia Mendes e Prof. Patrícia Borba pela leitura cuidadosa e por potencializarem esse trabalho.

À professora e orientadora Roseli, agradeço de coração pela enorme paciência, confiança e pela luta cotidiana.

Às pesquisadoras terapeutas ocupacionais pela disponibilidade em participar da pesquisa e por compartilharem seus pensamentos e suas histórias.

À minha família: minha mãe Sandra e meu pai Marco, por serem uma grande inspiração na busca por um mundo melhor e que fizeram de mim alguém comprometida com a solidariedade. Aos meus irmãos, Leandro e Tássia, meus exemplos de persistência e amor.

Agradeço à minha Vó Teresa, à Tia Emilinha e à Tia Rô, pelo incentivo nos estudos, sempre!

Ao Tiago, meu *amô* e melhor amigo: pela força e pela generosidade, todos os dias!

Aos amigos e amigas que estão em todo o percurso, pela torcida, pelas longas conversas, risadas, por serem tão solícitos e parceiros em tudo, nos momentos acadêmicos e não acadêmicos.

Agradeço aos colegas professores e técnicos do Departamento de Terapia Ocupacional da UFPB pelo acolhimento e pela construção diária do papel da docência e, ao Cordel por dar sentido e ressignificar à busca por uma universidade pública melhor.

Aos alunos e alunas, pelo afeto, potência e alegria no encontro com vocês!

Gratidão à “toda essa gente” que, a mim, têm dispensado seus cuidados e carinhos!

“As palavras só têm sentido se nos ajudam a ver o mundo melhor.
Aprendemos palavras para melhorar os olhos.”

Rubem Alves

RESUMO

Conforme definição corrente no Brasil, a terapia ocupacional é um campo de conhecimento e de intervenção em saúde, educação e na esfera social, que reúne tecnologias e recursos orientados para a emancipação e autonomia de pessoas que, por diversas problemáticas, apresentam dificuldade na inserção e participação na vida social. Se partirmos da concepção de que a função do terapeuta ocupacional na sociedade é se preocupar com problemáticas para as quais seu conhecimento e formação podem contribuir para a construção de soluções, o que também se dá no campo da educação, é importante que se discutam as temáticas de educação inclusiva, educação especial e escola pública. A pesquisa que integra esta tese voltou-se para a terapia ocupacional e sua interface com a educação, com o objetivo de reunir e compreender as proposições que terapeutas ocupacionais vêm fazendo *para* e *na* Escola. O questionamento se deu em como os terapeutas ocupacionais compreendem e consideram (ou não) a escola, enquanto uma instituição social que vem se mostrando historicamente ambígua e contraditória para lidar com as desigualdades sociais, constituindo-se também como fonte geradora de exclusão social. Além disso, em como os terapeutas ocupacionais se posicionam em relação aos processos escolares e sobre quais pressupostos vão propor intervenções e direcionar sua atenção nesse campo científico e de práticas. Para responder a tais questionamentos, inicialmente foram levantados, reunidos e sistematizados textos, no formato de artigos, buscados por meio da combinação dos descritores: “*occupational therapy*” AND “*school*” e de versões correlatas em português. Até abril de 2016, os artigos estrangeiros foram levantados nas bases de dados online da *Web of Science* e *Scopus*, tendo sido encontrados 1.265 textos, cujos títulos, resumos e palavras-chave foram lidos e analisados para a aplicação de critérios de exclusão e inclusão que permitiu a seleção de 155 textos para leitura na íntegra. A seleção dos artigos nacionais lançou mão de dois caminhos, a saber, a biblioteca online *SciELO - Scientific Electronic Library Online* e os principais periódicos nacionais da área: *Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar* e *Revista de Terapia Ocupacional da USP*, reunindo um total de 31 textos para leitura na íntegra. Em um segundo momento da pesquisa, com o intuito de levantar nomes de terapeutas ocupacionais envolvidos com a pesquisa e a produção acadêmica em relação à temática proposta, optou-se pela consulta ao *Portal do Diretório de Grupos de Pesquisa no Brasil - CNPq*, acerca de grupos de pesquisa em terapia ocupacional. Após a leitura dos nomes dos 57 grupos encontrados (janeiro de 2017), das descrições de seus impactos e dos objetivos das linhas de pesquisa que apresentavam a interface entre terapia ocupacional e educação e/ou escola, foram selecionados seis grupos, totalizando 10 terapeutas ocupacionais pesquisadoras líderes ou vice-líderes. Os currículos dessas pesquisadoras foram consultados na *Plataforma Lattes do CNPq*, a fim de se verificar e se reunir suas produções acadêmicas em relação à temática em tela, permitindo que se elessem, entre aquelas com maior produção acadêmica, seis terapeutas ocupacionais líderes dos grupos cadastrados, as quais foram convidadas a colaborar com a pesquisa, sob a forma de concessão de uma entrevista. Todas concordaram em participar, tendo sido realizadas seis entrevistas individuais, para se dialogar, discutir, questionar e refletir sobre suas trajetórias pessoais e acadêmicas pela terapia ocupacional, sobre a maneira como constroem o diálogo com a educação e sobre suas perspectivas em relação à temática. Os dados reunidos pelo material composto pelos artigos nacionais e estrangeiros, assim como pelas entrevistas, foram organizados em cinco eixos temáticos com intuito de delimitar a argumentação teórica utilizada para sustentar e problematizar as proposições da terapia ocupacional e o diálogo com o campo da educação nas escolas, a saber: 1) *As*

proposições da terapia ocupacional para o campo da educação na escola: as produções estrangeiras; 2) Inclusão social, inclusão escolar, a criança com deficiência e o diálogo com a terapia ocupacional; 3) Recursos e dispositivos para a prática da terapia ocupacional na escola; 4) A educação infantil, o desenvolvimento infantil e sua interface com a terapia ocupacional; 5) Infância, adolescência e juventudes em situação de vulnerabilidade social, a escola pública e a terapia ocupacional. Os principais resultados deste trabalho demonstram que a intervenção terapêutico-ocupacional considera a escola um equipamento social relevante que permite o acesso de grupos populares à visibilidade social, às experiências educacionais, culturais e/ou, ainda, possibilitam melhores condições de vida. Porém, sua perspectiva tem se colocado na construção de processos de atenção moldados pela prática da assistência em saúde, com uma lógica clínica, com mecanismos individuais de assistência. Tomando-se a história da educação e da escolarização, bem como sua realidade no século XXI no Brasil, pontua-se a necessidade de haver um deslocamento que dê novos contornos a essa prática, que precisa reconhecer que a dimensão participativa e social da vida, foco da atenção em terapia ocupacional, não é redutível à esfera individual e privada de questões e/ou problemas escolares cotidianos. Nesse âmbito, acreditamos que o momento é de transformação das ideias, que precisam considerar de forma diferenciada o processo de ensino e de aprendizagem e o papel da escola frente à formação humana, tendo consciência dos limites da escola e atuando nas possibilidades e demandas que ela e os sujeitos que nela estão, e/ou que nela querem/devem estar, apresentam para os terapeutas ocupacionais.

PALAVRAS-CHAVE: Terapia Ocupacional; Escola; Educação; Educação Inclusiva; Educação Especial.

ABSTRACT

According to a current definition in Brazil, occupational therapy is a field of knowledge and intervention in health, education and in the social sphere, which brings together technologies and resources oriented to the emancipation and autonomy of people who have difficulty to insertion and participation in social life due to various and different problems. If we start from the conception that the occupational therapist's role in society is to worry about problems for which his knowledge and formation can contribute to the construction of solutions, which also happens in the field of education, it is important to discuss the themes of inclusive education, special education, and public school. The research that integrates this thesis has turned to occupational therapy and its interface with education, with the purpose of bringing together and understanding the propositions that occupational therapists have been doing *for* and *in the* "School". The question was how occupational therapists understand and consider (or not) school as a social institution that has been historically ambiguous and contradictory to deal with social inequalities, also being a source of social exclusion. Besides that in how occupational therapists position them selves in relation to school processes and about what assumptions will propose interventions and direct their attention in this field of science and practice. To answer these questions, some texts were initially collected, got together and systematized in the format of articles, searched through the combination of the descriptors: "*occupational therapy*" AND "*school*" and related versions in portuguese. Until April 2016, foreign articles were collected on the online databases of *Web of Science and Scopus*, with 1.265 texts found, whose titles, abstracts and keywords were read and analyzed for the application of exclusion and inclusion criteria that allowed the selection of 155 texts for reading in full. The selection of the national articles has made use of two ways, namely the *SciELO online library - Scientific Electronic Library Online* and the main national journals of the area: *Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar* and *Revista de Terapia Ocupacional da USP*, bringing together a total of 31 texts for reading in full. In a second moment of the research, with the intention of raising occupational therapists involved with research and academic production in relation to the proposed theme, we opted to consult the *Portal of the Directory of Research Groups in Brazil -CNPq*, about groups of research in occupational therapy. After reading the names of the 57 groups found (January 2017), descriptions of their impacts and the objectives of the research lines that presented the interface between occupational therapy and education and/or school, six groups were selected, totaling 10 occupational therapists leading researchers or vice leaders. The curriculum of these researchers were consulted in the Plataforma Lattes of CNPq in order to verify and bringing together their academic productions in relation to the theme on the screen, allowing to choose among those with the most academic production, six occupational therapists leaders of the registered groups, the who were invited to collaborate with the research, in the form of an interview. All of them agreed to participate, and six individual interviews were made to talk about, discuss, question and reflect about their personal and academic trajectories for occupational therapy, on how they construct dialogue with education and on their perspectives about the theme. The data collected by the material composed of national and foreign articles, as well as the interviews, were organized into five thematic axes in order to delimit the theoretical arguments used to support and problematize the proposals of the occupational therapy and the dialogue with the field of education in the schools, namely: 1) *The proposals of the occupational therapy for the field of education in the school: the foreign productions;* 2) *Social inclusion, school inclusion, the children with disabilities and the dialogue with occupational therapy;* 3) *Resources and devices for the practice of the occupational*

therapy in the school; 4) Child education, the child development and its interface with occupational therapy; 5) Childhood, adolescence and youths in situation of social vulnerability, the public school and occupational therapy. The main results of this work demonstrate that the therapeutic occupational intervention considers the school as a relevant social equipment that allows the access of popular groups to social visibility, educational experiences, cultural and/or, still, make possible better living conditions. However, their perspective has been placed on the construction of care processes shaped by the practice of health care, with a clinical logic with individual mechanisms of care. Taking the history of education and schooling, as well as its reality in the twenty-first century in Brazil, there is a need for a displacement that gives new contours to this practice, which must recognize that the participatory and social dimension of life, focus of attention in occupational therapy, is not reducible to the individual and private sphere of everyday school issues and/or problems. In this context, we believe that the moment is for the transformation of ideas, which need to consider in a differentiated way the teaching and learning process and the role of the school in front of the human formation, being aware of the limits of the school and acting on the possibilities and demands that it and the people who are in it, and/or who they want/should be present to occupational therapists.

KEY WORDS: Occupational Therapy; School; Education; Inclusive Education; Special Education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABPEE	Associação Brasileira de Pesquisadores da Educação Especial
AIVDs	Atividades Instrumentais de Vida Diária
AJOT	American Journal of Occupational Therapy
AOTA	American Occupational Therapy Association
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
AVDs	Atividades de Vida Diária
PEI	Plano de Ensino Individualizado
CAP	Centro de Atendimento Psicopedagógico
CAT	Comitê de Ajudas Técnicas
CEMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CETO	Centro de Estudos de Terapia Ocupacional
CEU	Centro Educacional Unificado
CJ	Centro da Juventude
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CORDE	Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
CRAS	Centro de Referência da Assistência Social
CREFITO 3	Conselho Regional de Fisioterapia e Terapia Ocupacional da 3ª região
DCD	Developmental Coordination Disorder
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EUA	Estados Unidos da América
FAMERP	Faculdade de Medicina de São José do Rio Preto
FCT	Faculdade de Ciências e Tecnologia
FFLCH	Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
FMUSP	Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo
GEPADI	Grupo de Estudos e Pesquisas em Atividade e Desenvolvimento Infantil
GESTO	Grupo de Estudos Profundos de Terapia Ocupacional
IES	Instituições de Ensino Superior
IS	Integração Sensorial
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MDS	Ministério do Desenvolvimento Social
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NAAPA	Núcleo de Apoio e Acompanhamento para Aprendizagem
NAI	Núcleo de Atendimento Integrado
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
ONGs	Organizações não governamentais
P4C	Partnering for Change
PAEE	Público Alvo da Educação Especial
PC	Paralisia Cerebral
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGTO	Programa de Pós-Graduação em Terapia Ocupacional
PUC- Campinas	Pontifícia Universidade Católica de Campinas
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

REATA	Laboratório de Estudos em Reabilitação e Tecnologia Assistiva
SAC	Sistema de Acompanhamento de Crianças
SBOT	School Based Occupational Therapy
SUS	Sistema Único de Saúde
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade
TDC	Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação
TODI	Tabela para Observação do Desenvolvimento Infantil
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFTM	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
UnB	Universidade de Brasília
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo
UNINOVE	Universidade Nove de Julho
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UNCISAL	Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNIJUI	Universidade Regional do Noroeste do Estado do RS
IFRJ	Instituto Federal do Rio de Janeiro
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFAL	Universidade Federal do Alagoas
UEPA	Universidade Federal do Pará
UNINILTON	Universidade Nilton Lins
FAMERP	Faculdade de Medicina de São José do Rio Preto
USC	Universidade Sagrado Coração
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE FIGURAS E QUADROS

Figura 1.	Procedimentos para seleção dos textos estrangeiros nas bases de dados Web of Science e Scopus	29
Figura 2.	Procedimentos para seleção dos textos nacionais na base de dados <i>SciELO</i>	30
Figura 3.	Procedimentos para seleção dos textos nacionais nos periódicos da área	32
Figura 4.	Quantidade de textos distribuídos de acordo com o ano de publicação	37
Figura 5.	Quantidade de textos estrangeiros apresentados em cada periódico	38
Figura 6.	Quantidade de textos por instituições de vínculo dos autores e coautores	41
Figura 7.	Países das instituições de vinculação dos autores e coautores	42
Figura 8.	População-alvo dos estudos	43
Figura 9.	Gráfico que demonstra as possibilidades, propostas, problemáticas e/ou recursos da terapia ocupacional para/na escola	44
Figura 10.	Quantidade de textos nacionais distribuídos de acordo com o ano de publicação	47
Figura 11.	Quantidade de textos em cada periódico	48
Figura 12.	Instituições de vínculo dos autores e coautores	49
Figura 13.	População- alvo dos trabalhos estudados	50
Figura 14.	Perfil da população infantil de acordo com os trabalhos estudados	51
Figura 15.	Locais/instituições onde os estudos foram desenvolvidos	52
Figura 16.	Nível educacional na rede regular de ensino	53
Figura 17.	Tipos de textos classificados pelos periódicos	54
Quadro 1.	Grupos de pesquisa, ano de criação, respectivas instituições e líderes selecionadas	34

SUMÁRIO

1.APRESENTAÇÃO E ESCOLHA DO TEMA.....	1
2.TERAPIA OCUPACIONAL E O CAMPO DA EDUCAÇÃO: EDUCAÇÃO INCLUSIVA, EDUCAÇÃO ESPECIAL E ESCOLA PÚBLICA	7
3.CONSTRUÇÃO DO DESENHO METODOLÓGICO E ESCOLHA DOS PROCEDIMENTOS.....	27
3.1.Primeiro momento: as produções	27
3.2.Segundo momento: as perspectivas	33
4.ESCOLA E TERAPIA OCUPACIONAL: AS PRODUÇÕES E AS PESQUISADORAS	37
4.1.As produções estrangeiras	37
4.2.As produções nacionais.....	46
4.3.As pesquisadoras terapeutas ocupacionais	56
5. EIXOS TEMÁTICOS: AS PROPOSIÇÕES DE TERAPEUTAS OCUPACIONAIS NA E PARA A ESCOLA	71
5.1.As proposições da terapia ocupacional para o campo da educação na escola: as produções estrangeiras.....	72
5.2.Inclusão social, inclusão escolar, a criança com deficiência e o diálogo com a terapia ocupacional	87
5.3.Recursos e dispositivos para a prática da terapia ocupacional na escola.....	108
5.4.A educação infantil, o desenvolvimento infantil e sua interface com a terapia ocupacional	119
5.5.Infância, adolescência e juventudes em situação de vulnerabilidade social, a escola pública e a terapia ocupacional	139
6. CONCLUSÕES.....	155
7. REFERÊNCIAS.....	166
8. APÊNDICES.....	187

1. APRESENTAÇÃO E ESCOLHA DO TEMA

A proposta de trabalho que se segue tem como temática a terapia ocupacional e sua interface com a educação, buscando compreender as proposições no âmbito da primeira e as contribuições desta com relação à escola.

A intenção deste estudo se deu através de questionamentos e reflexões que se iniciaram durante minha graduação em terapia ocupacional, principalmente pelos processos de intervenção do Projeto METUIA– Núcleo da Universidade Federal de São Carlos (METUIA/UFSCar).

O projeto foi criado em 1998 por docentes dos cursos de graduação em terapia ocupacional da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), da Universidade de São Paulo (USP) e da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas), na tentativa de institucionalizar e desenvolver pesquisas, formação e práticas em torno da terapia ocupacional social, voltadas para as questões de cidadania e do acesso aos direitos sociais de crianças, adolescentes, jovens e adultos em processos de ruptura das redes sociais de suporte (BARROS; LOPES; GALHEIGO, 2002).

Atualmente existem diferentes núcleos do Projeto Metuia em cinco universidades públicas brasileiras, a saber: na UFSCar, na USP (campus de São Paulo), na Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP, campus de Baixada Santista), na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e na Universidade de Brasília (UnB, campus de Ceilândia). Cada núcleo, com suas particularidades, tem pensado e efetivado propostas de ações práticas decorrentes de projetos de extensão universitária e de pesquisas em parcerias estabelecidas com instituições públicas, espaços públicos e espaços comunitários como escolas, centros de convivência e outras organizações sociais (LOPES; MALFITANO, 2016).

Especificamente o METUIA/UFSCar, tem se focado no território como local privilegiado de ações terapêutico-ocupacionais sociais e se direcionado para uma determinada parcela da população brasileira: os jovens de grupos populares e urbanos. Visa a implementação de uma experiência prática articulada à produção de conhecimento acerca da dimensão territorial e comunitária, do fomento e implantação da convivência, da superação da abordagem técnico-profissional calcada na dimensão

clínica individual, respeitando as singularidades dos sujeitos, em busca do exercício radical da democracia (LOPES; MALFITANO, 2016).

Foi em 2008, em meu segundo ano de graduação em terapia ocupacional pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), que me encontrei com esse grupo e participei como integrante da equipe e das suas proposições de atividades de ensino, extensão e pesquisa universitária.

É importante destacar que, entre os espaços de intervenção, como o Centro de Referência da Assistência Social (CRAS) e, depois, o Centro da Juventude (CJ), a escola pública foi o local em que tive maior envolvimento afetivo e de ação. A insistência do grupo em permanecer na escola, apesar das dificuldades institucionais marcadas por diversas situações complexas e conflituosas, perpassava o interesse em continuar, por acreditar na escola, também, como um espaço de transformação.

Na experiência desenvolvida no município de São Carlos (SP) desde 2005, os trabalhos têm acontecido para fazer valer os direitos sociais de sujeitos individuais e coletivos, evidenciando as escolas públicas de ensino fundamental e médio como equipamentos importantes para a construção de uma rede social de suporte para as questões e problemáticas relacionadas à adolescência e à juventude pobre.

Uma das intervenções propostas era realizada em parceria com os professores das disciplinas de sociologia e filosofia da escola e com os alunos do ensino médio noturno e da educação de jovens e adultos (EJA). O trabalho tinha como norte ressignificar e facilitar a apropriação dos conteúdos curriculares obrigatórios através de dinâmicas e atividades, com a utilização de diversos recursos como audiovisuais, teatro, músicas, jogos interativos e outros. Os temas abordados, relativos às ementas já pré-estabelecidas das disciplinas, foram: cidadania, direitos sociais, direitos humanos, processos de socialização, convivência, violência, preconceito, entre outros.

A junção da experimentação e da vivência daquelas atividades e de sua articulação ao processo reflexivo individual e coletivo potencializou uma maior conscientização por parte dos alunos com relação aos temas tratados, no contexto das problemáticas contemporâneas. Além disso, estimulou-se a discussão e a apropriação de formas de enfrentamento dessas mesmas problemáticas dentro e fora do contexto escolar (LOPES et al., 2014).

As questões acumuladas até então se desdobraram em diversas pesquisas. Uma delas foi um trabalho de iniciação científica, que se voltava para a escola pública e o ato infracional. O trabalho foi intitulado *Trajetórias Juvenis: da prática do ato infracional às relações com a instituição escolar*¹, e teve como objetivo apreender as relações existentes entre o cometimento do ato infracional por jovens e adolescentes e a relação com a escola pública, a partir de depoimentos dos próprios jovens sobre as interações e as interferências da escola em suas vidas.

Posteriormente à conclusão da graduação, em março de 2011, iniciei minhas primeiras atividades profissionais como orientadora social do programa *ProJovem Adolescente*, do Ministério do Desenvolvimento Social (MDS), destinado aos jovens de 15 a 17 anos de um bairro do município de São Carlos (SP). Tal programa tinha como foco complementar a proteção social básica à família, buscando mecanismos para garantir a convivência familiar e comunitária, além de criar condições para a inserção, reinserção e permanência do adolescente e do jovem no sistema educacional (BRASIL, 2009).

As atividades aconteciam durante quatro dias por semana, aproximadamente três horas por dia, e a aproximação com as histórias de vida dos sujeitos e da comunidade, aliada à responsabilidade em lidar com adolescentes e jovens – inseridos ou não na instituição escolar – suscitaram inúmeras indagações em relação às lacunas existentes no processo de acesso e permanência, bem como a amplitude de implicações da escola (positivas e/ou negativas) nas vidas desses adolescentes e jovens.

Partindo das reflexões e das experiências descritas acima, surgiu o interesse em dar continuidade e aprofundar os estudos sobre escola e juventudes. Assim, em 2012, ingressei no mestrado no Programa de Pós-Graduação em Terapia Ocupacional (PPGTO) da UFSCar. A proposta de trabalho teve como principal objetivo apreender, a partir da visão dos jovens, alunos do último ano do ensino médio regular do município de São Carlos, os sentidos da escola e como a educação formal se constituía em suas histórias e perspectivas de vida.

A abordagem com relação a esse grupo populacional se compôs na tentativa de abarcar as diversas classes sociais. Teve como foco de interesse o que disseram os

¹Integrou o projeto *Escola, Juventude e Cidadania: relação entre Escola Pública e o Ato Infracional em São Carlos (SP)*, coordenado pela Profa. Dra. Roseli Esquerdo Lopes.

jovens acerca do papel social da escola em suas vidas. Foram abordados os motivos de ingressarem e permanecerem nesse espaço institucional, o estímulo que existiu por parte da própria escola e dos envolvidos direta e indiretamente em tal processo e outros aspectos que pudessem estar relacionados com o sentido da escola na vida dos jovens, haja vista a hipótese de que os motivos para estarem na escola poderiam se relacionar aos sentidos dela em suas vidas.

Diante das demandas levantadas, foi possível compreender que os jovens criavam sentidos bastante relacionados com o que a sociedade propaga a respeito da importância da escola, e que, apesar de se motivarem em relação à sua ida e permanência, apontaram as deficiências e fragilidades presentes nela. Porém, não pareciam desvalorizá-la, apenas gostariam de um ambiente com melhores condições de uso, com melhor qualidade de ensino e recursos pedagógicos, financeiros e humanos, com professores mais bem preparados em todos os sentidos e, assim, possibilitar o bom funcionamento da instituição (PEREIRA; LOPES, 2016).

No decorrer desses últimos anos, houve a necessidade de compreender teoricamente a Educação – conversar, aprender, dialogar e trocar – com aqueles que são referências importantes para o campo científico, além do interesse em dar continuidade aos estudos sobre as juventudes e sobre a função social da escola. Uma grande oportunidade para isso foi a inserção no doutorado, em 2014, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFSCar.

Dando continuidade ao trabalho que eu vinha desenvolvendo, iniciei, no ano seguinte, minha trajetória na docência no Departamento de Terapia Ocupacional da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), na subárea “social e educação”. Esse momento foi essencial para retomar e acentuar os questionamentos sobre como a terapia ocupacional tem discutido e proposto suas pesquisas, ações e ensino no campo da educação na escola e como esses profissionais têm dialogado com a área da educação.

Assim, fui acumulando saberes, experiências e contrariedades que me impulsionaram para continuar a reflexão, junto às inquietações que partem tanto das vivências dentro da universidade, como aluna e como docente, mas também em relação ao que vêm acontecendo com as escolas públicas no Brasil: os cortes nos orçamentos, a precarização e o sucateamento da educação pública.

Por tudo isso, potencializou-se a dúvida e o questionamento sobre como a terapia ocupacional tem contribuído (ou não) para essas discussões e para práticas educacionais mais democráticas nas escolas, e de que forma a categoria se mobiliza (ou não) para lutar por uma educação mais justa e com qualidade para todos.

Nesse escopo de experiências, evidenciam-se preocupações referentes à percepção de algumas demandas pertinentes à escola, com relação às proposições da terapia ocupacional. Tomamos como base a hipótese de que as preocupações desses profissionais perpassam, principalmente, a inclusão da criança com deficiência na escola.

Dessa forma, passamos a questionar: como os terapeutas ocupacionais vêm se incorporando ao campo da educação? De que maneira esses profissionais trazem reflexões concernentes ao papel da escola na sociedade? Haveria em suas práticas uma perspectiva de educação para todos? O que a terapia ocupacional tem a dizer para a educação daquilo que contribui para a escola? Quais seriam os aportes que a educação traria para a terapia ocupacional? Como tem sido o debate entre os terapeutas ocupacionais e os sujeitos das instituições escolares e saberes da educação?

Ao compor minhas perguntas, buscar referenciais teóricos e dados empíricos para respondê-las, esta versão da tese se compõe em cinco seções, além desta apresentação.

Na primeira seção, “*Terapia Ocupacional e o campo da Educação: educação inclusiva, educação especial e escola pública*” introduz-se, brevemente, uma contextualização do debate sobre a temática referente à terapia ocupacional e à educação, que se organiza, principalmente, em torno da educação inclusiva e da educação especial.

A segunda seção, “*A construção do desenho metodológico e a escolha dos procedimentos*”, foi dividida em dois momentos para detalhar os caminhos escolhidos e percorridos para composição do campo da pesquisa, como a seleção dos textos estrangeiros e nacionais, bem como o percurso traçado para a escolha das pesquisadoras que foram convidadas a colaborar com a pesquisa, sob a forma de concessão de entrevistas.

Na terceira seção, *“Escola e Terapia Ocupacional: as produções e as pesquisadoras”*, é exposta uma caracterização geral dos artigos selecionadas no âmbito nacional e estrangeiro através de tabelas e gráficos com os dados trazidos pelos textos, além de uma apresentação das pesquisadoras terapeutas ocupacionais entrevistadas.

Na quarta seção, denominada *“Eixos Temáticos: as proposições de terapeutas ocupacionais na e para a escola”* são discutidos de forma descritiva os dados provenientes das produções acadêmicas nacionais e estrangeiras, buscando articulá-los às entrevistas realizadas, traçando interlocuções com as principais referências teóricas da pesquisa para sustentar e problematizar as proposições da terapia ocupacional e o diálogo com o campo da educação nas escolas. E, por último, na seção cinco, apresentamos as conclusões na tentativa de responder os questionamentos e perguntas que moveram o trabalho apresentado.

No decorrer de todo o trabalho, desde a decisão do objeto, a escolha dos procedimentos, dados reunidos até o momento das análises e da discussão dos resultados da presente tese, a complexa conjuntura econômica e política brasileira foi se modificando. Houve situações de grande tensão, conflitos e retrocessos que se espalham por todos os setores públicos, inclusive da educação. Nesse caminhar da escrita, e das vivências cotidianas em uma sociedade de incertezas e angústias, a militância é de que precisamos nos sustentar na ação coletiva pela defesa do direito à educação pública para todos.

Reconhecendo os desafios e as dificuldades do tempo presente, esperamos que este trabalho permita um diálogo entre os terapeutas ocupacionais e os profissionais da educação, para pensarmos estratégias de resistência e enfrentamento em relação aos impactos que inviabilizam a educação do país. Nutrindo a busca de novos horizontes na defesa da educação pública e de qualidade para as crianças, adolescentes e jovens brasileiros, e que, para além das divergências de entendimento e das formas de compreensão sobre a escola, que a luta seja junto, em conjunto, coletiva, pelo outro e com o outro.

2. TERAPIA OCUPACIONAL E O CAMPO² DA EDUCAÇÃO: EDUCAÇÃO INCLUSIVA, EDUCAÇÃO ESPECIAL E ESCOLA PÚBLICA

De acordo com definição de colegas da área da Universidade de São Paulo (USP), também utilizada pelo Conselho Regional de Fisioterapia e Terapia Ocupacional da 3ª região (CREFITO 3), a terapia ocupacional é uma área do conhecimento e de intervenção em saúde, educação e na esfera social, que reúne tecnologias e recursos orientados para a emancipação e autonomia de pessoas que, por diversas problemáticas, sejam elas físicas, sensoriais, mentais, psicológicas e/ou sociais, apresentam, temporariamente ou definitivamente, dificuldade de inserção e participação na vida social (USP, 1997; CREFITO 3).

Se partirmos da concepção de que a função do terapeuta ocupacional na sociedade é se preocupar com problemáticas para as quais seu conhecimento e formação podem contribuir para a construção de soluções, o que também se dá na área da educação, é importante que se discutam as temáticas presentes quando se trabalha na articulação entre terapia ocupacional e educação, a saber: educação inclusiva, educação especial e escola pública, no intuito de apreendermos onde e como o trabalho ocorre, seus pressupostos e aportes, como também as possibilidades para a criação de melhores estratégias para a ação profissional.

Enicéia Mendes^{3,4} (2006, 2010) problematiza que a educação inclusiva é uma proposta de aplicação teórica e prática no campo da educação de um movimento mundial de inclusão social, o qual é proposto como um novo paradigma de convivência e implica a construção de um processo no qual as pessoas excluídas e a sociedade buscam, em parceria, efetivar a igualdade de oportunidades para todos. É um movimento atrelado à construção de uma sociedade democrática, onde todos conquistariam e exerceriam sua cidadania plena, a diversidade seria respeitada, com a

²A terapia ocupacional possui diferentes subáreas de atuação que se correlacionam com distintos campos de saber. Sabemos que a constituição de um campo científico e acadêmico é diferente daquilo que se configura como um campo de prática profissional, podendo, ou não, abarcá-lo. Neste texto, utilizaremos a noção de campo como composição de um campo científico e acadêmico, entrelaçado também à prática que vem sendo construída por profissionais.

³Por sugestão feita no Exame de Qualificação, apresentaremos em nota de rodapé nesta seção os autores que foram referências relevantes para compor nosso arcabouço teórico, salvo aqueles já tradicionais no campo da educação. Os dados foram retirados dos currículos cadastrados na *Plataforma Lattes*.

⁴Enicéia Gonçalves Mendes é graduada em Psicologia na USP, possui mestrado em Educação Especial (UFSCar) e doutorado em Psicologia (USP). Atualmente é professora Titular da UFSCar, docente do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial.

aceitação e reconhecimento político das diferenças, na direção da busca da garantia de acesso aos direitos e a todas as oportunidades (MENDES, 2006).

Do ponto de vista educacional, para Ana Augusta de Oliveira⁵ (2004), independentemente das peculiaridades de cada indivíduo ou grupo social, o processo de inclusão deve ser capaz de atender a todos, indistintamente, e incorporar as diferenças no contexto da escola, o que exigirá a transformação de seu cotidiano e, certamente, o surgimento de “novas formas de organização escolar, audaciosas e comprometidas como uma nova forma de pensar e fazer educação” (p. 109).

A luta está baseada no avanço da educação em relação à igualdade de oportunidades, ao direito à diversidade e à escolarização, entre outras coisas, sendo preciso rever a forma como a escola e a sociedade vêm tratando indiretamente as questões que afetam, inclusive, mas não “apenas”, ao público-alvo da educação especial⁶ (MATOS; MENDES, 2014) que compõe uma modalidade da educação escolar que passa a ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 2013).

Embora o debate sobre a educação inclusiva não tenha nascido no contexto da educação especial, aplica-se também a ela, à medida que sua clientela faz parte da população historicamente excluída da escola e da sociedade, já que a proposta estabelece que as diferenças humanas são normais, mas, ao mesmo tempo, reconhece que a escola tem provocado e potencializado as desigualdades associadas à existência de diferenças nos diversos setores, seja de origem pessoal, social, cultural ou política. (MENDES, 2006). E, nesse sentido, propõe-se a reorganização do sistema educacional em geral, para garantir uma educação de qualidade a todas as crianças, adolescentes e jovens.

O acesso à educação para o público-alvo da educação especial vai sendo muito lentamente conquistado, visto que se ampliaram as oportunidades educacionais para a população em geral. Entretanto, tanto as classes quanto as escolas especiais somente

⁵Anna Augusta Sampaio de Oliveira é graduada em pedagogia pela USP, Mestre em Educação Especial (UFSCar) e doutora em Educação (UNESP). Atualmente é professora Adjunta do Departamento de Educação Especial da UNESP, na graduação e pós-graduação e é Livre-docente em Educação Especial (UNESP).

⁶Refere-se às pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2008).

iriam proliferar como modalidade alternativa às instituições residenciais depois das duas grandes guerras mundiais (MENDES, 2006).

Durante as duas primeiras décadas do século XX, o Brasil vivenciava uma fase de estruturação da República, além de uma série de transformações políticas e sociais que resultaram em mudanças também no panorama da educação geral. Como aponta Anísio Teixeira (1977), até a Primeira Guerra mundial (1914-1918) a relativa estagnação econômica da sociedade brasileira permitiu a manutenção de um sistema dualista do ensino, servindo para a elite nacional e grande parcela da classe média, sendo que as classes populares ainda não tinham acesso à escola.

Marcos Mazzota⁷ (2011) relata que, então, após a Primeira Guerra mundial, surgiu a tendência de nacionalização da economia e que, lentamente, foi mudando o modelo econômico, fazendo emergir a demanda por mão de obra especializada, que, à época, foi resolvida com a imigração de italianos e espanhóis. Esses fatores seriam em parte responsáveis pelos posteriores movimentos de contestações observados na década de 1920. Na época, a vertente psicopedagógica da educação de pessoas com deficiência, no Brasil, foi influenciada pelas reformas nos sistemas educacionais sob o ideário do movimento escolanovista (MAZZOTA 2011).

Os princípios desse movimento foram a crença no poder da educação, o interesse pelas pesquisas científicas, a preocupação em reduzir as desigualdades sociais e em estimular a liberdade individual, principalmente, da criança. No Brasil, seus ativistas defendiam tanto a necessidade de preparar o país para o desenvolvimento através de reformas educacionais como o direito de todos à educação e, por isso, acreditavam que a construção de um sistema estatal de ensino público, laico e gratuito, seria o único meio efetivo de combate às desigualdades sociais da nação (MENDES, 2010).

⁷Marcos José da Silveira Mazzotta é graduado em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Franca (atual UNESP), em 1968, e possui graduação em Ciências Jurídicas e Sociais pela Faculdade de Direito de Franca (1969); Mestrado em Educação pela PUC de São Paulo (1984) e Doutorado em Educação (História e da Educação) pela USP (1989); Livre-docência em Administração Escolar e Economia da Educação pela Faculdade de Educação da USP (1994). Atualmente é professor Associado aposentado da Faculdade de Educação da USP.

De acordo com Heulalia Rafante e Roseli Esquerdo Lopes⁸, na educação dos “excepcionais”, o movimento da Escola Nova foi determinante na conformação dessa demanda, por conta da elaboração de teorias e ações visando equacionar os conflitos sociais, identificando as dificuldades individuais em relação ao meio social, prescrevendo métodos educativos para sanar os conflitos. As medidas tomadas em relação à educação, como a aplicação dos testes e a constituição das classes homogêneas, fizeram emergir a figura do “excepcional” para o qual não existia uma destinação, gerando a necessidade de se criarem instituições para recebê-los (RAFANTE; LOPES, 2013).

Porém, durante cerca de 20 anos (1930-1949), o número de estabelecimentos para a educação especial nas escolas regulares públicas duplicou e, nas instituições especializadas privadas, quintuplicou. Nesse período, a rede de serviços que era predominantemente pública, apesar de praticamente estagnada, parecia apresentar uma tendência para a privatização, em parte devido ao descaso governamental em relação à educação em geral, e também a das pessoas “especiais” (MENDES, 2010).

De acordo com a análise de José Geraldo Bueno⁹ (2004), as instituições privadas que surgiram nas décadas de 1930 e 1940 para o atendimento especializado dos deficientes visuais, auditivos e deficientes mentais, estavam vinculadas às instituições de ordens religiosas e revestiam-se “de caráter filantrópico-assistencial, contribuindo para que a deficiência permanecesse no âmbito da caridade pública e impedindo, assim, que as suas necessidades se incorporassem ao rol dos direitos da cidadania” (BUENO, 2004, p. 113).

Assim, o fortalecimento nesse período da iniciativa privada, com instituições de natureza filantrópica, sem fins lucrativos, ocorreu primeiramente por conta de uma omissão do setor da educação pública que forçou uma mobilização comunitária para

⁸Heulalia Charalo Rafante é professora no Departamento de Fundamentos da Educação, da UFC. Graduada em História pela UFOP/MG (2001) e em Pedagogia pela UNINOVE (2010). Possui mestrado (2006) e doutorado (2011) em Educação pela UFSCar, na área Fundamentos da Educação. Roseli Esquerdo Lopes possui graduação em Terapia Ocupacional pela USP (1979), mestrado em Educação pela UFSCar (1991), doutorado em Educação pela Unicamp (1999). Atualmente é professora Titular do Departamento de Terapia Ocupacional, do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Programa de Pós-Graduação em Terapia Ocupacional da UFSCar.

⁹Jose Geraldo Silveira Bueno é graduado em Pedagogia pela USP (1971), possui mestrado em Distúrbios da Comunicação pela PUC de São Paulo e doutorado em Educação (História e Filosofia da Educação) pela PUC de São Paulo (1991). Atualmente é professor Titular da Faculdade de Educação, da PUC de São Paulo.

tentar preencher essa lacuna do sistema escolar brasileiro. Ao mesmo tempo, percebe-se que essas instituições se tornaram parceiras do governo por meio subsídeos para a iniciativa privada (MENDES, 2010), o que é uma marca de toda a educação brasileira.

A educação dos chamados “excepcionais” vinha se organizando independentemente dos poderes públicos e de legislação específica; porém, a educação especial passou a ser considerada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1961, estabelecida nos seguintes termos:

Art. 88. A educação de excepcionais deve, no que fôr possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bôlsas de estudo, empréstimos e subvenções (BRASIL/MEC, 1961).

Obteve seu espaço na LDB, de um lado, por convergir com interesses dominantes naquele momento e, por outro, devido à mobilização realizada por instituições organizadas que reuniram pessoas em torno dessa questão, não deixando de constituir como um elemento fortalecedor da inclusão da educação especial na legislação (RAFANTE; LOPES, 2013).

Embora essas iniciativas isoladas e precursoras possam ser constatadas em nosso país na área de educação especial, apenas na década de 1970 é que se verifica uma resposta mais abrangente da sociedade brasileira a essa problemática (BUENO, 2004). De modo geral, os estudos fixam na década de 1970 a institucionalização da educação especial, por conta do aumento no número de textos legislativos, das associações, dos estabelecimentos, do financiamento e do envolvimento das instâncias públicas na educação especial (MENDES, 2010).

A história da educação especial no Brasil tem se processado de forma paralela ou aleatória aos movimentos da educação regular. De qualquer modo, existe uma necessidade de universalização do acesso, da permanência e da garantia de aprendizado, um caminho que deve ser traçado pelo sistema da educação como um todo, uma vez que uma escola em uma sociedade com acentuada desigualdade social não poderá surgir enquanto existirem mecanismos tão efetivos de exclusão e seletividade social (MENDES, 2010).

No Brasil, com a chegada da proposição da educação inclusiva no fim do século XX, colocou-se em foco a educação especial e as pessoas que foram consideradas seu público-alvo ao longo dos anos. A partir disso, de acordo com Fabiane Breitenbach, Cláucia Honnef e Fabiane Costas¹⁰ (2016) muitas pessoas passaram a se referir à educação inclusiva e à educação especial como conceitos sinônimos, compreendendo que a educação inclusiva nasceu para justificar a inserção dos alunos da educação especial nas classes de ensino regular, defendendo a inserção desses alunos em escolas comuns. Essas escolas passaram a ser denominadas inclusivas.

A Declaração de Salamanca¹¹ traz a educação inclusiva como a possibilidade de “reforçar” a ideia de “educação para todos”, como se, até então, alunos com deficiência e/ou com outras necessidades educacionais especiais não frequentassem a escola. Para Bueno (2008), esse documento parece desconsiderar que, antes da década de 1990, os alunos da educação especial estavam presentes nas instituições de ensino, principalmente nas instituições privadas e filantrópicas.

Entretanto, o princípio da educação pública para todos não é algo novo no cenário mundial, também não surge por meio da *Conferência Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem*, realizada em 1990, em Jomtien, na Tailândia, que teve como um dos objetivos estabelecer compromissos mundiais para garantir a todas as pessoas os conhecimentos educacionais básicos necessários a uma vida digna, condição insubstituível para o advento de uma sociedade mais humana e mais justa.

Franco Cambi (1999) aponta que, nos países da Europa, os estudos sobre a instrução pública ampliaram-se durante o século XIX. Com avanço da industrialização, foi necessária uma mão de obra cada vez mais qualificada, gerando a necessidade de mais escolas. Assim os debates sobre o ensino público ganharam mais visibilidade, necessitando de um sistema educacional que atenderia aos interesses do capital. Ao

¹⁰Fabiane Vanessa Breitenbach é graduada em Educação Especial pela UFSM (2006), mestre em Educação e doutoranda em Educação, ambos pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM. Cláucia Honnef é graduada em Educação Especial (2009) e em Pedagogia (2014), ambas pela UFSM. Mestre em Extensão Rural (2012), mestre em Educação (2013) e doutoranda em Educação pela UFSM. Fabiane Adela Tonetto Costas é graduada em Pedagogia (1990) e Mestre em Educação (1996), ambos pela UFSM e Doutora em Educação pela UFRGS (2003).

¹¹Como forma de ampliar a discussão iniciada na Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990), realizou-se em Salamanca, na Espanha, em 1994, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, onde foi elaborada a “Declaração de Salamanca e Linha de Ação Sobre Necessidades Educativas Especiais”.

mesmo tempo, percebe-se em vários países da Europa uma necessidade de realizar experiências em educação, a fim de ampliar cada vez mais seu sistema escolar (CAMBI, 1999).

Um exemplo foi que, entre o fim do século XIX e o início do novo século, afirmaram-se na pedagogia mundial algumas experiências educativas, inspiradas em princípios formativos bastante diferentes daqueles em vigor da escola tradicional. Na base dessa consciência educativa inovadora estavam não só as descobertas da psicologia, como também o movimento de emancipação das massas populares nas sociedades ocidentais, que vinha inovar profundamente o papel da escola e o seu perfil educativo, rejeitando decisivamente seu aspecto exclusivamente elitista (CAMBI, 1999).

Embora as “escolas novas” nasçam e se desenvolvem como experimentos isolados, ligados a condições particulares e a personalidades excepcionais de educadores, elas, justamente porque tiveram imediatamente ampla ressonância no mundo educativo, propiciaram uma série de pesquisas no campo da instrução, destinadas a transformar profundamente a escola, não só no seu aspecto organizativo e institucional, mas também, e talvez sobretudo, no aspecto ligado aos ideais formativos e aos objetivos culturais (CAMBI, 1999, p.214).

De acordo com Demerval Saviani (2014) desde o movimento da Escola Nova¹², que ganhou forças na década de 1920 e que, no Brasil, inspirou as reivindicações do chamado *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, em 1932 (um dos documentos mais influentes de toda história da educação brasileira), já se defendia uma escola única para crianças e adolescentes dos sete aos 15 anos de idade, que fosse integral, a cargo do Estado, laica, de coeducação e responsabilidade pública como princípios de uma escola para todos (SAVIANI, 2014).

Seguindo esses princípios, a educação deveria contemplar o desenvolvimento da personalidade humana, de forma que todos os indivíduos fossem dotados de capacidade de trabalhar e de cooperar; fossem portadores de solidariedade social, de consciência

¹² O primeiro experimento sobre as “escolas novas” foi iniciado na Inglaterra por Cecil Reddie (1858-1932), em 1889, que abriu uma escola para rapazes dos 11 aos 18 anos de idade, com base no pressuposto de que o ensino deveria ser adequado às exigências da sociedade moderna. Vários teóricos desenvolveram outros experimentos, com destaque para John Dewey (1859-1952), Ovide Decroly (1871-1932), Edouard Claparède (1873-1940), Adolphe Ferrière (1879-1961) e Maria Montessori (1870-1952), considerados como os grandes mestres teóricos do ativismo (CAMBI, 1999).

social, de espírito de justiça, de renúncia e de disciplina, contribuindo “para harmonizar os interesses individuais e os interesses coletivos” (MANIFESTO, 2006, p. 192).

Diante do exposto, temos que além da perspectiva da educação inclusiva, o princípio da Escola Nova e o Manifesto dos Pioneiros também se orientaram para uma educação para todos; porém, a primeira perspectiva geralmente remete, quase que de forma automática e direta, somente às pessoas com deficiência, principalmente às crianças, como se fossem apenas esses os excluídos do e no espaço de escolarização formal.

Assim, a relação entre educação inclusiva e deficiência, de certa maneira, transformou-se em senso comum e essa compreensão equivocada teve impactos importantes na formulação de políticas, nas ações e nas intervenções, não apenas no Brasil. Como apontam os estudiosos:

Embora a expressão educação inclusiva tenha sido interpretada no Brasil com mais ênfase na sua relação com a Educação Especial e com o seu alunado, ela é muito mais abrangente, e abarca diversos grupos (sujeitos) – afro-brasileiros, camponeses, surdos, quilombolas, deficientes, indígenas, anões, doentes crônicos, menores abandonados, órfãos, ciganos, entre tantos outros – que estão/estiveram fora da escola ou que não tiveram/têm suas necessidades educacionais atendidas pela escola (BREITENBACH; HONNEF; COSTAS, 2016, p.366-367).

Um dos pontos importantes trazidos por Bueno (2008), e que justifica essa compreensão equivocada e limitada acerca da educação inclusiva e de seus beneficiários no Brasil, é que apenas a primeira versão da tradução da Declaração de Salamanca, realizada pela Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), publicada em 1994 e reeditada em 1997, foi fiel ao texto original. As versões seguintes tiveram mudanças significativas dos conceitos e das interpretações. Um exemplo foi a inserção da expressão “educação especial”, que não constava na versão original da Declaração.

Devido a essa inserção no texto da Declaração, o estudo de Breitenbach, Honnef e Costas (2016) evidencia que apenas as crianças com deficiências passaram a ser consideradas com “necessidades educativas especiais”; do mesmo modo, muitas crianças com outras “necessidades educativas especiais” tornaram-se público-alvo das políticas de educação especial, mesmo não tendo uma deficiência identificada. Com isso, a partir dessas interpretações e mudanças na redação da tradução disponíveis

atualmente, ampliou-se o público-alvo da educação especial e, para Bueno (2008), as políticas de educação inclusiva, no Brasil, ficaram restritas a esse âmbito.

Portanto, em meio a essa contradição em relação às compreensões e aos entendimentos dos conceitos, das perspectivas e das abordagens da educação inclusiva e da educação especial é que a terapia ocupacional se insere na educação, pois há consenso de que a terapia ocupacional adentra o campo da educação por meio da educação especial (LOPES; SILVA, 2007; ROCHA, 2007; SILVA; LOURENÇO, 2016).

Algumas dissertações de mestrado apresentadas abaixo trazem, de certa forma, a articulação da terapia ocupacional com a educação.

O trabalho apresentado por Andrea Jurdi em 2004, para o Instituto de Psicologia da USP, teve como título “*O processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental¹³: a atuação do terapeuta ocupacional*”. O estudo partiu do princípio de que no processo de inclusão escolar de alunos com deficiência mental ainda ocorre a exclusão nas relações cotidianas que se estabelecem nas escolas. O objetivo do trabalho foi compreender como a atividade proposta pela terapia ocupacional pode interferir e modificar as relações estabelecidas em relação aos alunos com deficiência mental no ambiente escolar (JURDI, 2004).

Por meio de um relato de experiência de intervenção realizada no horário do intervalo em uma escola estadual de ensino fundamental da cidade de São Paulo, por estagiários do curso de terapia ocupacional da Unifesp, a autora pôde verificar como a atividade proposta (atividade lúdica) provocou possibilidades de encontro entre os alunos da classe especial e os demais alunos, propondo mudanças no processo de inserção escolar dos alunos com deficiência mental (JURDI, 2004).

Em 2006, no trabalho desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba intitulado “*Terapia Ocupacional na Educação Escolar de Sorocaba*”, a autora Tatiana Doval Amador teve o intuito de discutir a

¹³ Na Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual, aprovada em 2004 pela Organização Mundial de Saúde (OMS, 2004), em conjunto com a Organização Pan-Americana da Saúde, o termo “deficiência mental” passou a ser “deficiência intelectual”, porém aqui manteremos os termos que os próprios autores apresentaram em seus estudos.

identidade da terapia ocupacional na educação escolar para adolescentes na cidade de Sorocaba (SP), seus desafios, os limites e as perspectivas (AMADOR, 2006).

Um ponto importante que a autora apresenta é a evidência do papel político do profissional terapeuta ocupacional, sendo esse o maior desafio da profissão, ou seja, de se organizar internamente no sentido de se apropriar das questões político-ideológicas referentes à categoria e ao serviço oferecido ao usuário (AMADOR, 2006).

A dissertação de mestrado de Paula Tatiana Cardoso apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar em 2009, com o título “*Inclusão escolar de crianças com necessidades educacionais especiais: práticas e perspectivas de terapeutas ocupacionais*”, teve como objetivo identificar e caracterizar, sob a ótica de terapeutas ocupacionais, as ações e realidade das práticas desenvolvidas pela terapia ocupacional no processo de inclusão escolar de crianças com necessidades educacionais especiais no Estado de São Paulo. Participaram 127 terapeutas ocupacionais associados ao Crefito-3, que em sua prática profissional desenvolviam ou já tinham desenvolvido ações voltadas para a inclusão escolar (CARDOSO, 2009).

Como alguns resultados obtidos, o estudo indicou que os terapeutas ocupacionais envolvidos com o processo de inclusão escolar se envolvem com a inclusão escolar principalmente a partir do atendimento em ambiente clínico; atuam em escolas regulares; identificam a falta de preparação dos professores e da escola para o processo de inclusão escolar como os maiores obstáculos para o desenvolvimento do seu trabalho; e identificam a importância e necessidade de ampliação da inserção da terapia ocupacionais nas escolas regulares (CARDOSO, 2009).

O trabalho de Mariane Bosquiero Papini, intitulado “*Trilhando percursos e construindo caminhos: possíveis relações entre terapia ocupacional e educação*”, que foi apresentado em 2011 no Programa de Educação da UNESP, campus Rio Claro (SP), visou compreender possíveis relações entre a terapia ocupacional e a educação, a partir de uma experiência profissional vivida pela autora, tendo como sujeitos participantes crianças e adolescentes, provenientes de encaminhamentos escolares, que frequentam o setor de terapia ocupacional em um Centro de Atendimento Psicopedagógico (CAP), localizado no município de Cordeirópolis-SP (PAPINI, 2011).

O principal objetivo da pesquisa foi levantar elementos para trazer contribuições para a reflexão de possíveis relações entre a terapia ocupacional e a educação, a partir de um posicionamento que foca os sujeitos envolvidos. O estudo assinalou que uma possível contribuição do terapeuta ocupacional, neste contexto, é auxiliar a escola para pensar na significação ou ressignificação das ações educacionais, inseridas cotidianamente diante das intervenções realizadas (PAPINI, 2011).

E, por último, o estudo de Maria Alice Ribeiro, intitulado “*Terapia Ocupacional Educacional: revendo o desenvolvimento infantil por meio da teoria Histórico-Cultural*”, apresentado em 2015 ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia – FCT / UNESP, teve como objetivo caracterizar o desenvolvimento de bebês e crianças pequenas que frequentaram alguns berçários público-municipais da cidade de Araçatuba-SP. O instrumento de coleta de dados foi a “*Tabela para Observação do Desenvolvimento Infantil (TODI)*”, que as terapeutas ocupacionais da Secretaria de Educação da cidade utilizaram no ano de 2012 para identificar o desenvolvimento de crianças na faixa etária de quatro meses a dois anos e cinco meses de idade (RIBEIRO, 2015).

A autora sinaliza que os resultados do estudo podem contribuir, ainda que de forma inicial, para o estabelecimento de estratégias no atendimento às crianças que frequentam creches públicas, assim como embasar novos trabalhos que busquem estabelecer alguns parâmetros para a avaliação do desenvolvimento infantil numa perspectiva mais ampla e que, não sendo padronizada, possa contemplar, nas diferentes crianças em suas especificidades, o processo do desenvolvimento e não apenas seu produto (RIBEIRO, 2015).

Nesse contexto de possibilidades e discussões, defende-se que é necessário apreender de que forma os terapeutas ocupacionais compreendem e consideram a escola enquanto uma instituição social, que vem se mostrando historicamente ambígua e contraditória para lidar com as desigualdades sociais, constituindo-se também como fonte geradora de exclusão social, com a evasão escolar, o analfabetismo, entre outras demandas que, explicitadas na/pela escola, impactam na vida dos sujeitos e na sociedade.

Devemos entender a escola atual como resultado de um processo histórico, e, conforme indicado por Saviani (2014), a história da escola pública no Brasil

compreende duas grandes etapas: a primeira corresponde aos seus antecedentes e a segunda, à história da escola pública propriamente dita. A primeira etapa compreende três períodos: o primeiro (1549-1759) é dominado pela pedagogia jesuítica; o segundo (1759 – 1827) é representado pelas “Aulas Régias” instituídas pela reforma pombalina; e o terceiro período (1827-1890) consistiu as primeiras tentativas, descontínuas e intermitentes, de se organizar a educação como responsabilidade do poder público (SAVIANI, 2014).

Já a segunda etapa se inicia em 1889, com o advento da República, ainda que sob a égide dos estados federados, que a escola pública, entendida em seu sentido próprio, fez-se presente na história da educação brasileira. Foi a partir daí que o poder público assume a tarefa de organizar e manter integralmente as escolas, tendo como objetivo a difusão do ensino a toda a população por meio da implantação da *escola graduada* na forma de *grupos escolares* (SAVIANI, 2014).

A primeira iniciativa, como “locus” de formação de professores, foram as chamadas *escolas normais*, que de acordo com Jorge Nagle (2001) desde o momento de sua institucionalização, foram importantes na mediação da cultura, ou melhor, foram instâncias responsáveis pela divulgação do saber, das normas e técnicas necessárias à formação dos professores, destinavam-se às moças burguesas da época.

O pioneiro na organização de sua educação foi o estado de São Paulo, com a Reforma Caetano de Campos, direcionada à escola normal e que, em 1892, determinou a reforma geral da instrução pública. Ela estabeleceu a organização dos grupos escolares que segundo Saviani (2014), constituiu um fenômeno urbano, já que no meio rural ainda predominou por muito tempo as escolas isoladas. E, como possuíam turmas seriadas, os grupos escolares também eram conhecidos como escolas graduadas, sendo uma escola “mais eficiente para o objetivo da seleção e formação das elites” (SAVIANI, 2007, p. 174). A questão da educação popular ainda não se colocava.

A escola graduada fundamentava-se essencialmente na classificação dos alunos pelo nível de conhecimento em agrupamentos supostamente homogêneos, implicando a constituição das classes. Pressupunha, também, a adoção do ensino simultâneo, a racionalização curricular, controle e distribuição ordenada dos conteúdos e do tempo (graduação dos programas e estabelecimento de horários), a introdução de um sistema de avaliação, a divisão do trabalho docente e um edifício escolar compreendendo várias salas de aula e vários professores. O modelo colocava em correspondência a

distribuição do espaço com os elementos da racionalização pedagógica – em cada sala de aula uma classe referente a uma série; para cada classe, um professor (SOUZA, 2014, p. 106).

Pode-se afirmar que os grupos escolares surgiram como estratégia da elite republicana e constituíram um modelo escolar a ser implementado por vários estados do país, fazendo parte da política de diversos governantes. A criação dessa nova modalidade escolar passou a apresentar um ensino seriado em que os alunos fossem distribuídos homogeneamente de acordo com o mesmo nível de aprendizagem que possibilitava um melhor rendimento escolar; porém, em contrapartida, essa forma de organização conduzia à mecanismos de seleção por conta da maior exigência escolar (SAVIANI, 2014).

De fato era uma escola mais eficiente para o objetivo de seleção e formação das elites. A questão da educação das massas populares emergirá com a reforma populista de 1920, conduzida por Sampaio Dória, única dentre as várias reformas estaduais dessa década, que procurou enfrentar esse problema proposto nos seguintes termos: “encontrar uma fórmula para resolver o problema do analfabetismo” (NAGLE, 1974, p.207) numa situação em que mais da metade da população, na época, entre sete e 12 anos de idade estava fora da escola, e o orçamento do Estado não permitia a elevação substantiva dos gastos com educação.

À luz desse entendimento, a reforma Sampaio Dória instituiu uma escola primária cuja primeira etapa, com duração de dois anos, seria gratuita e obrigatória para todos, com o objetivo de garantir a universalização das “primeiras letras”, ou seja, a alfabetização de todas as crianças em idade escolar. No entanto, com muitas críticas, a reforma acabou não sendo implantada (SAVIANI, 2014).

Simon Schwartzman (2005) aponta que é importante demarcar que até a Revolução de 1930, na qual Getúlio Vargas deu início a um novo período de centralização política, pouco se fez de concreto pela educação brasileira, e nesse período “a educação finalmente surgiu como prioridade nacional” (p.21). Em resumo, a educação no Brasil entrou na pauta do país há menos de 100 anos, processo que, tratando-se de história, acontece muito tardiamente.

Marisa Bittar (2007) compartilha que esse foi um momento marcado pelas lutas ideológicas sobre as formas de condução do governo, acarretando a essa nova realidade a necessidade de uma força de trabalho mais especializada, com um projeto econômico pautado pela industrialização, o que implicava maiores investimentos na educação.

As lutas foram estabelecidas no contexto político por intensos debates ideológicos, políticos e educacionais, além dos conflitos e disputas entre os responsáveis pelo ensino no país, tornou os anos da década de 1930 extremamente polêmicos. Ester Buffa (1984) esclarece que “de um lado os defensores do ensino privado tendo como carro chefe a Igreja Católica, secundada por proprietários de escolas privadas leigas [...] De outro lado os defensores do ensino público” (p.303).

Os educadores renovadores preocupados com uma política nacional de educação tornaram públicas as suas aspirações em 1932, através do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, dirigido “ao povo e ao governo” (MANIFESTO, 1984, p.407) que reivindicava a direção do movimento de renovação educacional brasileiro. Como proposta de uma escola única e de tempo integral formada sobre a base do trabalho produtivo tido como fundamento das relações sociais e pela defesa do Estado como responsável pela disseminação da escola para todas as crianças, dos sete aos quinze anos de idade (BITTAR, 2007; VIDAL, 2013).

Diana Vidal (2013) destaca a defesa da escola pública no país como um sentido importante do Manifesto na atualidade, pois é uma sociedade que, ainda nos anos 1980, lutava pelo direito de acesso à escola pública por parte de toda a população em idade escolar. Utilizando-o como marco que representava um documento fundador do discurso de democratização do ensino, não foi efetivamente colocado em prática e assim permanece até hoje como uma proposta e um vislumbre para a educação brasileira.

Além do mais, foi criado em 1930 o Ministério da Educação e Saúde, ponto de partida para mudanças substanciais na educação, principalmente para a estruturação das universidades. Segundo Bárbara Freitag (2007), com a Constituição de 1934 houve a necessidade da elaboração de um Plano Nacional da Educação que coordenasse e supervisionasse as atividades de ensino em todos os níveis. Com isso, pela primeira vez são regulamentadas as formas de financiamento e as competências da rede oficial de ensino, nos três níveis administrativos (Federação, Estados e Município).

Parte substancial dessa legislação de ensino é absorvida pela nova Constituição de 1937. Foi introduzido o ensino profissionalizante, previsto, antes de mais nada, pelo Artigo 129 “destinado às classes menos favorecidas” (BRASIL, 1937). Dispõe ainda que seja obrigação das indústrias e dos sindicatos criarem escolas de aprendizagem na área de sua especialização para os filhos de seus empregados e membros.

Em 1942, ainda no governo totalitário de Getúlio Vargas, o Ministro da Educação, Gustavo Capanema, reforçou, em discursos e iniciativas, as colocações políticas da Constituição que estruturaram o ensino propedêutico em primário e secundário e o ensino técnico-profissional em industrial, comercial, normal e agrícola, os quais foram destinados a criar, nas palavras do próprio Ministro Capanema, na moderna juventude brasileira, um “exército de trabalho, para o bem da nação” (FREITAG, 2007).

Conforme Marisa Bittar e Mariluce Bittar (2012), em um período de ditadura o governo editou uma das reformas mais duradouras do Sistema Educacional Brasileiro, as chamadas Leis Orgânicas do Ensino, mais conhecidas como Reforma Capanema (1942-1946). Tratou-se de uma reforma elitista e conservadora, que consolidou e reforçou a dualidade e a distinção entre os tipos de escola, ao oficializar que o ensino secundário público era destinado às elites condutoras e o ensino profissionalizante era para as classes populares (BITTAR; BITTAR, 2012).

Com o crescimento econômico no país, nas décadas de 1940 e 1950, houve o surgimento de grandes ginásios estaduais, estabelecimentos construídos com projetos arquitetônicos adequados, bem equipados, com laboratórios, bibliotecas, auditórios e outros recursos didáticos. Contudo, embora oferecessem boas condições de ensino e de trabalho, essas escolas públicas possuíam um caráter extremamente seletivo, tanto pela forma de ingresso quanto de progressão (PINTO, 2004).

Conforme Luiz Antonio Cunha (1989), especificamente em relação à estruturação do Ensino Médio, a modernização do país em termos econômicos, dentro de uma visão que conferia ao sistema educacional a função da preparação da mão de obra qualificada, o subdesenvolvimento era atribuído, em parte, à falta de qualificação para o trabalho, a educação escolar era vista como via privilegiada para o desenvolvimento do país e para a mobilidade social ascendente.

Para o mesmo autor, o grande crescimento econômico expandiu as oportunidades de escolarização e a estrutura do trabalho passou a exigir, cada vez mais, pessoas alfabetizadas e, posteriormente, graus elevados de escolarização. A busca da ascensão social e econômica para as classes médias e para os pobres estava condicionada à educação escolar com certo equilíbrio entre pretendentes a empregos e vagas, até o final dos anos 1940.

Assim, a nova força de trabalho precisava ser recrutada dentro da nova configuração da sociedade de classes que evidentemente não será fornecida pela classe dominante. Preocupada em formar seus quadros dirigentes em escolas de elite, esta classe não revelava interesse pelo ensino técnico. A força de trabalho também não poderá ser buscada nos setores da burguesia e da pequena burguesia ascendente, preocupada em ocupar as vagas do ensino propedêutico, a fim de alcançar um título acadêmico (FREITAG, 2007).

Pelo grande déficit educacional nas áreas rurais, também não será o campesinato que fornecerá os elementos que, qualificados pela escola, promoverão o desenvolvimento industrial. Resta a reduzida classe operária, formada parcialmente pelos trabalhadores urbanos e rurais imigrados ao Brasil nas décadas anteriores, bem como populações nacionais migradas para os centros urbanos, semi e desqualificadas, ou seja, “o exército industrial de reserva” (FREITAG, 2007).

Com essa compreensão, as escolas técnicas vão ser “a escola para os filhos dos outros”, ou melhor, a única via de ascensão permitida ao operário, porém, “que essa via é falsa e se revela um beco sem saída, está implícito na especificidade dessa escola” (FREITAG, 2007, p.94). A escola de nível médio não habilita seus egressos a cursarem escolas de nível superior, manteve-se a dualidade do sistema educacional que, além de produzir e reproduzir a força de trabalho para o processo produtivo garante a consolidação e reprodução de uma sociedade de classes.

No início dos anos 1960, após 13 anos (desde 1948), foi aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação que incorporou os princípios do direito à educação, da obrigatoriedade escolar e da extensão da escolaridade obrigatória. O Brasil chegou à década de 60 do século XX com quase 40% de analfabetismo, o que evidenciou a

ineficiência das reformas, o seu caráter retórico e a omissão do Estado no cumprimento efetivo das leis que ele próprio editara (BITTAR; BITTAR, 2012).

Com a política educacional da ditadura militar, instituída em 1964, a escola pública brasileira se transformou de acordo com a lógica que presidia o regime: a necessidade de um mínimo de escolaridade para que o país se desenvolvesse, com isso a expansão das escolas se fez acompanhada pelo rebaixamento da qualidade de ensino, ou seja, a expansão quantitativa da escola não veio acompanhada das condições para possibilitar a aprendizagem aos alunos e para cumprir, portanto, a sua função essencial. (BITTAR; BITTAR, 2012). Terminada a ditadura militar, os governos que se seguiram também não cumpriram essa tarefa.

Assim, no final da década de 1980, no contexto da Assembleia Nacional Constituinte, após intenso processo de discussão e organização dos mais variados segmentos da sociedade política e da sociedade civil, o Brasil promulgou a sua nova Constituição, em 1988. A efetivação dos direitos sociais foi um avanço em termos de políticas públicas educacionais e proporcionou mudanças importantes na educação pública brasileira.

No entanto, é possível identificar conforme aponta Acácia Kuenzer (2010) que as mudanças propostas para a área da educação acabaram por se sujeitar à lógica econômica e às demandas do mercado de trabalho, pois é percebida no discurso a necessidade de um currículo cada vez mais flexível, para se adequar a um mundo produtivo em constante transformação e cada vez mais instável, que agora demanda uma qualificação para a “vida”.

Entretanto, a organização das escolas não é apenas pedagógica, e sim, determinada pelas mudanças nas bases materiais de produção de acordo com a história, do que se define a cada época e a estreita relação entre trabalho e educação (KUENZER, 2010).

Segundo Sueli Mendonça (2011), formar para o trabalho implica enfrentar um processo extremamente contraditório, por um lado, a intensificação do uso das tecnologias, com o objetivo de limitar o trabalho vivo, ou seja, o trabalhador; por outro, também consequência do aumento do desemprego estrutural e da informalidade das relações trabalhistas. “Como fica a escola, se seu objetivo central já se vê prejudicado

diretamente pela realidade?” (MENDONÇA, 2011, p.354). Essa contradição, vivenciada cotidianamente, produz um desencontro entre a função da escola e o mundo do trabalho

As dificuldades que têm pautado os processos de construção de uma proposta de educação de qualidade, na perspectiva dos que vivem do trabalho, não podem ser resolvidas apenas por soluções pedagógicas, uma vez que a ruptura entre a formação geral e a profissional, entre o trabalho intelectual e a atividade prática, está na raiz da constituição do modo de produção capitalista brasileiro (KUENZER, 2010).

O filósofo Antonio Gramsci defendia uma educação (mesmo não sendo especificamente para a educação brasileira, se estende também a ela) que proporcionasse o conhecimento de toda a história anterior à civilização moderna “[...] para ser e conhecer conscientemente a si mesmo” (GRAMSCI, 2001, p. 46). Para ele, todo ou a maior parte do processo educativo de um indivíduo, desde sua infância até sua escolha profissional, deve estar embasado em princípios “desinteressados” e proporcionar uma formação humanista geral, ou seja, “[...] não deve ter finalidades práticas imediatas ou muito imediatas, deve ser formativo ainda que instrutivo, isto é, rico de noções concretas” (GRAMSCI, 2001, p. 49).

A ideia de uma escola “desinteressada” está ligada a uma concepção de educação que oportunize a absorção e assimilação pelo educando de todo o seu passado cultural, acumulado historicamente e que deu origem à sociedade em que o indivíduo está inserido. Contrapõe-se ao interesse imediato e utilitário; e se alinha ao que é útil a muitos, a toda coletividade, histórica e objetivamente.

Além da crítica que Gramsci faz à sociedade existente, oferece instrumentos para se pensar e realizar, com o auxílio fundamental das escolas e das demais instituições da sociedade civil, uma nova estrutura social, que compreende a escola como um espaço político de disputa e com potencial de traçar estratégias políticas, sendo uma delas o acesso ao conhecimento historicamente acumulado e socialmente construído enquanto uma necessidade de todos, como um direito da classe trabalhadora em se apropriar de um determinado tipo de cultura (GRAMSCI, 2001).

Tem-se como perspectiva contribuir para formulação de uma concepção de uma escola unitária, que tenha como horizonte a formação de um ser humano *omnilateral*,

uma formação que possibilite a todos os seres humanos se apropriarem do que foi produzido ao longo da história da humanidade, de modo que cada indivíduo em particular possa objetivar-se enquanto um ser humano pleno, histórico e social;

A escola unitária ou de formação humanista (entendido este termo, 'humanismo', em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional) ou de cultura geral deveria se propor a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e a certa autonomia na orientação e na iniciativa (GRAMSCI, 1982, p.121).

A ideia da escola única para Gramsci não diz respeito a uma escola igual para todos, mas uma escola que proporcione a todos os seres humanos o acesso ao conhecimento, de acordo com suas necessidades, com suas respectivas realidades históricas. Busca, então, definir uma formação que propicie às classes subalternas não apenas obter qualificações técnicas que lhes permitam se inserir no mundo produtivo como também adquirir uma sólida formação geral que lhes possibilite ampliar sua esfera de participação na sociedade.

Para Paolo Nosella (2012), talvez, a escola unitária de hoje signifique não tanto uma integração curricular de matérias ligadas à produção com outras ligadas à cultura geral, mas, sobretudo um oferecimento de condições objetivas para que todo cidadão possa optar livremente pela formação naquilo que é de seu gosto e interesse:

Assim, a problemática da dualidade do ensino escolar toma hoje outro enfoque, deslocando a atenção dos conteúdos escolares para a situação social que força alguns a escolherem a formação que não desejam, enquanto a outros permite uma escolha livre. Com efeito, um conteúdo de formação técnica muda de sentido quando escolhido livremente e quando imposto por necessidade econômica (NOSELLA, 2012, p.32).

Mesmo diante desse contexto apresentado, a escola está presente como bem necessário e inquestionável para grande parte das pessoas e sociedades, conseguindo se projetar no imaginário coletivo como um direito de todos, assim como no nosso texto constitucional, de maneira que, desde o final do século passado, ela tem alcançado proporções mais universalizantes no Brasil. É ela que ocupa a centralidade na representação do processo educacional, inclusive para aqueles que nunca tiveram a possibilidade de acessá-la ou de nela permanecerem no seu tempo devido.

As experiências nacionais e internacionais têm sido descritas e revelado a escola como um dos focos da atenção da terapia ocupacional, entretanto, os objetivos que norteiam esses trabalhos visam, principalmente, à integração e à inclusão de crianças no sistema regular de ensino, tanto na sua primeira inserção escolar quanto na transição da educação especial, quer dizer, a inclusão das crianças das salas especiais e/ou escolas especiais no sistema regular formal (LOPES; SILVA, 2007).

Acredita-se ser importante que a terapia ocupacional (re) avalie sua participação nesse âmbito, levando em conta o acesso e a permanência de crianças e jovens (e de adultos, quando não ocorrido em tempo próprio) à/na educação escolar um direito humano e também social, este último advindo da cidadania que detêm, mas compreendendo a escola como um espaço de participação democrática que deve compor uma rede social de suportes (CASTEL, 1999) e oportunidades, que possibilite o desenvolvimento pleno das pessoas e da cidadania, através de um entendimento comum de uma escola pública efetivamente para todos.

O acesso à escola se universaliza também no Brasil e a problemática aqui levantada se dá em como a terapia ocupacional se posiciona em relação a esse fenômeno social e sobre quais pressupostos vai propor intervenções, ações e direcionar sua atenção nesse campo, assumindo-se esse espaço, “a escola”, e os seus processos como sendo de e para todos, inclusive, mas não só, para o público-alvo da educação especial.

3.CONSTRUÇÃO DO DESENHO METODOLÓGICO E ESCOLHA DOS PROCEDIMENTOS

A pesquisa que integra esta tese voltou-se para a terapia ocupacional e sua interface com a educação, com o objetivo de reunir e compreender as proposições que terapeutas ocupacionais vêm fazendo na e para a Escola.

Dessa forma, o desenho metodológico do campo da pesquisa em tela, teve como base a investigação das produções de conhecimento estrangeiras e nacionais que traziam como foco a terapia ocupacional e a escola, e para complementar e aprofundar o debate optou-se também pelo diálogo com docentes terapeutas ocupacionais, por meio de uma entrevista, na tentativa de integrar, compor e contrapor o debate colocado pelos artigos.

Esta seção foi dividida em dois momentos interconexos para melhor explicitar os caminhos percorridos para a composição do campo da pesquisa. O primeiro momento foi denominado “*as produções*” e o segundo momento, “*as perspectivas*”, apresentados a seguir.

3.1. Primeiro momento: as produções

Inicialmente, foram levantados, reunidos e sistematizados artigos, buscados por meio da combinação dos descritores: “*occupational therapy*” AND “*school*” e de versões correlatas em português. Até abril de 2016, os artigos estrangeiros foram levantados nas bases de dados online da *Web of Science* e *Scopus*, tendo sido encontrados 1.265 textos, cujos títulos, resumos e palavras-chave foram lidos e analisados para a aplicação de critérios de exclusão e inclusão.

Na tentativa de recuperarmos o número maior de referências, não foi definido o ano de publicação, de modo que pudéssemos acessar todos os textos disponíveis nos bancos de dados escolhidos. Os critérios de inclusão dos trabalhos para análise foi: abordar a terapia ocupacional e a escola como foco de atenção dos terapeutas ocupacionais. Verificou-se que alguns deles não se adequavam à proposta deste trabalho. Dessa forma, foram elaborados critérios de exclusão, sendo eliminados os textos que:

- Não apresentavam resumo;
- Não abordavam “terapia ocupacional”, no resumo, nas palavras-chave e no título;
- Não abordavam “escola” ou “educação”, no resumo, nas palavras-chave e no título;
- Utilizavam a escola apenas como um local de coleta de dados de pesquisas específicas;
- Referiam-se à escola somente para atingir a população-alvo (crianças e adolescentes em idade escolar) para participação em estudos e pesquisas, no entanto sem abordar a discussão da atuação da terapia ocupacional neste espaço;
- Apresentavam a escola como um cenário, um contexto ou como um local importante para o cotidiano das crianças, mas não tinham como objetivo compreender a escola como um local de atenção e atuação dos terapeutas ocupacionais;
- Utilizavam o termo “*school*” se referindo aos cursos de terapia ocupacional ou alguma outra profissão e abordavam as questões da formação profissional específica.
- Não se classificavam como artigo, por exemplo, os capítulos de livros, editoriais, notas.
- Foram eliminados os artigos duplicados (encontrados nas duas bases).
- Foram excluídos aqueles que traziam uma revisão de literatura ou bibliográfica sobre a temática.

Ainda, após a primeira leitura dos títulos, resumos e palavras-chave e demais componentes que os textos apresentavam, como, por exemplo, autores, países e instituições, verificaram-se três estudos brasileiros¹⁴, de revistas nacionais indexadas na base de dados da *Scopus*. Esses trabalhos foram selecionados e analisados dentre os textos nacionais.

¹⁴1) GEBRAEL, Tatiana Luísa Reis; MARTINEZ, Cláudia Maria Simões. Consultoria colaborativa para professores de crianças pré-escolares com baixa visão. *Revista Brasileira Educação Especial*, Marília, v.17, n.1, p.101-120, 2011.

2) LOPES, Roseli Esquerdo; BORBA, Patrícia Leme de Oliveira; TRAJBER, Natalia Keller de Almeida; SILVA, Carla Regina; CUEL, Brena Talita. Oficinas de atividades com jovens da escola pública: tecnologias sociais entre educação e terapia ocupacional. *Interface-Comunicação Saúde Educação*, Botucatu, v.15, n.36, p.277-88, jan./mar. 2011.

3) LOPES, Roseli Esquerdo; BORBA, Patrícia Leme de Oliveira; MONZELLI, Gustavo Artur. Expressão livre de jovens por meio do Fanzine: recurso para a terapia ocupacional social. *Saúde e Sociedade*, São Paulo, v. 22, n. 3, p. 937-948, 2013.

Com isso, optou-se por excluir esses três textos da contabilização como “produções estrangeiras”, que permitiu a seleção de 155 textos para leitura e análise na íntegra. A figura 1 ilustra, de forma resumida, os procedimentos realizados para a seleção dos artigos estrangeiros:

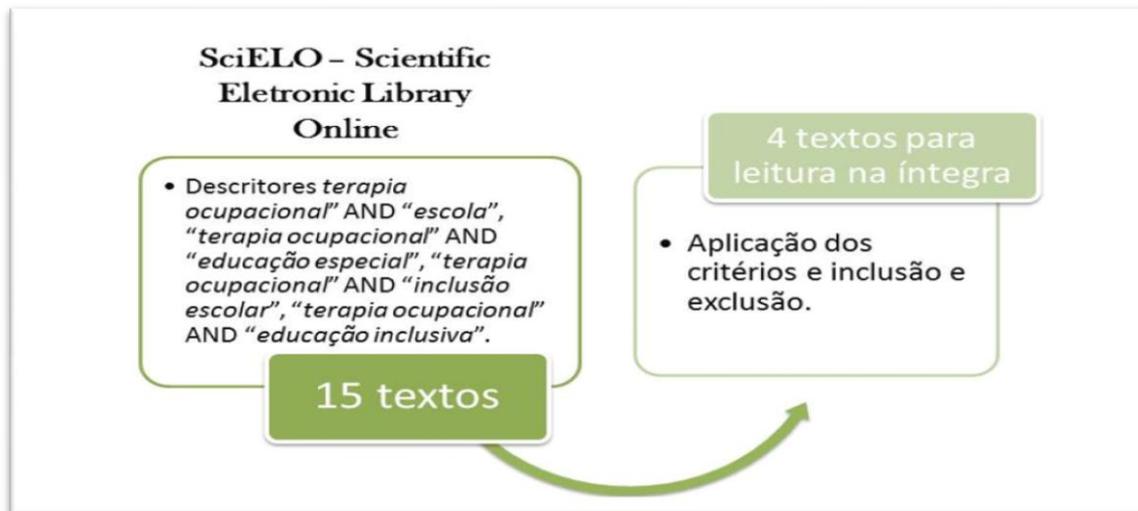
Figura 1. Procedimentos para seleção dos textos estrangeiros nas bases de dados Web of Science e Scopus.



No que se refere à busca pelos trabalhos nacionais, foi realizada um levantamento na base de dados SciELO – *Scientific Electronic Library Online*. Utilizou-se, primeiramente, a combinação dos descritores “*terapia ocupacional*” AND “*escola*”, e foram encontrados 12 trabalhos. Na tentativa de encontrar mais referências, optou-se pelas combinações dos descritores: “*terapia ocupacional*” AND “*educação especial*”, contabilizando seis trabalhos; “*terapia ocupacional*” AND “*inclusão escolar*”, resgatando um trabalho; e “*terapia ocupacional*” AND “*educação inclusiva*”, encontrando-se apenas um texto.

Após fazer o cruzamento entre os textos encontrados e eliminando-se os textos duplicados— por exemplo, um mesmo artigo foi contado mais de uma vez em virtude de estar em mais de uma fonte de indexação –, contabilizou-se um total de 15 textos, em que, após a leitura dos resumos, títulos e palavras-chave foram aplicados os mesmos critérios de exclusão utilizados para os trabalhos estrangeiros, totalizando quatro estudos para leitura na íntegra, como ilustra a figura abaixo:

Figura 2. Procedimentos para seleção dos textos nacionais na base de dados SciELO.



Além disso, pelo fato de esta pesquisa abordar questões específicas da terapia ocupacional, optou-se por buscar os trabalhos publicados nos principais periódicos nacionais da área, que são os *Cadernos de Terapia Ocupacional da Universidade Federal de São Carlos*¹⁵ e a *Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo*, visto que eles não são indexados na base de dados do *SciELO*, mas, em contrapartida, reúnem uma considerável parte das publicações feitas pelos terapeutas ocupacionais brasileiros.

A *Revista de Terapia Ocupacional da USP*, proposta por um grupo de docentes do Curso de Graduação em Terapia Ocupacional da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo, publicou o seu primeiro número em agosto de 1990, e divulga, prioritariamente, trabalhos originais e inéditos que tragam contribuições para o campo da terapia ocupacional e áreas afins (REVISTA, 2016).

O periódico *Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar*, iniciado também em 1990, destina-se à divulgação de trabalhos inéditos, oriundos de pesquisas científicas originais na área da terapia ocupacional, em diálogo com as áreas de saúde, educação, cultura e assistência social, bem como da ciência ocupacional. É voltado a pesquisadores, docentes, discentes e profissionais de terapia ocupacional e de áreas correlatas, tanto em âmbito nacional quanto internacional (CADERNOS, 2016).

¹⁵Desde o segundo volume de 2017, o periódico passou a se chamar *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional/Brazilian Journal of Occupational Therapy*. Porém, optou-se por manter, neste trabalho, o nome anterior da revista já que as publicações foram reunidas em 2016, antes da mudança.

Partiu-se de um banco de dados virtual elaborado anteriormente¹⁶, que teve como objeto toda a produção bibliográfica publicada, entre 1990 e 2014, nos Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar e na Revista de Terapia Ocupacional da USP. Para a pesquisa em questão, foi realizada uma atualização desse banco de dados até o final de 2016, por uma busca direta nas plataformas online dos periódicos citados. Foram contabilizados 548 textos na *Revista de Terapia Ocupacional da USP* e 636 textos nos *Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar* (porém, foram eliminados os resumos de dissertações e teses e os artigos que não tinham o resumo disponível), totalizando 1.133 trabalhos.

Dos 1.133 textos, foram excluídos aqueles que:

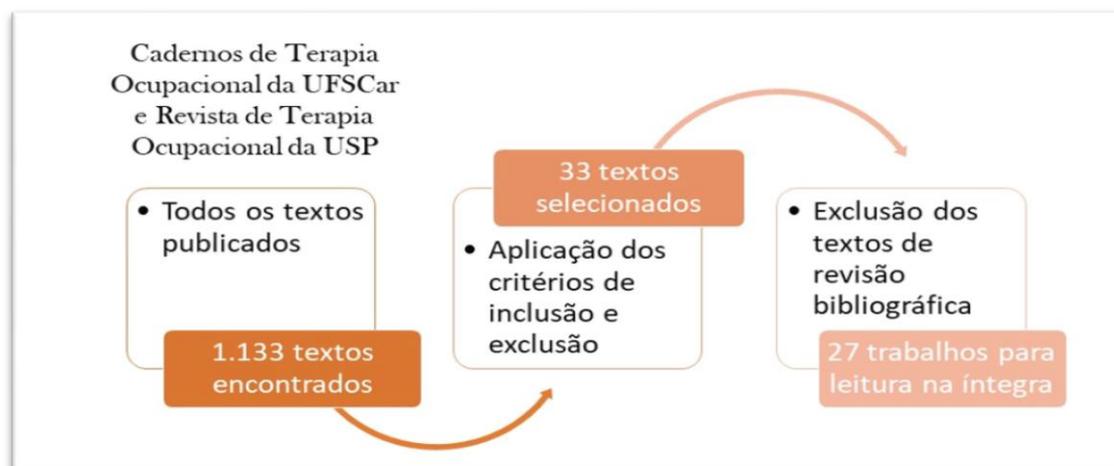
- Não abordavam “terapia ocupacional” no resumo, nas palavras-chave e no título;
- Não apresentavam a articulação da terapia ocupacional e a escola;
- Apresentavam a discussão da educação, da educação especial, da inclusão escolar, educação inclusiva, da utilização das adaptações e a tecnologia assistiva, e/ou a questão da acessibilidade nas escolas, mas não faziam a articulação com a terapia ocupacional.

Diante do exposto, a busca resultou em 33 textos com a temática da escola e terapia ocupacional, porém, foram excluídos aqueles que traziam uma revisão de literatura ou bibliográfica sobre a temática, totalizando 27 textos para a leitura na íntegra.

A figura 3 demonstra os procedimentos para seleção dos textos nacionais nos periódicos específicos da área de terapia ocupacional:

¹⁶O trabalho intitulado “*A divulgação do conhecimento em terapia ocupacional no Brasil: um retrato nos seus periódicos*” foi desenvolvido pelas autoras Roseli Esquerdo Lopes, Maria Luiza Mangino Cardoso Duarte, Beatriz Prado Pereira, Fátima Corrêa Oliver e Ana Paula Serrata Malfitano, em 2016, e teve como objetivo caracterizar toda a produção em relação a ano de publicação, autores, instituições dos autores, área e subárea, categoria do texto e presença do termo “terapia ocupacional” ou correlato no título, no resumo ou nas palavras-chave e, com isso, criar um banco de dados virtual para sistematizar essa produção, que compõe parte considerável das publicações de terapeutas ocupacionais brasileiros.

Figura 3. Procedimentos para seleção dos textos nacionais nos periódicos da área.



É oportuno frisar que o capítulo de livro¹⁷ escrito por David Calheiros, Gerusa Lourenço e Daniel Cruz, denominado “*A atuação da terapia ocupacional no contexto escolar: educação inclusiva e perspectiva social*”, divulgado no ano de 2016, apresenta a produção científica publicada entre os anos de 2003 e 2013, por meio de uma revisão bibliográfica sobre terapia ocupacional e a área da educação. Recorreram a cinco periódicos específicos da área de terapia ocupacional¹⁸ tendo sido encontrado um total de 34 textos direcionados à área de educação, sendo 24 publicados nos Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar e 10 na Revista de Terapia Ocupacional da USP.

Os critérios estabelecidos para a inclusão dos trabalhos no estudo foram: textos que trataram da temática da educação no título, resumo ou palavras-chave, e textos completos disponíveis online na página das revistas investigadas (CALHEIROS; LOURENÇO; CRUZ, 2016). Devido aos critérios, os textos encontrados, não necessariamente, trazem a terapia ocupacional e as concepções para pensar especificamente a ação desse profissional nesse campo de prática, apesar de todos os autores serem terapeutas ocupacionais. Em função disso, é preciso ressaltar que os dados apresentados nesta pesquisa são, em parte, diferentes dos dados e resultados apontados pelo estudo de Calheiros, Lourenço e Cruz (2016).

¹⁷ NETO, Jorge Lopes Cavallanti; SILVA, Osni Oliveira Norberto. Diversidade e Movimento: diálogos possíveis e necessários. Curitiba: Editora CRV, 2016.

¹⁸ Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar, Revista de Terapia Ocupacional da USP, Revista do Centro de Estudos de Terapia Ocupacional (CETO), Revista Baiana de Terapia Ocupacional e Cadernos do Grupo de Estudos Profundos de Terapia Ocupacional (GESTO); porém, foram encontrados trabalhos apenas nos dois primeiros periódicos.

O levantamento da literatura realizado teve como finalidade elencar todos os artigos encontrados sobre o tema exposto, já que esse procedimento possibilita um amplo alcance de informações, além de permitir a utilização e a sistematização de dados dispersos, auxiliando também na construção, ou na melhor definição que envolve o objeto de estudo proposto. Além disso, também permite estabelecer relações das produções mais recentes com as anteriores, identificando temáticas recorrentes e apontando novas perspectivas.

3.2. Segundo momento: as perspectivas

É preciso ressaltar que partimos da consideração de que a produção acadêmica é amplamente desenvolvida por pesquisadores e que, no caso do Brasil, a pesquisa centra-se nas Instituições de Ensino Superior (IES) e em seus grupos de pesquisa, com destaque para as universidades públicas. Nesse caso, considerou-se importante fazer o mapeamento desses pesquisadores e pesquisadoras da área da terapia ocupacional para potencializar o debate.

Como o intuito de reunir aqueles que efetivamente estão envolvidos com a pesquisa e a produção acadêmica, em relação à temática proposta, optou-se pela consulta ao *Portal do Diretório de Grupos de Pesquisa no Brasil – CNPq*, caracterizado como um registro dos grupos em atividade no país (BRASIL, 2015). A consulta foi realizada no mês de janeiro de 2017, seguindo as etapas:

1. Acesso ao Portal do Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil;
2. Seleção do item “buscar grupo” com o termo de busca “terapia ocupacional”;
3. Seleção da opção “todas as palavras”;
4. Consulta dos grupos existentes;
5. Seleção dos campos: “nome do grupo”, “nome da linha”, “palavras-chave”, “nome do líder”, “nome do pesquisador”, incluindo grupos certificados e atualizados.

Foram encontrados 57 grupos de pesquisa (Apêndice A) e, após a leitura dos nomes dos grupos, das descrições de seus impactos e dos objetivos das linhas de pesquisa, foram selecionados seis grupos que apresentavam a interface entre terapia ocupacional e educação e/ou escola. Os seis grupos elencados apresentavam um número total de 10 líderes ou vice-líderes, todas mulheres.

Em seguida, realizou-se uma consulta aos currículos das 10 líderes e vice-líderes através da *Plataforma Lattes*, a fim de verificar e reunir todas as suas produções em formato de artigos, livros e/ou capítulos de livros, os projetos de extensão e pesquisas universitárias em relação à temática em tela. Após essa consulta e análise dos currículos das pesquisadoras, identificou-se e foram elencadas seis líderes terapeutas ocupacionais dos grupos cadastrados que, de fato, dialogam, desenvolvem projetos e estudos relacionados com a temática da educação e possuem produção acadêmica na área.

O quadro 1 mostra os grupos de pesquisa, os anos de criação, as instituições e as líderes selecionadas:

Quadro 1: Grupos de pesquisa, ano de criação, respectivas instituições e as líderes selecionadas.

Nome do grupo de pesquisa	Ano de criação	Instituição	Líder
Terapia Ocupacional na Educação	2016	UNIFESP	Carla Cilene Baptista da Silva
Promoção do Desenvolvimento Infantil no Contexto da Vida Familiar e da Escola	2007	UFSCar	Claudia Maria Simões Martinez
Laboratório de Estudos em Reabilitação e Tecnologia Assistiva - REATA	1997	USP	Eucenir Fredini Rocha
Grupo de Estudos e Pesquisas em Atividade e Desenvolvimento Infantil – GEPADI	2012	UNESP	Fabiana Cristina Frigieri de Vitta
Terapia Ocupacional e Tecnologia Assistiva em diferentes contextos	2016	UFRJ	Miryam Bonadiu Pelosi
Cidadania, Ação Social, Educação e Terapia Ocupacional	1999	UFSCar	Roseli Esquerdo Lopes ¹⁹

Fonte: <http://lattes.cnpq.br/web/dgp>

Após essa seleção, foi realizada uma segunda leitura dos currículos e identificadas as produções de cada líder, posto que alguns trabalhos não foram selecionados no levantamento das produções nacionais; dentro dos critérios de inclusão para a leitura na íntegra, optou-se por fazer a leitura de todos os artigos e produções das pesquisadoras elencados como importantes para contribuir e possibilitar maior compreensão acerca do assunto e da articulação que elas fazem entre as áreas (Apêndice B).

Posteriormente à leitura das produções de cada uma, dada a importância delas para a composição do campo na terapia ocupacional e sua interface com educação, foi

¹⁹A professora e pesquisadora Roseli Esquerdo Lopes é orientadora desta tese e, ainda assim, optou-se por entrevistá-la, pois se trata de um tema de interesse que também foi impulsionador da problemática da própria pesquisa. Acreditamos essencial registrar as proposições e todo o trabalho desenvolvido por essa pesquisadora, que tem uma produção relevante na área e vem formando profissionais e pesquisadores nessa direção.

enviada, por correio eletrônico, uma carta-convite (Apêndice C), explicando os objetivos da pesquisa e solicitando a participação e colaboração com o estudo por meio de uma entrevista via *Skype*, sendo o dia e o horário combinados de acordo com disponibilidade de cada uma.

Todas concordaram em participar, tendo sido realizadas seis entrevistas individuais realizadas nos meses entre os meses de março e abril de 2017, para se dialogar, discutir, questionar e refletir sobre suas trajetórias pessoais e acadêmicas pela terapia ocupacional, sobre a forma como constroem o diálogo com a educação e sobre suas perspectivas em relação à temática.

Para as entrevistas, foi construído um roteiro semiestruturado, com a possibilidade de ampliar as informações a serem buscadas. O roteiro (Apêndice D) foi um guia condutor, utilizado como parâmetro para direcionar a conversa, porém, este era aberto para as múltiplas direções que a conversa se encaminhava. Todas as entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas integralmente, sendo os arquivos capazes de oferecer detalhes mais ricos dos pontos de vista das pesquisadoras.

Iniciamos a conversa com uma rápida apresentação da pesquisa, seu objetivo geral e, também, procedimentos metodológicos escolhidos e utilizados. Os caminhos das entrevistas se direcionaram pela trajetória pessoal e acadêmica das pesquisadoras na terapia ocupacional e na educação para, em seguida, conversarmos sobre a articulação feita por cada uma delas entre a educação e a terapia ocupacional, passando pelos principais referenciais teóricos utilizados que embasam suas pesquisas e as ações, via projetos de extensão universitária. Finalizamos com os conhecimentos necessários aos profissionais a serem formados para essa articulação e as potencialidades e desafios colocados em relação às práticas terapêutico-ocupacionais na escola.

As entrevistas transcritas foram enviadas para cada pesquisadora e todas fizeram a releitura, correção e acréscimos que julgaram necessários e pertinentes de acordo com o previsto pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice E), assinado por todas.

Os diferentes procedimentos metodológicos utilizados se complementam com o propósito de desvelar as facetas da problemática aqui colocada, sendo que a amplitude dos dados extraídos das produções acadêmicas se expande e adquire maior consistência

junto às entrevistas em relação à articulação que tem se estabelecido entre a terapia ocupacional com a escola, suas dimensões e demarcações que são importantes para essa compreensão.

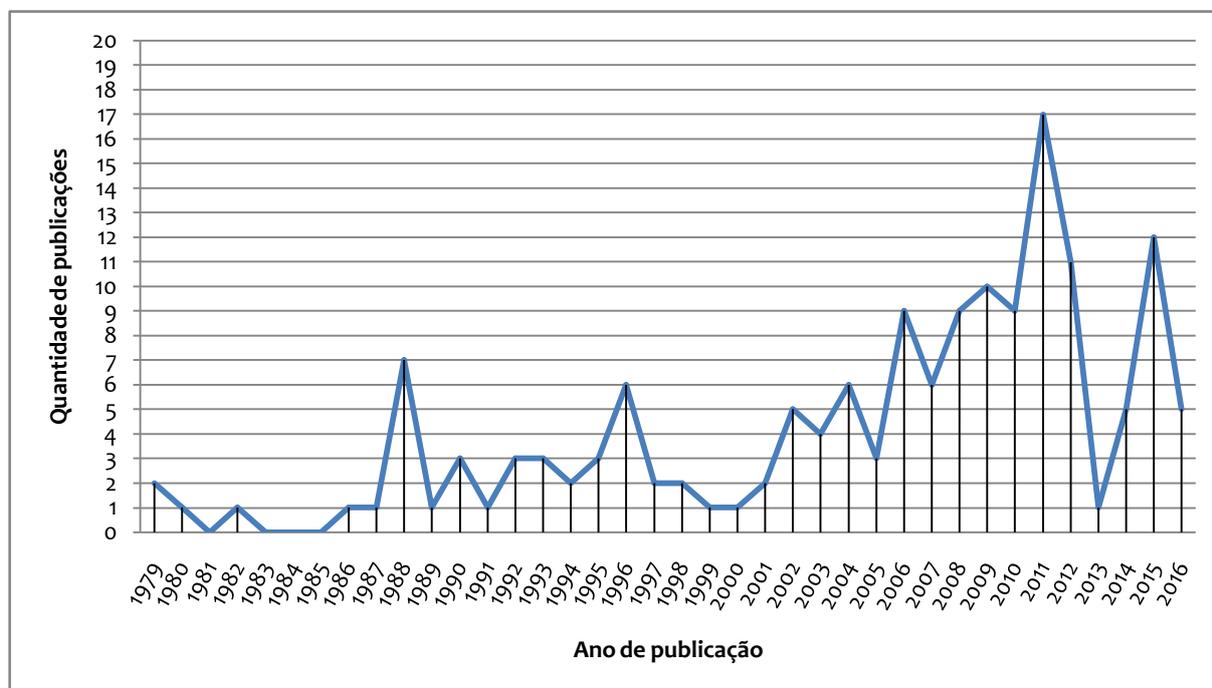
4. ESCOLA E TERAPIA OCUPACIONAL: AS PRODUÇÕES E AS PESQUISADORAS

4.1. As produções estrangeiras

No decorrer da leitura dos textos, paralelamente, criou-se uma planilha de dados por meio do *Programa Excel*, na qual os 155 textos (Apêndice F) estrangeiros selecionados por meio das bases de dados *Scopus* e *Web of Science* foram catalogados sequencialmente por ordem temporal de publicação e foram incluídas informações como: ano de publicação; títulos dos periódicos em que os textos foram publicados; as instituições de filiação dos autores e coautores; país de publicação; população-alvo; e local em que foram desenvolvidas e/ou direcionadas as ações (se fosse o caso), a fim de traçarmos um perfil geral das produções estrangeiras.

A figura a seguir apresenta a quantidade de textos estrangeiros sobre a temática da terapia ocupacional e sua interface com a escola, publicados no período entre o ano de 1979, ano das duas primeiras publicações encontradas, e abril de 2016.

Figura 4. Quantidade de textos distribuídos de acordo com o ano de publicação.



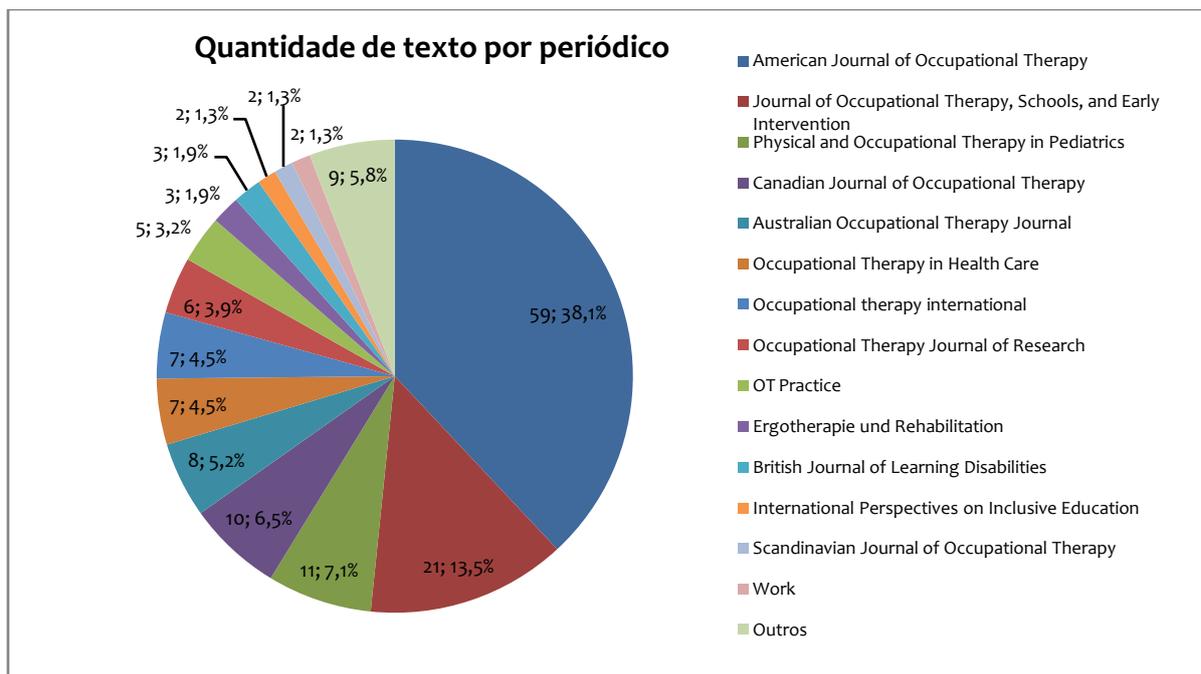
Fonte: Base de dados *Scopus* e *Web of Science* (abril/ 2016).

Observa-se certa irregularidade nas publicações no decorrer dos anos. Até o ano de 2001, apenas em 1988 e 1996, a quantidade de publicações saiu da quantidade de

zero a três textos para sete e seis publicações, respectivamente, em cada ano. A partir de 2002, com exceção dos anos de 2005 e 2013, houve um aumento das produções, em relação à média anterior (zero a três textos), chegando a 10 textos em 2009, 11 textos em 2012, 12 textos em 2015 com um aumento importante em 2011, com 17 textos publicados e uma queda também significativa em 2013, com apenas um trabalho publicado.

A figura a seguir ilustra a quantidade de textos selecionados por periódico.

Figura 5. Quantidade de textos estrangeiros apresentados em cada periódico.



Fonte: Base de dados *Scopus* e *Web of Science* (abril/ 2016).

Dos 23 periódicos diferentes, o gráfico nos revela uma concentração de publicações no *American Journal of Occupational Therapy (AJOT)* com 38,1%, ou seja, um número de 59 trabalhos publicados, seguido pelo *Journal of Occupational Therapy, Schools, and Early Intervention* com 13,5%, que corresponde a 21 textos e em terceiro com 7,1% um total de 11 publicações na revista *Physical and Occupational Therapy in Pediatrics*.

O periódico *American Journal of Occupational Therapy* é disponível online, com acesso restrito para assinantes, com publicações desde 1980. É um veículo oficial da Associação Americana de Terapia Ocupacional (AOTA), que representa os interesses e preocupações dos profissionais de terapia ocupacional e estudantes. A proposta é

divulgar pesquisas sobre a eficácia e eficiência da terapia ocupacional com artigos que abordam temas como crianças e jovens; saúde mental; reabilitação, deficiência e participação; envelhecimento; saúde e bem-estar; trabalho e indústria; educação; e problemas profissionais (AJOT, 2017).

Na categoria “outros” estão os nove periódicos que contabilizaram apenas um texto selecionado: (1) *Research in Developmental Disabilities*, (2) *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, (3) *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, (4) *International Journal of Psychosocial Rehabilitation*, (5) *Intervention in School and Clinic*, (6) *Magallania*, (7) *Occupational Therapy Now*, (8) *OTJR: Occupation, Participation and Health* e (9) *Qualitative Report*.

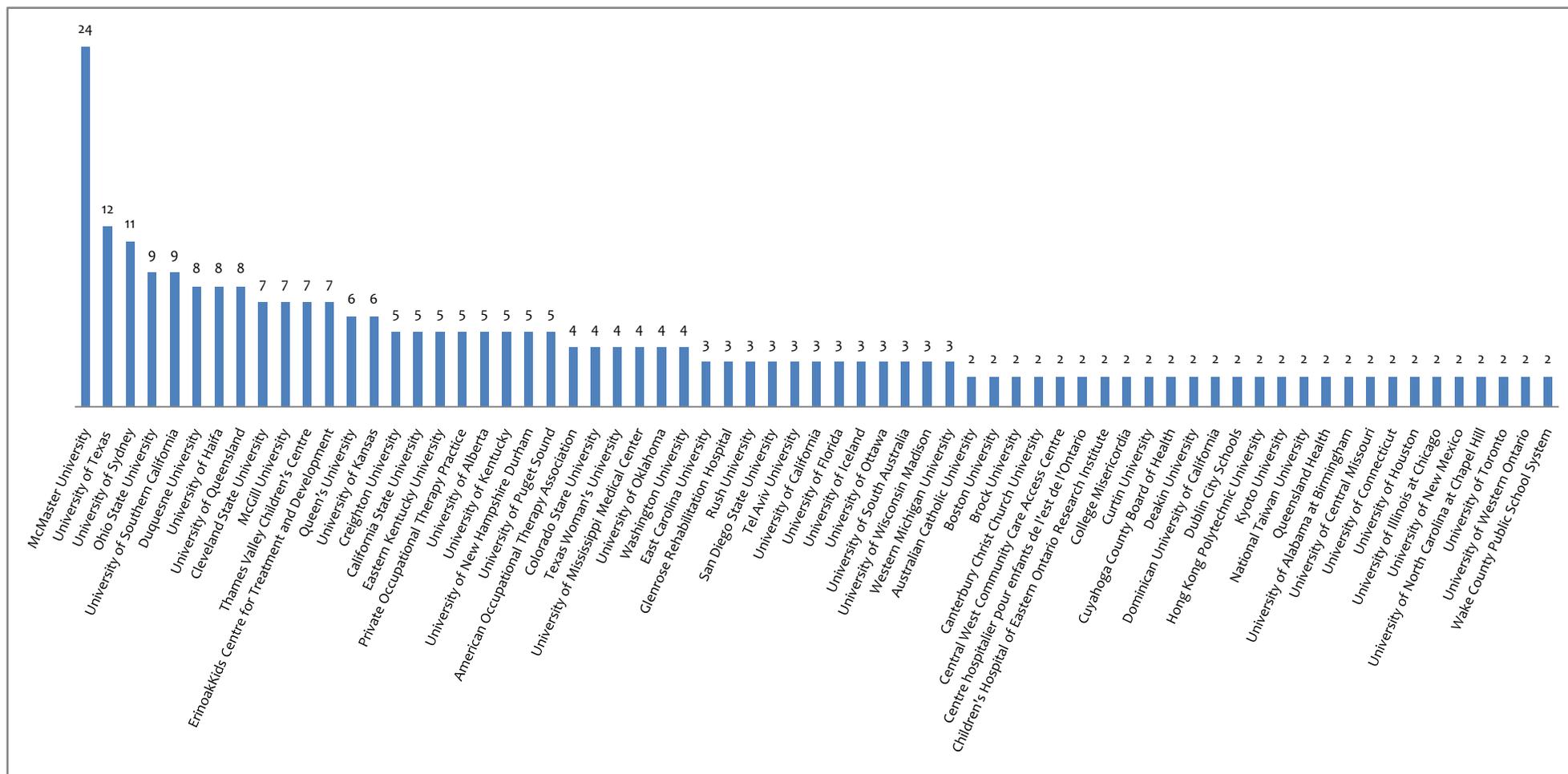
Em relação às autorias e coautorias, são 397 autores e coautores que aparecem nessa categoria quando os dados foram catalogados na planilha. Porém, alguns deles se repetem por terem mais de uma publicação, contabilizando então um total de 321 autores e coautores diferentes (Apêndice G). Desses 321 autores e coautores, 268 aparecem somente com um texto publicado e 53 aparecem com mais de uma publicação, sendo: 41 autores com duas publicações, seis com três trabalhos publicados, três autores com quatro textos, dois com cinco trabalhos e uma autora com sete publicações relacionadas à temática aqui proposta.

Em relação às instituições de vínculo institucional dos autores e coautores, foram elencadas 162 instituições diferentes (Apêndice H), quando estas eram explicitadas, sendo que 15 textos não apresentaram a instituição correspondente e sete autores denominaram-se profissionais de práticas particulares e não relacionados a alguma instituição. Das 162 instituições, 108 são IES, 17 se enquadram em serviços de saúde, como centros e clínicas de reabilitação, 15 são distritos escolares, escolas ou serviços de educação, 14 são hospitais, quatro são programas e serviços específicos de terapia ocupacional, duas instituições são organizações não governamentais (ONG) e duas são associações.

Na figura 6 temos um gráfico que demonstra a quantidade de textos por instituições de vínculo dos autores e coautores no momento das publicações, e percebe-se também a preponderância das IES. As instituições colocadas no gráfico são aquelas

que aparecem com mais de uma publicação dos autores, sendo um total de 67 instituições correspondentes.

Figura 6. Quantidade de textos por instituições de vínculo dos autores e coautores.

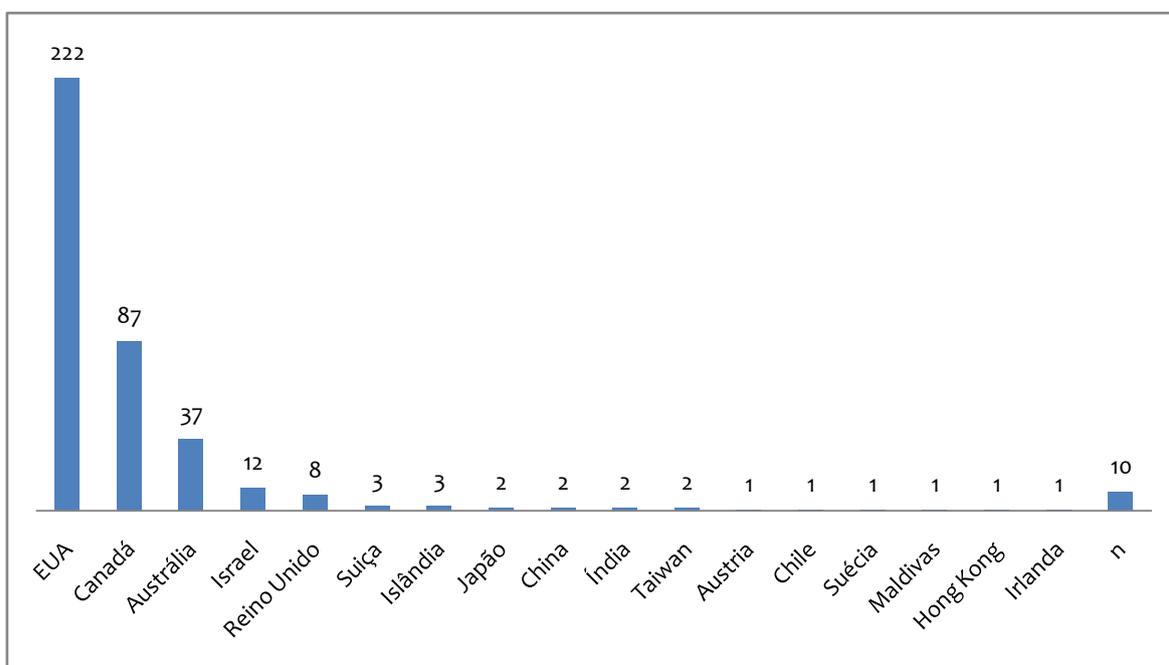


Fonte: Base de dados Scopus e Web of Science (abril/ 2016).

Dos 155 trabalhos selecionados, em 24 deles, os autores e coautores se vinculavam à *McMaster University*, do Canadá, seguido pela *University of Texas*, dos EUA, com 12 estudos, e em terceiro a *University of Sydney*, da Austrália, com 11 trabalhos, sendo que os autores se repetem e pode haver mudança de instituição de vinculação no decorrer dos anos.

Na figura 7, aparecem os países em que os autores e coautores e suas respectivas instituições se localizam. Dez países não foram identificados por falta de informação dos textos, representado no gráfico pela letra “n”.

Figura 7. Países das instituições de vinculação dos autores e coautores.

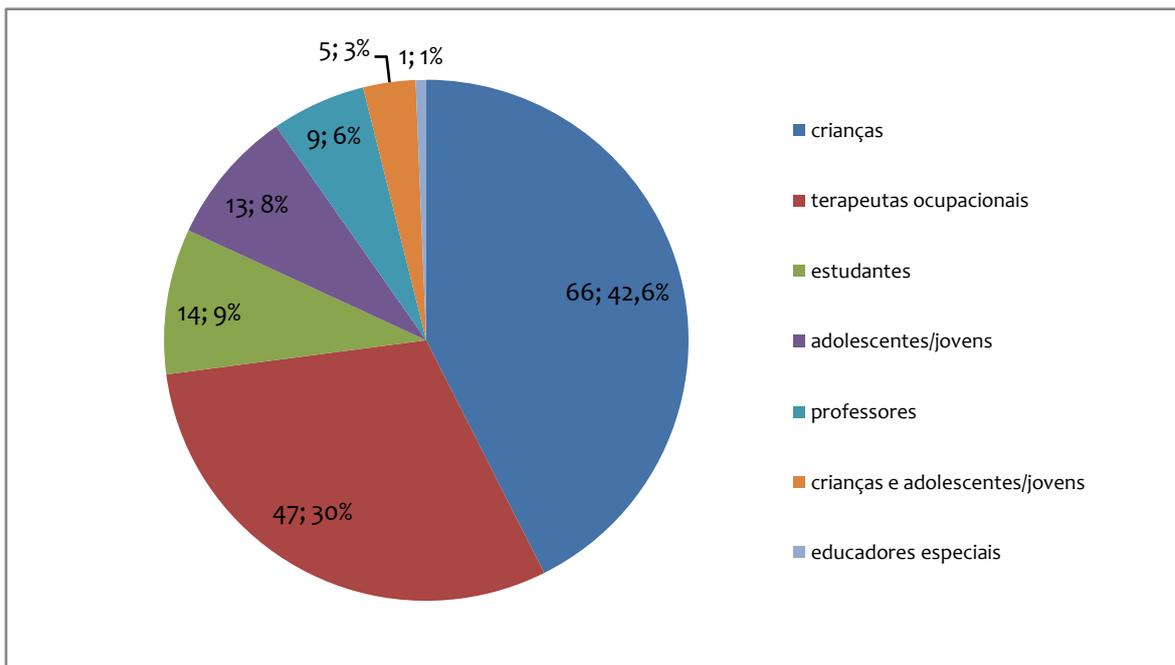


Fonte: Base de dados *Scopus* e *Web of Science* (abril/ 2016).

Na análise do gráfico acima, destaca-se os Estados Unidos da América (EUA) como um país que apresenta mais da metade (55,9%), com 222 das instituições correspondentes aos autores e coautores. Em seguida o Canadá, com um número de 87 (21,9%) e, em terceiro, está a Austrália com 37 (9,3%) autores e coautores.

A classificação utilizada na figura 8 foi apresentada de acordo com a nomenclatura que os próprios textos traziam em relação à população-alvo dos estudos.

Figura 8. População-alvo dos estudos.



Fonte: Base de dados *Scopus* e *Web of Science* (abril/ 2016).

Podemos considerar uma importante concentração de trabalhos, com um total de 42,6% (66 artigos), destinados exclusivamente à população infantil.

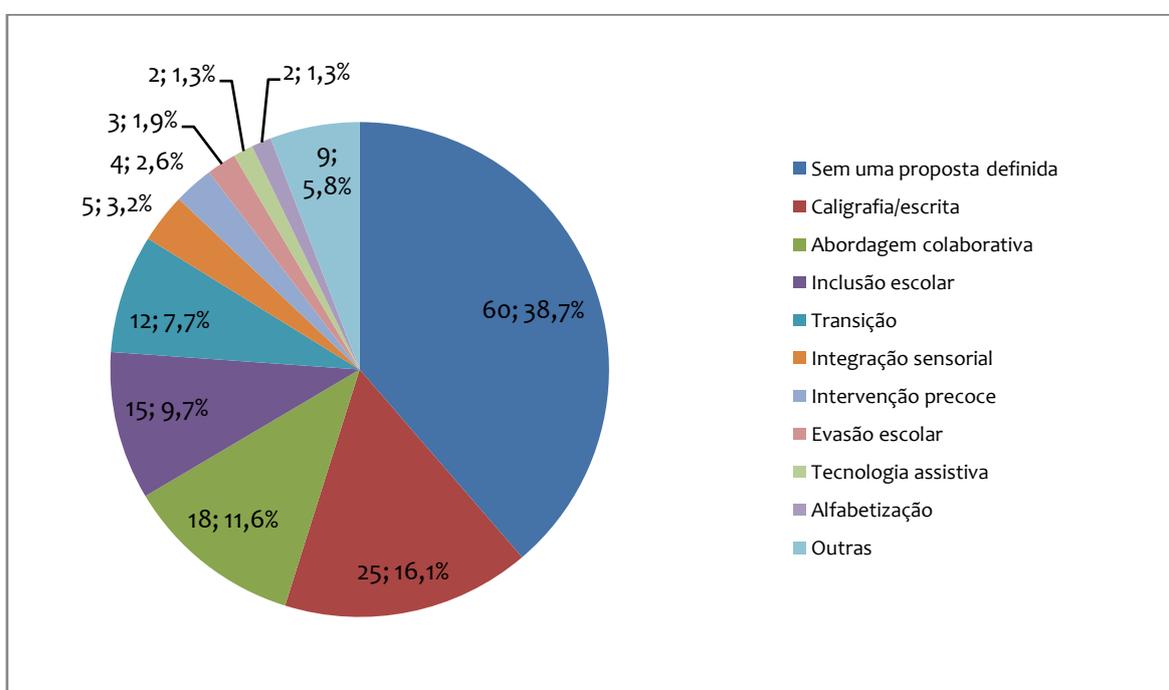
Do total de estudos cujas crianças foram central, 24 deles eram sobre crianças com algum tipo de deficiência ou alguma dificuldade de coordenação motora; oito deles trouxeram a problemática das crianças com dificuldades de escrita/caligrafia; três discutem as crianças com dificuldades de aprendizagem; três se direcionaram às crianças que apresentam Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação (TDC); quatro trouxeram as questões específicas das crianças de cinco a sete anos e o desenvolvimento infantil; outros três abordaram as crianças com transtornos ou distúrbios emocionais; dois propuseram ações com crianças superdotadas; e mais, seis trabalhos versavam sobre outras questões que perpassam a infância.

A segunda maior população-alvo foram os próprios terapeutas ocupacionais com 47 (30%) dos artigos selecionados, sendo: 37 deles apenas com terapeutas ocupacionais; 10 com terapeutas ocupacionais e outros profissionais (cinco com fisioterapeutas; dois com professores; um com assistentes de terapeutas ocupacionais; um os pais; e, por último, um estudo com fonoaudiólogos).

Do total, 14 (9%) dos trabalhos selecionados, tiveram como população-alvo os “estudantes”, sendo que: quatro direcionaram os estudos para estudantes com deficiência; três com alunos e alunas de um curso de terapia ocupacional; e um desenvolvido com estudantes indígenas urbanos.

E, para finalizar, a figura 9 apresenta um panorama dos estudos que apresentam possibilidades, propostas, problemáticas e/ou recursos utilizados pelos terapeutas ocupacionais para/na escola dos artigos selecionados.

Figura 9. Gráfico que demonstra as possibilidades, propostas, problemáticas e/ou recursos da terapia ocupacional para/na escola.



Fonte: Base de dados *Scopus* e *Web of Science* (abril/ 2016).

Em relação às possíveis possibilidades, propostas, problemáticas e/ou recursos utilizados pelos terapeutas ocupacionais na e para a escola (que vão ser mais bem descritas e analisadas na seção 5 deste trabalho), elencamos um total de 95 estudos. Podemos destacar 25 (16,1 %) estudos relacionados à prática da terapia ocupacional nas escolas principalmente com as crianças que apresentam dificuldades de escrita e problemas de caligrafia. Em seguida, a abordagem colaborativa (mais bem explicada, também, na seção 5) com 18 (11,6%) artigos que aponta essa abordagem como sendo importante para o trabalho desses profissionais. E em terceiro, os processos de inclusão

escolar, da participação e permanência, principalmente das crianças com deficiência nas escolas, com 15 (9,7%) dos trabalhos.

Na categoria “*outros*”, aparecem nove (5,8%) estudos, com possibilidades, propostas, problemáticas e/ou recursos utilizados, como: 1) a participação escolar de estudantes refugiados inseridos no ensino médio; 2) o reconhecimento e facilitação do diagnóstico do Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação (TDC) em crianças; 3) o autocuidado de crianças na escola; 4) o desenvolvimento das habilidades para a aprendizagem de crianças superdotadas; 5) a utilização de atividades lúdicas no *playground* para crianças com desenvolvimento típico; 6) a utilização de um sistema de assento dinâmico para melhorar a atenção no ambiente escolar; 7) o desempenho acadêmico de crianças pobres; 8) a escolha da carreira profissional entre os jovens sul-africanos em desvantagem social; 9) a contribuição da terapia ocupacional para a formação de professores.

A categoria “*sem uma proposta definida*” que representa 60 (38,7%) artigos que não apresentavam ou discutiam especificamente possibilidades e propostas de intervenção, nem com problemáticas e/ou recursos utilizados pelos terapeutas ocupacionais, como veremos a seguir.

Um desses estudos se refere às formas de compreender o uso do termo ocupação nos documentos da terapia ocupacional nas escolas (BENSON, 2015). Outros três foram sobre como os pais e/ou os professores percebiam a importância e o papel do trabalho dos terapeutas ocupacionais nas escolas (FAIRBAIRN; DAVIDSON, 1993; CHOW, 1996; BENSON et al., 2015) e um estudo que descreveu e examinou a prática de terapia ocupacional sob à luz da política educacional dos EUA (SPENCER et al., 2006).

Também houve textos sobre investigações em relação às percepções dos próprios terapeutas ocupacionais, quanto às suas habilidades, funções e competências para trabalharem nas escolas (LONG, 2003; CASE-SMITH, 1997; WILLS; CASE-SMITH, 1996; GRISWOLD; STRASSLER, 1995; NIEHUES et al., 1991; ROYEEN; MARSH, 1988; COUTINHO; HUNTER, 1988; GILFOYLE; HAYS, 1979; BRANDENBURGER-SHASBY, 2005; BECK et al., 2006; BROWN; GABRIEL, 1995).

Outros artigos apontaram a importância dos instrumentos de avaliação e validação dos mesmos para uso dos profissionais terapeutas ocupacionais nas escolas (LAVERDURE 2011; FINGERHUT et al., 2012; ATCHISON; FISHER; BRYZE, 1998; CAMPBELL, 1988), bem como a descrição de leis que fundamentam e embasam o trabalho dos terapeutas ocupacionais escolares (RAPPORT, 1995) e também reflexões sobre as formas de acessar recursos financeiros para melhorar o trabalho dos terapeutas ocupacionais nas escolas (SEARS, 1988).

Demais estudos apresentaram, analisaram e/ou descreveram recomendações e responsabilidades apropriadas para os serviços de terapeutas ocupacionais e fisioterapeutas nas escolas, as responsabilidades e os papéis desses profissionais (GOODRICH et al., 2012; REEDER, et al., 2011; ARNOLD; MCEWEN, 2008; NEAL; BIGBY; NICHOLSON, 2004). Um estudo apresentou e descreveu programas de treinamento para terapeutas ocupacionais trabalharem com as crianças, pais e professores nas escolas (WINTER, 2011).

E por último, outros 13 trabalhos, abordaram a implementação, análise e avaliação de modelos, projetos e/ou programas de terapia ocupacional nas escolas, além de demonstrar recomendações fornecidas para melhorar os serviços de terapia ocupacional baseados em escola e identificar como têm ocorrido essas práticas (SILVERMAN; KRAMER; RAVITCH, 2011; CAHILL, 2010; HUTTON, 2009; BAYONA et al., 2006; WOODWARD, 2002; KING et al., 1999; ORR; SCHKADE, 1997; CASE-SMITH, 1996; HALL; ROBERTSON; TURNER, 1992; CROWE; KANNY, 1990; CARR, 1989; ROYEEN, 1986; REGAN, 1982).

4.2. As produções nacionais

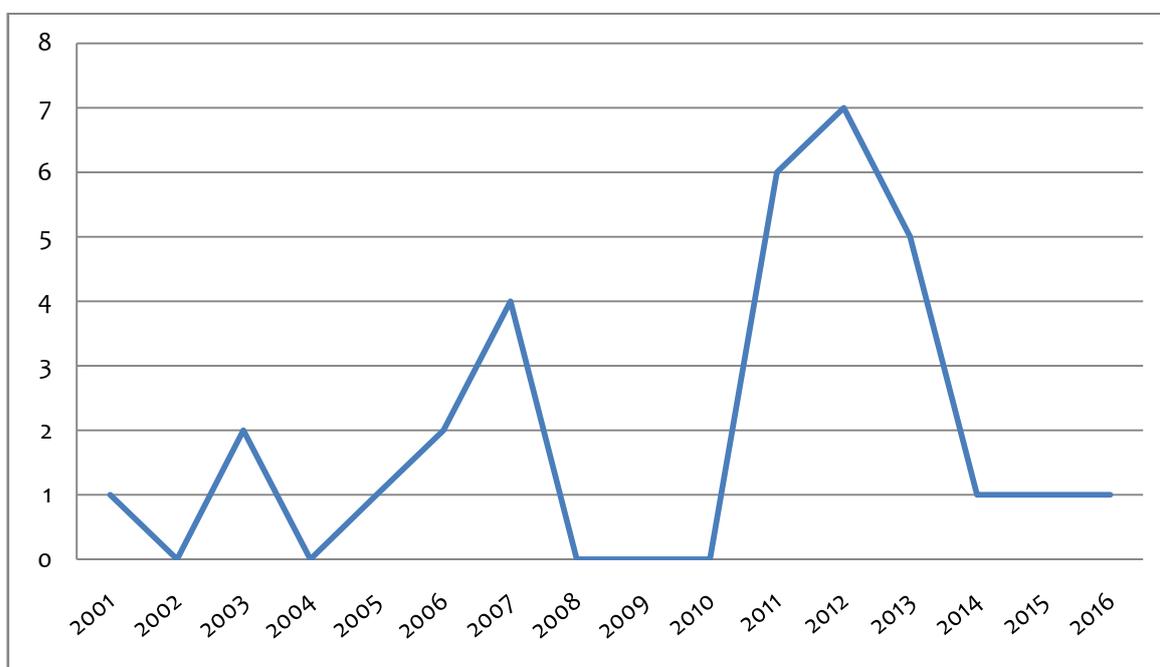
Neste item serão apresentados os dados e gráficos relativos aos quatro textos selecionados por meio da base de dados *SciELO* e os 27 textos dos periódicos nacionais específicos da área totalizando 31 textos nacionais (Apêndice I), que também foram organizados em planilha por meio do *Programa Excel*, foram catalogados sequencialmente por ordem temporal de publicação e foram incluídas informações como: a quantidade de produções por ano; a quantidade de textos por instituição de filiação dos autores; população-alvo; local em que foram desenvolvidos os trabalhos; e

os tipos de textos encontrados, a fim de traçarmos um perfil geral das produções que compuseram os artigos selecionados.

A revisão de literatura realizada buscou identificar quais são as propostas de reflexão e ação construídas pelos autores e coautores dos 31 textos selecionados, sendo que, dos 62 autores e autoras, seis não são terapeutas ocupacionais: um fisioterapeuta, uma fonoaudióloga, duas psicólogas e duas pedagogas (Apêndice J).

A figura 10 demonstra a quantidade de textos que foram publicados, por ano, durante o período de 1990 (ano de início dos periódicos nacionais da área) até final de 2016.

Figura 10. Quantidade de textos nacionais distribuídos de acordo com o ano de publicação.

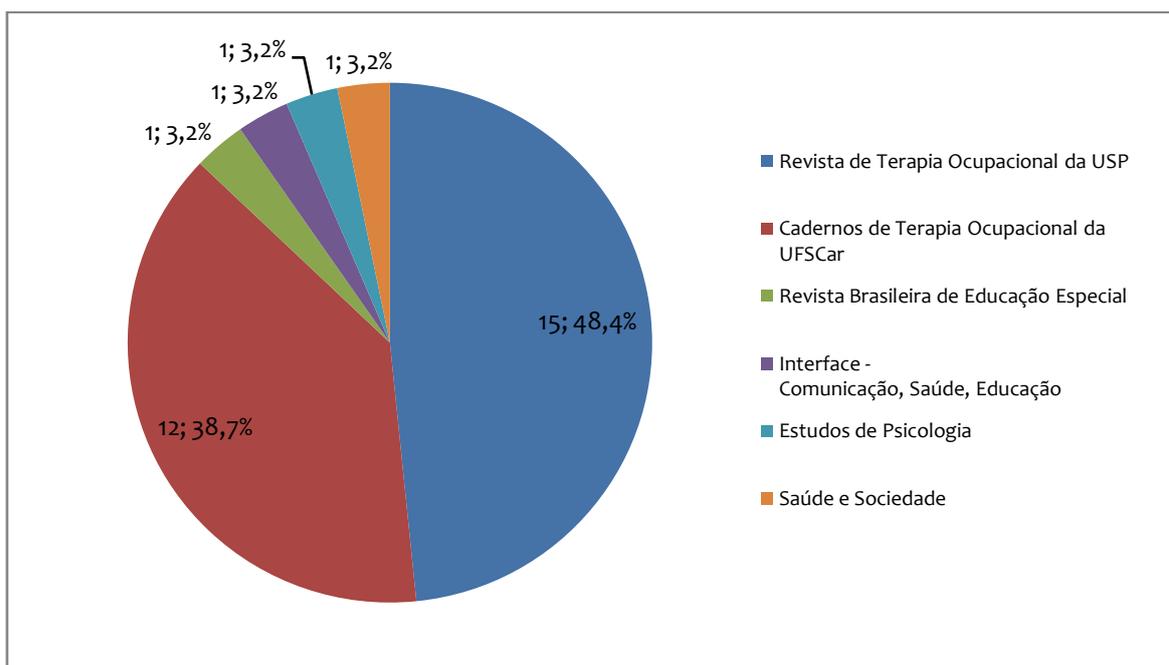


Fonte: Base de dados *Scielo* (abril/ 2016), *Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar* e *Revista de Terapia Ocupacional da USP* (1990-2016).

Como se pode verificar no gráfico acima, o número de textos publicados por ano nas revistas variou de zero (nenhuma publicação nos anos anteriores a 2001, nem nos anos de 2002, 2004, 2008, 2009, 2010) a sete, em 2012. No entanto, a partir de 2013, houve um declínio importante das produções voltando para apenas uma publicação relacionada à temática nos anos de 2014, 2015 e 2016.

A figura 11 ilustra um gráfico com a quantidade de textos selecionados por periódicos pesquisados.

Figura 11. Quantidade de textos em cada periódico.



Fonte: Base de dados *Scielo* (abril/ 2016), *Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar* e *Revista de Terapia Ocupacional da USP* (1990-2016).

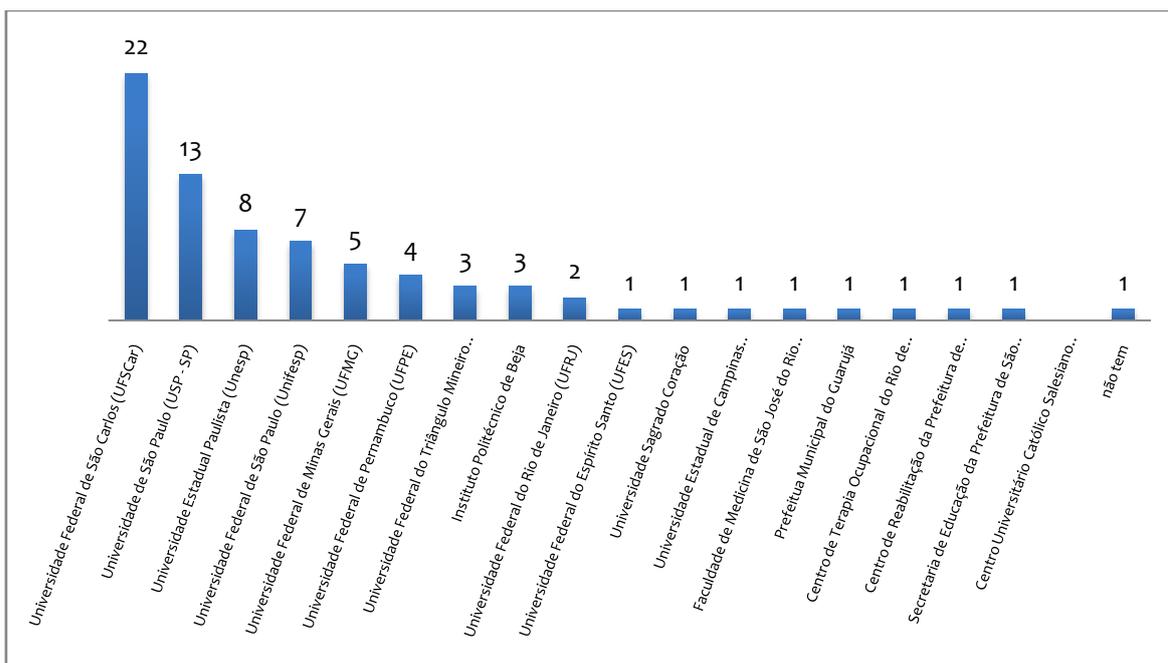
Dos 31 textos selecionados, 15 textos (48,4%) correspondem às publicações da Revista de Terapia Ocupacional da USP, seguido pelo periódico Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar, com 12 trabalhos (38,75%). Os periódicos Revista Brasileira de Educação Especial, a Interface-Comunicação, Saúde, Educação, Estudos de Psicologia e Saúde e Sociedade apresentaram apenas um trabalho cada (2% cada).

Uma observação importante é que os trabalhos encontrados na base de dados *SciELO* que foram publicados na Revista Brasileira de Educação Especial, Interface-Comunicação, Saúde, Educação e Saúde e Sociedade também foram selecionados no âmbito das produções estrangeiras (como dito anteriormente), pois os três são indexados também na base de dados da *Scopus*.

Quando se trata de adotar os levantamentos das produções nacionais, o foco tem sido os periódicos específicos da área, por reunirem considerável parte das publicações feitas pelos terapeutas ocupacionais brasileiros de uma forma geral, e também com a temática da escola, oferecendo dados sobre essas produções, possibilitando linhas de reflexão quanto a esses produtos.

Na figura 12, tem-se um gráfico que demonstra a quantidade de textos por instituições de vínculo dos autores e coautores no momento das publicações e percebe-se a preponderância das IES, notadamente as públicas, provavelmente por reunirem melhores condições e incentivos para o desenvolvimento de pesquisas e publicações científicas. Foram elencadas todas as instituições dos autores e coautores, quando estas eram explicitadas, sendo que apenas um texto não apresentou esse dado.

Figura 12. Instituições de vínculo dos autores e coautores.



Fonte: Base de dados *Scielo* (abril/ 2016), *Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar* e *Revista de Terapia Ocupacional da USP* (1990-2016).

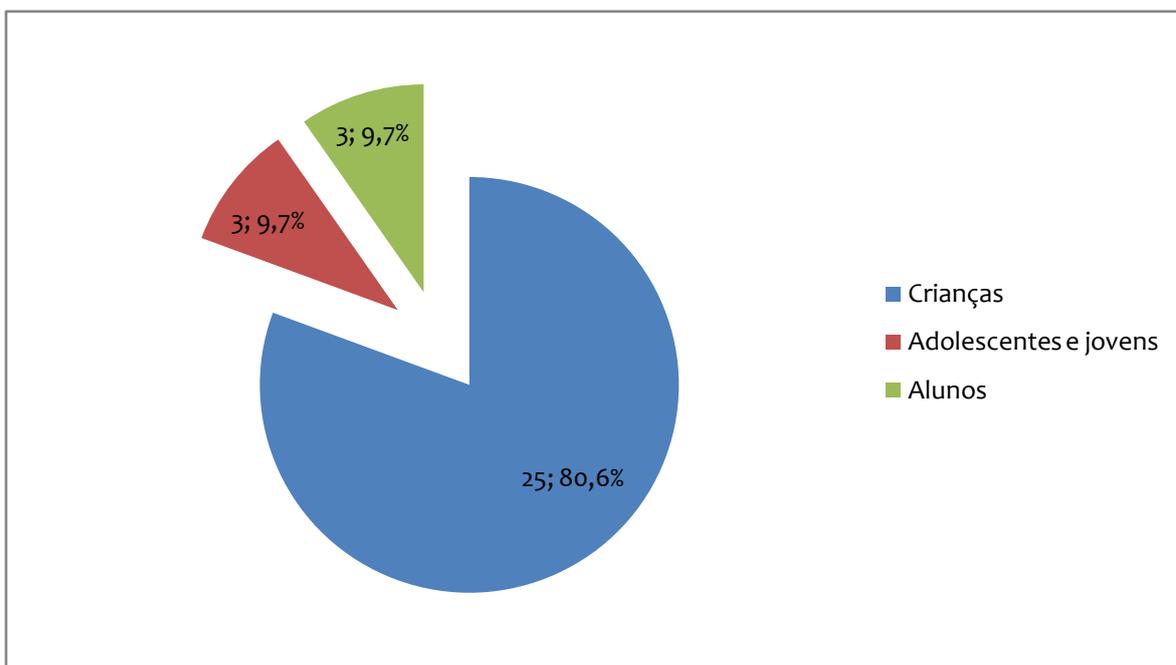
De um total de 62 autores e coautores dos artigos, entre eles docentes, estudantes de graduação e pós-graduação e profissionais, a maioria se vinculava à UFSCar quando publicaram os trabalhos aqui considerados. Porém, os autores se repetiam nas publicações, então esse número também se repetia em relação às instituições. Do total de autores, 12 publicaram mais de uma vez, nove com um total de duas publicações e três autoras contabilizando três publicações.

Como mostra a figura acima, foram 18 instituições diferentes que compuseram a vinculação dos autores e coautores dos textos considerados, sendo que, com relação a um destes a instituição não pôde ser definida. A preponderância das IES é notável,

tendo sido relacionadas 14 diferentes IES, sendo 10 públicas, três privadas e uma estrangeira e quatro outras instituições públicas.

A classificação utilizada na figura 13 foi apresentada de acordo com a nomenclatura que os próprios textos traziam em relação à população-alvo dos estudos.

Figura 13. População-alvo dos trabalhos estudados.

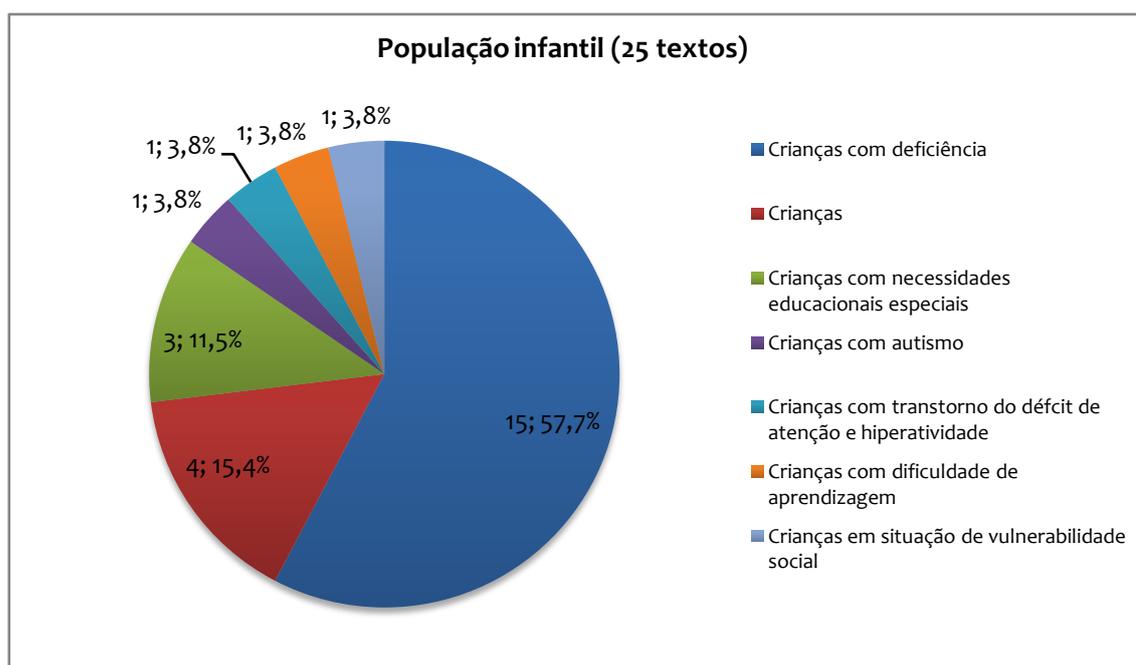


Fonte: Base de dados Scielo (abril/ 2016), *Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar* e *Revista de Terapia Ocupacional da USP* (1990-2016).

Como nos textos estrangeiros, podemos considerar uma importante concentração de trabalhos, com um total de 25 artigos (80,6%) destinados à população infantil, mais precisamente à criança pequena. Já para a adolescência e juventude, direcionam-se três trabalhos (9,7%) e os últimos três estudos (9,7%) representam a categoria “alunos”, que são os trabalhos cuja população-alvo são os “alunos com deficiência” e “alunos com necessidade educacional especial”, não sendo definidos a faixa etária, nem o tipo de deficiência e da demanda.

A figura 14 considera, na faixa da população infantil, as especificidades dos direcionamentos dados pelos artigos que lidavam com essa população.

Figura 14. Perfil da população infantil de acordo com os trabalhos estudados.



Fonte: Base de dados *Scielo* (abril/ 2016), *Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar* e *Revista de Terapia Ocupacional da USP* (1990-2016).

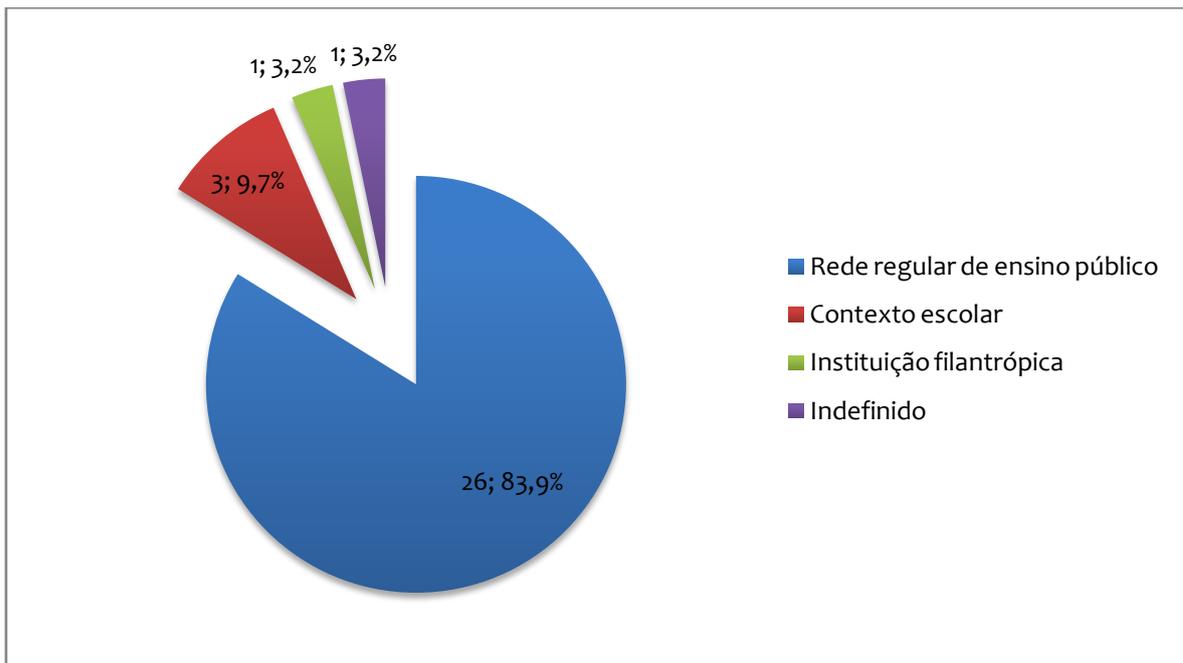
Dos 25 trabalhos relacionados à população infantil, 15 (57,7%) adentram na categoria das “crianças com deficiência”, a saber: seis trabalhos não definiram o tipo de deficiência; três trabalhos abordam a deficiência física; dois estudos sobre as demandas específicas das crianças com paralisia cerebral; um trabalho sobre deficiência mental; um sobre deficiência visual ou baixa visão; e, por último, apenas um estudo abordando a deficiência mental e os transtornos psíquicos.

Na categoria “crianças com necessidades educacionais especiais (NEE)”, um termo cujo uso não é mais recomendado a partir da reivindicação nesse âmbito²⁰, os três trabalhos (11,5%) não definiram que tipo de “necessidade educacional especial”, nem a problemática e qual a demanda das crianças.

Na figura 15, foram apresentados os locais e instituições em que os estudos foram desenvolvidos.

²⁰ O Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 regulamenta uma nova nomenclatura restringindo o alunado alvo dos processos de inclusão escolar, representada pela sigla PAEE: “§ 1º Para fins deste Decreto, considera-se público alvo da educação especial as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 2011).

Figura 15. Locais/instituições onde os estudos foram desenvolvidos.



Fonte: Base de dados *Scielo* (abril/ 2016), *Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar* e *Revista de Terapia Ocupacional da USP* (1990-2016).

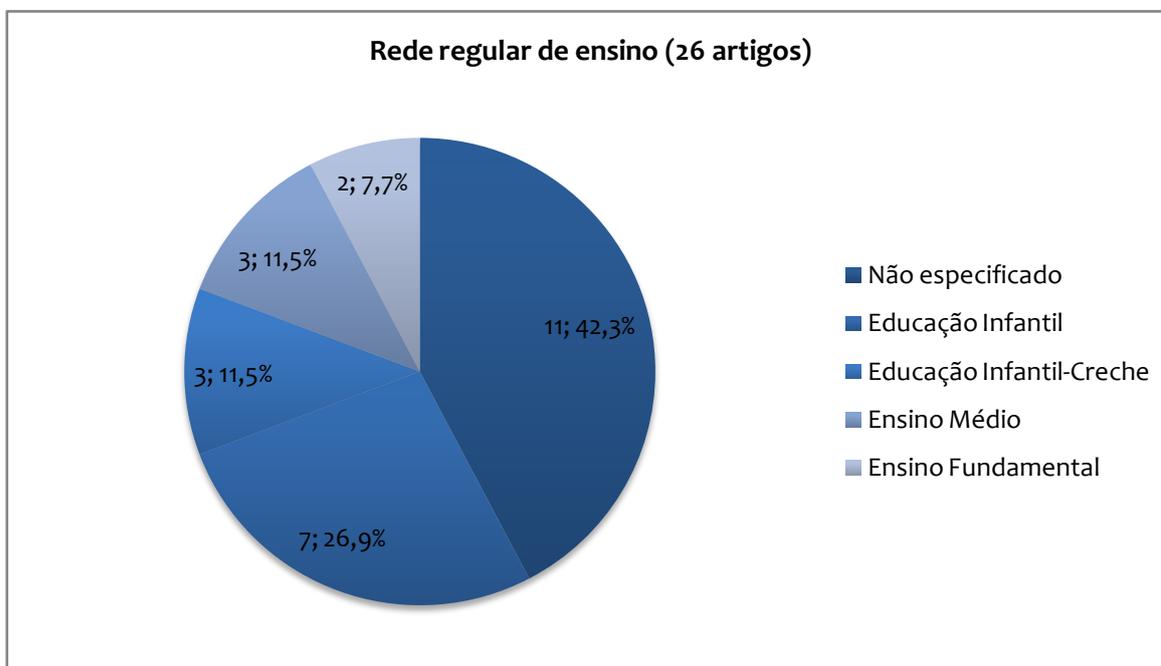
Mais de 83%, uma representatividade importante de 26 trabalhos, focalizaram suas ações e direcionamentos para a rede regular de ensino público, já três estudos (9,7%) consideraram o contexto escolar, sem especificar detalhadamente o local em que foram desenvolvidos os trabalhos. Um trabalho (3,2%) foi desenvolvido em uma creche que, no caso, foi uma instituição filantrópica em parceria com a prefeitura da cidade em questão e, por último, em um artigo (3,2%) não foi possível identificar a qual nível educacional se referia.

Entre as hipóteses explicativas para esse fenômeno, parece relevante a importante mudança dos rumos definidos pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que visa priorizar a modalidade da educação especial nas escolas regulares de ensino (BRASIL, 2008). Nessa direção, a terapia ocupacional também se mobiliza e vai ao encontro das crianças e adolescentes com deficiência que vão para as escolas regulares e classes comuns.

Ainda é possível questionar sobre a não publicação e o não diálogo via produção acadêmica, dos terapeutas ocupacionais que trabalham nas clínicas e nas escolas especializadas, já que esse é um local importante de inserção da prática profissional dos terapeutas ocupacionais e a possibilidade do trabalho com as escolas.

Na figura 16, apresenta-se a representação gráfica da distribuição dos trabalhos desenvolvidos na rede regular de ensino (26 artigos), mostrando cada nível educacional.

Figura 16. Nível educacional na rede regular de ensino.

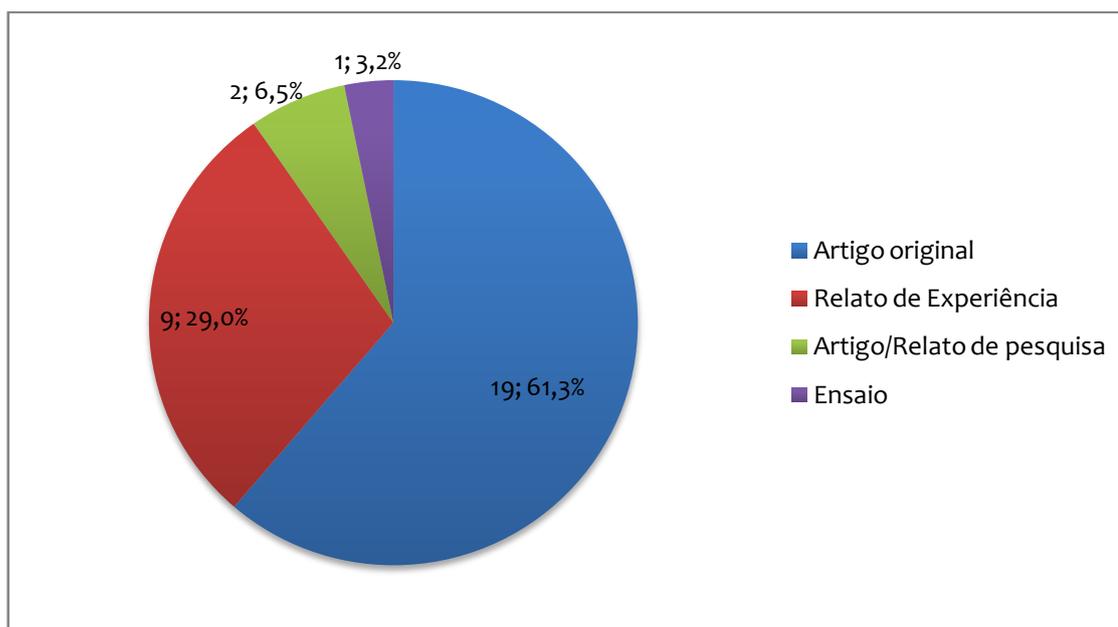


Fonte: Base de dados Scielo (abril/ 2016), *Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar* e *Revista de Terapia Ocupacional da USP* (1990-2016).

Do total de 26 trabalhos que se direcionaram para a rede regular de ensino público: 11 (42,3%) não especificaram o nível de ensino, 10 eram sobre educação infantil sendo que três (11,5%) são direcionados especificamente para as creches, três (11,5%) trabalhos com a proposta e o foco no ensino médio e, por fim, dois (7,7%) estudos foram realizados no ensino fundamental.

A figura 17 demonstra a distribuição dos tipos de textos classificados pelos periódicos.

Figura 17. Tipos de textos classificados pelos periódicos.



Fonte: Base de dados Scielo (abril/ 2016), *Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar* e *Revista de Terapia Ocupacional da USP* (1990-2016).

Dos 31 artigos, 19 (61,3%) foram classificados como artigo original, nove (29%) textos são relatos de experiência, dois (6,5%) são artigos ou relatos de pesquisa e, por último, apenas um (3,2%) trabalho foi classificado como ensaio. A discussão em torno das classificações dos textos ainda é uma questão que precisa ser mais enfatizada para a terapia ocupacional, já que o que se denominou “artigo” parece muitas vezes equivocado ou não há consenso sobre o que tem sido considerado dentro dessa classificação.

Essa problematização e dificuldade de categorização é exemplificada no trabalho de Lopes et al. (2016), quando apontam que, até 2013, todos os textos da Revista de Terapia Ocupacional da USP eram denominados “artigos” sem distinção, tendo havido, posteriormente, em 2014, uma classificação interna entre os artigos de pesquisa ou original, de revisão e de atualização, a qual se mantém. Nos Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar, desde 1990, havia uma diferenciação entre os tipos de textos e a atual classificação foi estabelecida em 2011 (LOPES et al., 2016).

Os dados apresentados até aqui são extremamente importantes para refletirmos com relação à efetiva institucionalização acadêmica da área terapia ocupacional em geral (LOPES et al., 2016) e, nesse caso, da subárea da terapia ocupacional e educação/escola, no Brasil.

É importante destacar que, a despeito da institucionalização da ciência brasileira na pós-graduação ter se iniciado nas décadas de 1950 e 1960, a pós-graduação *stricto sensu* específica na área da terapia ocupacional somente iniciou suas atividades no Brasil em 2010, com a abertura do primeiro Programa de Mestrado Acadêmico em Terapia Ocupacional na Universidade Federal de São Carlos e do Doutorado, em 2015 (MALFITANO et al., 2015).

De acordo com Ana Paula Malfitano e demais autores (2015), a pós-graduação *stricto sensu* é a grande impulsionadora da produção científica de uma área, uma vez que no Brasil, bem como em boa parte do mundo, o início para se pensar em pesquisa específica se dá quando se articula o mestrado e o doutorado dedicados às temáticas de um campo, ou seja, “esse é o lócus em que a oportunidade se instala, onde se articulam espaço e tempo para a experimentação, para o estudo, para a pesquisa e, conseqüentemente, para a reflexão” (MALFITANO et al., 2015, p. 109).

Assim, debate-se sobre como articular, na terapia ocupacional brasileira, o desenvolvimento da área, ou seja, seu esforço em ciência, tecnologia e inovação, com os processos e questões da prática profissional. Tais questionamentos avançarão na medida em que a terapia ocupacional “ganhar” espaços institucionais e legitimidade acadêmico-científica, visto que os diálogos e inserções da terapia ocupacional na esfera da pesquisa não estão institucionalizados e envolvem disputas em campos já consolidados e em debate acerca de suas regras, funcionamento e acessos (LOPES, et al., 2016; MALFITANO et al., 2015).

Se a problemática da não institucionalização se depara em toda a área da terapia ocupacional e suas subáreas, quando tratamos especificamente da terapia ocupacional e educação/escola, podemos considerar essa quantidade insuficiente e insipiente se levarmos em consideração que aparecem 27 artigos, dentro de um universo de 1.133 de textos publicados nos principais periódicos da área, equivalente a 2,4% do todo.

A produção científica e/ou acadêmica é importante como fator de impulsão da ciência, tecnologia, inovação e competitividade. Também são úteis na análise da dinâmica das diferentes áreas científicas, inclusive na identificação e compreensão de áreas emergentes ou consolidadas. No caso da terapia ocupacional, com as potências e fragilidades de um campo científico que ainda está se constituindo, o mapeamento e a quantificação das produções de conhecimento se fazem necessárias na tentativa de identificar, conhecer e trazer para o debate as proposições, o que tem sido feito e o que não tem sido feito, partindo da necessidade de se fortalecer enquanto um campo de prática e científico.

A terapia ocupacional se coloca como uma profissão que vai produzir práticas e conhecimentos que tomam objetos do campo da educação como problema/questão, mas se mantém insuficiente no diálogo, seja pela pouca quantidade de produções, mas também por se restringir especificamente, “apenas” às demandas da infância e da criança pequena com deficiência, e que, de fato, não se discute e não coloca como prioridade no debate todas as problemáticas que englobam as diversas formas de não inclusão de todos nas escolas.

Nesse sentido, a consolidação de um campo de prática e/ou científico precisa ser mais discutida e dialogada, também, por intermédio das produções acadêmicas e/ou científicas; do contrário, corremos o risco de cair no vazio, no discurso raso e superficial de uma ação.

4.3. As pesquisadoras terapeutas ocupacionais

Nesse item, a finalidade é evidenciar as terapeutas ocupacionais, docentes e líderes dos grupos de pesquisa que têm elencado a educação e a escola como ponto importante em suas discussões e ações que se desdobram em proposições para a terapia ocupacional.

Se partirmos da concepção que a própria terapia ocupacional tem em considerar a educação como uma área para sua intervenção profissional e acadêmica, é indispensável apontar como cada uma das pesquisadoras constroem suas trajetórias individuais na terapia ocupacional e da educação, além de considerar como essa

articulação tem se estabelecido, as dimensões e as demarcações que são importantes para essa compreensão.

Faremos uma breve apresentação das seis pesquisadoras, a partir do relato de suas trajetórias, e pelos dados e informações dos currículos acessados na *Plataforma Lattes do CNPq*. Neste momento, o intuito é apresentá-las e mostrar suas principais produções selecionadas, além de expor o que elas têm desenvolvido no âmbito acadêmico que contribui para a compreensão e para o debate sobre a articulação que fazem entre terapia ocupacional, educação e escola.

São elas (em ordem alfabética): Carla Cilene Batista da Silva, Cláudia Maria Simões Martinez, Eucenir Fredini Rocha, Fabiana Cristina Frigieri de Vitta, Miryam Bonadiu Pelosi e Roseli Esquerdo Lopes.

Carla Cilene Batista da Silva

Atualmente é Professora Associada do Departamento de Saúde, Educação e Sociedade no Curso de Terapia Ocupacional da UNIFESP, campus da Baixada Santista. Possui graduação em terapia ocupacional pela UFSCar (1992), mestrado em Educação Especial pela UFSCar (1996) e doutorado em Psicologia Escolar do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (USP).

É credenciada no Programa de Pós-Graduação em Ensino em Ciências da Saúde (mestrado profissional) e no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Saúde (mestrado acadêmico), ambos da UNIFESP. Tem como área de interesse a terapia ocupacional com ênfase em educação e desenvolvimento infantil, principalmente com os temas da educação inclusiva, atividade lúdica e formação interprofissional em saúde (SILVA, 2017).

É líder do Grupo de Pesquisa do CNPq denominado “*Terapia Ocupacional na Educação*” que busca desenvolver estudos e pesquisas no campo da Terapia Ocupacional em Educação, com ênfase na Educação Inclusiva. Ligado ao Laboratório de Educação e Desenvolvimento Humano, do Departamento de Educação, Saúde e Sociedade (UNIFESP).

Esse grupo se formou em 2016 e tem uma linha de pesquisa, denominada “Terapia Ocupacional e Educação” que objetiva desenvolver estudos e pesquisas no

campo da terapia ocupacional em educação, com ênfase na educação inclusiva, e conta com quatro pesquisadores doutores, de acordo com os dados disponíveis no site do Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil, em 2017.

Os projetos de pesquisa em andamento, desde 2015, são “*A utilização do Sistema de Acompanhamento de Crianças (SAC) na perspectiva da Educação Inclusiva*”, com objetivo de aprofundar as reflexões acerca da utilização do SAC na educação infantil brasileira, com enfoque na educação inclusiva, através de análise dos documentos oficiais e do estudo exploratório da aplicação do sistema junto aos professores. Além dos projetos “*Análise das ações de um projeto de extensão em educação inclusiva*” cujo objetivo geral foi avaliar as ações realizadas no projeto de extensão intitulado “*Educação Inclusiva: integrando atenção interdisciplinar em saúde no atendimento educacional especializado*” (SILVA, 2017).

Os últimos três projetos de extensão, já concluídos, foram: “*Educação Inclusiva: integrando atenção interdisciplinar em saúde no atendimento educacional especializado*”, desenvolvidos nos anos de 2009 até 2014. O projeto abordou os temas atenção da pessoa com deficiência, qualificação de professores que atuavam no sistema educacional e promoção de saúde, tendo como objetivo a implementação de ações que visavam intensificar a integração entre as áreas da Saúde e Educação, para promover a Educação Inclusiva no município de Santos (SP) (SILVA, 2017).

Outro projeto de extensão, intitulado “*Conversas com Educadores da Escola Total: formação no cotidiano escolar*” (anos de 2013 e 2014), teve como objetivo trabalhar com a formação de educadores do Programa Escola Total²¹. Para isso, foram realizados encontros quinzenais com a equipe de educadores, com a equipe de formadores da Secretaria e com a equipe técnica da escola. E, por último, o projeto realizado em 2014 e 2015 foi sobre a “*Formação de Educadores de 0 a 3 anos na perspectiva da educação inclusiva*”.

Das publicações em periódicos, os estudos importantes para o debate aqui colocado estão no Apêndice B e dois fizeram parte das “produções nacionais” sistematizadas na pesquisa em tela. São eles:

²¹De acordo com o site da Prefeitura de Santos, o Programa Escola Total surgiu em 2006 com o desafio de implementar a Educação Integral no município de Santos, desenvolvido pela Prefeitura.

- Identificando possibilidades de atuação da terapia ocupacional na inclusão escolar, das autoras Mariana Graziella Ide, Beatriz Tieko Yamamoto e Carla Cilene Batista da Silva, publicada nos Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar, em 2011.
- Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade: possibilidades de atuação da terapia ocupacional em contextos educacionais, dos autores Carla Cilene Batista da Silva, Andrea Perosa Jurdi e Fernando Vicente Pontes, publicado na Revista de Terapia Ocupacional da USP, em 2012.

Claudia Maria Simões Martinez

Possui graduação em Terapia Ocupacional pela UFSCar (1986), mestrado em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial) e (1992) e doutorado em Educação pela UFSCar (1998). Atualmente é Professora Associada do Departamento de Terapia Ocupacional da UFSCar. Tem ênfase em terapia ocupacional, atuando principalmente nos seguintes temas: terapia ocupacional, desenvolvimento infantil, família, educação e brinquedo (MARTINEZ, 2012).

É líder do Grupo de Pesquisa do Cnpq denominado “*Promoção do Desenvolvimento Infantil no Contexto da Vida Familiar e da Escola*”. As repercussões dos trabalhos do grupo refletem nas temáticas pesquisadas em relação à promoção do desenvolvimento infantil, que são: a) programas de intervenção para educadores; b) proteção, risco e vulnerabilidade; c) práticas educativas parentais e socialização da criança; d) Tecnologia Assistiva.

O ano de formação do grupo foi em 2007 e tem como linhas de pesquisa: “Análise bibliométrica e metanálise do conhecimento na interface saúde-educação”; “Avaliação e acompanhamento do desenvolvimento infantil e de jovens adultos”; “Programas de intervenção com educadores/professores para promoção do ambiente escolar”; “Práticas educativas parentais e socialização”; e “Tecnologia Assistiva”. O grupo conta com 10 pesquisadoras doutoras, de acordo com os dados disponíveis pelo site do Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil, em 2017.

Os últimos projetos já concluídos, e importantes para compreender a relação sobre o campo da terapia ocupacional e educação, são: “*Programas de atenção ao desenvolvimento infantil em creches: identificação e difusão das boas práticas no estado de São Paulo*” (2013-2015). Aqui, o objetivo foi identificar, analisar e difundir

boas práticas de promoção ao desenvolvimento de crianças em creches na faixa etária entre 0 a 3 anos no estado de São Paulo. Tais práticas tiveram como premissa o emprego de conhecimentos sobre desenvolvimento infantil pelos educadores nos programas de creche e ainda, contemplar o envolvimento de pais e comunidades na perspectiva da intersetorialidade dos serviços ofertados (MARTINEZ, 2012).

Outro projeto de pesquisa, intitulado: *“Ações intersetoriais em vigilância do desenvolvimento infantil: formação de educadores de creches e estudantes de graduação em terapia ocupacional”* (2013-2014), teve como proposta capacitar os educadores do ensino infantil (creches e pré-escolas) e estudantes de graduação em terapia ocupacional para conhecer o desenvolvimento típico da criança, identificar possíveis déficits nesse processo e aplicar estratégias de intervenção precoce (MARTINEZ, 2012).

Nos anos de 2010 e 2011, realizou o projeto: *“A atuação da terapia ocupacional na atenção integral à criança: vigilância do desenvolvimento e detecção de riscos nos contextos da saúde e educação”* com o intuito de identificar ações de vigilância do desenvolvimento infantil nos contextos de saúde (Unidades de Saúde da Família e outros serviços) e de educação infantil (CEMEIs e pré-escolas) (MARTINEZ, 2012).

Anteriormente desenvolveu o projeto *“Processo avaliativo de bebês de risco em terapia ocupacional: creches e famílias como contextos de desenvolvimento de crianças de 0 - 1 ano”* (2003 – 2004) que visou colaborar na realização de um instrumento de avaliação de bebês, na área da terapia ocupacional e também identificar situações de risco para o desenvolvimento infantil em crianças que frequentam creches situadas em regiões caracterizadas como de pobreza (MARTINEZ, 2012).

Em relação aos projetos de extensão relacionados com a temática desta tese, o mais recente, feito em 2012 e 2013, denominado *“Projeto Semente: acompanhamento do desenvolvimento da criança, estimulação precoce e orientação aos pais em Terapia Ocupacional”*, teve como objetivo utilizar procedimentos de vigilância do desenvolvimento, identificar e propor intervenção precoce em casos de atrasos no desenvolvimento de crianças de zero a quatro anos, com nascimento a termo e prematuro. A partir dos resultados da avaliação, lançaram mão de procedimentos de intervenção em terapia ocupacional diretamente com as crianças, seus pais/cuidadores e

educadores para a melhoria da qualidade de vida com vistas a favorecer a sua inclusão nos diferentes espaços do cotidiano (MARTINEZ, 2012).

Em 2007 e 2008 o projeto *“Curso de aperfeiçoamento inclusão educacional do deficiente visual: baixa visão e cegueira na educação infantil”* se estabeleceu, de forma geral, pelo conjunto de competências dos diferentes atores envolvidos, que reuniram ao longo das respectivas trajetórias acadêmicas de seus integrantes, um conjunto de conhecimentos disponibilizados para formação continuada de professores do país na perspectiva de favorecer a inclusão de crianças cegas e com baixa visão. Contribuiu para a melhoria da qualidade das relações cotidianas entre educadores e crianças no contexto das creches e pré-escolas (MARTINEZ, 2012).

Outros projetos de extensão foram: *“Fatores de risco e proteção ao desenvolvimento saudável de crianças de 0 a 5 anos: contribuições da terapia ocupacional na geração de recursos e na orientação aos educadores de creche”* (2007), *“Atividades diárias e brincadeiras no contexto das creches gerando recursos para favorecer o acompanhamento do desenvolvimento infantil e as interações de educadores de crianças na faixa etária entre 0 a 2 anos”* (2004) e, por último, o projeto *“Atividades, brincadeiras e estimulação: um programa para a promoção da criança em contextos de desenvolvimento, suporte aos pais e capacitação de educadores”*, em 2002 e 2003 (MARTINEZ, 2012).

Em relação a suas produções acadêmicas, alguns trabalhos foram elencados via currículo para a leitura (Apêndice B) e dois foram selecionadas para compor a análise dos textos nacionais, por meio da revisão já citada no estudo em questão, sendo eles:

- Contribuições da Terapia Ocupacional no processo de capacitação de educadores de bebês em creches, das autoras Cláudia Maria Simões Martinez e Cíntia Cristina Neófiti. Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar, no ano de 2007.
- Consultoria colaborativa para professores de crianças pré-escolares com baixa visão, das autoras Tatiana Luísa Reis Gebrael e Cláudia Maria Simões Martinez, publicado na Revista Brasileira Educação Especial, em 2011.

Eucenir Fredini Rocha

Possui graduação em Terapia Ocupacional pela USP (1979), mestrado em Psicologia Escolar (1991) e doutorado em Psicologia Social (1999), ambos pela USP. Atualmente é Professora Doutora no Departamento de Fisioterapia, Fonoaudiologia e Terapia Ocupacional da Faculdade de Medicina da USP. Orienta no Programa de Pós-Graduação Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da USP/ DIVERSITAS e no Mestrado Profissional Interunidades em Formação Interdisciplinar em Saúde da Faculdade de Odontologia da USP.

É coordenadora do Laboratório de Estudos em Reabilitação e Tecnologia Assistiva (REATA) da Faculdade de Medicina da USP (FMUSP) que, desde 1997, desenvolve projetos de extensão de serviços à comunidade na área de Atenção à Saúde/Reabilitação da pessoa com deficiência na Atenção Primária à Saúde/Estratégia de Saúde da Família/Secretaria Municipal de Saúde de SP (Região Oeste/Butantã- SP) e de inclusão de crianças e adolescentes na rede regular de ensino junto às escolas de ensino infantil e fundamental da Secretaria de Educação do município de São Paulo (ROCHA, 2017).

O grupo é constituído de seis linhas de pesquisa, a saber: “Atenção Primária à Saúde: ações de reabilitação e terapia ocupacional”; “Atenção à saúde das pessoas com deficiência e/ou incapacidades e idosas no SUS”; “Poderes e Intervenções”; “Promoção de saúde de pessoas com deficiência e/ou incapacidades, em processo de envelhecimento e idosas”; “Recursos tecnológicos: Tecnologias Assistivas, de Apoio, de Assistência ou Equipamentos de Ajuda”; e “Terapia Ocupacional, inclusão escolar e pessoas com deficiência”. Conta com três pesquisadoras doutoras, além da Eucenir, de acordo com os dados disponíveis no site do Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil, em 2017.

Alguns projetos de pesquisa, já concluídos, vão compondo a interface entre educação e terapia ocupacional; um deles intitula-se: “*A influência do processo de inclusão escolar no ensino regular na história de vida de crianças com deficiência*”, (2014 e 2015). A proposta foi realizar uma pesquisa, a partir das narrativas dos membros das famílias, das crianças com deficiências e de seus educadores, as histórias

de vida das mesmas e a influência que o processo de inclusão escolar em escolas regulares teve sobre suas vidas. Objetivou-se, dessa maneira, compreender a rotina escolar dessas crianças, a natureza de suas relações dentro da escola e quais foram os impactos no cotidiano da criança e da sua família após a entrada na escola, detectando assim os sentidos que o processo de escolarização trouxe para elas e seus familiares (ROCHA, 2017).

Outro projeto realizado em 2014 foi: *“A Terapia Ocupacional em Inclusão Escolar: revisão da literatura brasileira de 2001 a 2013”*, e teve como proposta discorrer sobre a prática da terapia ocupacional em inclusão escolar a partir da apresentação de uma perspectiva global da produção científica brasileira sobre a área no período de 2001 a 2013.

Em 2013 e 2014, o projeto *“Contribuições da Terapia Ocupacional nos processos de inclusão de crianças com deficiências no Contexto Escolar”* teve como uma de suas preocupações centrais analisar os efeitos da inclusão escolar de crianças e adolescentes com deficiência, nas atividades do dia a dia da escola e as repercussões dessas experiências no cotidiano extra escolar desses estudantes, mediante as contribuições da terapia ocupacional através de assessoria técnica à escola (ROCHA, 2017).

Além dos citados acima em de 2009 e 2010, realizou o projeto de pesquisa denominado *“Terapia Ocupacional e Inclusão Escolar de pessoas com deficiência”*; em 2002 a 2005: *“Avaliação da qualidade da inserção escolar dos alunos com deficiências em Centros Educacionais Infantis (CEI) e Escolas de Ensino Infantil (EMFs) do Núcleo de Ação Educacional”*; e, de 1998 até 2002, o projeto: *“Avaliação do Projeto de Inserção de Crianças com Deficiência nas 700 creches públicas do município de São Paulo”*.

No que diz respeito aos projetos de extensão, desde 2012 desenvolve o projeto *“Contribuições da Terapia Ocupacional nos processos de inclusão de crianças com deficiências no Contexto Escolar”* pelo REATA, em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental I e II. Nela, são feitas atividades de consultoria, de estágio para estudantes do segundo, terceiro e quarto ano do curso de terapia ocupacional, além de ser um local de pesquisas de estudantes e docentes.

Outro projeto foi: “*Terapia Ocupacional e Tecnologia Assistiva na Inclusão escolar de crianças com deficiência*” (2011 e 2013), com o objetivo da realização de intervenções em uma EMEF que continha 37 alunos com deficiência. Pretendeu-se, através da atuação de alunos e das ferramentas da terapia ocupacional, modificar o entendimento que se tinha sobre inclusão de crianças com deficiência no contexto escolar (ROCHA, 2017).

E, por fim, outra proposta importante foi realizada nos anos de 2010 e 2011, denominada “*Crianças com deficiência na escola regular: contribuições da Terapia Ocupacional (TO) nos processos de inclusão escolar - CEU Uirapuru*”. O objetivo era desenvolver práticas de intervenção de inclusão escolar de crianças com deficiências (física, mental e/ou sensorial) junto às escolas de educação infantil e/ou ensino fundamental, no município de São Paulo.

Previa a atuação dos bolsistas do curso de Terapia Ocupacional da USP com os educadores, familiares e crianças das referidas escolas. Pretendeu-se contribuir com o rompimento da condição de segregação das crianças com deficiência através de ações que promoveram um diálogo com os envolvidos sobre os conflitos subjacentes à proposta de inserção escolar, buscando, assim, o efetivo acesso ao ensino e a cultura nas escolas municipais (ROCHA, 2017).

Dos trabalhos principais publicados com a temática da educação e terapia ocupacional, um foi lido de forma complementar (Apêndice B) e três fizeram parte dos textos nacionais selecionados para análise e leitura na íntegra. São eles:

- A inclusão da criança com deficiência na escola comum: reflexões sobre o papel da Terapia Ocupacional, das autoras Eucenir Fredini Rocha, Maria do Carmo Castiglioni e Rita de Cássia Vieira, publicado na Revista de Terapia Ocupacional da USP, em 2001.
- Reflexões sobre as possíveis contribuições da terapia ocupacional nos processos de inclusão escolar, das autoras Eucenir Fredini Rocha, Angélica Luiz e, Maria Aparecida Ramirez Zulian, publicados na Revista de Terapia Ocupacional da USP, em 2003.
- A Terapia Ocupacional e as ações na educação: aprofundando interfaces, da autora Eucenir Fredini Rocha, publicado na Revista de Terapia Ocupacional da USP, em 2007.

Fabiana Cristina Frigieri de Vitta

Possui graduação em Terapia Ocupacional pela UFSCar (1992), mestrado em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial) pela UFSCar (1997) e doutorado em Educação Especial também pela UFSCar (2004).

Atualmente é Professora Assistente no Departamento de Educação Especial da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) - Campus de Marília e do Programa Pós-Graduação em Educação Escolar da UNESP de Araraquara. Tem experiência na área de Educação e Terapia Ocupacional, com ênfase no desenvolvimento infantil, atuando principalmente nos seguintes temas: atividade e desenvolvimento infantil, educação infantil, formação de professores e práticas docentes.

É coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Atividades e Desenvolvimento Infantil (GEPADI), com projetos de pesquisa e extensão nas instituições de educação infantil e crianças em risco social das Unidades de Saúde da Família de Marília (SP). O grupo foi formado em 2012 e tem como linhas de pesquisa: “Educação em Saúde”; “Formação de professores, trabalho docente e práticas pedagógicas”; “Formação de Recursos Humanos em Educação Especial”; e “Política e Gestão Educacional”. Além de Fabiana, conta com seis pesquisadores doutores, de acordo com os dados disponíveis no site do Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil, em 2017.

Em relação aos projetos de pesquisa, o projeto *“Recursos Pedagógicos e formação de professores em Educação Infantil”* (em andamento) visa desenvolver pesquisas que investiguem a relação entre os diferentes recursos pedagógicos utilizados nas diferentes fases da educação infantil (creche e pré-escola) e a aprendizagem. Com isso, abarca diferentes temáticas que envolvam os recursos pedagógicos, a formação de professores para seu uso e a aplicação dos mesmos na prática (VITTA, 2017).

Outro projeto importante, também em andamento, intitula-se *“Formação de professores para a educação infantil - como está a creche?”*. Aqui, o foco é a organização pedagógica e a formação de professores para a atuação junto à educação infantil, em especial para a creche (VITTA, 2017).

O projeto *“Linguagem escrita e medicalização da educação: implicações nas práticas pedagógicas de professores da educação infantil”* (em andamento) objetiva conhecer a compreensão de professores da educação infantil sobre a linguagem e escrita, e identificar, entre suas práticas pedagógicas, as que se caracterizam por práticas medicalizadoras do processo de apropriação da escrita, bem como promover a ressignificação dessas práticas para posteriormente implementar ações voltadas à *“desmedicalização da educação”* (VITTA, 2017, p.9).

Por último, alguns projetos de pesquisa já concluídos foram: *“O brincar no contexto da educação infantil na visão de profissionais que trabalham com crianças de 4 meses a 2 anos de idade”* (2014 – 2016); *“A eficácia de um programa de prática supervisionada sobre a estimulação do desenvolvimento da criança de 0 a 18 meses junto a profissionais de berçário”* (2012 – 2013); *“Avaliação do desenvolvimento das crianças de 4 meses a 2 anos que frequentam berçários da cidade de Marília”* (2011 – 2014); *“O brincar no contexto da educação infantil”* (2011 – 2014); *“Atenção ao desenvolvimento da criança de 0 a 2 anos nas atividades de rotina em berçários da cidade de Marília”* (2011 – 2014); e o projeto *“O conhecimento das profissionais de berçário sobre a estimulação do desenvolvimento da criança de 0 a 18 meses”* (2010 – 2011) (VITTA, 2017).

Além disso, é coordenadora do projeto de extensão universitária *“Programa de orientação junto a berçários sobre as atividades realizadas com crianças de zero a dois anos”* (em andamento), que tem como objetivo desenvolver um programa de educação continuada visando melhorar o nível de informação dos profissionais do berçário de instituições educacionais da cidade de Marília (SP) sobre a importância das atividades realizadas com crianças de zero a dois anos para seu desenvolvimento integral (VITTA, 2017).

Dos artigos publicados em periódicos, a leitura de alguns foi feita para aprofundar o debate (Apêndice B), e um estudo foi selecionado para a leitura na íntegra da pesquisa em tela, de acordo com os critérios descritos:

- Influência de procedimentos educativos sobre os conceitos de berçários, dos autores Dayanne Sato Moreira, Alberto de Vitta, Luciana Aparecida de Araújo Penitente e Fabiana Cristina Frigieri de Vitta, publicado na Revista de Terapia Ocupacional da USP, em 2014.

Miryam Bonadiu Pelosi

Atualmente é Professora Associada do Departamento de Terapia Ocupacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro, possui graduação em Terapia Ocupacional na UFSCar (1986), mestrado (2000) e doutorado (2008) em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

É pesquisadora da área de Tecnologia Assistiva e Inclusão Escolar, coordena o Laboratório LabAssistiva (www.portalassistiva.com.br) e é líder do Grupo de Pesquisa do CNPq intitulado “*Terapia Ocupacional e Tecnologia Assistiva em diferentes contextos*”. O grupo é constituído por quatro pesquisadores doutores, de acordo com os dados disponíveis no site do Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil, acessado em 2017.

Dos projetos de pesquisa em andamento, desde 2015 o “PROJETO TO BRINCANDO COM A FONÓLOGIA” tem feito uma proposta de analisar as competências linguístico-cognitivas de crianças e adolescentes com Síndrome de Down, com idade entre seis anos a 12 anos e 11 meses, antes e depois da participação em oficinas de estimulação de linguagem oral e escrita com o uso de atividades lúdicas em uma brinquedoteca terapêutica (PELOSI, 2017).

Outro projeto de pesquisa, em andamento desde 2015, foi a construção de um software de comunicação alternativa, que tem com o objetivo apoiar o processo de comunicação das pessoas com dificuldades de fala, e também favorecer a construção de atividades adaptadas, jogos e brincadeiras (PELOSI, 2017).

O projeto “ARCA: Alfabetização com Recursos abertos de Comunicação Alternativa a partir de métodos e tecnologias inovadores aplicados a crianças com deficiência intelectual e/ou TEA”, também em andamento desde 2015, tem por objetivo aliar o *know-how* de grupos de pesquisa que se complementam nas áreas de Tecnologia Assistiva e Educação Especial na perspectiva inclusiva para investigar, propor e avaliar métodos e tecnologias inovadores em comunicação aumentativa e alternativa. É composto por três universidades federais (PELOSI, 2017).

Desde 2010, realiza um projeto denominado “Terapia Ocupacional no Contexto Escolar”, com objetivo de promover o desenvolvimento de habilidades e de conceitos

básicos, através de atividades lúdicas, em uma turma de educação infantil. Considera que a parceria entre as áreas da saúde e educação é fundamental para a promoção da saúde e do desenvolvimento infantil, bem como contribui para a superação das dificuldades enfrentadas no processo de ensino-aprendizagem de crianças pequenas (PELOSI, 2017).

Desde 2012, realiza o projeto de extensão “TO BRINCANDO: Brincar adaptado para crianças com deficiência”, que tem o objetivo de desenvolver e disseminar o conhecimento acerca do brincar adaptado para crianças com deficiência. Para isso, analisa, desenvolve e realiza adaptações físicas de jogos; simplificação de regras e sua escrita com símbolos; descreve outras maneiras de jogar; confeccionam recursos de comunicação alternativa, como pranchas de comunicação, que permitem a participação de crianças com dificuldades de fala; e elabora atividades pedagógicas e materiais de apoio para o aprendizado dos conceitos apresentados no jogo (PELOSI, 2017).

Entre suas produções acadêmicas em periódicos, foram selecionados mais três estudos para aprofundar o debate sobre a educação e a terapia ocupacional (Apêndice B) e dois fizeram parte do levantamento para a leitura na íntegra dos trabalhos nacionais.

- O papel do terapeuta ocupacional na tecnologia assistiva, da autora Miryam Bonadiu Pelosi, publicado no Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar em 2006.
- A ação conjunta dos profissionais da saúde e da educação na escola inclusiva, das autoras Miryam Bonadiu Pelosi e Leila Regina D’Oliveira Nunes, publicado na Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo, em 2011.

Roseli Esquerdo Lopes

Possui graduação em Terapia Ocupacional pela USP (1979), especialização em Saúde Pública pela USP (1980), mestrado em Educação pela UFSCar (1991), doutorado em Educação pela UNICAMP (1999) e pós-doutorado em Saúde Pública pela USP (2007). Atualmente é professora Titular do Departamento de Terapia Ocupacional da UFSCar, orienta no Programa de Pós-Graduação em Educação e do Programa de Pós-Graduação em Terapia Ocupacional da UFSCar, atua com ênfase em Terapia Ocupacional e Terapia Ocupacional Social, e na área de Educação, com ênfase em Sociologia da Educação.

É líder de dois Grupos de Pesquisas: o primeiro intitula-se “História, Sociedade e Educação no Brasil: HISTEDBR/UFSCar”, e o segundo, “Cidadania, Ação Social, Educação e Terapia Ocupacional”. Dentro da linha “Educação e Sociedade”, aponta como proposta discutir e analisar: as ações de educação formal, básica e superior, e de educação não formal; a escola pública como equipamento social fundamental para o acesso aos bens sociais, aos direitos e à cidadania; as estratégias de formação e educação permanente de profissionais para a intervenção na terapia ocupacional, na educação e em suas interfaces no campo social.

O segundo grupo existe desde 1999, e tem como linhas de pesquisa “Ação Social, Território e Complexidade”; “Educação e Sociedade”; “Juventudes e contemporaneidade: contribuições da educação e da terapia ocupacional”; “Políticas Públicas, Cidadania e Direitos”; e “Terapia Ocupacional Social: metodologias, projetos, recursos e sujeitos”. Além de Roseli, conta com sete pesquisadores doutores, de acordo com os dados disponíveis no site do Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil, acessado em 2017.

Atualmente é responsável pelo projeto de pesquisa *“Educação, Inclusão Escolar e Terapia Ocupacional: perspectivas e produções de terapeutas ocupacionais em relação à Escola”*, que tem como objetivo geral apreender a articulação que vem sendo feita por terapeutas ocupacionais entre Educação e Terapia Ocupacional e discutir as proposições no âmbito da terapia ocupacional quanto a contribuições desta com relação à escola (LOPES, 2017). Esta tese é um importante subprojeto que o integra.

Nos anos de 2010 a 2015, foi desenvolvido o projeto de pesquisa *“Escola, Juventude e Cidadania: relação entre a Escola Pública e o Ato Infracional em São Carlos (SP)”*, com objetivo de investigar as relações entre a condição juvenil inscrita na pobreza e suas trajetórias na escola pública perpassadas por intervenções de instituições reconhecidas como de proteção, segundo o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), uma vez deflagrado o ato infracional; no caso em estudo, o Núcleo de Atendimento Integrado (NAI). Nos anos de 2004 a 2010, o projeto *“Escola, adolescência e juventude em grupos populares: cidadania, direitos e políticas públicas”* discutiu especificamente as políticas sociais voltadas para a adolescência e nas quais as instituições escolares têm lugar fundamental (LOPES, 2017).

Em relação aos projetos de extensão em andamento, desde 2012 realiza o projeto denominado *“Terapia Ocupacional Social e Escola Pública: um espaço de (re)significação e (re)criação para juventude”*, que trata da continuidade das ações que vêm sendo realizadas no interior de escolas públicas da cidade de São Carlos (SP) pela equipe do METUIA/UFSCar, desde 2005 (LOPES, 2017).

Propõe a utilização de metodologias participativas, a partir dos pressupostos da Terapia Ocupacional Social e da educação para a liberdade defendida por Paulo Freire, visando ressignificar a vivência da escolarização e na escola, desde a apropriação de conteúdos formais até a valorização da/pela escola enquanto espaço de sociabilidade para jovens na escola pública. Objetiva-se, também, que as intervenções se constituam como uma tecnologia social de aproximação, (re)construção de projetos de futuro e ampliação de redes de suporte junto a jovens advindos de grupos populares urbanos, em situação de vulnerabilidade social (LOPES, 2017).

Outras produções acadêmicas importantes para a construção do debate e do diálogo com a educação estão no Apêndice B. Três foram selecionadas anteriormente para a análise das produções nacionais:

- O campo da educação e demandas para a terapia ocupacional no Brasil, das autoras Roseli Esquerdo Lopes e Carla Regina Silva, na Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo, em 2007.
- Oficinas de atividades com jovens da escola pública: tecnologias sociais entre educação e terapia ocupacional, das autoras Roseli Esquerdo Lopes, Patrícia Leme de Oliveira Borba, Natalia Keller de Almeida Trabjter, Carla Regina Silva e Brena Talita Cuel, publicado na Interface- Comunicação Saúde Educação, em 2011.
- Expressão livre de jovens por meio do Fanzine: recurso para a terapia ocupacional social, dos autores Roseli Esquerdo Lopes, Patrícia Leme de Oliveira Borba e Gustavo Artur Monzeli, publicado na revista Saúde e Sociedade, em 2013.

5. EIXOS TEMÁTICOS: AS PROPOSIÇÕES DE TERAPEUTAS OCUPACIONAIS NA E PARA A ESCOLA

A revisão de literatura realizada buscou identificar quais são as propostas de reflexão e ação construídas pelos autores dos 155 textos estrangeiros e dos 31 textos nacionais selecionados. Assim, somando-se às entrevistas com as pesquisadoras terapeutas ocupacionais, foi possível apreender os referenciais teóricos e conceitos empregados para a construção da interface entre terapia ocupacional e escola. Nessa direção, o material foi organizado em *eixos temáticos*.

Junto com as entrevistas, os eixos temáticos foram definidos a partir da leitura dos artigos nacionais e estrangeiros, que, em seguida, foram agrupados com intuito de facilitar e delimitar a argumentação teórica utilizada para sustentar e problematizar as proposições da terapia ocupacional e o diálogo com o campo da educação nas escolas, possibilitando, assim, uma análise mais aprofundada e a realização de um panorama amplo sobre os determinados temas.

O material foi dividido em cinco eixos temáticos, a saber:

- I. *As proposições da terapia ocupacional para o campo da educação na escola: as produções estrangeiras;*
- II. *Inclusão social, inclusão escolar, a criança com deficiência e o diálogo com a terapia ocupacional;*
- III. *Recursos e dispositivos para a prática da terapia ocupacional na escola;*
- IV. *A educação infantil, o desenvolvimento infantil e sua interface com a terapia ocupacional;*
- V. *Infância, adolescência e juventudes em situação de vulnerabilidade social, a escola pública e a terapia ocupacional;*

Todos os eixos temáticos buscam retratar e discutir a elaboração observada nas produções em torno da problemática aqui tratada, porém o primeiro eixo, denominado “*As proposições da terapia ocupacional para o campo da educação na escola: as produções estrangeiras*”, diferente dos outros quatro eixos, foi criado com intuito de apresentar um panorama geral do levantamento feito das produções estrangeiras e daquilo que são possíveis proposições de terapeutas ocupacionais para a escola. Já os demais eixos, foram compostos a partir de referenciais em comum, das produções

articuladas com as entrevistas, a fim de introduzir as proposições da terapia ocupacional para o campo da educação na escola com o intuito de apresentar, de forma geral, como os autores e coautores elaboram as propostas da terapia ocupacional para e nas instituições escolares, e de que forma têm se colocado na discussão individual e coletiva.

5.1. As proposições da terapia ocupacional para o campo da educação na escola: as produções estrangeiras

Como apresentado na seção “*A construção do desenho metodológico e a escolha dos procedimentos*”, dos 1.265 trabalhos encontrados na base de dados *Scopus Web of Science*, foram selecionados 155 textos para leitura e análise. Neste item a proposta é explicitar os textos estrangeiros e suas perspectivas em relação ao trabalho da terapia ocupacional nas escolas, especialmente dos 95 estudos (apresentados na seção 4, no item 4.1) que abarcaram possibilidades de propostas dos terapeutas ocupacionais para a escola.

Especificamente nos Estados Unidos (país onde se encontra a maior parte dos trabalhos aqui selecionados), os terapeutas ocupacionais estão inseridos nos sistemas escolares desde a década de 1940, no entanto a publicação da Lei 94-142 (Public Law 94-142 - nov. 29, 1975) levou a um aumento significativo do número de profissionais empregados nesse setor (ROYEEN, 1986; NIEHUES et al.,1991).

A *Education for All Handicapped Children Act (Public Law 94-142)* foi assinada em 29 de novembro de 1975 e avançou na possibilidade de uma educação pública adequada e gratuita para as crianças com deficiência (EUA, 1975). A legislação incorporou componentes e contribuiu para garantias que mudaram de uma forma bastante importante a educação em todo o país.

O objetivo principal da terapia ocupacional de acordo com esta Lei é oferecer aos alunos os serviços pré-estabelecidos que melhorem a capacidade de adaptação, aumentando o potencial de aprendizagem. Assim, os serviços de terapia ocupacional devem ter um impacto direto sobre as habilidades dos alunos para aprender e se beneficiar dos programas educacionais (ROYEEN, 1986).

Do total dos textos selecionados, 25 artigos²² discutiam a atuação da terapia ocupacional em relação aos problemas de escrita manual e má caligrafia dos alunos, principalmente crianças, sendo motivos comuns de encaminhamento para a terapia ocupacional nas escolas.

Jane Case-Smith (2002), em seu estudo, investigou os efeitos da terapia ocupacional escolar sobre a escrita manual dos alunos. Foram medidas as habilidades visomotoras, percepção visual, manipulação com uma das mãos, velocidade e legibilidade da caligrafia de alunos que receberam ou não intervenção em terapia ocupacional. Os resultados evidenciaram que os primeiros melhoraram a legibilidade geral da escrita, mas não melhoraram a legibilidade numérica ou a velocidade da escrita.

Asha Asher (2006) examinou as instruções de escrita manual oferecidas por professores a partir de diferentes métodos de ensino da escrita. Nessa direção, a autora aponta que os terapeutas ocupacionais escolares podem apoiar efetivamente o ensino da caligrafia através da interpretação de informações referentes à instrução prática, o que auxilia a aquisição de habilidades de escrita.

Jane Case-Smith, Terri Holland e Beth Bishop (2011) desenvolveram e realizaram um programa (*Write Start Program*) e Jane Case-Smith, Lindy Weaver e Terri Holland (2014) examinaram a eficácia dele para promover o desenvolvimento de legibilidade da caligrafia e fluência da escrita em alunos.

O programa usa um modelo de ensino colaborativo em que terapeutas ocupacionais e professores trabalham juntos para implementar um programa de escrita manual para que os alunos melhorem na legibilidade, velocidade e fluência da escrita manual. Os resultados apontam que os alunos que concluíram o *Write Start Program* melhoraram em legibilidade e em velocidade de escrita, se comparados ao grupo que recebia instruções-padrão de escrita manual. Foi sugerido que o programa pode

²²JORDAN; MICHAUD; KAISER, 2016; CRAMM; EGAN, 2015; CASE-SMITH; WEAVER; HOLLAND, 2014; DONICA; LARSON; ZINN, 2012; BROSSARD-RACINE; MAZER; JULIEN; MAJNEMER, 2012; GIROUX; WOODALL; WEBER; BAILEY, 2012; TARAS; BRENNAN; GILBERT; REED, 2011; CASE-SMITH; HOLLAND; BISHOP, 2011; HOY; EGAN; FEDER, 2011; KLEIN; GUILTNER; SOLLEREDER; CUI, 2011; ZWICKER; HADWIN, 2009; GLENCROSS-EIMANTAS; BALLAY; BREESE; ISIH; MAMUJEE; PULCIANI; SHILLUM, 2009; ENGEL-YEGER; NAGAUKE-YANUV; ROSENBLUM, 2009; ROSENBLUM, 2008; RATZON; EFRAIM; BART, 2007; JACKMAN; STAGNITTI, 2007; WEHRMANN; CHIU; REID; SINCLAIR, 2006; MCGARRIGLE; NELSON, 2006; ASHER, 2006; HAMMERSCHMIDT; SUDSAWAD, 2004; FREEMAN; MACKINNON; MILLER, 2004; CASE-SMITH, 2002; ZIVIANI; WATSON-WILL, 1998; TSENG; CERMAK, 1993; OLIVER, 1990.

beneficiar os alunos que apresentam baixa legibilidade ou que já tenham problemas de escrita (CASE-SMITH; WEAVER; HOLLAND, 2014).

O estudo-piloto executado na Suíça por Géraldine Jordan, Fanny Michaud e Marie Laure Kaiser (2016) teve como propósito analisar a eficácia de um programa (*Letter School*) que combinava atividades motoras finas, exercícios em computadores e exercícios de lápis em papel. Foram executados exercícios diários com estudantes de seis a sete anos e posteriormente aplicados o Método Conciso de Avaliação para Escrita Manual de Crianças²³ e concluem que o programa parece melhorar a qualidade na escrita manual no estágio inicial de aprendizado, mas requer investigações complementares.

Na mesma perspectiva, Jessica McGarrigle e Alison Nelson (2006) avaliaram a eficácia de um programa de terapia ocupacional para melhorar a caligrafia, o uso da tesoura, a coordenação motora visual e o comportamento da sala de aula, em um grupo de estudantes indígenas australianos de primeira série. Um grupo (experimental) recebeu o programa de habilidades escolares enquanto o outro grupo (comparação) recebeu apenas a escolaridade regular. Os resultados indicaram, após a participação no programa, os participantes melhoraram significativamente em aspectos de caligrafia, habilidades de tesoura e comportamento, mas não a coordenação motora visual,

A abordagem colaborativa também tem sido amplamente adotada na prática da terapia ocupacional escolar e 18 trabalhos²⁴ apresentam como a colaboração entre educadores e terapeutas ocupacionais podem contribuir na efetivação das propostas de trabalhos feitos com os estudantes. Embora a consultoria colaborativa²⁵ tenha sido amplamente adotada na prática da terapia ocupacional no contexto escolar, além de prestarem os serviços diretos com as crianças que são retiradas da escola para fazerem

²³ Tradução nossa de *Concise Assessment Method for Children's Handwriting*.

²⁴ CHRISTNER, 2015; MATSUSHIMA; KATO, 2015; RENS; JOOSTEN, 2014; LAVERDURE, 2014; MACCOBB, 2012; CAMPBELL; MISSIUNA; RIVARD; POLLOCK, 2012; MISSIUNA; POLLOCK; LEVAC; CAIRNEY; RUSSELL, 2012; MISSIUNA; POLLOCK; CAMPBELL; BENNETT; HECIMOVICH; GAINES; DECOLA; CAIRNEY; RUSSELL; MOLINARO, 2012; VILLENEUVE; SHULHA, 2012; VILLENEUVE; HUTCHINSON, 2012; HUANG; PEYTON; HOFFMAN; PASCUA, 2011; VILLENEUVE, 2009; BOSE; HINOJOSA, 2008; BARNES; TURNER, 2001; CASE-SMITH; CABLE, 1996; KEMMIS; DUNN, 1996; DUNN, 1988, 1990.

²⁵ Na educação, a consulta colaborativa ocorre quando pessoas com perspectivas e experiências diversas trabalham juntas como parceiros para projetar uma abordagem combinada de intervenção para os alunos (KAMPWIRTH, 2003).

atendimentos, tem-se discutido os serviços de consultoria nas salas de aula, envolvendo o professor e outros membros da equipe de ensino.

Os trabalhos de Winnie Dunn (1988; 1990), Jane Case-Smith e Judy Cable (1996), Barbara L. Kemmis e Winnie Dunn (1996), Wenonah N. Campbell, Cheryl A. Missiuna, Lisa M. Rivard, e Nancy A. Pollock (2012) apontam que terapeutas ocupacionais escolares usam uma variedade de modelos de prestação de serviços na escola: a prestação de serviços diretos e os modelos integrativos de consultoria colaborativa.

A prestação de serviços direta abordaria as necessidades mais individuais dos alunos que requerem estratégias de intervenção especializada e que pode ser somente realizada pelo terapeuta ocupacional, enquanto que os modelos integrativos de consultoria abordam os problemas, permitindo que toda a comunidade escolar trabalhe junto de forma mais efetiva nos objetivos educacionais que foram traçados para os estudantes (DUNN, 1988).

Os resultados sugerem que níveis similares de objetivos atingidos podem ser alcançados no serviço direto e na consultoria, e que a relação que se desenvolve entre terapeutas ocupacionais e professores leva a uma visão abrangente mais positiva em relação à escola e à contribuição da terapia ocupacional para este ambiente (DUNN, 1990).

O objetivo do estudo de Case-Smith e Cable (1996) foi determinar o tempo que terapeutas ocupacionais escolares gastavam usando modelos de prestação de serviços do tipo direto ou consultoria, visando compreender como tem sido o trabalho com relação a esses modelos e identificar variáveis associadas. As autoras identificaram vantagens no uso de ambos os modelos e parecem acreditar que as crianças são mais bem atendidas quando os serviços diretos são realizados em conjunto com aqueles que integram a consultoria e envolve a terapia ocupacional com os professores em sala de aula.

Para Campbell et al. (2012) e Missiuna et al. (2012a, 2012b), os terapeutas ocupacionais que trabalham em saúde escolar têm reconhecido a necessidade de afastar-se do modelo de prestação de serviços diretos e ir em direção de uma abordagem mais

colaborativa, em sala de aula. Para as autoras, a *Partnering for Change (P4C)*²⁶ é um modelo de serviços inovador desempenhado na tentativa de melhorar o atendimento colaborativo nas escolas.

O modelo mencionado utiliza uma abordagem em diferentes níveis, que inclui instrução, análise de desempenho dinâmico e monitoramento da resposta à intervenção. O *P4C* responderia às demandas dos sujeitos com necessidades educacionais especiais, fornecendo um *continuum* de serviços concebidos para melhorar a capacidade dos alunos na escola (MISSIUNA et al., 2012).

Michele Villeneuve (2009) apontou que, embora a consultoria colaborativa tenha sido amplamente adotada na prática da terapia ocupacional escolar, há uma compreensão conceitual limitada de como a colaboração contribui para resultados educacionalmente relevantes para alunos com deficiência. Mesmo sem uma compreensão clara das evidências relacionadas com serviços de terapia ocupacional escolar, decisões sobre financiamento e prestação de serviços continuam a ser feitas. O estudo sintetizou e avaliou a literatura científica sobre serviços de consultoria colaborativa em terapia ocupacional escolar, a fim de fornecer um guia para examinar criticamente as tomadas de decisão para a prestação de serviços nos seus distritos.

Complementando o trabalho acima, Michele Villeneuve e Lyn M. Shulha (2012a) apresentam a *School-Based Occupational Therapy*²⁷ (SBOT) que ocorre dentro de um sistema complexo que inclui destinatários de serviços, provedores de serviços e tomadores de decisões de programas em setores de saúde e educação. Apesar do apoio

²⁶ *Partnering for Change (P4C)* é considerado um modelo, colaborativo e baseado em evidências, que usa uma abordagem baseada nas necessidades das crianças para oferecer serviços de reabilitação para crianças com necessidades especiais nas escolas. Foi uma maneira encontrada para os terapeutas ocupacionais fornecerem serviços escolares trabalhando em colaboração com educadores e famílias, prestando apoio a escolas inteiras e ajudando a criar ambientes de sala de aula que incentivem a participação bem sucedida e a realização acadêmica dos alunos (CAMPBELL et al., 2012; MISSIUNA et al., 2012).

²⁷ Os profissionais da *School-Based Occupational Therapy* (SBOT) são terapeutas ocupacionais (OTs) e assistentes de terapia ocupacional (OTAs) considerados fundamentais na equipe de educação, para colaborar com as crianças e jovens a desempenharem seu papel como estudantes, apoiando sua realização nas atividades acadêmica e não acadêmica, como habilidades sociais, leitura e escrita, gerenciamento de comportamento, participação em esportes, autocuidado. A perspectiva orienta que os profissionais devem se concentrar nas potencialidades dos alunos e podem projetar e implementar uma programação para melhorar a inclusão e a acessibilidade. Além disso, podem desempenhar um papel na orientação de pais, educadores, e outros membros da equipe. A SBOT oferece serviços de prevenção, promoção e intervenções com estudantes de forma individual, ou em grupos de alunos, salas de aula inteiras e com toda a escola, tanto na educação geral quanto na educação especial (tradução nossa, AOTA, 2016).

da consulta colaborativa no nível político, há poucas orientações práticas sobre como coordenar a colaboração interprofissional entre as partes.

O artigo relata um processo usado para envolver os administradores de programas em um exame da prática de consulta colaborativa da SBOT em uma região do Ontário, no Canadá, para fornecer uma base de conhecimento fundamentada e voltada para a tomada de decisão sobre a implementação desses serviços. Os administradores de programas participaram junto com os fornecedores e destinatários de serviços em uma série de oficinas para desenvolver princípios que irão orientar o planejamento futuro e a tomada de decisões sobre a prestação de serviços SBOT (VILLENEUVE; SHULHA, 2012a).

O objetivo do estudo de Yanhua Huang, Claudia G. Peyton, Matthew Hoffman e Mae Pascua (2011) foi compreender as perspectivas dos professores em relação aos terapeutas ocupacionais que trabalham nas escolas regulares com alunos com deficiência e medir o nível dessa colaboração, concluindo que a colaboração entre esses dois profissionais ainda é baixo.

Dos trabalhos levantados para análise, 15 textos²⁸ trazem a discussão e a problemática da inclusão escolar de crianças e adolescentes com deficiência nas escolas. Os trabalhos apresentam proposições, também pesquisas e estudos que apontam a terapia ocupacional como uma profissão importante para lidar com as questões que aparecem em torno da deficiência e o acesso desses sujeitos aos espaços escolares.

O artigo de Andrea Yupanqui (2016) coloca ênfase na linguagem discriminatória que é usada atualmente para se referir às pessoas com deficiência, especificamente no contexto escolar. Ela se embasa em diversos autores²⁹ que examinaram como a interação comunicativa através da linguagem pode criar realidades, formar identidades e proporcionar desigualdades, dando margem para ações discriminatórias, processos de segregação que podem ser reproduzidas nos espaços da escola.

²⁸YUPANQUI, 2016; LEIGERS; MYERS, 2015; WORKMAN; VOGTLE; YUEN, 2015; VILLENEUVE; HUTCHINSON, 2015; MU; BROWN; PEYTON; RODGER; HUANG; WU; WATSON; STAGNITTI; HUTTON; CASEY; HONG, 2010; ERICKSEN, 2010; EGILSON; TRAUSTADOTTIR, 2009; EGILSON; HEMMINGSSON, 2009; MU; FRANCK; KONZ, 2007; GUTMAN; SCHINDLER, 2007; MISSIUNA; POLLOCK; LAW; WALTER; CAVEY, 2006; RICHARDSON, 2002; KELLEGREW, 1996; COLMAN, 1988; AGRIN, 1987.

²⁹ECHEVERRÍA, 1994; MATURANA, 1998; VAN DIJK, 1996; 2003; VAN DIJK; BIXIO, 2009; MAGENDZO Y DONOSO, 2000; BARTON, 2005; FAIRCLOUGH, 2010.

A partir dessa compreensão, foi feita uma pesquisa na cidade de Punta Arenas no Chile com alunos e professores. A autora conclui que a linguagem discriminatória e não inclusiva é ainda muito usada nas escolas da região, e que afeta a relação interpessoal e a vida escolar dos alunos, violando os direitos humanos de crianças e jovens com deficiência. Considera que a terapia ocupacional tem a responsabilidade de eliminar situações de discriminação (apartheid) ocupacional, promovendo justiça ocupacional³⁰ em lugares onde a discriminação ocorre em todas as formas, pela modificação de barreiras sociais na construção de uma sociedade mais inclusiva.

O estudo de Michelle Villeneuve e Nancy Hutchinson (2015) assinala que no Canadá os terapeutas ocupacionais têm fornecido serviços nas escolas por mais de três décadas, com o objetivo de apoiar a participação de crianças com deficiência, sendo que algumas mudanças importantes têm acontecido na educação para essas crianças no país. Crianças com atrasos no desenvolvimento frequentam salas inclusivas e são educadas ao lado de seus pares com “desenvolvimento típico”, recebendo serviços e suportes para melhorar sua participação.

Dada a relevância que terapeutas ocupacionais dão a essa temática, no trabalho de Snaefridur Thora Egilson e Rannveig Traustadottir (2009) elas investigaram os fatores que facilitam ou impedem o envolvimento escolar de estudantes com deficiências físicas e a forma como são exploradas as interações entre tais fatores. As autoras consideram que as características de cada ambiente escolar influenciaram diretamente na participação dos estudantes nas atividades da escola, e alguns ambientes se mostraram mais desafiadores que outros.

Como colocaram as autoras mencionadas, com o objetivo de promover o envolvimento escolar de estudantes com deficiência, os terapeutas ocupacionais devem considerar todos os contextos da criança, do ambiente e das tarefas que realizam, ao invés de focar em aspectos apenas individuais. Além disso, devem realçar também a importância de conhecer a perspectiva dos alunos a respeito de si próprios, a fim de

³⁰ O conceito e a proposta de justiça ocupacional defendem o acesso diferenciado as oportunidades e recursos, à participação em ocupações de interesse individual ou coletivo, traz o direito de ter oportunidades iguais que possa progredir, especificamente, quanto a seu engajamento em ocupações significativas e diversas. Para que isso aconteça, é necessária a distribuição ética e o compartilhamento de direitos, recursos e responsabilidades que se relacionam ao desejo do indivíduo, ao que ele necessita, precisa ou está obrigado a fazer dentro dos padrões sociais e éticos de uma comunidade (TOWNSEND; MARVAL, 2013; WILCOCK; TOWNSEND, 2011).

facilitar o planejamento e a implementação de intervenções em terapia ocupacional nas escolas.

Na mesma direção, Snaefridur Thora Egilson e Helena Hemmingsson (2009) também consideram que as várias características do ambiente escolar afetam os alunos com deficiência física ou com limitações psicossociais, servindo tanto como suporte quanto como barreira para seu envolvimento escolar dependendo de como esse ambiente está organizado. As autoras ressaltam que as escolas parecem estar mais bem preparadas para atender às necessidades de alunos com limitações físicas do que aqueles com limitações psicossociais.

Em consequência das limitações do ambiente físico nas escolas, os resultados do estudo acima indicam que os terapeutas ocupacionais que trabalham no ambiente escolar devem ampliar o foco das soluções técnicas, como o uso de dispositivos especializados, para adaptar as tarefas sociais e comportamentais nas escolas. Além disso, também é necessário orientar as atitudes dos envolvidos e outros ajustes do contexto social e cultural, a fim de melhorar ainda mais a participação escolar dos alunos com deficiência (EGILSON; TRAUSTADOTTIR, 2009; EGILSON; HEMMINGSSON, 2009).

Os trabalhos de Keli Mu e demais autores (2010, 2007) trazem uma discussão sobre como tem sido a formação acadêmica dos terapeutas ocupacionais para lidarem com as questões de inclusão escolar de estudantes com deficiência dentro das universidades. Um dos estudos, com uma perspectiva internacional e intercultural, investigou as atitudes dos estudantes de terapia ocupacional de quatro países (Austrália, Reino Unido, Estados Unidos e Taiwan) para lidarem com a educação inclusiva de estudantes com deficiência dos cursos de terapia ocupacional.

Em geral, os estudantes de terapia ocupacional relataram ter atitudes positivas em relação à inclusão de seus colegas, porém embora concordassem com o princípio, eles também advertiram que seu apoio a práticas inclusivas dependia de vários fatores, como preparação adequada, apoio e assistência de toda a universidade em relação aos estudantes com deficiência.

Outros estudos vão direcionando suas discussões e reflexões a partir do ponto de vista dos terapeutas ocupacionais em relação ao seu trabalho com a população com

deficiência. O trabalho de Melissa Workman, Laura K. Vogtle e Hon KeungYuen (2015) identificou fatores associados com o nível de segurança em que os terapeutas ocupacionais escolares sentiam em prover serviços para crianças com deficiência visual no ambiente escolar. Sessenta e um terapeutas ocupacionais escolares responderam uma pesquisa *online* e 84% se mostraram confortáveis em prover serviços de terapia ocupacional para crianças com deficiência visual.

De uma forma geral, Judy Beck Ericksen (2010), Sharon A. Gutman e Victoria P. Schindler (2007) e Diane Hammon Kelleghew (1996) vão descrever, em seus respectivos estudos, programas e modelos que podem ser utilizados por terapeutas ocupacionais para a realização do trabalho nas escolas com as crianças, jovens e/ou adultos com deficiência.

O estudo de Kelly L. Leigers e Christine Teeters Myers (2015) apresenta discussão sobre o programa de educação para a conscientização sobre a deficiência e sobre as atitudes dos colegas em relação aos alunos com deficiência. O trabalho aponta e discute que os terapeutas ocupacionais devem pensar e propor ações mais voltadas para a inclusão social, e que as intervenções precisam acontecer, também, fora da escola.

Uma problemática bastante importante apresentada em 12³¹ trabalhos são as questões específicas sobre os processos de transição de crianças e adolescentes com deficiência, fosse a transição da criança com deficiência dos serviços de intervenção precoce para a pré-escola (MYERS et al., 2011; MYERS, 2008; PRIGG, 2002), ou a transição dos adolescentes com deficiência do ensino fundamental para o ensino médio (JUAN; SWINTH; FONG, 2010; KARDOS; WHITE, 2005; 2006), ou a transição para o mercado de trabalho (FASCHING, 2014; GANGL; NEUFELD; BERG, 2011; MANKEY, 2011; MICHAELS; ORENTLICHER, 2004; SPENCER; EMERY; SCHNECK, 2003).

Os estudos de Christine Teeters Myers (2008, 2011) e de Alison Prigg (2002) apontam o papel dos terapeutas ocupacionais na transição de crianças pequenas desde a

³¹FASCHING, 2014; GANGL; NEUFELD; BERG, 2011; MYERS; EFFGEN; BLANCHARD; SOUTHALL; WELLS; MILLER, 2011; MANKEY, 2011; JUAN; SWINTH; FONG, 2010; GIBSON; NOCHAJSKI; SCHEFKIND; MYERS; SAGE; MARSHAL, 2010; MYERS, 2008; KARDOS; WHITE, 2005, 2006; MICHAELS; ORENTLICHER, 2004; SPENCER; EMERY; SCHNECK, 2003; PRIGG, 2002.

intervenção precoce até a pré-escola e da pré-escola para o jardim de infância, descrevendo propostas de atuação do profissional na preparação da criança para a escola, bem como um trabalho com os funcionários das escolas e no apoio aos pais e/ou responsáveis.

Os terapeutas ocupacionais têm a oportunidade de trabalhar como membros integrantes de equipes de serviço escolar que oferecem serviços de transição para adolescentes com deficiência do ensino fundamental para o ensino médio. Margaret Kardos e Barbara P. White (2005) entrevistaram terapeutas ocupacionais e consideraram que estes são profissionais com grandes habilidades para colaborar no planejamento dessa transição, especificamente nas áreas de atividades de vida diária, trabalho, lazer e participação social. Além de estarem atentos às necessidades de todo o sistema escolar e ajudar na orientação das mudanças, se necessários, dos projetos escolares.

Após a conclusão do ensino médio, os adolescentes com deficiência também encontram dificuldades em relação à procura por emprego, por uma vida independente e para a continuação dos estudos. Diante de tal situação, o trabalho de Candice Gangl, Peggy S. Neufeld e Christine Berg (2011) chama a atenção para que os terapeutas ocupacionais assumam a tarefa de contribuir na transição de adolescentes com deficiência, além de oferecerem sugestões para uma melhor eficácia nesses processos para possibilitar as mudanças em todo o sistema de prestação de serviços de transição.

Heather G. Juan, Yvonne L. Swinth e Anita Fong (2010), de acordo com a Lei de Melhoria da Educação para Pessoas com Deficiência³² de 2004 assinala que os serviços relacionados à transição de estudantes com deficiência devem ser projetados dentro de um processo orientado para a obtenção de resultados que facilitem o movimento do aluno da escola para as atividades do ensino médio.

Para as autoras a terapia ocupacional dispõe de habilidades profissionais essenciais e únicas para colaborar com equipes nos variados fatores que abrangem o processo de transição. O estudo de caso apresentado descreve o processo colaborativo de um estudante do ensino fundamental, sua família e equipe escolar em busca da

³²Tradução nossa para *Individuals with Disability Education Improvement Act*.

colocação mais adequada e benéfica na escola de ensino médio, a fim de atender às suas necessidades e objetivos individuais.

A intervenção da terapia ocupacional baseada na integração sensorial também aparece nos estudos de Susanne Smith Roley, Julie Bissell e Gloria Frolek Clark (2009; 2015), Penelope Bonggat e Laura J. Hall (2010), Elissa Worthen (2010), Stefanie C. Bodison e Zoe K. Mailloux (2006), e apontam que os terapeutas ocupacionais que trabalham com crianças em escolas públicas ou privadas, podem intervir em suas habilidades na realização das atividades escolares, quando as crianças demonstram déficits sensoriais, motores ou de práxis.

A Associação Americana de Terapia Ocupacional (AOTA) reconhece a Integração Sensorial (IS) como uma das diversas teorias e metodologias utilizadas pelos terapeutas ocupacionais que trabalham com crianças em escolas públicas ou privadas. Independentemente das teorias e métodos utilizados, os terapeutas ocupacionais trabalham no sentido de aproximar do resultado desejado, aumentar as habilidades dos indivíduos em tomar parte da vida através do engajamento em atividades diárias (AOTA, 2015). Quando crianças demonstram déficits sensoriais, motores ou de práxis que interferem em suas habilidades de acessar o currículo escolar, a terapia ocupacional utilizando a IS seria apropriada.

Outros quatro estudos³³ descrevem e discutem o papel importante dos terapeutas ocupacionais nas escolas e nos programas de intervenção precoce.

Asha Asher, Anuradha Jatar e Jyothika Bijlani (2015) descrevem o contexto de saúde e educacional no qual os serviços de terapia ocupacional podem ser acessados pelas famílias de crianças com deficiência, na região urbana da Índia. Nas escolas regulares e especiais são as iniciativas privadas e não governamentais que assumem a responsabilidade pelo equipamento e manutenção do trabalho desse profissional, por isso, refletem a respeito de como facilitar a expansão da terapia ocupacional na intervenção precoce para crianças com deficiência em escolas na Índia e em outros países, principalmente as crianças com deficiência intelectual, deficiências visuais ou auditivas.

³³ASHER; JATAR; BIJLANI, 2015; JACKSON; NANOF; BOWYER, 2013; GLENNON; KUHANECK; HERZBERG, 2011; FISHER; DURAN, 2004.

Tara J. Glennon, Heather Miller Kuhaneck e David Herzberg (2011) relatam que a avaliação da terapia ocupacional baseada na escola e na intervenção precoce é influenciada pela política dos EUA e por ideias prevalecentes em relação às melhores práticas. Para os autores, as melhores práticas atuais consideram o desempenho de uma criança em contextos apropriados e ambientes naturais, bem como o impacto do meio ambiente no funcionamento ocupacional e na participação em diversos contextos. Relatam que entre 3,4% a 15,6% das crianças de quatro anos podem demonstrar dificuldades de processamento sensorial, e os terapeutas ocupacionais devem estar familiarizados com múltiplos métodos de avaliação para resolver essas preocupações.

Outras propostas aparecem, porém em menor quantidade, como o estudo apresentado por Christine Chapparo e Elizabeth Hooper (2005), que apresentam o trabalho que terapeutas ocupacionais desenvolvem com crianças pequenas por meio do autocuidado, por considerarem uma importante área de aprendizagem e de intervenção para esse profissional.

O objetivo foi explorar as percepções de crianças de seis anos sobre autocuidado em seus dias letivos, na cidade de Sidney, na Austrália. Foram utilizados jogos, desenhos e trechos de uma filmagem, como estímulos para explorar a forma como as crianças descreviam o autocuidado e o sentido que atribuíam para essa atividade. A avaliação da terapia ocupacional para as intervenções com esse enfoque, inclui certa sensibilidade em compreender as experiências e a percepção das próprias crianças sobre o autocuidado na escola (CHAPPARO; HOOPER, 2005).

Anita C. Bundy, Tim Lockett, Geraldine A. Naughton, Paul J. Tranter, Shirley R. Wyver, Jo Ragen, Emma Singleton e Greta Spies (2008) utilizaram a intervenção baseada na ludicidade das crianças com o uso de jogos e brincadeiras no *playground* da escola, contribuindo para a discussão de possibilidades de atuação dos terapeutas ocupacionais com crianças que apresentam “desenvolvimento típico”. A proposta do trabalho analisou os aspectos de antes e depois das intervenções e constatou-se que as crianças, a partir da visão dos professores, foram mais sociáveis, criativas, resilientes e, também, mais cuidadosas com os materiais e brinquedos (BUNDY et al., 2008).

Um trabalho recente realizado por Gloria Frolek Clark (2016) e outro por Susan S. Bazyk, Paula Michaud, Glenn B. Goodman, Paula Papp, Edwina R. Hawkins e

Margery A. Welch (2009) discutem o terapeuta ocupacional como um profissional que pode lidar com as questões da alfabetização dos alunos.

O primeiro estudo aponta que nos Estados Unidos a proficiência em leitura e escrita de estudantes é muito baixa e requer foco contínuo do Estado e das agências locais. Quase 25% dos terapeutas ocupacionais trabalham em intervenções iniciais em escolas (AOTA, 2015). A autora sinaliza o papel dos terapeutas ocupacionais na facilitação da alfabetização, na leitura, escrita e fala das crianças, porém complementa de forma crítica que os profissionais, ao apoiarem o desenvolvimento da alfabetização em casa ou na escola, estabelecem uma forma de atenção apenas no nível individual.

Com foco nos adolescentes, Beth A. Pfeiffer, Amy D. Henry, Stephanie Miller e Suzie Witherell (2008) investigaram a eficácia de um tipo de sistema de assento dinâmico, o Disco 'O' Sente-almofada³⁴, para melhorar a atenção para executar as tarefas entre estudantes do ensino médio com dificuldades de atenção. Foi identificada uma diferença estatisticamente significativa na atenção à tarefa antes e depois da intervenção para o grupo de adolescentes que utilizaram a almofada. Os resultados do estudo fornecem evidências preliminares para a utilização do disco 'O' Sente-almofada como uma intervenção da terapia ocupacional para melhorar a atenção no ambiente escolar.

Os estudos de Steven D. Taff, Christine Berg e Olivia Marczuk (2014), Hiba Zafran, Beverlea K. Tallant e Isabelle Gelinas (2011) e Johanna Kämper (2010) abordam a evasão escolar de jovens estudantes do ensino médio e em como a terapia ocupacional lida com essa questão, na articulação da escola com os jovens para o retorno escolar.

De acordo com o primeiro estudo, os estudantes em condições de pobreza enfrentam muitos desafios que levam ao distanciamento da escola e são frequentemente privados das ocupações, fazendo com que se engajem em comportamentos de risco, como envolvimento em gangues e abuso de substâncias ilícitas. Apesar de ser um papel geralmente negligenciado pelos terapeutas ocupacionais escolares, os autores acreditam que intervenções nessa direção podem promover a relação escolar necessária para estudantes em condição de risco social e prevenir a evasão escolar.

³⁴ Tradução nossa para *Disc 'O' Sincushion*.

Especificamente o trabalho de Zafran, Tallant e Gelinas (2011) apresenta que muitos jovens se referiram à terapia ocupacional com o desejo de retornar à escola após um primeiro episódio de psicose. No entanto, os fatores que verificam o processo e a experiência de reintegração acadêmica de jovens adultos após um episódio psicótico são desconhecidos. Este estudo explorou o fenômeno do retorno à escola a partir da perspectiva de cinco jovens adultos em Montreal no Canadá e assinala que os obstáculos ao retorno à escola incluíram efeitos colaterais de medicamentos, dificuldades cognitivas, autoestima e medo do fracasso.

O artigo de Kämper (2010) expõe um projeto de terapia ocupacional para jovens que abandonaram a escola por várias razões³⁵ e, portanto, para a autora correm o risco de não terem uma formação e colocam-se em uma posição extremamente difícil para traçar seus caminhos no mundo. Em Hanôver (Alemanha), uma organização não governamental desenvolveu um programa para que esses jovens retornem e terminem a escola, e a terapia ocupacional, com seus métodos, teria contribuído significativamente para este processo.

Janis Davis, Emily Dodge e Martha Welderufael (2015) coletaram dados sobre as percepções dos alunos em relação à escolha da carreira e tentaram compreender as barreiras que impedem os alunos de se envolverem nessa escolha. O estudo foi feito em duas escolas de ensino médio do município no Cabo Oriental da África do Sul para proporcionar a educação profissional e identificar potencialidades e dificuldades em relação à escolha da carreira. Os autores apontaram que pesquisas futuras deveriam explorar o papel da terapia ocupacional nas escolas sul-africanas para contribuir na escolha da carreira entre os jovens dessa região.

O artigo de Jill E. Robbins (2001) discute a prevenção da violência nas escolas e as possíveis implicações para a terapia ocupacional. Pelo fato das crianças e jovens permanecerem por um longo tempo dentro da escola, acredita-se ser um local importante para implementar programas de prevenção às violências como o treinamento de habilidades para educadores e funcionários da escola, pais e filhos. São discutidos como métodos para promover a conscientização e a prevenção.

³⁵ Tradução nossa do termo “*truants*”, que aparece no título do artigo “*Occupational therapy in a project for truants*”.

Por fim, um estudo que também teve como público-alvo, jovens estudantes do ensino médio, foi o de Jodie A. Copley, Merrill June Turpin, Siobhan Gordon e Chrisdell McLaren (2011), que descreveram e discutiram o desenrolar de um programa de terapia ocupacional para facilitar a participação escolar no ensino médio de estudantes refugiados. Os dados foram coletados com terapeutas ocupacionais e membros da equipe da escola por meio de entrevistas em profundidade e questionários.

Segundo as autoras, o programa teve como foco o domínio individual das tarefas no ambiente da sala de aula até o desenvolvimento da competência social por meio de atividades em grupo. Concluem que o fortalecimento da capacidade de competência social ajudou a criar um melhor alinhamento entre os papéis do terapeuta ocupacional e do professor, dentro do contexto escolar, e foi percebido como contribuinte na disponibilidade geral de estudantes refugiados para aprender em seus novos ambientes (COPLEY; TURPIN; GORDON; MCLAREN, 2011)

Verifica-se, assim, que a sistematização dos 155 artigos estrangeiros, por meio do levantamento da literatura, possibilitou um amplo alcance de informações acerca das produções dos terapeutas ocupacionais, e a visualização das discussões e reflexões traçadas e suas interfaces com a educação e a escola, por meio da reunião de um número considerável de publicações disponíveis.

Convém observar que a produção selecionada permitiu possíveis reflexões acerca das possibilidades de ação e pesquisa em relação à terapia ocupacional e a escola, partindo do pressuposto que a partir das discussões sobre os modelos, as abordagens, teorias e técnicas utilizadas, o papel do terapeuta ocupacional se diversifica frente às problemáticas existentes no campo da educação.

É por meio da reflexão sobre a história da educação de cada país – sua origem, sua finalidade, seus conteúdos e sua organização – que conseguiremos apreender de forma mais aprofundada a realidade da educação e da escola atual no mundo e no Brasil, ressaltando a importância de compreender a educação ao longo dos anos nos países em que as ações e proposições da terapia ocupacional aconteceram, contemplando suas especificidades para criar formas de atenção para o desenvolvimento de um sistema educacional mais voltado para as demandas, dificuldades e potencialidades que cada local apresenta.

5.2. Inclusão social, inclusão escolar, a criança com deficiência e o diálogo com a terapia ocupacional

O segundo eixo temático, com a maior quantidade, agrupa 15 textos³⁶ que apresentam a discussão sobre o processo de inclusão escolar de crianças com deficiência, a partir de um posicionamento ético e político, diante dos conceitos que permeiam os discursos e as práticas da terapia ocupacional e da educação. Apontam o paradigma da integração social como ponto importante de saída que percorre um caminho até o entendimento sobre a inclusão social e a inclusão escolar, e nessa direção pensar possibilidades de ação do terapeuta ocupacional na e para a escola.

Para compor e aprofundar a discussão que os textos trazem, as pesquisadoras Carla Cilene da Silva e Eucenir Fredini Rocha assinalam reflexões importantes para a compreensão da atuação do terapeuta ocupacional nas escolas, com um foco, principalmente, nas questões da educação inclusiva com ideias para analisar, comparar e reinterpretar junto com os dados das produções acadêmicas.

No contexto de consolidação de uma resposta mais ampla da sociedade para os problemas da educação das crianças e adolescentes com deficiência, surgiram nos países desenvolvidos, na década de 1950, a denominada filosofia de *integração*, que norteou as práticas sociais e as políticas públicas pertinentes à pessoa com deficiência, decorrente dos movimentos sociais, junto com os pais das crianças a quem era negado acesso às escolas comuns.

O conceito de integração, fortemente influenciado pelos serviços especializados de reabilitação, parte da organização dos serviços cujo foco de ação são as pessoas com deficiência, visando o desenvolvimento de suas habilidades e competências para a sua adaptação e adequação ao trabalho, escola e comunidade. Em outras palavras, a ação tem por finalidade o indivíduo, com o intuito de minimizar as consequências de suas incapacidades e, conseqüentemente, desencadear a inserção da pessoa com deficiência no meio social (ROCHA; CASTIGLIONI; VIEIRA, 2001; ROCHA; LUIZ; ZULIAN,

³⁶ROCHA; CASTIGLIONI; VIEIRA, 2001; ROCHA; LUIZ; ZULIAN, 2003; JURDI; AMIRALIAN, 2006; ROCHA, 2007; TOYODA; MENDES; LOURENÇO; AKASHI, 2007; PAULA; BALEOTTI, 2011; IDE; YAMAMOTO; SILVA, 2011; BALEOTTI; ZAFANI; FARIA;MAGALHÃES, 2011; CARDOSO; MATSUKURA, 2012; TREVISAN; DELLA BARBA, 2012; SILVA, 2012; SCHAİK; BRUNELLO, 2012; MARCELINO, 2013; OLIVEIRA; DUTRA; MELO; REZENDE, 2015; MAIA; SANTANA; PESTANA, 2016.

2003; ROCHA, 2007; TOYODA et al., 2007; PAULA; BALEOTTI, 2011; CARDOSO; IDE; YAMAMOTO; SILVA, 2011; MATSUKURA, 2011; SILVA, 2012; SCHAİK; BRUNELLO, 2012).

A ideia conceitual de integração permeava as propostas educativas e sociais, segundo a qual a pessoa com deficiência deveria se preparar e adaptar-se à sociedade. No contexto da educação, tratava-se, então, de um processo que visava integrar o aluno à escola. Nesse modelo, porém, ao invés de a escola ter que se adequar às necessidades do aluno, o aluno é que deveriam se adequar à escola. Aqui, o indivíduo é responsabilizado pelo sucesso ou fracasso de seu desenvolvimento, e a imagem correspondente é do “deficiente como herói, quando obtém sucesso, ou do coitadinho quando fracassado” (ROCHA et al. 2003, p. 123).

Assim, só eram passíveis de integração escolar os alunos que se adaptassem à escola regular, sem modificações no sistema de uma forma geral, e a condição de inserção vai depender do aluno, ou seja, do nível de sua capacidade de adaptação às opções do sistema escolar. As críticas que surgiram posteriormente recaíram sobre a constatação de que a passagem de crianças com deficiência das escolas especializadas para as escolas comuns dependia unicamente de seu progresso, mas essas transições raramente aconteciam, o que comprometia os pressupostos da integração escolar (ROCHA et al., 2001;2003; ROCHA, 2007; TOYODA et al., 2007; PAULA; BALEOTTI, 2011; CARDOSO; MATSUKURA, 2011; SILVA, 2012; SCHAİK; BRUNELLO, 2012; OLIVEIRA et al. 2015).

O autor Romeu Sasaki³⁷ é referenciado nos trabalhos de Eucenir Rocha, Angélica Luiz e Maria Aparecida Zulian, (2003), Eucenir Rocha (2007), Paula Cardoso e Thelma Matsukura (2011) e Juliana Marcelino (2013), ao apontar a inclusão social como resultado de um movimento internacional, que reuniu pessoas com deficiência, profissionais e a sociedade civil de uma forma geral, na segunda metade da década de 1980, com maior debate na década de 1990. A ideia central do movimento passava pela proposição de que também era necessário reestruturar a sociedade para que ela possibilitasse a convivência dos diferentes. No âmbito da educação, passa-se a defender

³⁷Romeu Kasumi Sasaki é graduado em Serviço Social e coordenador do curso de especialização da Faculdade Paulista de Serviço Social e consultor de reabilitação e inclusão escolar.

um único sistema educacional de qualidade para todos os alunos com ou sem deficiência (SASSAKI, 2002).

Nessa abordagem, o paradigma de base propõe uma sociedade de suportes e responsável por todos os seus membros, com mecanismos que proporcionem o acolhimento, com possibilidades efetivas de participação. Assim, especificamente para a inserção das pessoas com deficiência, faz-se necessário a adequação da comunidade, dos espaços, das leis, enfim, de toda a coletividade, na mesma direção. Há, portanto, a preconização do ajuste social para a inclusão de todos. Dessa forma, o foco deixa de ser o indivíduo e passa a ser o coletivo (ROCHA; CASTIGLIONI; VIEIRA, 2001; 2003; ROCHA, 2007).

A inclusão social sob a perspectiva da educação traz a proposta da inclusão escolar como um dos principais desafios da escola atualmente, uma vez que representa transformações e mudanças paradigmáticas, legislativas e cotidianas que devem assumir um grande impacto e alterações na estrutura educacional (CARDOSO; MATSUKURA, 2012).

Como exemplo, no Brasil, as principais mudanças legislativas nesse campo ocorreram após encontros promovidos pela Organização Mundial da Saúde (OMS), em que foram pactuados acordos de mobilização mundial para garantia do direito à educação para todos e o respeito à diversidade. Destaca-se a *Conferência Mundial de Educação para Todos* e a *Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais* que resultou na chamada Declaração de Salamanca em 1994 (ROCHA; CASTIGLIONI; VIEIRA, 2001; CARDOSO; MATSUKURA, 2012; PAULA; BALEOTTI, 2011; OLIVEIRA et al., 2015; ROCHA; LUIZ; ZULIAN, 2003; ROCHA, 2007).

Desde então, foram desenvolvidos projetos e leis para priorizar, regularizar e possibilitar a educação de qualquer criança, adolescente ou adulto no sistema regular de ensino, independente de suas limitações e condições. Um dos tópicos mais debatidos é o envolvimento de diferentes campos de conhecimento na elaboração e desenvolvimento das práticas inclusivas através da contribuição de profissionais de diferentes áreas atuando no processo de inclusão (MENDES, 2002; SASSAKI, 2002). Inclusive os terapeutas ocupacionais.

Na proposta de inclusão, a escola é colocada como participante responsável para a promoção de um contexto inclusivo, devendo estar preparada para receber todos os alunos. Neste caminho, propõe-se a revisão de conceitos como produção, capacidade, eficácia, normalidade, favorecendo a diversidade como possibilidade e encontrando soluções no coletivo, no ambiente e nos recursos disponibilizados ou criados (ROCHA et al., 2001).

Evelien Schaik e Maria Inês Brunello (2012), Eucenir Rocha, Maria do Carmo Castiglioni e Rita de Cássia Vieira (2001) referenciam Maria Teresa Mantoan³⁸ para justificar que a inclusão escolar requer a ressignificação do papel da escola e da educação e o trabalho deve ser feito com pais, professores e toda a comunidade.

Desvelar e destacar a diversidade humana para compreender o mundo e a cada sujeito singular deve ser a prioridade da educação e objetivo das escolas, e que seus planos se redefinam para uma educação voltada para a cidadania global, livre de preconceitos, que reconheça e valorize as diferenças (MANTOAN, 2007).

Aline Silva (2012), Eucenir Rocha et al. (2003) e Eucenir Rocha (2007) se alinham no pensamento da psicóloga social Bader Sawaia³⁹, que indica e questiona que, dependendo da forma como acontece o processo da inclusão escolar, existe o perigo de se efetivar uma inclusão ilusória ou perversa, destituída das reflexões sobre a exclusão: a ideia de humanidade, a valorização do sujeito, de seus desejos e afetos, a consideração com a maneira como ele se relaciona com o social; o questionamento do sofrimento, que se reflete diretamente no cotidiano, na capacidade de autonomia e na subjetividade (SAWAIA, 1999).

Seguindo essa perspectiva, Eucenir Rocha complementa:

A Bader Sawaia fala uma coisa bastante... Claro, tem outros autores que vão por outros caminhos e vão dizer coisas similares, mas ela fala uma coisa que é muito interessante: nós não temos excluídos, nós temos incluídos perversamente. Então hoje você tem nas escolas pessoas negras, imigrantes, pobres, deficientes, a escola é um espaço para todos, mas isso não significa necessariamente uma inclusão no processo educacional. Ele pode estar incluído de um jeito perverso, ser ali é um lugar inclusive que vai fortalecer, corroborar com

³⁸Maria Teresa Eglér Mantoan é graduada em pedagogia, mestre e doutora em Educação pela Unicamp. Atualmente é professora colaboradora da Unicamp.

³⁹Bader Sawaia possui graduação em ciências sociais, mestrado e doutorado em Psicologia (Psicologia Social) pela PUC- SP. Atualmente é professora Titular da PUC-SP.

processos preconceituosos, estigmatizantes e que às vezes presta um grande desserviço na história pessoal. Hoje se fala muito de bullying, não gosto desse termo, eu acho que na verdade o que acontece dentro da escola é que a escola reflete como o mundo é, seja no micro e no macro, mas ele reflete. Então você tem um professor que chega lá e chama a menina de "piriguete", o que é isso? Tem outro que diz "mas aquele menino não tem jeito, é filho de traficante", ou "esse daí é deficiente, não tá entendendo nada, é um objeto dentro da sala". São falas fortes, preconceituosas e imobilizantes. Essas posturas tem que ser mexidas, modificadas. Então todas essas questões perpassam as relações, às vezes elas transcorrem de uma forma explícita, e às vezes implícita. Às vezes a pessoa não fala isso, mas ela se comporta considerando esses preconceitos, estigmas com a pessoa, com a criança e com o estudante. Então, eu acho que o terapeuta ocupacional que não percebeu isso não entendeu ainda o que a gente tem para fazer, até porque a nossa herança, a herança da nossa profissão é de atender determinados grupos populacionais que também foram segregados na Primeira Guerra Mundial, na Segunda Guerra, quer dizer, a gente tem uma história dos excluídos, dos maltratados... Temos que tomar cuidado em não estarmos, através de nossa ação, perpetuando as formas de inclusão perversa. Tem um filme italiano de 1976 de Ettore Scola que chama "Feios, sujos e malvados", e eu brinco que às vezes é isso: são os feios, sujos e malvados, é a grande população que a gente olha tradicionalmente; e o nosso trabalho é muito pobre, limitado se continuarmos a observar somente as especificidades. Precisamos olhá-la sem ser por um caminho normativo, corretivo, de adaptação. Porque a gente pode fazer essa opção, a gente pode fazer a proposta corretiva, normativa, ou a proposta que vá entendendo e tentando estudar esses processos de inclusão perversa, de segregação (Eucenir Rocha).

Nessa perspectiva, para Eucenir Rocha (2001; 2003; 2007), não é possível discutir os processos de exclusão e inclusão somente a partir dos aspectos “macro” dos problemas, como as leis, as políticas públicas, as organizações sociais, entre outros. Torna-se necessário introduzir a ética e a subjetividade nas análises. Assim, aparecem as histórias dos indivíduos ou dos grupos sociais que vivem, no cotidiano e no presente, situações de sofrimento, abandono, discriminação, injustiças, enfim, diversas modalidades e configurações da exclusão como “descompromisso político com o sofrimento do outro” (SAWAIA, 1999, p.8).

Apenas a promulgação de leis não garante, entretanto, a inclusão escolar, pois mecanismos de exclusão são visíveis nas escolas como: barreiras arquitetônicas, falta de mobiliários adaptados, ausência de equipamentos de ajuda e de materiais pedagógicos adequados para as diferentes dificuldades (visuais, auditivas, cognitivas e motoras), ausência de linguagens de sinais ou de escrita *Braille*, ou ainda obstáculos nem sempre evidentes, como as barreiras atitudinais (ROCHA, 2003; TOYODA et al., 2007).

Assim, todas as mudanças do meio não são suficientes se não forem incluídas também mudanças paradigmáticas que ressaltem as atitudes sociais de toda a comunidade escolar como fator preponderante para a construção de um ambiente educacional inclusivo no qual o resultado a ser alcançado vai depender muito das relações interpessoais que nele se estabelecem.

Ana Flávia de Paula e Luciana Baleotti (2011), com base em Sadao Omote⁴⁰, apontam para o fato de que os conhecimentos necessários para a educação inclusiva estão colocados, porém um grande desafio que se apresenta é o da utilização criteriosa de recursos especiais desenvolvidos, os quais buscam prover ensino de qualidade, para que se promova a educação inclusiva. O autor salienta que devemos estar especialmente atentos para que “não se utilizem os recursos especiais para promover ou justificar a exclusão e legitimá-la institucionalmente, como se fez no passado recente” (OMOTE, 2008, p.31).

Deve-se considerar a importância dos profissionais e educadores e o distanciamento que se apresenta entre a proposta de inclusão das crianças com deficiência na rede regular de ensino e a formação dos professores para, de fato, participarem do processo de inclusão e estarem capacitados para as diferentes estratégias pedagógicas, possíveis de serem aplicadas com diferentes alunos (ROCHA, 2003).

Com esse desafio colocado, os professores se sentem solitários em uma proposta que necessitam de parcerias e apoios, por desconhecerem questões básicas sobre as condições dos alunos com deficiência, suas peculiaridades e sobre as possibilidades de cada criança, gerando assim, situações de medo, de recusa, de preconceito em relação à presença da criança com deficiência em sala de aula. Como aponta o trecho abaixo:

Muitas vezes, vivem-se situações de faz de conta que a criança está na escola. Ela somente assiste o que ocorre ao seu redor e o professor não se responsabiliza pelo ensino e avaliação desse aluno. Muitos alunos com deficiência “passam” pela escola por um período de suas vidas, depois a abandonam, sem nenhum projeto de vida acadêmica futura (ROCHA et al., 2003, p. 75).

⁴⁰Sadao Omote possui graduação em Psicologia pela USP, é livre-docente em Educação Especial pela UNESP, atuando principalmente nos seguintes temas: educação especial, inclusão, família de deficiente, percepção social, formação de professores e formação de pesquisadores e produção de conhecimento.

O único trabalho que traz a discussão mais especificamente da deficiência mental é apresentado por Andrea Jurdi e Maria Lúcia Amiralian (2006), que apontam ser necessário ressaltar que, apesar da existência da legislação em relação à inclusão escolar de alunos com deficiência mental, ainda ocorre sua exclusão nas relações cotidianas que se estabelecem na escola. Nessa direção, relatam uma experiência que aconteceu no horário de recreio de uma escola estadual, e avaliam como a atividade proposta por eles interferiu e modificou as relações estabelecidas entre aos alunos com deficiência mental e os demais alunos no ambiente escolar (JURDI; AMIRALIAN, 2006).

Para justificar essa problemática, as autoras citadas utilizaram o referencial teórico winnicottiano na medida em que, para elas, essa teoria fornece subsídios para pensar a articulação entre indivíduo e ambiente. Propõe uma determinada visão de homem no mundo, sua subjetividade e conseqüente relação com o ambiente, produzindo uma importante discussão sobre a constituição do indivíduo e sua formação.

Consideram que a escola, embora não seja o único, é um lugar favorável e essencial para promover o aprendizado formal; porém, o papel que a escola desempenha não se restringe apenas aos processos formais de ensino-aprendizagem, mas se constitui um importante espaço de trocas, agenciamentos, de transmissão de valores sociais e culturais, e, portanto, é um espaço onde a desmistificação da deficiência pode ocorrer de forma concreta (JURDI; AMIRALIAN, 2006).

Rocha et al. (2003) e Rocha (2007), citando Espinosa, vão problematizar as questões trazidas pelo processo de inclusão escolar e que é a partir de um compromisso ético-político com o sofrimento do outro, que entende-se que as contribuições da terapia ocupacional no campo educação devem se dar na direção de uma “práxis inspirada na busca das paixões alegres” (ROCHA,2003, p.75);

[...] onde a alegria ocupa papel crítico seletivo, indicando que os homens devem ser determinados a agir por um afeto de alegria, mas não qualquer alegria, só as positivas, sendo a principal delas a de pensar sem submissão e afastar tudo o que nos causa medo e tristeza e gera superstição (SAWAIA, 1999, p.116).

É um trabalho a ser desenvolvido com toda a comunidade escolar (os educadores, os estudantes, os familiares e a comunidade) com a finalidade de facilitar a apropriação das dificuldades, dos sentimentos, das emoções que permeiam o

relacionamento destes com a proposta de inclusão, desvelando, assim, os sentidos que a deficiência tem para todos e construindo relações que potencializem pensamentos e ações centradas na força da coletividade (ROCHA, 2007).

Com isso, o debate e a reflexão sobre os mecanismos geradores da exclusão são instrumentos valiosos na construção de estratégias inclusivas. Cada atividade prática, ao ser realizada e planejada pelos pais, professores e terapeutas ocupacionais visando à inclusão, pode tornar-se um espaço de diálogo com as questões que permeiam o problema da inclusão. Tornando-se visível, os diferentes sentidos que as deficiências e as incapacidades geram novas perspectivas relacionais se abrem (ROCHA; CASTIGLIONI; VIEIRA, 2001).

A partir dessa perspectiva as autoras entendem que a ação da terapia ocupacional na escola “não é clínica, nem voltada a aspectos específicos dos alunos com deficiência, tampouco de convencimento de atitudes corretas e, muito menos direcionada a rever questões pedagógicas” (ROCHA; LUIZ; ZULIAN, 2003; ROCHA 2007, p.75).

O discurso de que “a terapia ocupacional na escola não é clínica” aparece nos trabalhos selecionados e também na entrevista realizadas com as duas pesquisadoras desse eixo. Para Eucenir Rocha:

No campo da educação formal, no campo da escola, eu proponho uma ação de consultoria, eu não gosto e não trabalho com propostas de educação de fazer a clínica ou de acompanhamento individual da criança na escola [...] Tem alguns terapeutas ocupacionais que trabalham de um jeito, que é do cuidado da inserção da criança na escola, dos estudantes com algum tipo de dificuldade, de alteração, principalmente com algum tipo de deficiência, o terapeuta ocupacional vai cuidar da adaptação dele no ambiente, do ambiente para as atividades da criança em inclusão, uma ação focada na pessoa, só faz a tecnologia assistiva, só faz a orientação com o professor de como tem que falar com a criança e foca todo o trabalho na criança objeto da ação de “inclusão”. Então, eu acho muitas vezes... não que você não possa usar certos recursos, porque a gente usa muitos recursos na escola, mas essa visão focada na deficiência, focada na patologia, focada no indivíduo, eu acho que isso para mim é uma coisa muito complicada no processo de trabalho na escola. Então eu acho que assim, eu sempre trabalhei com meus alunos na formação em outra direção, quando a gente chega à escola a proposta é olhar a escola, que escola é essa. Considerando a minha experiência quando você é chamado para a escola - e eu só tive experiência em escola pública, não tenho experiência em escola particular - então você é chamado para a escola na hora que você chega os educadores te dizem: “nós temos aqui três crianças com

deficiência, um é autista, outro com deficiência física, outro com não sei o que”. Mas quando você vai ver, quando inicia o diálogo sobre as crianças mencionadas, o assunto geralmente é mudado, outros temas são inseridos na conversa. As crianças com problemas de comportamento, em situação de vulnerabilidade, situações de violência são a prioridade dos educadores (Eucenir Rocha).

Fundamenta-se na concepção de uma educação de qualidade para todos, respeitando as diversidades dos alunos que implica estar diante das diferenças e das necessidades individuais de aprendizagem de cada aluno. Nesse sentido, deve haver uma tentativa de promover uma mudança social e educacional, abandonando, somente as práticas individualizadoras e fomentando a ação coletiva. Deve-se entender a ação coletiva com a criação de estratégias, propostas e metodologias que busquem um objetivo ou um conjunto de objetivos em comum e possibilitam a articulação e construção de uma nova prática.

A construção é para que seja uma prática continuada, reflexiva e coletiva, pois a educação inclusiva é o resultado do comprometimento com a educação de todos os alunos e de toda a escola. É preciso uma escola toda para desenvolver um projeto de educação inclusiva com a responsabilização de todos, inclusive do terapeuta ocupacional, com aquilo que fazem (ou deixam de fazer), havendo oportunidade de exercitar e de valorizar a autonomia da escola para ação-reflexão-ação que exija a participação de todos.

Ainda na discussão sobre o trabalho “clínico” dentro da escola, Carla Silva relata:

Olha, eu acho que a gente percebe muito, a gente olha muito para construção do espaço, para o equipamento, ou para a instituição, seja lá onde você estiver; e não é lá (escola) que a gente tem que trabalhar questões de saúde [...] Uma coisa é, quando a terapia ocupacional dentro da escola ou qualquer profissional da área da saúde, ele tem que ser claro para fazer um tratamento, atuar especificamente com uma questão que tem a ver com a reabilitação, que pode ser composto de ir pra escola, mas o tratamento em si, ele é fora da escola. A escola pode ser um equipamento a mais a ser trabalhado com aquela criança para ela poder se integrar [...] Mas lá na escola, a gente tem que olhar qual é a potencialidade dessa criança e que aquele contexto tem que estar dando conta de uma atuação mais inclusiva possível. É nesse sentido que a gente não vai fazer a clínica dentro da escola, a gente pode lógico, ter uma interface, em alguns momentos é essencial que essa interface exista. Mas na escola, o universo é outro, não é trabalhar algumas questões tão clínicas. Lógico que poder trabalhar em um atendimento, dentro de um processo de reabilitação, dentro da

APAE etc e tal. Desenvolvemos mais algumas capacidades daquela criança autista para a comunicação alternativa. É lá que eu vou ter como objetivo prioritário. Dentro da escola, eu vou começar a trabalhar a questão da comunicação alternativa como um dos recursos para trabalhar com essa criança, dentro daquele contexto da escola. O objetivo primeiro ali é conter o pedagógico pela questão da educação. E aí eu tenho que fazer talvez um projeto pedagógico individualizado, em conjunto com os profissionais de saúde e professor, então, nossa atuação é muito mais de interface com a educação do que chegar dando uma orientação de dizer “é assim, assim”, é assim na educação especial, e tem muito dessa atuação da terapia ocupacional na educação regular, ir lá e dar orientação para o professor, de “na hora de sentar tem que ser assim, na hora de comer tem que ser assim”, e vendo que a nossa atuação no campo da educação propriamente incluída na educação para todos, é para estar conjuntamente com eles definindo a educação para um grupo específico, para essa criança dentro daquele contexto e dentro da clínica é outro, eu não posso transpor a prática clínica para dentro da escola (Carla Silva).

As diferentes possibilidades de intervenção da terapia ocupacional, tais como: o uso de tecnologia assistiva e a introdução da comunicação suplementar e alternativa, as possibilidades de ações na dinâmica de grupos, oficinas de atividades, filmes, leituras de textos, assim como a análise de atividades, a facilitação das atividades de vida diária⁴¹ (AVDs), adequações ambientais, dos equipamentos e mobiliários, encaminhamento aos serviços de saúde e de reabilitação (se necessário), orientar e encaminhar os familiares para os serviços que fornecem equipamentos de auxílio, órteses, próteses e cadeiras de roda, entre outras, são estratégias possíveis para esse diálogo (ROCHA; LUIZ; ZULIAN, 2003).

Ao eliminar as dificuldades explícitas, como barreiras arquitetônicas, ausência de tecnologia assistiva, por exemplo, torna-se necessário o enfrentamento das dificuldades implícitas no processo de inserção. Esse enfrentamento pode dar-se através de atividades no coletivo e no individual, e a terapia ocupacional pode apoiar os educadores e os alunos, visando constituir bons encontros, capazes de fortalecer a todos nas atividades desenvolvidas (ROCHA; LUIZ; ZULIAN, 2003).

Portanto, a meta da terapia ocupacional, no espaço escolar, é o fortalecimento da potência de pensar e agir dos sujeitos envolvidos, facilitar a construção de soluções para os impasses a partir do próprio

⁴¹As atividades de vida diária (AVDs) compreendem aquelas atividades que se referem ao cuidado com o corpo das pessoas (vestir-se, fazer higiene, alimentar-se); as atividades instrumentais de vida diária (AIVDs) são as relacionadas com atividades de cuidado com a casa, familiares dependentes e administração do ambiente (limpar a casa, cuidar da roupa, da comida, usar equipamentos domésticos, fazer compras, usar transporte pessoal ou público, controlar a própria medicação e finanças).

grupo, redirecionando e alocando recursos tecnológicos, sociais e políticos dos equipamentos da comunidade (ROCHA, 2007, p.125).

Na mesma direção, a pesquisa feita por Paula e Baleotti (2011) com terapeutas ocupacionais, aponta que as principais ações descritas por esses profissionais nas escolas regulares foram: a orientação dos professores, a orientação da escola em geral, a orientação da família sobre a inclusão escolar, atividades realizadas em ambiente clínico/instituição para o desenvolvimento de habilidades cognitivo-motoras, orientações à escola para adequação/adaptação de espaços físicos e recursos materiais e treinamento de AVDs na clínica/instituição e orientação para essas atividades na escola regular (PAULA; BALEOTTI, 2011).

Outra ação realizada na escola, e fortemente identificada, foi a orientação sobre a tecnologia assistiva e adequação/adaptação de espaços físicos e recursos materiais, adaptações de materiais escolares para a realização de atividades em sala de aula; implementação de computador com teclado adaptado e treinamento do aluno e professor para a utilização; prescrição e confecção de órteses; adequação de mobiliários e utilização de equipamentos específicos para melhorar a acessibilidade; implementação de comunicação alternativa, entre outras (PAULA; BALEOTTI, 2011).

No entanto, Eucenir Rocha faz uma leitura sobre a contribuição da terapia ocupacional para o campo da educação que se dá pelo trabalho de consultoria junto com a equipe da escola. Considera que a terapia ocupacional tem especificidades no campo da educação, mas também tem muita ação compartilhada com outros profissionais, como psicólogos, fonoaudiólogos, entre outros.

Os trabalhos desenvolvidos são, principalmente, junto com os educadores, respeitando o que eles têm como proposta para o coletivo e específico para cada aluno, apoiando na acessibilidade da proposta para todos. A terapia ocupacional pode e tem várias tecnologias para trabalhar situações de dificuldades relacionais no cotidiano escolar, outras relacionadas ao tema da violência, de violência verbal, de violência relacional, rompimento de estereótipos, de preconceitos que se cultivam dentro da escola, entre outras possibilidades:

Trabalhamos muito com os professores, e aí têm diversas estratégias, com as crianças, as crianças em geral e com crianças com algum tipo de alteração que precisa de alguma coisa específica. Consideramos que a terapia ocupacional tem que ter um olhar sobre as crianças

com alterações no desenvolvimento por alguma questão, pois geralmente elas ficam invisíveis dentro da escola. O professor diz que não está preparado para ensiná-la, mas no cotidiano, como elas não dão “trabalho” nos relacionamentos, ficam quietas em seus lugares, passam a ficar anônimas, invisíveis. Aí entram estratégias de participação, confecção de alguma adaptação facilitadora das atividades, como a tecnologia assistiva ou de outra natureza, entram as orientações e conversas de como essa criança pode estar no pátio, como que ela pode participar da alimentação, como ela pode participar dos jogos e de outras atividades escolares. Mas isso é uma parte do trabalho, porque se não fizermos outras intervenções, mexendo com o espaço escolar, o coletivo dos educadores e sua dinâmica, as orientações específicas perdem todo o sentido, elas caem no vazio (Eucenir Rocha).

É possível perceber em alguns trechos acima, que a questão da especificidade da terapia ocupacional e as suas possíveis contribuições e ações para a escola, na compreensão da pesquisadora, existe uma linha bastante tênue com a formação acadêmica oferecida nas universidades. Dependendo dos conteúdos curriculares, dos aportes teóricos e de como cada curso de graduação aborda essa temática pode diferenciar (ou não) do trabalho de outros profissionais. O excerto abaixo é elucidativo quanto a essa problemática:

Eu acho que a gente tem uma discussão bastante elaborada na terapia ocupacional em torno de temas como a diversidade, processos de segregação, estigmatização, de processos de exclusão que nos dá uma potência para observar essas questões no campo da educação. A terapia ocupacional tem, na maioria dos currículos, um repertório grande de estratégias, que podem ser facilitadoras ou contribuem para o rompimento dos processos de exclusão, de não pertencimento, do preconceito. Então nós temos experiência histórica, de poder mexer com essas questões, olhar para essas populações, ver coisas que muitas vezes os outros profissionais não veem e poder contribuir nessa direção. Essas ações, essas atividades, vão desde coisas específicas, atividades lúdicas, dinâmica grupal com os professores, discussões, propostas de reorganizações de ações do cotidiano que modificam essas questões. São muitas estratégias, então eu acho que a terapia ocupacional tem um repertório muito rico, ele não é só verbal, eu acho que isso é diferente, por exemplo, do que eu vejo dos meus colegas, muitas vezes da psicologia, do serviço social, ele não é muitas vezes um repertório de orientação, ele é um repertório de ação e que eu acho que ela provoca um impacto. Vejo com os educadores, que muitas vezes o que a gente faz dá uma mobilização no sentido de sair do lugar de alguma maneira, de ação [...] Outros profissionais podem fazer isso? Também podem, mas nós temos um repertório de atividades que agilizam muito esse trabalho no cotidiano. [...] Tem aluno meu que chega e diz assim “não, porque o terapeuta ocupacional tem um olhar, uma formação para trabalho com grupos” e eu digo assim “como o terapeuta ocupacional, o assistente social, o psicólogo”, depende da formação, depende de quem está ali, da equipe que está ali, e acho que a pergunta sempre é essa para o

estudante: o que você acha que vai contribuir de específico e com o quê você acha que vai compor, que vai compartilhar com a equipe? Pode ser que em algumas situações, é a terapia ocupacional que entra com contribuições em relação à dinâmica de grupos, observando o lúdico, favorecendo a socialização e a participação, mas isso não é porque é atribuição específica da terapia ocupacional, isso pode ser específico de uma determinada formação de terapia ocupacional, de uma formação que privilegia essas questões (Eucenir Rocha).

Essa colocação provoca uma reflexão importante: de um lado, sobre como tem sido a formação do profissional do terapeuta ocupacional de uma forma geral e, de outro, como tem sido (ou não) a formação para desenvolver um trabalho que se volte para o campo da educação e da escola, como também se existem especificidades, técnicas, aportes teóricos e metodológicos diferenciados em torno dos relatos e experiências que as pesquisadoras trazem. Em suma, pontua-se a questão do que é uma formação para a terapia ocupacional e sua atuação em qualquer contexto e o que é uma formação que terá como foco demandas da educação, da escola, gestores e estudantes, comunidade.

Para compor o diálogo, ela elenca alguns conhecimentos necessários para o terapeuta ocupacional quando se insere no contexto da escola:

Eu acho que não dá para ir para a escola sem conhecer o que é instituição, sem conhecer um pouco como são os processos relacionais dentro das instituições, tem que saber dinâmica grupal, tem que saber o que é consultoria, como é que você chega a um espaço que não é seu e que você trabalha algumas questões, saber interpretar o pedido que é feito para você, saber manejar a forma de responder esse pedido, saber decodificar o discurso explícito, identificar o discurso implícito no que é dito oficialmente. Acho que têm que ter um repertório de atividades terapêuticas ocupacionais grande, acho que você tem que ter uma discussão sobre populações, a questão das diversidades das populações no mundo contemporâneo, a questão da migração, as questões de gênero, de raça, questões de deficiência, se não souber mexer com essas questões e outras fica reducionista o trabalho [...] Se você chega à escola dizendo que só sabe fazer adaptação, você não sabe onde você está, você não sabe o que você está fazendo, porque se você faz adaptação você vai embora, já aconteceu com a gente, vai para a sala do despejo de materiais e ninguém mais vê. A pessoa não sabe usar, daqui um tempo transfere um aluno de escola ou o convida a se retirar. Uma vez, nessa escola que estamos houve um pedido de introdução de comunicação alternativa. Foi feita uma formação dos educadores, introduzidos os símbolos junto às crianças com dificuldade de comunicação e junto aos educadores e outras crianças das salas de aula. Os símbolos foram colocados em todos os espaços da escola, foi um processo de mobilização de todos. De um semestre para o outro, após as férias de final de ano, sumiu tudo. Tiraram tudo das portas, a sinalização e o

comunicador sumiram. Então é muito delicado o trabalho da terapia ocupacional no contexto escolar, tem muitas dificuldades, se mexe com muitas questões. Se trabalharmos só com intervenções específicas, tecnológicas, nós estaremos só alimentando o imaginário da especialidade e de como é difícil lidar com a inclusão. Então eu acho que é preciso saber essas coisas e eu digo isso para os alunos, eu também acho que técnica a gente aprende, temos que estudar muito, ter opinião, ter presença. Quando eu penso a respeito da educação eu tenho que ter uma opinião, dialogada com os autores. Aqueles que não conseguem dialogar, não conseguem nem pensar a estratégia e aí vão buscar recurso técnico em cada coisa, "eu queria resolver isso, aquela situação, manejar assim e assado". É uma coisa complexa não é simples (Eucenir Rocha).

Então, as ações da terapia ocupacional no espaço escolar compreendem diversos atores e recursos e são meios para a ampliação de diálogos e possibilidades de participação social, ressaltando a importância desse profissional, para pensar formas de aproximação dos profissionais implicados no processo de inclusão escolar, aos cotidianos escolares, para que se possam entender as ações referentes à inclusão de crianças com deficiência em classes regulares, além de conhecer os desafios com os quais se deparam a equipe pedagógica e para poder refletir como o profissional pode contribuir com o planejamento e intervenções que favoreçam a inclusão dessas crianças (SCHAIK; BRUNELLO, 2012).

Para Aline Silva (2012), assumir o desafio da inclusão significa enxergar a existência de conflitos e a necessidade de eles serem trabalhados, exige o questionamento de atitudes, implica a revisão de práticas individuais e coletivas, requer a entrega pessoal na mobilização de mudanças que levem à ampliação de espaços participativos, às transformações na relação com a diferença, à descoberta de potencialidades, à busca de significados, à valorização das singularidades e das experiências pessoais (SILVA, 2012).

Sem desconsiderar as dificuldades macroestruturais, a autora retoma as possibilidades despertadas nos níveis locais, permeados pelas relações intersubjetivas, na proximidade concreta com as situações de sofrimento. É fundamental a inovação no oferecimento de situações que promovam a ampliação de oportunidades, a valorização das trocas e o respeito às diferenças. Sem percursos que conduzam a estes caminhos, perde-se a oportunidade de se concretizar a digna participação de crianças que, por suas características, rompem com o que tradicionalmente se estipulou como pré-requisitos para as possibilidades de aprender (SILVA, 2012).

Para tanto, a estratégia, em muitas situações, é partir da necessidade objetiva para a qual a terapia ocupacional é solícita pela escola: o posicionamento adequado, a prescrição do mobiliário, a adaptação de materiais e utensílios, as transferências posturais, o auxílio para a comunicação, a eliminação das barreiras arquitetônicas, o entendimento quanto às diferentes deficiências e;

Através do que é objetivamente declarado, vamos abrindo caminhos que contribuam para um aprimoramento do “olhar” na percepção das necessidades de cada criança, na construção de propostas que valorizem e incentivem suas possibilidades, na proposição de adaptações significativas, na efetivação de uma participação que, além de considerar as particularidades referentes a cada criança, garanta que ela pertença de fato ao grupo (SILVA, 2012, p.166).

Assim, a inclusão escolar da criança com deficiência também é objetivo da terapia ocupacional, na medida em que o ambiente escolar permite à criança a experimentação de uma diversidade maior de atividades, as quais promovem o desenvolvimento global da criança, o aprimoramento de habilidades e capacidades, a superação de dificuldades e a descoberta de que é parte integrante e atuante de uma sociedade. O ambiente escolar também possibilita à criança sem deficiência aprender que o ambiente social é constituído de pessoas singulares, com características diversas que devem ser respeitadas (IDE; YAMAMOTO; SILVA, 2011).

Quanto à prática da terapia ocupacional com a população com deficiência mental, como aponta o trabalho de Jurdi e Amiralian (2006), existe a possibilidade de construção de um cotidiano que se estabeleça através dos significados e desejos desses sujeitos e das habilidades que emergem desses desejos do indivíduo que o obriga a ocupar outro papel na comunidade.

As possibilidades de ser e de fazer do indivíduo nos mostram a potência da atividade como possibilidade de transformação e criação, uma vez que essa atividade precisa estar impregnada de desejo, de sentido ou de um objetivo que justifique um movimento ou uma ação sobre o mundo. Nessa perspectiva, o indivíduo com deficiência deve ser visto não como incapaz, mas, sim, como um indivíduo com especificidades, e a deficiência, vista como condição e não como doença (JURDI; AMIRALIAN, 2006, p.193).

O campo da terapia ocupacional oferece a compreensão de que a atividade pode nos trazer respostas mais concretas a esse respeito, respaldando intervenções que tragam para o cotidiano escolar outra visão sobre o aluno com deficiência mental, suas

possibilidades e singularidades, intervenções que valorizem as diferenças e não as imprimam como valores (JURDI; AMIRALIAN, 2006).

Segundo as autoras, por meio da intervenção com os alunos nas salas regulares junto com os alunos da classe especial, foi possível notar que as relações poderiam se modificar a partir de um fazer coletivo que trouxesse a questão das diferenças e diversidades como fundamentais para as ações compartilhadas que se estabelecem no dia-a-dia.

Construir um ambiente lúdico, que propicie relações menos individualizadas e mais coletivas, onde a autonomia possa contribuir para gerar relações solidárias e contribua para a formação de uma outra cultura, parece ser uma alternativa para o processo de inserção/inclusão desses alunos no âmbito escolar (JURDI; AMIRALIAN, 2006, p.194).

Há de se considerar que pelos dados apresentados, é possível perceber que de fato a terapia ocupacional tem se preocupado mais fortemente com a criança com deficiência, majoritariamente, a criança com deficiência física. As crianças com deficiência intelectual aparecem menos como alvo da intervenção desse profissional na escola. Além disso, pelo foco ser as crianças, pouco se problematiza onde estão os adolescentes e os jovens, mesmo aqueles com deficiência física ou qualquer outra questão que dificulte seu acesso e permanência na escola.

O trabalho apresentado por Andreia Maia, Maria Raquel Santana e Susana Pestana (2016), discute a importância do terapeuta ocupacional inserido numa equipe em contexto escolar com objetivo de identificar as metodologias de intervenção utilizadas pelos terapeutas ocupacionais em Portugal, com crianças com necessidades educativas especiais, especificamente as crianças com deficiência, de forma a avaliar as metodologias mais comuns, bem como os aspectos relevantes que fazem parte do processo terapêutico-ocupacional (MAIA; SANTANA; PESTANA, 2016).

As autoras Maia, Santa e Pestana (2016) se embasam nos referenciais brasileiros (CARSOSO; MATSUKURA, 2012; IDE; YAMAMOTO; SILVA, 2011; LOPES; SILVA, 2007; LOURENÇO; CID, 2010; PAULA; BALEOTTI, 2011; ROCHA; DELIBERATO, 2012; ROCHA, 2007; TREVISAN; DELLA BARBA, 2012) para justificar e contextualizar o trabalho do terapeuta ocupacional na escola.

Em Portugal, a inserção do terapeuta ocupacional no contexto escolar ocorre por meio de contratação pela escola, isto é, nos agrupamentos de escola e escolas não agrupadas, existem concursos públicos para recrutamento de técnicos especializados. Os agrupamentos de escola são unidades organizacionais, dotados de órgãos próprios de administração e gestão, constituídos por estabelecimentos de educação pré-escolar e de um ou mais níveis e ciclos de ensino (PORTUGAL, 2015).

Existem especificidades na condição de deficiência que interferem e dificultam o processo de ensino e aprendizagem, sobre uma perspectiva de normatividade. Nesse sentido, para Eucenir Rocha, a atuação do terapeuta ocupacional no processo de inclusão escolar acontece de forma a munir o professor de conhecimentos e habilidades, visando fortalecer a ação do educador, do aluno e de todos os envolvidos, promovendo soluções para os impasses, a partir do próprio grupo, com a utilização de diferentes recursos, adaptações nas atividades adequadas às necessidades de cada realidade.

A nossa proposta, do REATA⁴², é trabalhar com a escuta dos professores, de todos os educadores, do porteiro, do motorista, do bedel, do que cuida no pátio, da diretora, da coordenadora pedagógica. É compreender a composição dos estudantes, como é que eles se relacionam, como compreendem a lógica institucional, como que a criança com deficiência se situa no cotidiano escolar, qual a rotina que a instituição estabelece para elas, quais relações são estabelecidas, como as necessidades específicas de determinadas crianças que ficam evidenciadas, com deficiência ou não. Em relação às crianças com deficiências, muitas vezes, nós do REATA trabalhamos com arranjos, estratégias específicas, como a adaptação de um computador e a introdução de comunicação alternativa, considerando para tanto, os sentidos que essas tecnologias adquirem ou já tem no contexto escolar. Entendemos nesse trabalho que é uma proposta de escola para todos, de inclusão de todos. Agora simbolicamente a escola chega se queixando da criança com deficiência, porque acho que é onde a impotência do educador fica mais visível, ele geralmente se declara despreparado para desempenhar suas funções de educador com essa população. Quando a questão é de comportamento e de violência, nem sempre o educador compreende como uma questão que tem a ver com ele, que é de sua responsabilidade. Geralmente ele atribui a fatores externos (Eucenir Rocha).

Bernard Charlot (2002) caracteriza a violência escolar como: “na escola”, “à escola” e “da escola”, argumentando que essa distinção é importante no sentido de que se a escola é, em grande medida, impotente com respeito à violência no seu interior, que

⁴²Laboratório de Estudos em Reabilitação e Tecnologia Assistiva da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo (FMUSP).

é um reflexo do mundo externo, ela não o é com respeito à sua ação face à violência da escola e à escola.

Enfim, a violência não pode ser compreendida plenamente a não ser que a situemos em seu contexto social e cultural, caso contrário, a violência escolar parece não ser mais que um problema individual ou, quando muito, causada pelo fato de o jovem pertencer a uma família “desestruturada”. É necessário compreender o indivíduo em sua totalidade, entendendo que a sua história de vida, embora seja singular, não é um processo apenas interior e independente da sociedade. A violência também está ligada à desigualdade social que é produzida e legitimada pelo sistema educativo.

[...] eu acho que educação hoje ela é muito mal-cuidada. Uma das coisas que o REATA tem feito muito é cuidar dos educadores, cuidado mesmo, não só para conversar sobre esse e outro assunto, sobre ler esse e aquele texto, a gente faz isso também, mas cuidados, estamos desenvolvendo algumas abordagens abertas ao coletivo dos educadores, como de cuidados específicos como massagem com os professores, conversas mais lúdicas e outras abordagens que distensionam o cotidiano e facilitam a comunicação. Criamos um espaço do cuidado do professor... Por que eu estou falando isso? Eu acho que a educação hoje tem um grupo de professores que estão muito abandonados, eles ao mesmo tempo têm uma formação às vezes muito ruim, e ao mesmo tempo eles se sentem muito solitários dentro da escola, então eu acho que a terapia ocupacional tem que cuidar desses profissionais. E acho que as questões da educação, quer dizer, o discurso do senso comum é “a criança é mal educada, chegou mal educada aqui na escola” aí você vira fala “E a escola faz o que mesmo? Escola educa?” Então como é que é isso, é uma pergunta que fica ali no ar: Quem é que educa? A família? A escola? A sociedade? Todos nós? E como é que a gente faz isso? Mas compreender isso não é apenas uma questão racional, ela tem que ter uma mobilização afetiva nessa direção, então eu acho que assim, estamos vivendo situações muito complicadas, e agora mais do que nunca inclusive com esse projeto da privatização da educação pública. Que eu acho que está aí e está ameaçando todo mundo, o professor é uma pessoa muito estressada, desvalorizada socialmente, trabalha muito e muitas vezes pouco amparado. Eu acho que a terapia ocupacional pode colaborar em um processo de humanização dentro da escola, de valorizar as pessoas que estão lá dentro e distensionar as relações (Eucenir Rocha).

Pode-se constatar que os textos corroboram para o debate acerca das concepções sobre inclusão social, inclusão escolar e educação inclusiva, com foco nos sujeitos com deficiência. Essas concepções se fazem de extrema importância, pois a partir da forma como se compreendem esses conceitos, é que serão gerados determinados tipos de ações

e formas de agir profissionalmente para pensar propostas de intervenção terapêutico-ocupacional no contexto educacional.

No entanto, os textos trazem as concepções de educação inclusiva e educação especial, quase sempre, tomadas como sinônimos, gerando controvérsias e confusão na leitura e no entendimento. É importante demarcar que o público da educação inclusiva não é o mesmo que o da educação especial, e que educação especial não é igual à educação inclusiva, como já discutido no início deste texto; existem diferentes princípios e valores subjacentes que podem produzir resultados, na prática, muito diferentes.

A proposta da educação inclusiva pode se tornar insustentável quando uma definição limitada ou baseada no pressuposto da educação para a “criança com problema” for utilizada para desenvolver ou acompanhar a prática. Percebe-se que alguns trabalhos selecionados aqui assumem que a educação inclusiva está relacionada apenas aos alunos com deficiência, apesar do discurso ser “para todos”.

A inclusão ou a educação inclusiva não é mais um nome para “a educação especial”. Demanda uma abordagem diferente para se identificar e tentar se resolver as dificuldades que aparecem com os sujeitos nas escolas; com isso, a educação das “necessidades especiais” pode constituir uma barreira à prática de estratégias inclusivas nas escolas (STUBBS, 2008). Os conceitos da educação inclusiva têm muito mais em comum com os movimentos que visam à melhoria do ensino escolar geral.

A intervenção terapêutico-ocupacional considera a escola e outras instituições que promovam processos socioeducativos equipamentos sociais relevantes que permitem o acesso de grupos populares à visibilidade social, às experiências educacionais, culturais e/ou, ainda, possibilitam melhores condições de vida. Entretanto, percebe-se que a perspectiva, na grande maioria, tem se colocado na construção de processos de atenção moldados pela prática da assistência em saúde, com uma lógica clínica, com mecanismos individuais de assistência e uma relação dual nos moldes “terapeuta-paciente” (GHIRARDI, 2012) dentro das instituições escolares.

Como é possível pensar estratégias de ação que sejam numa perspectiva mais coletiva, como sugere o Caderno de Debate do NAAPA⁴³ ao deslocar a pergunta do “*porque a criança não aprende?*” para “*o que acontece no processo de escolarização de forma que as crianças não estão se beneficiando da escola?*”. Geralmente, essa avaliação se caracteriza no conteúdo que o aluno aprendeu e o que ele não sabe, mas pouco se questiona “o que” e “como” a escola ensina, de modo que os alunos não sejam penalizados pela repetência, evasão, discriminação e exclusão.

O discurso vislumbra-se no caminho da concretização de uma educação inclusiva, que se inicia em uma sociedade inclusiva e que passa por ações da coletividade, na qual todos devem estar adaptados ao convívio com as diferenças, preparados para elas e aceitando-as como possibilidade de existência, saindo do discurso de como deveria ser para pensar formas de ser.

Portanto, na direção do que as pesquisadoras também propõem e acreditam, tomando-se a história da educação e da escolarização, bem como sua realidade no século XXI no Brasil, pontua-se a necessidade de haver um deslocamento que dê novos contornos a essa prática, que precisa reconhecer que a dimensão participativa e social da vida, foco da atenção em terapia ocupacional, não é redutível à esfera individual e privada de questões e/ou problemas escolares cotidianos.

Nesse âmbito, estamos num momento de transformação das ideias, buscando compreender de forma diferenciada o processo de ensino e de aprendizagem e o papel da escola frente à formação humana, tendo consciência dos limites da escola e atuando nas possibilidades e demandas que ela e os sujeitos que nela estão e/ou que nela querem/devem estar nos apresentam.

Os sistemas escolares também estão montados a partir de um pensamento que recorta a realidade, que permite dividir os alunos em “normais” e “deficientes”, típicos e atípicos, as modalidades de ensino em regular e especial, os professores em especialistas nesta e naquela manifestação das diferenças. A lógica dessa organização é marcada por uma visão determinista, mecanicista, formalista, reducionista, que ignora o subjetivo, o

⁴³ O Caderno de Debates surge a partir da proposta de implementação do Núcleo de Apoio e Acompanhamento para Aprendizagem – NAAPA como mais um recurso, teórico-prático e reflexivo, para a formação continuada dos educadores e educadoras que atuam nas Unidades Educacionais e Espaços Educativos na Rede Municipal de Ensino de São Paulo (CADERNOS NAAPA, 2016).

afetivo, a criação, sem os quais não conseguimos romper com o antigo (e atual) modelo escolar para produzir uma real mudança.

De acordo com José Pacheco (2012), compreende-se que a chamada educação inclusiva não é missão exclusiva da escola. É um produto histórico de uma época e de realidades educacionais contemporâneas, uma época que requer que abandonemos muitos estereótipos e preconceitos, que exige que se transforme a escola pública em efetivamente pública, uma escola que acolha a todos e lhes dê oportunidades de ser e de aprender. Um projeto de inclusão é um ato coletivo e só tem sentido em um enquadre que pressupõe uma profunda transformação sociocultural.

5.3. Recursos e dispositivos para a prática da terapia ocupacional na escola

O terceiro eixo temático tem como intuito apresentar os textos que abordam os recursos e dispositivos para a prática da terapia ocupacional no ambiente escolar, dentro da proposta de inclusão escolar e da educação especial. Os seis textos⁴⁴ deste eixo compõem a discussão e reflexão em torno do modelo da consultoria colaborativa e/ou do recurso da tecnologia assistiva como norte para a prática terapêutico-ocupacional na escola e, a partir disso, utilizam e constroem um referencial teórico para mobilizar as estratégias de ação.

Para compor a conversa sobre o recurso da tecnologia assistiva, apontaremos excertos da entrevista com Miryam Pelosi que tem traçado uma trajetória importante dentro dessa área na terapia ocupacional, propondo projetos de extensão, pesquisa e ensino que abordam a inclusão, principalmente, da criança com deficiência, e especificamente, o uso das tecnologias, adaptações e as formas de comunicação alternativa para o acesso e permanência dessas crianças nas escolas.

Um dos modelos⁴⁵ existentes de trabalho e de atuação do terapeuta ocupacional na escola é a consultoria colaborativa (GEBRAEL; MARTINEZ, 2011; DELLA BARBA; MINATEL, 2013). A fim de propor um sistema de prestação de serviços na direção da efetiva participação e inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais⁴⁶, a consultoria colaborativa consiste em um modelo de suporte baseado no trabalho colaborativo entre profissionais especializados e educadores da escola (MENDES, 2006). Deve ser um processo interativo e dinâmico de colaboração e trabalho em equipe para identificar necessidades e fazer planejamentos e ações (KAMPWIRTH; POWERS, 2003).

Na escola, esse modelo consiste em um processo no qual um consultor trabalha em uma relação mais próxima com a equipe escolar, fornecendo assistência nos esforços de tomadas de decisões e implementações dos melhores planos dentro do

⁴⁴ PELOSI, 2005 ; GEBRAEL; MARTINEZ, 2011; PELOSI; NUNES, 2011; ROCHA; DELIBERATO, 2012; DELLA BARBA; MINATEL, 2013; PLOTTEGHER; EMMEL; CRUZ, 2013.

⁴⁵ Os estudos que trazem a discussão e o conceito da consultoria colaborativa apresentam ora como abordagem, ora como modelo, processo, estratégia e/ou conceito, não havendo um consenso em relação ao termo.

⁴⁶O termo “necessidades educacionais especiais” é utilizado em todo o decorrer do texto, por ser um termo que os próprios autores apresentaram em seus estudos.

interesse educacional do aluno (KAMPWIRTH; POWERS, 2003), ou seja, as ações são baseadas na resolução de problemas entre aquele que procura ajuda e aquele que planeja as intervenções (GEBRAEL; MARTINEZ, 2011; BARBA; MINATEL, 2013).

Os trabalhos de Tatiana Gebrael e Cláudia Martinez (2011) e Patrícia Della Barba e Martha Minatel (2013) se embasam no autor Thomas J. Kampwirth (2003), que apresenta os inúmeros benefícios da consultoria colaborativa na escola, como a assistência ao professor para lidar com as dificuldades de seus alunos; a troca de ideias entre o professor e o consultor; o levantamento de questões importantes para serem discutidas em benefício dos alunos; oferecimento de melhores serviços educacionais para alunos com necessidades educacionais especiais; e a oportunidade do professor compartilhar suas dificuldades e sucessos com os alunos.

De acordo com autor citado acima, a perspectiva da consultoria colaborativa baseia-se na relação igualitária e não hierárquica entre professor e consultor. As recomendações são: tornar a intervenção aceita e atrativa para o professor, no sentido de convencê-lo que a mesma é importante e necessária para o processo de inclusão; validar a intervenção com suporte teórico advindo da literatura e suporte prático baseado na experiência do consultor; assegurar a integridade e ética na aplicação do programa, e, por fim, considerar a importância da família e da cultura pessoal do professor e do aluno (KAMPWIRTH, 2003).

Na discussão sobre inclusão escolar para os alunos com necessidades educacionais especiais, o estudo de Gebrael e Martinez (2011) focaliza os alunos com deficiência visual, mais especificamente a baixa visão, em virtude das dificuldades encontradas por eles no ambiente escolar e da potencialidade do uso de estratégias para contribuir e facilitar a rotina na escola comum.

Já no texto de Della Barba e Minatel (2013), as autoras relatam as intervenções que realizaram com alunos com o diagnóstico de autismo, com suas mães e com a equipe técnica da escola, destacando como tem sido o acesso e a permanência dessas crianças nas instituições escolares, a facilitação do seu aprendizado e a conscientização dos atores envolvidos, em relação à diversidade, respeito e trabalho em equipe.

As ações realizadas por elas nos espaços escolares visaram à discussão e implementação de ações junto à equipe escolar (coordenadores, professores, diretores,

monitores, inspetores e outros funcionários que compõem o quadro de profissionais da escola), como as adaptações de materiais e mobiliário, os recursos de tecnologia assistiva, a aplicação de estratégias para a flexibilização e acesso ao currículo em sala de aula, a discussão de objetivos em comum para a efetiva inclusão escolar da criança com necessidades educacionais especiais (DELLA BARBA; MINATEL, 2013).

Assim, os dois trabalhos consideram as ações da consultoria colaborativa como possibilidade em favorecer a melhoria da qualidade da atenção às crianças na inclusão escolar e devem ser realizadas com a criança, a família e a equipe escolar (GEBRAEL; MARTINEZ, 2011; DELLA BARBA; MINATEL, 2013).

Outro recurso utilizado pelos terapeutas ocupacionais no processo de inclusão escolar, apresentado nos estudos de Miryam Pelosi (2006), Aila Rocha e Débora Deliberato (2011), Miryam Pelosi e Leila Nunes (2012) e Carolina Plotegher, Maria Luisa Emmel e Daniel Cruz (2013), é a tecnologia assistiva. Segundo a definição proposta pelo Comitê de Ajudas Técnicas (CAT)⁴⁷:

Tecnologia assistiva é considerada uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (BRASIL, 2009, p.9).

A tecnologia assistiva é uma área interdisciplinar constituída pela especificidade de muitos profissionais como educadores, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos, fisioterapeutas, psicólogos, enfermeiros, assistentes sociais, oftalmologistas, engenheiros, especialistas em audição, protéticos e, ainda, os usuários e seus familiares. As equipes são constituídas em função das necessidades do usuário levando em consideração as realidades do local onde está sendo desenvolvido o trabalho, proporcionando maior habilidade e autonomia na realização das atividades para a inclusão social (PELOSI; NUNES, 2011).

Na educação, mais precisamente para o público-alvo da educação especial, o uso da tecnologia assistiva é proposto através de serviços, recursos e estratégias que

⁴⁷ Um comitê instituído no âmbito da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, por meio da Portaria n. 142 de 16 de novembro de 2006, e por determinação expressa no Decreto n. 5296 de 02 de dezembro de 2004.

promovem acessibilidade ao aluno, favorecendo o seu processo de aprendizagem e o desenvolvimento de diferentes habilidades (PELOSI, 2006; PELOSI; NUNES, 2011; ROCHA; DELIBERATO, 2012).

Os estudos de Pelosi e Nunes (2011) e Rocha e Deliberato (2012) problematizam e direcionam seus trabalhos para a inclusão de alunos com paralisia cerebral nas escolas, integram o discurso sobre a diversidade de habilidades que são observadas nessas crianças, e consideram que essas características podem acarretar dificuldades no desempenho funcional e comprometer ações em relação ao meio em que elas estão, que favorece a possível prescrição do recurso de tecnologia assistiva adequado, e quando necessário.

Nessa direção, para as autoras, a tecnologia assistiva melhora a inserção e participação das crianças, pois envolve áreas como a comunicação alternativa e ampliada, a mobilidade alternativa, o posicionamento adequado, o acesso ao computador, a acessibilidade de ambientes e as adaptações às atividades de vida diária, ao transporte, aos equipamentos de lazer e aos recursos pedagógicos (PELOSI, 2006; PELOSI; NUNES, 2011; ROCHA; DELIBERATO, 2012).

Os textos problematizam e refletem sobre o método da consultoria colaborativa e o recurso da tecnologia assistiva utilizados na prática da terapia ocupacional na escola considerando essa atuação uma interface da área da saúde com a área da educação (GEBRAEL; MARTINEZ, 2011; PELOSI; NUNES, 2011; ROCHA; DELIBERATO, 2012; DELLA BARBA; MINATEL, 2013), reunindo a partir dessa compreensão uma forma possível de intervir nos espaços escolares, colocando na prática os saberes específicos da terapia ocupacional.

Como já dito anteriormente, a tecnologia assistiva é uma área interdisciplinar do conhecimento na qual são desenvolvidos estudos, pesquisas e práticas no intuito de promover inclusão social das pessoas com deficiência, e o terapeuta ocupacional é um dos diversos profissionais que tem se utilizado dessa tecnologia. Em relação especificamente ao papel do terapeuta ocupacional com a tecnologia assistiva nos espaços das escolas, a Miryam Pelosi relata:

O papel do terapeuta ocupacional é criar uma interface de sucesso entre o indivíduo e o recurso de tecnologia assistiva, a partir da pesquisa do perfil ocupacional do usuário, da análise de sua

performance ocupacional, das características do equipamento de tecnologia assistiva, da demanda da atividade e do contexto no qual ela será utilizada (Miryam Pelosi).

Para Gebrael e Martinez (2011), a participação de profissionais externos à escola (entendendo o terapeuta ocupacional como um desses profissionais) fornece trocas de saberes e parceria e acredita-se na possibilidade de contribuir em diversos aspectos da inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais, no caso desse estudo, os alunos com baixa visão. O profissional coloca-se como um parceiro para o desenvolvimento dos trabalhos nos espaços, programas e recursos educacionais, por meio da proposição de recursos, de estratégias e adaptações.

Diante disso, acredita-se na relevância do desenvolvimento de programas de capacitação de professores por meio das Atividades de Vida Diária (AVDs) em salas regulares de ensino na perspectiva colaborativa. Seguindo essas considerações, o objetivo do estudo de Gebraele Martinez (2011) elaborou, implementou e avaliou um programa individualizado de consultoria colaborativa em terapia ocupacional para professores: “a meta foi aumentar o repertório de estratégias e recursos dos professores para promover a independência de crianças pré-escolares com baixa visão nas atividades de vida diária de higiene e alimentação” (p.104).

De acordo com as autoras, a atuação do terapeuta ocupacional na escola se caracteriza pelo apoio a todo o sistema educacional, abrangendo atores necessários para o processo de inclusão escolar: alunos, professores e toda a equipe educacional. Acredita-se que esse apoio do terapeuta ocupacional, contribuindo com o conhecimento sobre as relações humanas e sobre as estratégias para promover a independência de indivíduos que apresentem algum tipo de deficiência, foi fundamental para a construção de ações significativas para as professoras e seus alunos (GEBRAEL; MARTINEZ, 2011).

A relação benéfica da área da saúde com a área da educação neste presente estudo ultrapassou a estimulação individual do aluno e atingiu toda a dinâmica escolar, no que diz respeito ao aperfeiçoamento da relação aluno – professor, capacitação da equipe escolar, modificações ambientais e atitudinais essenciais para um sistema eficiente de inclusão (GEBRAEL; MARTINEZ, 2011. p.107).

Na mesma direção, o relato de experiência de Della Barba e Minatel (2013), aponta a ação do terapeuta ocupacional como importante na articulação do trabalho em

equipe, no auxílio à percepção e identificação das necessidades e conquistas, avaliando e construindo conjuntamente as estratégias e ações, contribuindo na análise das atividades e orientações quanto a suas possibilidades de adaptação e flexibilização, no suporte oferecido aos atores envolvidos quanto às normas, leis e aspectos específicos de cada criança.

Para as autoras, o objetivo do terapeuta ocupacional na escola é:

[...] propor dispositivos que possibilitem uma real inclusão das crianças e, pela intervenção com alunos, professores e técnicos, colaborar para o redimensionamento da prática dos profissionais, contribuindo com novas posturas sobre as ações que se desenvolvem no dia a dia da escola (DELLA BARBA; MINATEL, 2013, p.603).

Trata-se de um trabalho a ser desenvolvido em parceria com educadores, alunos, pais, comunidade e outros profissionais da saúde, por meio da aplicação de ações relacionadas à orientação dos professores quanto às particularidades de cada aluno e projetos que objetivam a sensibilização da comunidade escolar para a superação de preconceitos que se constituem como barreiras para a inclusão (DELLA BARBA; MINATEL, 2013).

Entre algumas possibilidades de ação, destacam-se: adaptações do material escolar (como a tesoura, para auxiliar na coordenação motora fina); uso de recursos e pistas visuais (figuras ilustrativas) auxiliando a organização e orientação do aluno quanto ao tempo e espaço; estratégias para a atividade escolar, quanto à forma de oferecer, orientar e conduzir; flexibilização do currículo no sentido de ampliar a forma de avaliação para compreender o aprendizado adquirido e percebido; formas de enfrentamento de situações difíceis (entre elas, o incômodo do aluno diante de alguns sons), entre outras questões (DELLA BARBA; MINATEL, 2013).

A Miryam Pelosi concorda que o trabalho deva ocorrer também com a família e/ou os responsáveis, e considera alguns conhecimentos necessários para essa intervenção:

É fundamental que o terapeuta ocupacional entenda de que maneira acontece o desenvolvimento cognitivo, o processo de alfabetização, o funcionamento da escola, o que são adaptações de pequeno e grande porte, o PEI (Plano de Ensino Individualizado). Há um conteúdo próprio desse contexto que o terapeuta ocupacional tem que se apropriar. O profissional tem que ter clareza de que a escola não é um espaço de intervenção clínica. Além das ações com a criança é

fundamental levar em conta a família, os professores, os funcionários, e a direção da escola. A ação do terapeuta ocupacional não estará focada apenas no aluno, mas nesse grupo que trabalha com ele, que orienta e que realiza ações no espaço escolar (Miryam Pelosi).

Na mesma direção, o trabalho de Pelosi e Nunes (2011) teve como objetivo “verificar se a parceria entre os profissionais da saúde e da educação utilizando os recursos da tecnologia assistiva favorece o processo de inclusão escolar de alunos com quadro de paralisia cerebral incluídos nas escolas públicas do município do Rio de Janeiro” (p.53).

O terapeuta ocupacional fez sugestões quanto à adequação postural, ao uso de engrossadores para o lápis, à inibição do membro superior não dominante, ao uso de apontador de cabeça para teclar, pintar e virar a página do livro. O profissional ofereceu, ainda, estratégias para o professor relaxar o braço do aluno para a realização de atividades, indicou adaptações para atividades de vida diária como a de alimentação e realizou sugestões para os professores de educação física que incluíram o uso de bola de gás para jogos adaptados, brincadeiras com bola de meia, o uso de luva de feltro para “pegar” objetos envolvidos com velcro, jogo de bocha adaptado com uma caneleta para orientar a bola, pinos colocados na mesa da cadeira para serem derrubados, atividades dinâmicas na cadeira de rodas como “pique-pega” e “coelhinho na toca” e atividades no colchonete, onde o aluno pudesse estar fora da sua cadeira de rodas (PELOSI; NUNES, 2011, p.56).

Para que a tecnologia assistiva faça parte da rotina das instituições educacionais, como a escola, é necessário que todos os profissionais que trabalham direta e indiretamente com os alunos sejam capazes de implementá-la. O trabalho idealiza a parceria entre professores de escolas públicas, terapeutas ocupacionais e o de outros serviços no sistema educacional (PELOSI, 2006; PELOSI; NUNES, 2011).

Porém, no decorrer da entrevista, a Miryam Pelosi traz problematizações importantes e certa crítica aos próprios terapeutas ocupacionais, por meio de observações e análises feitas no seu trabalho de doutorado:

Observei nas ações no doutorado e acompanhando a outros terapeutas ocupacionais em supervisão que o planejamento terapêutico ocupacional das crianças muitas vezes não inclui as habilidades necessárias para participação no contexto escolar. Uma criança que vai à escola precisa aprender a ficar sentado por mais tempo em uma cadeira com uma mesa à frente, respeitar o espaço do amigo, os brinquedos ou materiais que estão próximos a ela, mas que não são dela, realizar atividades conjuntamente, participar de jogos onde há mudança de turno e regras a serem consideradas, a comer sozinho, mas além disso, pegar a sua merendeira no lugar certo, abri-

la, abrir os potes, comer, fechar os potes, guardar dentro da merendeira e colocá-la no lugar certo. São atividades que consideram as necessidades de autonomia no ambiente escolar, mas muitos profissionais nunca viram a merendeira da criança, fizeram alguma adaptação para que ela pudesse ser aberta mais facilmente ou trabalharam com esse material. Muitos terapeutas ocupacionais nunca foram à escola da criança, não sabendo, portanto, as dificuldades que a criança encontra lá, nunca conversaram com a professora, mesmo que pelo telefone. Nesse sentido entendo que muitas ações não consideram os diferentes contextos que a criança participa. Se pensarmos na orientação da cadeira de posicionamento na escola, temos que considerar as atividades que são desenvolvidas na série em que a criança está incluída. Uma criança da educação infantil terá atividades no chão, nos momentos da rodinha e na mesinha com seus amigos. Será necessário pensar em recursos de posicionamento para as duas situações (Miryam Pelosi).

O despreparo dos professores e da escola, a falta de recursos materiais e de serviços de apoio especializados são motivos recorrentes que envolvem as dificuldades para o acesso, a permanência e a aprendizagem do aluno com autismo, baixa visão ou paralisia cerebral (como demonstram os estudos deste eixo) dentro da sala de aula “comum”. Diante desse contexto, pontua-se a necessidade da reflexão sobre o preparo dos professores para assumir tal demanda, que requer práticas específicas, todavia, sem culpabilizá-los por tais ausências, diante das quais o terapeuta ocupacional é um profissional que pode atender e contribuir nesse âmbito com toda a comunidade escolar.

De acordo com a Miryam Pelosi, a contribuição que a terapia ocupacional tem para o campo da educação perpassa todos os níveis de ensino, mas direciona principalmente a atenção para as crianças, e expõe:

A primeira delas é a acessibilidade do espaço, que não necessariamente envolve a construção de rampas, mas de que maneira os espaços da escola, e a sala podem estar organizados para receber crianças considerando sua função visual, sua habilidade auditiva, sua forma de deslocamento em pé ou com auxílio de um andador e/ou cadeira de rodas. Além disso, a acessibilidade das próprias atividades que envolvem o tipo de letra, o tamanho, o contraste entre o texto e a folha, número de informações por folha, o uso de textos simples e contextualizados com a cultura brasileira, uso de perguntas diretas, a fragmentação das atividades mais complexas em etapas, como em questões de matemática quando é necessário o uso de mais de uma operação para a resolução do problema. A forma como as atividades serão realizadas, as estratégias que poderão envolver a cópia do texto de um plano inclinado, ao invés da cópia do quadro, ou receber o material já impresso. Os materiais de referências que serão utilizados para apoiar o seu aprendizado que estarão na sua mesa de trabalho e não apenas fixados nas paredes da sala de aula, pois uma criança que não se desloca sozinha ou que tem

uma baixa visão não será capaz de consultar esse material de apoio preso na parede (Miryam Pelosi).

Além do trabalho que pode ser realizado com as crianças, considera e assinala as necessidades do terapeuta ocupacional auxiliar os professores e demais membros da escola para a compreensão das demandas dos alunos, suas potencias e limitações na realização das atividades na escola, junto às tecnologias assistivas:

Uma criança que é capaz de levar a mão em dois pontos da mesa pode ter essa habilidade aproveitada para a realização de atividades que envolvam múltipla escolha ou que tenham duas opções de resposta. Para aqueles que conseguem responder pelo olhar, pode ser utilizado um eyegaze, uma placa de acrílico, ou outro suporte, onde são colocadas opções para que a criança olhe para a resposta. Outros recursos de comunicação alternativa como a prancha de comunicação impressa, no tablet ou o computador também podem auxiliar nessa interação e compreensão das respostas da criança pelo professor. O apoio de atividades com objetos concretos pode favorecer a compreensão do conceito ou manter a criança mais atenta à atividade. Um livro de história que possui personagens e objetos concretos para apoiar a leitura do professor ajudará a criança com deficiência a compreender a história e fazer a interpretação do texto [...] A sensibilização dos profissionais da escola, não necessariamente para o trabalho com pessoas com deficiência, mas sim para o trabalho com as diferenças, envolvendo temas como a forma de se comunicar com a criança, de interagir, segurar, de auxiliar no deslocamento, e outras mais atitudinais. Criar espaço de conversa e esclarecimento de dúvidas em que os profissionais da escola possam participar. Muitos nunca tiveram contato e/ou trabalharam com crianças com deficiência e precisam falar sobre isso. Acredito que as pessoas são potencialmente boas e que desejam que seus alunos aprendam e avancem para outras séries. Contudo, não é fácil lidar com o que não conhecemos e, muitas vezes, essa insegurança leva o professor a delegar para outra pessoa a responsabilidade de ensinar a criança com deficiência. O terapeuta ocupacional é capaz de analisar a atividade, fragmentá-la, analisar os aspectos que estão sendo mais difíceis para determinada criança e buscar estratégias e/ou recursos para solucionar aquele problema. Quando o professor se apropria dessas estratégias e recursos, ele mesmo pode dar continuidade as ações na sala de aula [...](Miryam Pelosi).

Ela considera que o envolvimento e a orientação da família também são fundamentais para o trabalho com o processo de inclusão escolar e na busca de estratégias para o desenvolvimento das crianças.

Outro papel fundamental do terapeuta ocupacional é mediar a relação da família com a escola. A família faz cobranças para a escola, manda bilhetes indelicados na agenda, passa a desgostar do professor que está tendo mais dificuldade em lidar com seu filho, e do outro lado a escola, que já está tendo dificuldades em conduzir aquele

processo de inclusão, sente que, apesar de todos os esforços, não consegue agradar a família ou ajudar a criança. A escola e a família precisam de apoio. Enfim, muito trabalho na ação do terapeuta ocupacional nesse contexto. Falamos mais de ações para a inclusão de crianças na Educação Infantil e no ensino Educacional I, mas há particularidades nos processos de inclusão de jovens no Ensino Fundamental II, no Ensino Médio, e nas Universidades. Para além dessas ações iniciais de domínio das habilidades sociais e participação do processo educacional, é fundamental a ação do terapeuta ocupacional na inclusão de recursos e estratégias de tecnologia assistiva que apoiarão o processo de inclusão de jovens e adultos no trabalho com um volume maior e mais complexo de informações do que as experimentadas nas séries iniciais da escolaridade (Miryam Pelosi).

A tecnologia assistiva é um recurso utilizado dentro das possibilidades de ação do terapeuta ocupacional na escola, e não pode se entender como sendo a única possibilidade desse profissional nas instituições escolares. Não há dúvidas sobre os benefícios que esses avanços proporcionam à educação, embora se considere necessário situá-los em uma perspectiva maior, avaliando, principalmente, o contexto de sua utilização, como aponta a Miryam Pelosi:

Um modelo teórico onde o contexto é importante. O terapeuta ocupacional compreende o papel da atividade como recurso terapêutico e essa atividade pode ser uma atividade desempenhada em qualquer contexto. Ele sabe avaliar as necessidades e potencialidades do sujeito, conhece as diferentes patologias. Se o contexto é um aspecto importante a ser considerado, o terapeuta ocupacional entenderá que precisará conhecê-lo melhor para desempenhar suas ações na escola. O terapeuta ocupacional para atuar na escola ou fazer orientações e intervenções nesse contexto precisará entender como funciona o sistema educacional do Brasil, as resoluções do MEC, em especial as relacionadas às diretrizes nacionais sobre inclusão e o direito das pessoas com deficiência. Precisarásaber as atividades que são desenvolvidas na escola nos diferentes segmentos, como são as rotinas diárias, o processo de alfabetização, o desenvolvimento cognitivo da criança, entre outros conceitos (Miryam Pelosi).

A tecnologia assistiva se fortalece na medida em que se precisa de suporte para efetivar o paradigma da inclusão na escola e de uma “sociedade para todos”, que vem de encontro aos preconceitos que as práticas e os discursos colocam sobre as pessoas com deficiência. No entanto, os recursos tecnológicos em si não são facilitadores, nem dificultadores dos processos de inclusão social, de satisfação e realização pessoal e de grupos sociais, tão pouco promotores de independência e autonomia. Para tanto, há de se reafirmar a necessidade de abordagens que considerem os aspectos que estão

presentes nas histórias de vidas das pessoas com deficiência, os sentidos que os equipamentos ou a falta de acesso a eles têm para essas pessoas, os sentidos sociais, educacionais e políticos presentes (ROCHA; CASTIGLIONE, 2005).

Cabe não perder de vista a disparidade entre o discurso da educação para todos e o caráter precário das condições reais que apoiam a educação pública brasileira. Mesmo sob o discurso da educação inclusiva, são muitos os entraves enfrentados pelos estudantes, inclusive os com deficiência, para garantir dignidade e qualidade à sua educação, que ainda, em muitas situações, não se caracteriza, de fato, como inclusiva, pois há efetivamente muitas ausências na educação dessas crianças, adolescentes e jovens (GALVÃO FILHO, 2009).

Se a tecnologia assistiva é entendida não somente como o conjunto de recursos que contribuem para proporcionar ou ampliar as habilidades funcionais, mas também os diversos serviços, estratégias e metodologias que são implementadas, juntamente com os recursos para atender as necessidades reais de autonomia e participação das pessoas, é necessário um deslocamento de uma vinculação ao modelo clínico-funcional de deficiência, ainda restrita à esfera individual da adaptação, para uma compreensão social das problemáticas educacionais que devem ser pensadas em ações mais coletivas.

É necessário avançar na aplicação de políticas públicas que atendam e respeitem as suas especificidades, e avançar também na efetivação de medidas específicas de atenção à diversidade, pois os grandes e importantes entraves estão, muitas vezes, na falta de conhecimentos dos recursos tecnológicos, no desrespeito à legislação e, principalmente, a forma como a sociedade está organizada que ignora as diferentes demandas de sua população.

5.4. A educação infantil, o desenvolvimento infantil e sua interface com a terapia ocupacional

O quarto eixo temático agrupa seis textos nacionais⁴⁸ que apresentam referenciais teóricos relacionados aos estudos do desenvolvimento infantil⁴⁹ que vão subsidiar a justificativa dos autores em torno das dificuldades e dos dilemas que as escolas possuem com seu público, bem como para explicar as problemáticas existentes na escola e o diálogo que se faz com a terapia ocupacional.

Além dos textos, na tentativa de compor e avançar nas discussões apresentadas pelas produções acadêmicas foram elencadas duas pesquisadoras: Cláudia Martinez e Fabiana de Vitta, que trazem em suas propostas e reflexões um diálogo, principalmente, a partir da compreensão e da correlação do desenvolvimento infantil com a terapia ocupacional e a inserção desse profissional nas escolas.

Atualmente, no Brasil, estar na escola é um direito de toda criança desde o seu nascimento. Esse direito está assegurado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e registrado também na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).

A educação infantil, oferecida em creches e pré-escolas⁵⁰, é a primeira etapa da educação básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança, de zero a cinco anos de idade, em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1990; 2013). Reconhecendo, principalmente, a creche como uma instituição também educativa, que se opõe à visão tradicional de instituição voltada ao atendimento puramente assistencialista da criança pobre.

Os textos de Bianca Carrasco (2005) e Dayanne Moreira, Alberto de Vitta, Luciana Penitente e Fabiana de Vitta (2014) apresentam brevemente uma contextualização histórica, que aponta uma possível construção do entendimento que se

⁴⁸JURDI; BRUNELLO; HONDA, 2004; CARRASCO, 2005; MARTINEZ; NEÓFITI, 2007; SILVA; JURDI; PONTES, 2012; ALMEIDA; MARCELINO, 2013; MOREIRA; VITTA; PENITENTE; VITTA, 2014.

⁴⁹ Os textos podem ter discussões e temáticas que circulam também pelos outros eixos, mas como forma de organizar e sistematizar agrupamos a partir das principais discussões e aportes teóricos que trazem.

⁵⁰ De acordo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNs), de 2010 e Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNs) de 2013. A educação infantil compreende: a creche, englobando as diferentes etapas do desenvolvimento da criança até três anos e 11 (onze) meses; e a pré-escola, com duração de dois anos (BRASIL, 2010; 2013). Partindo dessa compreensão, utilizaremos, no decorrer do texto, a nomenclatura apresentada pelos documentos citados acima.

tem sobre a educação infantil atualmente. Os autores apresentam um histórico dos caminhos percorridos desde a compreensão desse nível de educação para as crianças, tidas como de caráter eminentemente filantrópicas, até se chegar à compreensão de educação infantil como direito da criança e dever do Estado.

Os autores acima se embasam em Luiza Elena do Valle e Raquel Souza Guzzo⁵¹ (2004) para contextualizar o surgimento, principalmente, das creches no Brasil, as quais nascem dentro das indústrias, no início do século XX, como consequência das reivindicações dos operários, atreladas ao desenvolvimento do capitalismo, da industrialização e da inserção da mulher no mercado de trabalho.

No entanto, para apresentar brevemente essa história, me fundamento em Gilda Rizzo e Vital Dodonet, autores da educação infantil. No Brasil, por exemplo, as primeiras instituições voltadas ao atendimento da infância tiveram seu início fortemente marcado pela ideia de oferecer assistência e amparo à infância pobre e estiveram, durante muito tempo, vinculadas às instituições filantrópicas ou órgãos de assistência e não aos órgãos educacionais, criadas exclusivamente com caráter assistencialista (RIZZO, 2003).

Sinteticamente, com o processo de implantação da industrialização no país, a inserção da mão de obra feminina no mercado de trabalho e a chegada dos imigrantes europeus no Brasil, os movimentos operários ganharam força. Eles começaram a se organizar nos centros urbanos mais industrializados e reivindicavam melhores condições de trabalho; dentre estas, a criação de instituições de educação e cuidados para seus filhos.

Com as pressões de movimentos de mulheres, dos movimentos de redemocratização do país, além, evidentemente, das lutas dos próprios profissionais da educação, influenciaram a conquista da Constituição Federal de 1988 e do reconhecimento da educação infantil nas creches e pré-escolas como direito da criança e um dever do Estado, a ser cumprido nos sistemas de ensino (BRASIL, 2013).

⁵¹*Raquel Souza Lobo Guzzo* é graduada em psicologia pela PUC-Campinas, fez mestrado e doutorado em Psicologia Escolar e Desenvolvimento pela USP. Atualmente é professora Titular da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas). *Luiza Elena Ribeiro do Valle* possui graduação em psicologia pela PUC- Campinas, mestrado em Psicologia Escolar e Educacional pela PUC- Campinas e doutorado em Ciência pelo Instituto de Psicologia, Departamento de Psicologia Social e do Trabalho da USP.

Em relação às políticas de atenção à infância, inaugurou um novo momento na história da legislação infantil ao reconhecer a criança como cidadã. A Constituição Federal de 1988 dá o primeiro passo rumo à superação do caráter assistencialista que até então predominava nos programas de atendimento à infância, e traz mudanças significativas com relação à concepção do que é e do que deve contemplar o atendimento educacional oferecido à criança pequena (DIDONET, 2001).

Já na década de 1990, foi aprovada a nova LDB, que estabelece a educação infantil como etapa da educação básica e, portanto, direito de cidadania. Essa Lei define que a finalidade da educação infantil é promover o desenvolvimento integral da criança, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

O enfoque do discurso desse eixo temático segue na direção de compreender que a educação infantil, mas precisamente a creche, precisa ser considerada no contexto da educação, e que, ao refletir sobre o papel dessa instituição, suas contribuições e limitações para a educação infantil, verifica-se que a visão institucional, e do senso comum, está mais atrelada às questões do cuidado que ao ensino, ou seja, o ambiente educativo em muitos momentos, não é valorizado como agente importante para o desenvolvimento de todas as crianças (JURDI; BRUNELLO; HONDA, 2004; CARRASCO, 2005; MARTINEZ; NEÓFITI, 2007; ALMEIDA; MARCELINO, 2013; MOREIRA et al., 2014).

Dentro dessa perspectiva, Fabiana de Vitta complementa, sobre as fragilidades da educação infantil no Brasil, e discorre sobre a importância dela na vida e no desenvolvimento das crianças, principalmente as crianças pequenas:

[...] minha defesa e tudo parte disso, é que o berçário é uma fase especial da educação. Então assim, o que eu entendo, o que a gente vê na realidade que os bebês vão para os berçários, mas ninguém sabe o que fazer com esses bebês, então ainda é um pensamento extremamente assistencialista “ai tadinha dessa mãe, teve que deixar o nenê aqui na escola aqui com a gente. Coitadinho desse nenê”. Então, a minha luta é para que essa forma de pensar se acabe, diminua e isso é muito difícil porque os próprios documentos que regem a educação não conseguem mudar isso (Fabiana de Vitta).

O questionamento e a discussão do binômio cuidar-educar como o principal objetivo das instituições de educação infantil acontecem entre os pesquisadores da área

da educação e os próprios documentos que regem a educação. Porém, historicamente, especialmente no caso das creches, vem sendo compreendida tanto como equipamento de caráter assistencial-custodial quanto como estratégia de combate à pobreza e prevenção do fracasso escolar. Trata-se, de um segmento desprovido de identidade, atrelado a finalidades extrínsecas, apoiando-se em modelos domésticos ou hospitalares (CERISARA, 2002).

Sair da superficialidade da compreensão desse cenário exige dos pesquisadores da área da educação, e também dos terapeutas ocupacionais, a explicitação de qual deve ser o papel da educação escolar infantil na formação e na promoção do desenvolvimento humano da criança. Coloca-se como necessário trazer para a pauta a forma como se entende o cuidado e o que se entende por educação/educar, e que, na verdade ambos constituem dimensões inerentemente interligadas e talvez inseparáveis do ponto de vista da prática pedagógica.

Como já propôs Maria Malta Campos (1994), é preciso uma noção de cuidado mais abrangente, que seja incluída no conceito de educar. Dessa forma, todas as atividades ligadas à proteção e ao apoio necessário ao cotidiano da criança, que remetem à dimensão apenas do cuidado – alimentar, lavar, trocar, proteger, entre outras– deveriam integrar aquilo que chamamos de educação.

Os autores das produções científicas e as pesquisadoras pontuam que a escola tem um papel fundamental no processo de desenvolvimento infantil, como o primeiro ambiente, fora do âmbito familiar, que recebe e apresenta a criança à esfera das relações sociais. Por isso mesmo, as primeiras experiências vividas no seu interior serão essenciais para a construção do modo como esse indivíduo se coloca no mundo, nas relações com os outros, e frente ao conhecimento e ao ato criativo, ou seja, “*a educação enquanto promoção do desenvolvimento do ser humano*” (Fabiana de Vitta).

Assim, cada vez mais o ambiente físico e os arranjos espaciais existentes nas creches e pré-escolas têm sido apontados como setores que requerem especial atenção e planejamento, devido à importância que se dá para o desenvolvimento das crianças. Além disso, os estudos demonstram a importância de significação que a criança pequena empresta ao local, além de ser considerado um campo de vivências e

explorações, local de múltiplos recursos e possibilidades para a criança reconhecer objetos, experiências, significado de palavras e expressões.

Os textos apresentados por Andrea Jurdi, Maria Inês Brunelo e Marcelo Honda (2004) e Bruna Almeida (2013), vão abordar a brincadeira e o lúdico como uma oportunidade de ajudar no desenvolvimento da criança, que também se dá nos espaços das creches e pré-escolas. Entende-se a brincadeira como uma experiência que permite à criança vivenciar o lúdico e descobrir-se a si mesma, apreender a realidade, tornando-se capaz de desenvolver seu potencial criativo.

Para os autores, é inquestionável reconhecer a atividade lúdica e o brincar como fundamental para o desenvolvimento da criança. Na opinião deles, isso geraria situações de interação e de construção de conhecimento da realidade, de sociabilidade, de experimentação da relação com o outro, de aproximação da cultura e de exercício da decisão e da invenção, permitindo à criança colocar-se em contato com seus limites e capacidades, bem como com seus sentimentos, de satisfação pela possibilidade de criação das próprias decisões, ação sobre as situações concretas do cotidiano e realização de seus desejos e escolhas (JURDI; BRUNELLO; HONDA, 2004; ALMEIDA; MARCELINO, 2013).

Todavia, esses entendimentos sobre o brincar já apareciam em diversos estudos da Psicologia com base numa visão histórica e social dos processos de desenvolvimento infantil, como por exemplo, Lev Vygotsky (2007), que considera o brincar uma atividade humana criadora, na qual a imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças, assim como de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos.

Os documentos que regem a Educação no Brasil, como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNs), trazem em suas práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da educação infantil dois eixos norteadores: as interações e as brincadeiras, pois compreendem o direito das crianças de brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil, que possibilita a exploração e a descoberta (BRASIL, 1998; 2010).

Tal como o brincar, o ambiente escolar tem um papel fundamental na vida social das crianças. É o lugar de intermediação entre a família e a sociedade, colocando a criança em contato com novas regras sociais, novos conhecimentos e experiências e diferentes convivências. Também é o lugar para aprender a estar com o outro, trocar afetos, ouvir e ser ouvido e se sentir pertencente ao seu grupo social. Dessa forma, a atividade lúdica se torna um dos principais aliados para alcançar o aprendizado criativo, responsável, reflexivo e questionador do próprio contexto em que vivem (JURDI; BRUNELLO; HONDA, 2004).

Como ação criativa, a educação implica desenvolver consciência, propiciando processos de transformação, de apropriação do saber social historicamente construído. Apropriando-se de um determinado saber, o indivíduo cria possibilidades de intervir e agir no ambiente, transformando-o. Assim, as experiências que ocorrem nas instituições de educação infantil vão depender da qualidade da relação entre professores e alunos, se ambos forem capazes de construir um espaço de confiabilidade, onde aprender e ensinar acontece de modo significativo (JURDI; BRUNELLO; HONDA, 2004).

Para tanto, Jurdi, Brunello e Honda (2004) apontam que a “parceria com o campo da educação tem nos permitido proporcionar ações voltadas para as questões do cotidiano escolar” (p.27), e que a partir das solicitações trazidas pelos professores, como as dificuldades vivenciadas no cotidiano, como dúvidas sobre o universo infantil, seu desenvolvimento, as dificuldades de aprendizado ou mesmo questões relativas a propostas de atividades que poderiam modificar as práticas convencionais, a terapia ocupacional precisa refletir a necessidade de se pensar práticas mais efetivas que contemplem essas demandas.

Dessa forma, as práticas da terapia ocupacional partem de intervenções que privilegiam:

[...] um determinado olhar para esse cotidiano escolar, o que implica em examiná-lo, conhecer suas propostas, relações entre os sujeitos e ideias que o constituem. Esse olhar nos convoca para além do aspecto pedagógico, pois entendemos que essas relações não se resumem a técnicas e métodos específicos. Os conflitos que emergem devem ser compreendidos para além do processo ensino-aprendizagem, e vistos como historicamente constituídos, referindo-se a fenômenos mais amplos e complexos (JURDI; BRUNELLO; HONDA, 2004, p.27).

No relato de experiência apresentado, os autores realizaram com os alunos da educação infantil algumas atividades envolvendo jogos cooperativos, brincadeiras de roda, colagem, contação de histórias, confecção de brinquedos de sucata que foram organizadas semanalmente com a professora, e de acordo com os registros e observações feitas, procurou-se trabalhar com as situações emergentes e com as necessidades apresentadas pelo grupo.

As atividades possibilitaram conhecer a dinâmica do grupo no que diz respeito à cooperação, trocas e vínculos afetivos, além da relação das crianças com o professor, movimentos de exclusão, a negação na participação, as conversas entre as crianças, as lideranças, o reconhecimento das regras sociais, a capacidade de lidar com situações e atitudes novas, envolvimento com o processo de atividade, criatividade, relação com o produto final, capacidade de autonomia, improvisação ou habilidade e coordenação (JURDI; BRUNELLO; HONDA, 2004).

Assim, entendem a terapia ocupacional como uma profissão que pode propor dispositivos que possibilitem uma real inclusão de todas as crianças que frequentam a rede pública de ensino e, a partir de intervenções realizadas com alunos, professores e técnicos, redimensionar a prática dos profissionais, contribuindo com novas posturas sobre as ações que se desenvolvem no dia a dia da escola, buscando conjuntamente soluções e alternativas para os problemas levantados (JURDI; BRUNELLO; HONDA, 2004).

Na compreensão da importância dos professores da e para a educação infantil, os textos de Bianca Carrasco (2005), Cláudia Martinez e Cíntia Neófiti (2007) e Dayanne Moreira, Fabiana de Vitta e colaboradores (2014) assinalam a necessidade do investimento na formação desses profissionais, para potencializar o desenvolvimento da criança.

Os textos relatam ser imprescindível que os educadores, no âmbito das creches, aprofundem seus conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil e sobre os fatores que nele recaem, possibilitando que, em seu cotidiano, possam intervir com as crianças, minimizando ou mesmo eliminando influências negativas e/ou potencializando aspectos

positivos, além do papel fundamental na identificação de possíveis “atrasos” no desenvolvimento das crianças (MARTINEZ; NEÓFITI, 2007; MOREIRA et al., 2014).

Esse conhecimento é expresso por meio das ações e atividades desenvolvidas no cotidiano, que devem ser entendidas, analisadas e organizadas intencionalmente para promover o desenvolvimento de todas as crianças, respeitando a diversidade própria de cada faixa etária. Conhecer as características das crianças com as quais se trabalha, assim como analisar e compreender as atividades que deverão ser executadas nas creches e pré-escolas é importante para que o conhecimento que se tem sobre desenvolvimento e aprendizagem possam ser colocados a serviço da qualificação dessa atuação (MOREIRA et al., 2014).

O conceito de atividade demonstra um sentido de ação, de movimento, do fazer, principalmente, das crianças na escola. Para Fabiana de Vitta, seus processos de vivência, experiência e amadurecimento foram essenciais para compreender que o corpo de conhecimento que ela tem como terapeuta ocupacional, é o que difere dos outros profissionais, *“o olhar que eu tenho para a atividade que é feita e a forma como eu vou trabalhar isso”*.

De acordo com sua apreensão, considerar o contexto social e todos os contextos que envolvem a atividade, a faixa etária e as especificidades das populações e dos grupos escolhidos, faz parte do “olhar” da terapia ocupacional: fazer uma análise da atividade que inclui todos os aspectos que esta atividade requer: cognitivo, sensorial, social, emocional e motor.

Para ela é preciso ter uma compreensão da atividade como algo *“que desenvolve o indivíduo por completo e que afeta o indivíduo por completo”*. Pelo fato de a terapia ocupacional ter esse conhecimento, ela (terapia ocupacional) consegue pensar em formas de favorecer essa atividade: ou mudando o ambiente, ou mudando o indivíduo, mudando o jeito que o indivíduo está ou mudando a tarefa para atingir um determinado objetivo.

Então, ela defende que essa compreensão que os terapeutas ocupacionais desenvolvem em relação às atividades são essenciais e específicas dessa profissão, principalmente na faixa etária de crianças no berçário; é preciso ter esse entendimento

para colaborar com a educação na orientação dos profissionais. Denomina como fazer uma “*decomposição da atividade*” e traz como exemplo:

Então, por exemplo, todos os berçários colocam as crianças para comer, e alimentam muito bem, e essa é uma atividade complicadíssima, porque todos os bebês choram no mesmo horário e todos querem comer no mesmo horário, e aí? Todo mundo sabe dar comida para o bebê, mas, por exemplo, uma contribuição importante da terapia ocupacional nesses trabalhos que eu fiz: este bebê quando está comendo no bebê conforto, está aprendendo o quê? Ele está deitado, ele não está aprendendo a segurar sentado, a comida seria um ótimo estímulo para controle de cabeça e ele não consegue fazer isso, ele não consegue enxergar. A profissional do berçário fica em pé, ele não consegue enxergar a profissional do berçário no olho, então, como a gente modifica isso? [...] Então como a gente vai organizar isso? De uma forma melhor. Então o bebê conforto tem que ficar o mais de pé possível e ainda assim ele fica muito deitado. Ah, então vamos fazer uma adaptação desse bebê conforto, como que a gente vai fazer para adaptar esse bebê conforto? Tem que colocar bebê conforto em cima da mesa, você vai poder sentar numa cadeira e ficar com o olho na mesma altura do bebê. Vamos ver que colher que você está usando. Ah, essa colher é imensa, olha o tamanho da boca da criança, então vamos tentar fazer isso de uma forma melhor, porque tem que estimular a sensação tátil do bebê. Tudo isso é coisa de terapia ocupacional, entendeu? [...] Não tem jeito, a rotina é desse jeito. Então, são coisas que a gente vai mudando muito devagar. Em muitos anos de trabalho aqui a gente conseguiu mudar algumas coisas, por exemplo, vou te mostrar como é coisa de terapia ocupacional: na agenda ia “jantar”, a criança jantava às 15h30 da tarde, e “ah, jantou bem” e tal. Isso é análise de atividade: “Gente, jantar não é às 15h30, se vocês colocam jantar as 15h30 a mãe lê e fala”: “ele já jantou, que bom! Não precisa mais jantar”. Então, depois de muito trabalho, a gente conseguiu mudar para lanche da tarde. Não é mais janta, é lanche da tarde. Isso muda muitas coisas na atividade deste bebê, no olhar para ele e depois quando ele chega na casa dele, quer dizer, ele não foi jantado, então muda (Fabiana de Vitta).

Na mesma direção, Cláudia Martinez compreende que a terapia ocupacional tem uma tecnologia que muitas vezes é traduzida pelo “*olhar da terapia ocupacional*” que são desenvolvidas por meio da análise das atividades. E relata:

Quando o terapeuta ocupacional utiliza uma atividade, ele consegue considerar na sua análise elementos como a intensidade, o ritmo, a pertinência; ele olha para vários atributos de uma determinada atividade para a situação de uma pessoa em determinado contexto. E aí ele consegue também fazer esse mesmo exercício para a situação de grupo, e ele consegue fazer o mesmo exercício para uma situação de coletivo. Então, o que eu percebo, a terapia ocupacional nesse contexto do desenvolvimento infantil, a terapia ocupacional atua – ou deveria atuar – em parceria com os professores, com a área da

educação e outras áreas conforme eu havia falado de outros setores que estão presentes ali, de forma a poder notar a adequação e o benefício ou o não benefício de determinadas atividades no cotidiano da vida dessas pessoas. E pensar, não só aquela atividade que está acontecendo no formal, uma brincadeira específica, mas o conjunto de brincadeiras ao longo, por exemplo, do período que a criança brinca, na sua rotina. A repetição das brincadeiras ao longo dos meses que se passam, olhar para um brinquedo e conseguir conhecer suas características, o quanto a criança consegue explorar aquele brinquedo de uma maneira ativa (Cláudia Martinez).

A partir dessa compreensão e do desenrolar dos textos apresentados, foi discutida a importância da terapia ocupacional para o trabalho de capacitação dos educadores e profissionais da educação infantil para a estimulação adequada das crianças que frequentam esses espaços, fornecendo subsídios para uma melhor compreensão da relação entre atividades cotidianas e o desenvolvimento infantil.

Nesse sentido, sugerem, de forma geral, que a ação do terapeuta ocupacional na escola tem importante contribuição aos educadores: nos processos de prevenção de transtornos no desenvolvimento, bem como nas propostas de estimulação, intervenção precoce, utilizando a capacitação dos educadores, os recursos das tecnologias, da consultoria, da orientação de cuidadores ou pais para facilitar na relação família-criança-educador (MARTINEZ; NEÓFITI, 2007; MOREIRA et al., 2014).

Martinez e Neófiti (2007) apontam que no processo de formação profissional do terapeuta ocupacional há investimentos acadêmicos no que diz respeito ao conhecimento sobre o desenvolvimento infantil normal, nas estratégias de promoção dos bebês, bem como nos processos de acompanhamento e intervenção com os bebês de risco. Com esse conhecimento, acreditam que o terapeuta ocupacional, poderá ser implementado com os educadores e com os bebês no cotidiano para reconhecer “situações de encaminhamentos, detecção de problemas desenvolvimentistas e intervenções nos processos de inclusão são frequentes” (p.66).

Quando o assunto é educação, um dos campos de atuação do terapeuta ocupacional, Fabiana de Vitta compartilha da ideia de que esse profissional atua com os educadores de creche, identificando ou minimizando possíveis prejuízos no desenvolvimento das crianças. Como relata no trecho abaixo:

[...] eu penso que a terapia ocupacional pode colaborar na área de formação de professores, eu acho que esse tipo de conhecimento

quem tem e quem consegue dar, principalmente nessa faixa etária de zero a três anos, é o terapeuta ocupacional, o pedagogo não é formado para isso, ele não teve tempo para se formar dessa forma. Porque a criança nessa faixa etária entrou só agora na área de atuação do pedagogo, não era do pedagogo, não existia. Então os pedagogos que dão aula na pedagogia têm pouco conhecimento sobre essa faixa etária, sobre como trabalhar nessa faixa etária de forma a estimular o desenvolvimento dessa criança na escola (Fabiana de Vitta).

Ela acredita que a terapia ocupacional pode contribuir para a organização dos espaços escolares e para formação continuada dos profissionais que estão na educação infantil, pois tem por objeto a atividade e seu papel no desenvolvimento do ser humano, na relação do homem com o ambiente e na construção da sua história social.

Considera que as ações da terapia ocupacional com a população infantil, especificamente no berçário, objetivam estimular e integrar as várias áreas do desenvolvimento – cognitiva, sensorial, motora, emocional e social – e orientar a sociedade, principalmente a mais próxima à criança – família e escola – sobre suas necessidades de desenvolvimento e sobre as atividades que favorecem e de que forma favorecem sua aprendizagem.

Diante dos apontamentos apresentados até aqui, compreender quais são os conhecimentos necessários para pensar e propor a ação terapêutico-ocupacional no campo da educação se faz de extrema importância, e se alinha diretamente com os referenciais teóricos, os conceitos e os autores que cada pesquisadora utiliza para fazer essa articulação.

Para Fabiana de Vitta, pensar a ação da terapia ocupacional no contexto da educação infantil, principalmente nas creches e berçários requer ter conhecimentos específicos, como aponta a seguir:

[...] conhecimentos distintos da pediatria, você tem que ter conhecimentos mais reais, mais da parte social, mais de como se formam grupos, de papéis das pessoas, de concepções, de como se organizam os sistemas, de como está realmente o sistema educacional, de quem são essas pessoas que estão na educação, como elas estão sendo formadas, como administrativamente tudo isso funciona e assim por diante. Então é um conhecimento bastante mais amplo do que aquele de saúde-doença, é algo maior, é algo bem maior do que isso. Acho que ter bastante conhecimento em

biomecânica, porque o bebê o tempo todo tem que ser manipulado e você tem que saber e para isso tem que saber anatomia, ter bastante conhecimento sobre a relação dela com o desenvolvimento infantil, o desenvolvimento infantil como um todo (Fabiana de Vitta).

Pensando a partir dessa abordagem, fundamenta-se nos autores como Jean Piaget, Lev Vygotsky e Henri Paul Wallon, que vão contribuir para a compreensão e o entendimento do desenvolvimento infantil e suas características. Nesse contexto, é importante saber sobre psicomotricidade, e exemplifica com o livro *O controle motor: teoria e aplicação prática*, das autoras Anne Shumway- Cook e Marjorie H. Woolacott, que, de uma forma geral, vai apresentar um modelo conceitual para a prática clínica e um modelo prático para a compreensão dos comprometimentos de sujeitos com déficits neurológicos (COOK; WOOLACOTT, 2003).

Ressalta também a importância de conhecer todos os materiais que o Ministério da Educação e Cultura (MEC) disponibilizam conhecer autores que escrevem e fazem pesquisas sobre educação infantil e cita: Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg⁵² que discutem o sistema educacional do país. É preciso conhecer o papel da educação para as pessoas de uma forma mais ampla, de enriquecimento cultural, de conhecimento sobre a sociedade e sobre a história da humanidade.

Em relação aos conhecimentos necessários para pensar uma prática da terapia ocupacional na escola, Cláudia Martinez acrescenta que:

Acho “super” importante conhecer as pessoas atuarem, conhecer o desenvolvimento, as produções sobre o desenvolvimento infantil, o desenvolvimento da perspectiva sociológica, psicológica, antropológica, motora, então isso pensando no desenvolvimento. Mas acho fundamental mesmo o conhecimento sobre a atividade, sobre dinâmica de grupos, sobre as relações, por exemplo, a criança pequena você tem que ter a história de como se desenvolvem as relações de apego, só um exemplo. Então acho que são os campos de desenvolvimento, o campo das relações, o campo das atividades e da análise das atividades e das dinâmicas (Cláudia Martinez).

⁵²Maria Malta Campos possui graduação em Pedagogia pela PUC de São Paulo (1961) e doutorado em Ciências Sociais pela USP (1982). Atualmente é professora aposentada do Programa de Pós-graduação em Educação da PUC- São Paulo. Fúlvia Maria Rosemberg possui graduação em Psicologia pela USP (1965) e doutorado em Psychobiologie de l'Enfant - Ecole Pratiques Hautes Etudes /Université de Paris (1969). Atualmente é pesquisadora consultora da Fundação Carlos Chagas e professora titular da PUC- São Paulo.

Para isso, apresenta como um referencial teórico importante para suas compreensões a abordagem bioecológica do desenvolvimento humano, estabelecida por Urie Brofenbrenner. Essa linha considera a pessoa, o processo, o tempo e o contexto elementos essenciais para o ser humano poder se desenvolver.

Então eu encontro nessa abordagem teórica uma consonância daquilo que eu acredito ser fundamental para o desenvolvimento das pessoas, especialmente o contexto; claro que a pessoa, o processo, o tempo, tudo, mas no estudo do contexto ela me ajuda a organizar o pensamento para poder propor projeto, interpretar dados, então essa abordagem me serviu até agora como âncora (Cláudia Martinez).

Além da possibilidade de propor capacitação dos sujeitos responsáveis pela educação, e do papel da terapia ocupacional para pensar as atividades dos cotidianos das crianças no ambiente escolar na direção de promover a criança, Fabiana de Vitta avança e inova em seu discurso ao propor a terapia ocupacional como uma profissão importante para contribuir na formação inicial dos futuros professores, ou seja, a terapia ocupacional inserida nos cursos de pedagogia para facilitar a formação desses profissionais.

[...] no tipo de trabalho que eu faço, é mostrar a necessidade de um terapeuta ocupacional para formar professores. Eu estou pensando em formação regular, não para educação especial, a contribuição da terapia ocupacional na formação de professores, e aí é lógico, é mais fácil puxar para educação infantil, porque a gente não trabalha com alfabetização e letras. Meus alunos me perguntam “ah, você tá falando que a terapia ocupacional...” Terapeuta ocupacional nunca vai ser pedagogo, nunca. É por isso que é muito difícil a contratação do profissional na secretaria da educação, não é para contratar terapeuta ocupacional para dar aula para o berçário, não é nada disso, terapeuta ocupacional não é professor, terapeuta ocupacional nunca vai ser professor, ele não é formado em pedagogia, tá certo? Ele tem um corpo de conhecimento que pode ajudar a formar este professor em alguns aspectos, eu não sei sobre alfabetização, eu não sei ensinar o professor sobre matemática, sobre como ensinar matemática para um aluno, isso é coisa da pedagogia. O que eu sei é falar sobre atividade no desenvolvimento infantil, certo? [...] A minha intenção, eu, Fabiana, é mostrar a importância da terapia ocupacional na formação do pedagogo para educação infantil. Que a gente tem um corpo de conhecimento que contribuiria muito para esse pedagogo ser mais efetivo como educador, como professor dessas crianças. Como eu te falei, eu não quero ser professora, não quero ser pedagoga, não quero entrar na classe no lugar do professor, não daria conta. Mas eu tenho uma coisa para contribuir que eles não têm então essa que é a minha forma de pensar (Fabiana de Vitta).

Tais proposições colocam-se no leque de possibilidades de ação do terapeuta ocupacional, que requer indagações. É uma proposta inquietante e inovadora que precisa ser mais bem pensada e refletida. No caso da Fabiana de Vitta, sua vivência e experiência atual como professora no Departamento de Educação Especial da UNESP proporciona de um olhar mais “por dentro” a elaborar e criar essa possibilidade de inserção profissional, porém distante da realidade de uma forma geral.

A partir dessa ótica, é fundamental discutir a formação do professor da educação infantil, que é o sujeito diretamente responsável pela mediação dos saberes culturais, assim como pensar estrategicamente, com grande responsabilidade, como se daria a terapia ocupacional contribuindo para a formação inicial dos educadores, na formação, na graduação e que de forma e em qual direção essa contribuição se daria, em qual sentido e com qual compreensão de escola/educação.

O único estudo desse eixo que vai trazer a problemática do Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é um relato de experiência⁵³, apresentado por Carla Cilene da Silva, Andrea Jurdi e Fernando Pontes (2012) para reflexão sobre as possibilidades de atuação da terapia ocupacional, em especial quanto às crianças com diagnóstico de TDAH.

O artigo apresentado fundamenta-se nas discussões realizadas e em estudos que afirmam que o TDAH advém de um processo de medicalização, e problematizam o aumento significativo desse diagnóstico que na maior parte das vezes é representada por uma biologização e patologização dos conflitos sociais (SILVA; JURDI; PONTES, 2012).

Os autores trazem um contraponto entre os estudos que afirmam a importância do encaminhamento médico quando existe uma suspeita para diagnóstico (uma vez que o tratamento farmacológico é o indicado para esses casos) com os estudos que apresentam discordâncias em relação ao diagnóstico e ao tratamento medicamentoso, principalmente, proposto para as crianças.

⁵³Esse é o único trabalho desse eixo, que não vai propor especificamente para a Educação Infantil. O estudo foi desenvolvido em escolas municipais da cidade de Santos. Optou-se por manter esse trabalho aqui porque os autores trazem uma discussão importante em relação ao desenvolvimento das crianças e processos de medicalização de problemas sociais que potencializam o debate colocado.

Para demonstrar essa discussão, trazem como exemplo as autoras Cecília Collares e Maria Aparecida Moysés⁵⁴ (1994), que afirmam que o TDAH advém de um processo de medicalização que ocorre em escala crescente nas sociedades ocidentais, diagnóstico que foi legitimado, popularizado, universalizado e vem se tornando alvo de polêmicas desde a década de 1990, quando passou a ser incluído nas listas de doenças mentais.

Nesse contexto, as crianças com esse diagnóstico vêm sendo medicalizadas, enfatizando o fracasso escolar e a aprendizagem, como resultados essenciais desse processo. Os problemas de aprendizado aparecem como de responsabilidade do aluno, e algumas vezes relacionados ao contexto familiar, sendo raramente questionados os papéis da instituição escolar e da comunidade nesse processo (SILVA; JURDI; PONTES, 2012).

O trabalho desenvolvido consiste em um relato de experiências vivenciadas ao longo de estágio de observação dos alunos do terceiro ano do curso de terapia ocupacional da UNIFESP, e com base nas práticas, nas observações e nas discussões realizadas, foram pensadas e discutidas propostas de intervenções que o terapeuta ocupacional pode realizar no contexto escolar em relação às crianças com TDAH (SILVA; JURDI; PONTES, 2012).

Um primeiro aspecto é o trabalho junto aos professores, pois o terapeuta ocupacional pode apoiar e orientar o professor, sobre os conceitos básicos do TDAH e as consequências no aprendizado e em sala de aula, além de ter um repertório importante para a construção das atividades que podem auxiliar o professor a reorganizar sua rotina escolar e o acesso das crianças ao conhecimento (SILVA; JURDI; PONTES, 2012).

Além disso, podem ser realizadas ações com os alunos na tentativa de trabalhar as questões sobre as diferenças no ambiente escolar em espaços para propiciar brincadeiras dirigidas com técnicas de pintura, jogos teatrais, jogos cooperativos,

⁵⁴*Cecília Azevedo Lima Collares* é graduada em educação pela PUC-SP (1961), mestrado em Educação pela PUC-SP (1977) e doutorado em Sociologia e Política pela Fundação Escola de Sociologia e Política da USP (1981), tem livre-docência em Psicologia Educacional pela Unicamp. *Maria Aparecida Affonso Moysés* possui graduação em Medicina pela FMUSP (1973); doutorado em Medicina FMUSP (1979) e Livre-Docência em Pediatria Social na Faculdade de Ciências Médicas da Unicamp (1998). Atualmente é Professora Titular em Pediatria da Faculdade de Ciências Médicas da Unicamp.

contação de histórias e outras atividades de interesse das crianças, com o objetivo de despertar um espaço lúdico nas crianças, com valorização da criatividade, experimentação, convivência e criação de vínculos (SILVA; JURDI; PONTES, 2012).

Consideram que é um trabalho que precisa ser desenvolvido na comunidade escolar e principalmente na família, pela fragilidade de vínculos entre as famílias e escola. O terapeuta ocupacional pode propor oficinas de atividades que ofereçam um espaço de interlocução entre escola e família, como espaço de acolhimento e apoio, e para possibilitar maior conhecimento a respeito das dificuldades dos alunos (SILVA; JURDI; PONTES, 2012).

É preciso acentuar que os autores, por considerarem que a terapia ocupacional é uma profissão que surgiu no campo da saúde, correm o risco de desenvolver práticas calcadas em uma perspectiva clínica de patologização de comportamentos e legitimação de diagnósticos. Desse modo, cabe ressaltar a necessidade das reflexões para que as práticas profissionais sejam condizentes com o contexto em que o terapeuta ocupacional está inserido, especialmente quando o alvo das intervenções são crianças diagnosticadas com TDAH no contexto escolar (SILVA; JURDI; PONTES, 2012).

De acordo com a definição apresentada pelo Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade⁵⁵, entende-se por medicalização:

O processo que transforma, artificialmente, questões não médicas em problemas médicos. Problemas de diferentes ordens são apresentados como “doenças”, “transtornos”, “distúrbios” que escamoteiam as grandes questões políticas, sociais, culturais, afetivas que afligem a vida das pessoas. Questões coletivas são tomadas como individuais; problemas sociais e políticos são tornados biológicos. Nesse processo, que gera sofrimento psíquico, a pessoa e sua família são responsabilizadas pelos problemas, enquanto governos, autoridades e profissionais são eximidos de suas responsabilidades (MANIFESTO, 2010).

Os diagnósticos que afirmam o aumento de crianças com diversas patologias na escola significam um retrocesso às explicações organicistas que justificam as

⁵⁵Em novembro de 2010, cerca de mil profissionais das áreas de Saúde e Educação, estudantes e representantes de entidades participaram do I Seminário Internacional “A Educação Medicalizada: Dislexia, TDAH e outros supostos transtornos”, em São Paulo. Como ação política deste evento, foi lançado o Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade, de atuação permanente, que tem por finalidade articular entidades, grupos e pessoas para o enfrentamento e a superação do fenômeno da medicalização, bem como mobilizar a sociedade para a crítica à medicalização da aprendizagem e do comportamento.

dificuldades vividas no/do sistema escolar como um todo. Uma criança, ao ser diagnosticada com esse tipo de “problema”, não é mais vista como pessoa em relação a sua inserção social coletiva, e a busca pela “cura” vai priorizar uma explicação individualizadora sobre os problemas que vivem; isso, muitas vezes, ganha a dimensão de culpabilização do sujeito (MALFITANO, 2016). Um discurso que banaliza a existência naturaliza os sofrimentos e culpabiliza os indivíduos por seus problemas e pelo cuidado de si.

A patologização das crianças e adolescentes na escola e a medicalização dentro de um campo que é necessariamente conflitivo, disciplinador, contraditório e excludente, apresentam as situações das crianças com TDAH, mas também as condições dos alunos que são considerados “violentos”, “problemáticos”, “indisciplinados” e “agitados”, e que sem levar em conta o movimento histórico e as disputas sociais que buscam no rótulo e na biologização a explicação para as desigualdades sociais, direcionando as demandas sociais, presentes também na escola, como situações que podem ser transformadas em demandas de saúde/doença mental.

Ademais, no tema da medicalização social da vida e da patologização dos problemas sociais, é importante destacar o interesse econômico que se têm e os *lobbies* por trás das indústrias químicas e dos laboratórios farmacêuticos, que em uma lógica de mercado, os interesses privados trazem grandes influências para as pesquisas, para as ações e proposições de políticas públicas e sociais, servindo como subsídios para a produção e o consumo indiscriminado de determinados tipos de fármacos.

Assim, nessa complexidade de reflexão e discussão, Fabiana de Vitta se coloca e problematiza a terapia ocupacional dentro desse contexto de medicalização:

A gente tem um laço muito forte dentro da pediatria, com as crianças com paralisia cerebral, com as crianças com Síndrome de Down, mas eu não estou falando disso, estou falando das crianças normais que hoje estão sendo taxadas e acabam caindo em situações de tratamento muito complexas. Então a gente tem terapeutas ocupacionais que colaboram com essa situação complexa, que olham para essas crianças de uma forma médica e isso é uma coisa que eu não gosto, não curto, não acredito. Mas a gente tem terapeutas ocupacionais fazendo trabalhos mais interessantes junto com a escola na questão da psicomotricidade, com a questão de potencializar o desenvolvimento dessas crianças, principalmente pela perda que ela teve inicial. A nossa educação foi organizada de tal forma, no último governo, que as crianças passam para o ensino fundamental muito cedo, elas perdem parque, elas estão sendo alfabetizadas muito cedo,

a gente não tem essas crianças fazendo trabalhos em atividades que favoreçam o todo dela e isso vai pegando. Então, a terapia ocupacional tem um campo muito forte nessa faixa etária, mas ainda eu estou falando, então nessa faixa etária, minha opinião tá? De 6 a 12 anos, que é o Ensino Fundamental I, ela precisa se inserir mais fortemente nessa faixa etária, não procurando doenças, mas procurando soluções e entendendo as atividades dessas crianças como uma atividade que está fugindo da normalidade por conta do que está sendo imposto para ela. E favorecendo que ela volte a ter contato com atividades que são normais e que potencializem o desenvolvimento dessa criança e que permita a diversidade de comportamentos nessa faixa etária. Cada vez menos a gente quer essa diversidade, é tudo uma falácia a questão da diversidade, a gente não quer essa diversidade. Tudo que é diverso numa sala de aula o professor manda para tratamento porque ele não consegue lidar com isso, eu estou falando isso porque eu sei disso, porque eu vejo isso no trabalho com alunos, então eu não sei o quanto a terapia ocupacional está conseguindo dar conta disso [...] mas ela tem que ter um olhar diferenciado e fazer uma luta dentro da educação que seja diferenciada, ligada a atividade favorecendo o desenvolvimento normal e permitindo que a criança explore e construa o seu conhecimento (Fabiana de Vitta).

Diante da breve exposição sobre a problemática da medicalização das crianças nas escolas, a dificuldade coloca-se como relevante para a terapia ocupacional e questiona-se a forma com que ela tem construído (ou desconstruído) ações para a valorização dessa situação. Assim, a discussão sobre a diversidade é essencial, já que a prática pedagógica baseada na lógica da medicalização caminha no sentido oposto, pois não acolhe nem respeita a pluralidade e as diversas das manifestações humanas, bem como não oferece igualdade de condições para todos os sujeitos.

Na escola, esse debate é constante e deve mesmo constituir tomada de posicionamentos dos diferentes atores sociais do campo da educação, como os terapeutas ocupacionais. Geralmente, quando os alunos não atendem ou não se enquadram ao padrão esperado e considerado como adequado, há a suspeita da existência de um problema. Esse problema, quando se relaciona ao desempenho escolar da criança, de maneira considerável gera a suposição de ser um transtorno, um distúrbio, uma doença e que deve receber tratamento de saúde.

Nessa direção, consideramos que os estudos, o desenvolvimento das pesquisas e as experiências aqui apresentadas trazem uma preocupação também dos terapeutas ocupacionais, que acreditam que, apesar dos avanços, esses espaços precisam ser olhados com mais técnica, com mais suporte teórico e não “apenas” como um lugar de

cuidado em uma concepção assistencialista, higienista e compensatória, ignorando as funções de cuidar/educar que aparecem nos documentos sobre educação infantil.

De maneira geral, os textos e os trechos das entrevistas vão revelando preocupações que passam pela questão do ambiente e da estrutura física das instituições de educação infantil, pelas brincadeiras e atividades lúdicas que são desenvolvidas (ou não) nesses espaços, da relação que se constrói entre a criança e o professor, bem como sobre a importância da formação desses professores e educadores. Contudo, essas problemáticas aparecem com uma maior sustentação na perspectiva do desenvolvimento infantil e a relação com a escola, justificando as ações desenvolvidas pela terapia ocupacional.

Para Lucia Castro (1998), tomar a infância como objeto de intervenção requer uma compreensão da própria infância como construção social, ou seja, significa considerar o sujeito infantil como constituído nas práticas culturais e produzido por uma construção histórica. Porém, a compreensão da infância pela perspectiva da psicologia do desenvolvimento, geralmente, vincula-se à classificação e mensuração de condutas, estabelecendo e consolidando as práticas escolares de classificação e ordenação das crianças conforme seus desempenhos (CASTRO, 1998). Pressupõe-se, assim, a universalidade das trajetórias da vida humana, minimizando-se as diferenças e potencializando as semelhanças entre os sujeitos, em um processo de homogeneização.

As noções em torno da infância advindas da psicologia do desenvolvimento passaram a delimitar o normal e o anormal ou patológico dentro das práticas educativas, e a variabilidade entre os sujeitos foi reduzida a uma ordem natural previsível de aquisições que serve de critério para as práticas com essa população. "A imaginação desenvolvimentista sobre a criança e o adolescente pauta-se pelo raciocínio do 'já chegou', 'já conseguiu', ou do 'ainda não consegue', 'ainda não faz', ou 'ainda não pode fazer'" (CASTRO, 1998, p. 33).

Com base nesse pressuposto, os especialistas (e também os terapeutas ocupacionais) definem parâmetros de normalidade e anormalidade para a infância, bem como instrumentos para avaliá-los, estabelecendo regimes de verdade que permitem a supervisão das crianças, moldando e orientando suas condutas na direção desejada

mediante a produção dos saberes das especialidades sobre ela, delimitando determinados modos de ser criança, em um processo de normalização.

A questão do brincar, do cuidado, da estimulação do desenvolvimento pelo uso de atividades, a formação continuada dos educadores fazem parte dos objetivos da educação infantil, dos documentos e das leis que regem esse nível de ensino. Não são ações privativas da terapia ocupacional. Porém, a educação e a psicologia, por diversos motivos, “abriram e deixaram uma lacuna”, e a terapia ocupacional vem assumindo algumas dessas responsabilidades, propondo e agindo a partir do que não foi e não é feito pela área da educação, ou da psicopedagogia.

5.5. Infância, adolescência e juventudes em situação de vulnerabilidade social, a escola pública e a terapia ocupacional

O quinto e último eixo temático agrupa quatro textos nacionais⁵⁶ que partem da compreensão da infância, da adolescência e da juventude em situação de vulnerabilidade social, para problematizar a escola pública atual e, assim, pensar demandas e propostas de atuação da terapia ocupacional nesse contexto.

Além das produções acadêmicas selecionadas, foi elencada a pesquisadora Roseli Esquerdo Lopes para participar da entrevista, por ser uma das principais autoras que compõem esse eixo e que tem feito a discussão da terapia ocupacional e a escola, principalmente a escola pública brasileira, como um equipamento social que vai compor a rede de suporte social para a infância e para a juventude pobre.

Os estudos de Roseli Lopes e Carla Silva (2007), Roseli Lopes, Patrícia Borba, Natália Trabjer, Carla Silva e Brena Cuel (2011), Daniela Gontijo, Estenifer Marques e Heliana Alves (2012) e Roseli Lopes, Patrícia Borba e Gustavo Monzeli (2013) problematizam a educação nas escolas públicas brasileiras e se embasam em diversos autores desse campo de conhecimento, que apontam problemas na conjuntura educacional da atualidade, como o acesso, a permanência e a aprendizagem efetiva dos alunos para pensar demandas e proposições para a terapia ocupacional.

No entanto, apesar dessa ampliação na garantia do acesso à escola, a permanência, a progressão e conclusão da escolarização na faixa etária esperada ainda é uma problemática importante nas escolas públicas brasileiras. Diante de tal situação, torna-se relevante discutir a qualidade no processo de ensino-aprendizagem, que pode configurar, em muitos casos, em evasão escolar, diminuição nas oportunidades de inclusão no mercado de trabalho e, portanto, aumento das injustiças sociais (LOPES et al., 2011; GONTIJO; MARQUES; ALVES, 2012).

Os autores compartilham que a escola se caracteriza como uma instituição social na qual a maioria das crianças, adolescentes e jovens passa boa parte de seu tempo. Esse espaço é compreendido como um lugar privilegiado para o aprendizado, de todo o

⁵⁶ LOPES; SILVA, 2007; LOPES; BORBA; TRAJBER; SILVA; CUEL, 2011; GONTIJO; MARQUES; ALVES, 2012; LOPES; BORBA; MONZELI, 2013.

conteúdo educacional formal, mas que também deve ser um espaço de trocas onde aprendem a se relacionar e a socializar, além de desenvolverem o senso crítico e a autoestima.

Os trabalhos de Lopes e Silva (2007) e Lopes et al. (2011) se direcionam, especificamente, para a situação dos adolescentes e jovens brasileiros. É preciso ressaltar que, apesar de a escola ser um setor fundamental das políticas públicas para essa população, o ensino médio enfrenta cotidianamente o embate entre sua função, seus objetivos e suas reais condições para a realização dos projetos futuros, seja a inserção no mercado de trabalho, seja na formação no ensino superior.

As autoras referenciam Paulo Carrano e Marília Sposito⁵⁷ (2003) ao considerarem que as políticas voltadas para as juventudes deveriam se atentar verdadeiramente às reais demandas apresentadas, numa perspectiva de compreensão dessa população como sujeitos de direitos. Porém, elas têm sido insuficientes, fragmentadas e pouco adequadas o que torna a escola em geral, principalmente a escola pública, um equipamento social relevante que deve ser capaz de promover a educação para todos.

Entretanto, nos lembramos de que, historicamente, a própria instituição escolar é agente responsável pela exclusão que transforma a experiência dos alunos e possibilita uma crise de sentido e até da legitimidade dessa instituição. Um século após a formação da escola republicana, a escola nos convida a interrogarmos as finalidades da educação e, ainda, se as práticas escolares conseguem alcançar as necessidades sociais admitidas e aprovadas por nosso aparato legal (LOPES; SILVA, 2007).

Essa ambiguidade presente na escola, tida como instrumento extremamente necessário e importante, exclui aquele que não ingressa nesse modelo ou não consegue se manter nele. Assim, lançam mão das proposições do filósofo Antonio Gramsci para analisar que as escolas são antidemocráticas, não pelos conteúdos que ensinam, mas pela função que ela exerce: a de preparar diferentemente os alunos de acordo com o

⁵⁷ Paulo Cesar Carrano possui graduação em Educação Física e Desporto pela UFRJ (1985), mestrado (1991) e doutorado em Educação pela UFF (1999). Atualmente é docente na Faculdade de Educação, Departamento Sociedade, Educação e Conhecimento na UFF. Marília Pontes Sposito possui graduação em pedagogia pela USP (1976), mestrado (1982), doutorado (1989) e livre-docência (2000) em Educação pela USP. Atualmente é professora titular em Sociologia da Educação da Faculdade de Educação da USP.

lugar que irão ocupar na sociedade, e, portanto, segundo sua origem de classe, como dirigentes ou como trabalhadores (GRAMSCI, 1982).

Os quatro textos desse eixo trazem o conceito de vulnerabilidade social e consideram as transformações sociais, em particular do mundo do trabalho, uma alavanca que gerou a degradação das relações de trabalho e dos sistemas de proteção associados, produziram sujeitos considerados “sobrantes” (CASTEL, 1994) que estão marginalizados em relação às oportunidades de sua própria sobrevivência, quer seja no que se refere ao trabalho ou à moradia, educação, cultura, saúde.

Entre as diversas perspectivas teóricas utilizadas para a compreensão do conceito e do entendimento sobre vulnerabilidade social, o referencial do sociólogo Robert Castel, citado por Lopes e Silva (2007) e Gontijo, Marques e Alves (2012), considera que a existência social se configura na intersecção da inserção dos indivíduos, famílias e/ou comunidade no mundo do trabalho e nas relações sociais, o que resulta em quatro zonas de coesão social, identificadas como zonas de integração, vulnerabilidade, assistência e desfiliação.

Na zona de integração, os sujeitos apresentam uma forte articulação entre inserção no trabalho e inserção nas relações sociais, enquanto que na zona de desfiliação apresentam ausência de vínculos no mundo do trabalho e nas relações sociais significativas. A zona de vulnerabilidade configura-se no processo de fragilização dos vínculos trabalhistas e/ou da inserção social, e a zona de assistência caracteriza-se pela proteção social de grupos que apresentam fragilização ou rompimento das suas relações sociais e impedimento de inserção no trabalho, como, por exemplo, crianças e adolescentes (CASTEL, 1994).

Nesse sentido, compreende-se que os educadores, assim como outros profissionais que atuam em contextos de vulnerabilidade social, devem conhecer seu papel enquanto agentes promotores e integrantes de uma rede de suporte social para crianças, oportunizando o estabelecimento de uma prática de apoio capaz de oferecer melhores condições para a participação social e exercício de cidadania da população assistida (GONTIJO; MARQUES; ALVES, 2012).

Especificamente em relação aos professores, Gontijo, Marques e Alves (2012) destacaram que estes têm influência direta na permanência dos alunos na escola, assim

como na efetividade dos processos de ensino aprendizagem, se contarem com formação e instrumentalização adequada, a partir de programas de capacitação, que podem contribuir para a reflexão e mudança de sua práxis profissional.

Para os autores desse eixo, de maneira geral, evidenciam-se a importância da escola pública, que aparece nos trabalhos como um espaço favorável para o desenvolvimento de estratégias para a promoção e o fomento de projetos que possam garantir melhores condições de vida e experiências para crianças, adolescentes e jovens, para a garantia de acesso aos direitos sociais (LOPES; SILVA, 2007; LOPES; BORBA; TRAJBER; SILVA; CUEL, 2011; GONTIJO; MARQUES; ALVES, 2012; LOPES; BORBA; MONZELI, 2013).

Entre os diferentes desafios que o diálogo da terapia ocupacional com a educação apresenta na construção e consolidação das possíveis propostas de intervenção, destaca-se o desenvolvimento de ações para o enfrentamento e a superação das situações de vulnerabilidade social que atingem crianças, adolescentes e jovens brasileiros, principalmente os sujeitos das classes populares.

Dessa maneira, Gontijo, Marque e Alvez (2012) consideram fundamental que todos os profissionais envolvidos com a educação, principalmente os professores, estejam conscientes sobre a relação existente entre vulnerabilidade social e educação, bem como ambos se influenciam, uma vez que, embora a vulnerabilidade social seja um fator negativo no desenvolvimento escolar, a educação é entendida como um fator positivo para a mobilização do indivíduo e superação do contexto de vulnerabilidade social.

Considerando essa realidade, o estudo das autoras acima descreve a experiência de um programa de formação direcionado para educadores do ensino fundamental, sobre as possibilidades de utilização de jogos pedagógicos com crianças em situação de vulnerabilidade social. O objetivo é promover a formação de professores para a “compreensão e detecção de alunos em situação de vulnerabilidade social, a sensibilização do papel do professor frente a estas questões, bem como a construção de recursos educativos adaptados à realidade dessas crianças” (GONTIJO; MARQUES; ALVES, 2012, p.257).

Nesse sentido, compreende-se que a consolidação de parcerias caracterizadas pela articulação de saberes e práticas e pelo diálogo entre profissionais de diferentes formações e provenientes de diversos campos de conhecimento podem contribuir sobremaneira para a construção de estratégias efetivas em prol da garantia dos direitos das crianças e adolescentes (GONTIJO; MARQUES; ALVES, 2012).

Foi demonstrada que a potencialidade das ações intersetoriais e as contribuições da terapia ocupacional para o contexto escolar e para o enfrentamento das situações de vulnerabilidade social foram bastante valorizadas pelos professores que participaram da formação. Como apontado anteriormente, confirma-se a escola como lócus privilegiado para intervenções da terapia ocupacional, a partir de diferentes concepções, que se revertam na garantia dos direitos das crianças e adolescentes (GONTIJO; MARQUES; ALVES, 2012).

O diálogo entre esses diversos setores permite construir um conjunto de ações integradas, capazes de responder com maior eficiência aos desafios propostos pela sociedade e pela educação. Nessa direção, Roseli Lopes relata que, a partir das vivências e das pesquisas realizadas, foi possível reunir materiais que expõem essa articulação, alocando a escola como um lugar essencial para a composição dessa rede social:

[...]colocando uma preocupação em torno de como compor uma rede de suporte social que necessariamente é intersetorial, que precisa da saúde, da educação, de elementos da cultura, enfim, mas também daquilo que garanta a vida digna dos jovens, das crianças, em termos de habitação e transporte para que eles possam circular, mas pegando o foco e dando uma visibilidade e colocando uma lente muito grande em torno do lugar da escola, para isso, para compor essa rede (Roseli Lopes).

Diante do exposto, é possível apreender que nenhum setor consegue compreender a diversidade e a quantidade de tensões que se estabelecem no tecido social e nas relações sociais de forma individualizada. Por isso, cada vez mais se fala da necessidade de construções, no espaço social de convivência e políticas intersetoriais, no sentido de construir ações conjuntas entre diversas áreas do poder público, entre diversos segmentos sociais, os equipamentos das áreas de cultura, assistência, saúde, habitação, mobilidade humana para solucionar os desafios que vivemos no plano da escolarização.

Na direção para pensar proposições da terapia ocupacional para a área da educação, os quatro estudos desse eixo, por conta das ações desenvolvidas e analisadas, corroboram com a importância da ampliação das ações do terapeuta ocupacional no contexto escolar, considerando diferentes perspectivas teórico-práticas e sustentadas pela percepção deste espaço “como um espaço de trocas democráticas” (LOPES et al., 2011, p.281).

Mais especificamente, os trabalhos apresentados por Lopes e Silva (2007), Lopes et al.(2011) e Lopes, Borba e Monzeli (2013) compreendem o papel do terapeuta ocupacional no campo da educação, com embasamento no referencial teórico da Terapia Ocupacional Social⁵⁸.

Assim, consideram o profissional (terapeuta ocupacional) um articulador social, que contribui para a constituição de um campo de conhecimento teórico e prático que implica a possibilidade de compreender, articular e produzir reflexões com relação a três domínios: o macro-estrutural e conceitual, o político-operacional e o da atenção pessoal e coletiva que se interpenetram no cotidiano, compondo a dinâmica da realidade profissional à qual a terapia ocupacional social se filia à uma prática assentada na intersectorialidade e fundada na transdisciplinaridade (GALHEIGO, 1999).

Dessa maneira, Roseli Lopes complementa sobre a terapia ocupacional social e suas compreensões para o trabalho nas escolas:

[...] toma a questão social como centro de uma sociedade desigual e se incumbe de lidar com o que dela deriva. Pontuando, que há necessidade e lugar para a ação terapêutico-ocupacional com as “elites” dessa sociedade, voltado para as pessoas com deficiência, para os processos de reabilitação, para as pessoas com sofrimento psíquico grave. Agora, na conexão que a gente faz na terapia ocupacional social, daquilo que seria o papel específico para o qual a gente (terapeutas ocupacionais) se volta que é a vida acontecendo, que é a inserção das pessoas, para isso, a escola é um lugar onde as pessoas estão, se não as pessoas diretamente, os seus filhos, seus irmãos, seus primos, ela está lá na comunidade, no bairro (talvez não nos condomínios) e é um equipamento social fundamental da rede de suporte. Eu, quando penso a “escola”, ela ocupa um lugar muito

⁵⁸A terapia ocupacional social está voltada ao desenvolvimento de ações pela busca de emancipação e autonomia dos sujeitos os quais têm impedimentos e/ou dificuldades socioeconômicas para o acesso aos seus direitos sociais. Trata-se de colocar em foco os sujeitos, individuais e coletivos, com destaque para a sua posição social e, com isso, as possibilidades constituídas em seus cotidianos, compreendendo o terapeuta ocupacional como alguém capacitado para criar estratégias conjuntas de ampliação de oportunidades (MALFITANO, 2016).

importante na composição de uma rede de suporte social, necessária para o enfrentamento da questão social; para mim isso está falando de terapia ocupacional social, porque eu não acho que é toda a terapia ocupacional que vai lidar com a questão social. Penso que toda terapia ocupacional se faz em interfaces com diferentes núcleos de saberes, de competências, de serviços, se faz no campo social em um sentido amplo, mas, eu vejo o trabalho que a gente tem feito como trabalho de terapia ocupacional na escola, da perspectiva da terapia ocupacional social que toma a questão social como centro para o direcionamento da sua ação, o que é diferente. Talvez, com isso, a gente tenha deixado um pouco de lado outras coisas relevantes (Roseli Lopes).

A partir desse entendimento, Lopes e Silva (2007) identificam demandas para a terapia ocupacional, por meio das necessidades de intervenções sociais calcadas na educação e na defesa dos direitos decorrentes da cidadania, para adolescentes e jovens vulneráveis socialmente, tomando-se o caso da escola pública. Portanto, elege a escola pública como parceira prioritária:

[...] é nela que, ainda, encontramos o jovem pobre; daí decorre ser ela uma estratégia fundamental para a promoção e o fomento de projetos que de fato possam garantir melhores condições de vida e de experiências acerca da participação política e democrática a esses jovens. Para nós, a garantia dos direitos deve ser buscada na ampliação da esfera pública, apoiada no fortalecimento das ações e das políticas públicas com relação a setores sociais essenciais como é a educação (LOPES; SILVA, 2007, p.162).

Segundo Roseli Lopes, algumas demandas, preocupações e interesses aparecem para a terapia ocupacional na/da escola, e o que solicitam e pedem para os profissionais é de diversas ordens e com diversos sujeitos envolvidos: alunos, professores e/ou gestores, e complementa:

[...] a escola tem vários atores, uma coisa é o que a escola-alunos pede para gente, a escola-professores e o que a gestão demanda. No geral, mais os professores pedem ajuda para viabilizar o processo educativo, e o que é isso exatamente, se isso é educação especial, se isso é tecnologia assistiva, se isso é terapia ocupacional social, aí a gente tem que discutir o que tem chegado nas escolas, que tipo de referências os professores têm, mas, em geral, é um apoio assim “nos ajude”, se eu estou na escola pública [...]a demanda é uma coisa meio assim de “nos ajude nos processos educativos”, inclusive, mas não só, quando lidam com crianças com deficiência, dos mais variados tipos. Produção da adaptação de mobiliário, todo o aparato do que tem sido chamado hoje de tecnologia assistiva, com os terapeutas ocupacionais tentando viabilizar a permanência de crianças com deficiência. E acho que outra coisa que pedem, que têm pedido para a gente é “o que a gente faz com os que são os ‘problemáticos’”? Seja porque não se alfabetiza, não se aprende a

ler, seja porque se usa drogas, seja porque se é indisciplinado, seja porque ninguém segura a “meninada”... Na nossa experiência no METUIA, de muito tempo na escola, na nossa parceria com a escola, essa demanda vem, é uma demanda real, às vezes, com dificuldade de comunicação, às vezes a gestão não quer e acham que não têm tempo, então: como é que a gente faz e pode ajudar nos processos educativos quando ele não acontece dentro do âmbito da normalidade esperada? Essa é uma demanda que a escola de fato tem feito para gente. Outra coisa são os meninos, quando você conversa, dialoga, quando o terapeuta ocupacional percebe os desafios dos adolescentes e jovens “populares” para permanecer na escola, tenta apoiá-los para que a evasão não seja tão grande, que a escola tenha um significado positivo para aquelas crianças e jovens, principalmente para os jovens, porque ela vai perdendo seu significado no sentido daquilo que ela transmite enquanto conteúdo, permanecendo um significado, vamos dizer assim, de projeção “eu preciso dessa escola para o futuro”, mas, de fato, a escola no presente parece que “me dá pouco, né?!” Então, eu acho que os meninos pedem também ajuda para o processo educativo, de uma forma diferente do que fazem os professores ou os gestores.[...] Outra coisa, ainda, é que a gente faça uma leitura de um setor absolutamente importante para o Brasil como é o setor educação, e a escola pública e particular, e como é que a gente pode ajudar a partir das demandas que os sujeitos da escola e do setor da educação percebem, porque, as vezes, eu acho que a gente chega na escola muito “culpabilizando” os professores. Inclusive nas nossas experiências, falando da terapia ocupacional social, por exemplo, culpabilizando os professores por uma escola que não é significativa para os jovens, por isso ou por aquilo, culpabilizando os gestores. Acho que a gente precisa conhecer e entender melhor as demandas dos professores, acho que a gente tem um quadro geral que é dos alunos, dos estudantes, nem sempre, mas eu acho que os professores e os gestores têm muitas demandas de um trabalho pouco valorizadas socialmente, então desvalorizados pelo fato de serem professores, então, a gente que conhece os processos de trabalho talvez devesse se voltar mais para o apoio ao professor na escola pública e para aquilo que sejam os processos na comunidade para a valorização dessa tarefa. Talvez a gente pudesse ajudar mais nessa direção, falando do nosso grupo, coisas que, talvez, a gente faça muito pouco, talvez não, precisamos pensar e avaliar isso melhor (Roseli Lopes).

Dessa maneira, com o foco de atenção nos estudantes e com base nos pressupostos teórico-metodológicos da terapia ocupacional social e nas reflexões do educador Paulo Freire (2005, 1978), os estudos (LOPES et al., 2011; LOPES; BORBA; MONZELI, 2013) relatam algumas possibilidades de atuação terapêutico-ocupacional na escola pública com a proposição junto aos jovens inseridos no ensino médio e a comunidade escolar, o que denominaram de *Oficinas de Atividades*.

As Oficinas de Atividades são uma ferramenta que tem propiciado um diálogo próximo com os jovens, permitindo ampliar as formas de se conceber a ação educativa

inserida no interior da escola, objetivando seu fortalecimento e sua ressignificação para esses sujeitos. São espaços constituídos por um agrupamento social nos quais são estabelecidas propostas relacionadas ao fazer, à ação humana, que promovem a aprendizagem compartilhada (LOPES; SILVA, 2007).

No entrelaçamento de pressupostos teórico-metodológicos e na perspectiva do trabalho coletivo, intervimos por meio de diferentes recursos: jogos interativos, rodas de conversa, músicas, criação de paródias, leitura de imagens, fotografia, vídeo (elaboração e/ou fruição de documentários), construção de textos, esquetes, apresentações culturais, debates, dinâmicas de trocas de informações, entre outros. Esses recursos são comumente selecionados tendo como parâmetro a temática que se deseja focalizar: situações de violência, sexualidade, drogas, cidadania, política, trabalho, questões históricas sobre violações e conquistas de direitos, educação, projetos futuros (LOPES, et al., 2011, p.283).

Por intermédio da atividade é provável um contato mais próximo com os jovens, tornando-se possível aprofundar a leitura das necessidades individuais e coletivas, por conhecer o universo imediato e as demandas dos sujeitos envolvidos, aumentando, de maneira significativa, a possibilidade de criação de vínculos, e assim gerar oportunidades para uma atuação profissional que contribua para a construção conjunta de planos e projetos de vida. Também promove um maior contato, a convivência entre os próprios participantes e proporciona a experimentação de um espaço prazeroso de sociabilidade (LOPES; SILVA, 2007; LOPES et al., 2011).

Outra experiência apresentada, baseada nas Oficinas de Atividades com jovens que frequentavam uma escola pública, foi o trabalho de Lopes, Borba e Monzeli (2013) sobre elaboração, confecção e distribuição de *fanzines*⁵⁹. Tiveram como objetivos a potencialização de formas alternativas de comunicação, da livre expressão, da criação dentre os jovens, assim como a análise do processo da construção do fanzine como recurso para a terapia ocupacional social, em práticas que articulavam espaços formais e não formais de educação.

Esses dados conduzem a aproximações e distanciamentos de que a escola se coloca (ou deveria se colocar) como um espaço favorável para a convivência social, ainda mais nos dias de hoje, em que existem poucos ou nenhum outro espaço que

⁵⁹*Fanzines* são veículos de comunicação livres de censura, e podem se tornar um veículo de livre expressão para aqueles que não têm liberdade nem espaço nos grandes meios de comunicação. Na maioria das vezes, são produções elaboradas por adolescentes e jovens que querem se manifestar, mas não têm outro espaço para fazê-lo (CARNICEL, 2007).

valorizem isso. A sociedade demanda à escola que exerça mais essa função, partindo do princípio de que a convivência pelo encontro em si requer respeito e coerência, sendo, então, uma demanda para o trabalho da terapia ocupacional na escola, como aponta Roseli Lopes:

[...] existem algumas coisas sobre as quais temos mais informações, as quais pudessem, do campo onde a gente está, informar a escola; com relação à facilitação dos processos de convivência na escola, porque o terapeuta ocupacional tem uma bagagem, tem uma leitura desses processos que a escola não tem e que essa demanda talvez não apareça, “nos ajude a conviver melhor”, por exemplo. Agora a convivência de uma forma respeitosa, no sentido do amplo do respeito, no sentido do Sennett para o respeito próprio e o respeito mútuo, o respeito que não humilhe; a humilhação é um processo presente na escola, do ponto de vista dos meninos e do ponto de vista dos professores, muitas vezes, dos gestores também. É o gestor que não respeita o professor, é o sistema dessa grande rede pública do estado de São Paulo que não respeita o gestor local, vem de cima para baixo, então, o que seria esse processo em que a gente também pudesse trabalhar de fato, ajudar mais (Roseli Lopes).

Na obra “*Respeito: a formação do caráter em um mundo desigual*”, de Richard Sennett (2004), percebe-se de forma importante que o respeito é fundamental para a experiência das relações sociais e da formação do “eu”. Tanto no plano coletivo como no individual, a categoria respeito aplica-se como algo essencial à manutenção do vínculo dos sujeitos.

A proposta seria demonstrar o profissional terapeuta ocupacional como alguém que pode facilitar e ajudar nos processos de convivência na escola, participar na construção de ações mais cooperativas, com relações de respeito mútuo, solidariedade, justiça e respeito à diversidade. Esse tipo de relação oferece uma oportunidade para que as pessoas, com as diversas diferenças, possam conviver de forma democrática, convivendo com diferentes realidades.

A escola precisa se rever nessa função e perceber sua importância como espaço de sociabilidade, sendo objeto, também, de sua ação. A turma de amigos ou a falta dela, o namoro, as trocas afetivas e as interações com o outro são uma referência na trajetória dos sujeitos, e como a própria escola interage com esses acontecimentos, admitindo-os como importantes e necessários ao processo de formação. Enfim, podemos afirmar que a sociabilidade, para os jovens, parece responder às suas necessidades de comunicação,

de solidariedade, de democracia, de autonomia, e, principalmente, de identidade (DAYRELL, 2007).

Seja isso consciente ou não, a equipe escolar precisaria incorporar tal aspecto, potencializando e valorizando esses processos. Para Roseli Lopes, o terapeuta ocupacional pode ser um profissional para compor e ajudar nos caminhos para a ressignificação da escola em relação ao que também deveria ser função das instituições escolares:

A escola tem todas essas tarefas, as melhores tarefas que o setor, o pessoal da educação defende, professores, enfim, pesquisadores, o de “ensino”, de possibilitar a apreensão crítica, parametrizada dos saberes acumulados pela humanidade, a internet não faz isso, não obstante, ela também tem e precisa ter esse lugar de convivência, de produção de sociabilidades, esse lugar de referência para crianças, jovens, família e comunidades. Assim, a gente sonha/faz/tem propostas e projetos que fizessem da escola um lugar legal de convivência, além de um lugar em que se precisa estar enquanto criança e jovem, que é disciplinadora, e não tenho dúvidas em relação a isso, que vai colocar limite. A educação na escola é também controle, eu não tenho uma visão romântica disso, mas eu acho que apesar disso ou exatamente por isso, haveria momentos e processos em que a escola pudesse ser também espaço de convivência, espaço de aprendizado sobre convivência, entre crianças e adultos, entre crianças e adolescentes e jovens, eu acho que isso é uma coisa que se explora muito pouco, em um sentido direcionado, isso acontece na escola, mas outra coisa é isso fazer parte do repertório [...] Com espaços planejados para a vida acontecer lá também, e se ela é muito perto da comunidade, ter como o aluno ir e vir, eu posso ir para casa almoçar, mas se eu preciso da escola também como cuidadora, muito provavelmente a alimentação deve ser na escola, o lazer, do descanso dos processos educativos também precisam/podem ser na escola, poder ter um lugar para relaxar. A escola de tempo integral que não fosse a escola de sala de aula o tempo todo, onde de manhã e de tarde eu faço reforço escolar porque essa também é uma visão da escola de tempo integral, eu acho que se precisa estudar de manhã ou de tarde, precisa se estudar de tarde a tarefa do estudo, é ela é exigente, mas ela precisa ser junto com o interesse dos meninos e das meninas, ela precisa ser legal, ela é dura, mas precisa ser interessante, então, como fazer isso? Como despertar interesses, corações e mentes?... (Roseli Lopes).

Essa discussão perpassa o sentido da escola para toda a sociedade, inclusive para as crianças e jovens, e o prazer em estar nesses espaços em uma perspectiva que vai além de um local de transmissão de conhecimento de professores para alunos. Decorre de uma compreensão que ainda não foi assimilada pela escola, que tem como principal

diretriz um projeto educacional no qual a emancipação humana deva ser primeiramente considerada.

Então, eu acho que essa visão que a escola é um equipamento social, compõe uma rede, essa eu acho que é uma visão que a gente tem levando para a prática de fato, se a gente tiver oportunidade, se a gente conseguir produzir uma prática que dê sentido a isso, eu acho que isso é “super” importante, porque eu acho que isso é uma coisa que falta no setor educação [...] Se eu tenho a perspectiva teórica da escola como um equipamento social, se a gente conseguisse levar, mas a gente nem sempre consegue e você sabe disso, se conseguíssemos recolocar a escola como central para a vida das crianças e jovens, e suas famílias, e sua comunidade, eu acho que a dimensão da escola seria revista, melhor vista e revista por professores, por gestores, pelos professores, pela própria comunidade, pela própria família e talvez até pela própria infância e juventude, eu acho que isso é um vetor que eu gostaria de ver marcado na prática (Roseli Lopes).

Recolocar a escola como central para a vida das crianças e jovens, suas famílias e a comunidade requer uma compreensão da função social da escola e a compreensão do que a sociedade espera dela, além do sentido que as próprias crianças e jovens lhe atribuem. O impasse, a indecisão e o não esclarecimento sobre a função dessa instituição são verificados nas contínuas interpretações teóricas e nas formulações das legislações criadas especificamente.

É possível notar em textos, estudos, discussões, nas construções das leis e das diretrizes sobre a educação brasileira o quanto é nítida uma dualidade estrutural (principalmente no ensino médio) que se expressa numa fragmentação da escola.

Paolo Nosela (2011) assinala os caminhos diferenciados que cada aluno vai seguir segundo sua classe social; de um lado, o caráter de formação geral humanista dirigido à elite; de outro, o profissionalizante destinado à população mais pobre. Continua a persistir a falta de definição de seu estatuto pedagógico, ou seja, não se tem clareza sobre a função educacional dessa fase escolar. É ela propedêutica ao Ensino Superior? É profissionalizante ou pré-profissionalizante?

Na história do desenvolvimento humano em suas relações com o mundo produtivo, foi persistente a existência de um dilema entre trabalho manual e trabalho intelectual, mundo da escola e mundo do trabalho, além da dualidade entre a arte do fazer e a arte do pensar (FRIGOTTO, 1989).

A indecisão sobre a função do ensino médio, recorrente entre nós, por estar sempre interligada com as mudanças e dimensões políticas, econômicas, culturais e sociais do momento em que se propõe uma construção curricular para esse nível de ensino, não é uma questão apenas pedagógica, é também política, determinada pelas mudanças nas bases materiais de produção, é concordante com a história e do que nela se define sobre as relações entre trabalho e educação (KUENZER, 2007).

Mas aí o que eu acho é que assim, no Brasil está difícil, já foi menos difícil, mas nunca foi fácil, eu acho que hoje está muito difícil, mas de fato sempre foi um desafio e um problema a questão da educação de crianças e de jovens, a educação básica do Brasil. Educação básica no tempo devido, com a qualidade e necessidades devidas e para formar pessoas que a gente valoriza para estar com a gente na vida em sociedade. A educação tem que ser para todo mundo, é uma necessidade de todo mundo, a escola que funciona produzindo a educação formal é para todo mundo, a escola que produz uma educação em um sentido mais amplo, não apenas formal, mas de uma formação humana, de acesso e de condições para que esse acesso se dê aos bens sociais, de cultura, de informação, de bens científicos, para se formar cientistas você precisa de pessoas que entendam essa linguagem e isso se dá na escola, então, a maioria não vai ser cientista, mas são precisos cientistas... A escola é uma instituição que pode também democratizar capitais culturais que só são encontrados na família, é um sonho né? Ela não é uma contradição com a sociedade que a gente vive no sentido capitalista e tal, ela é uma contradição porque a nossa desigualdade é tamanha e a sociedade brasileira se dá ao luxo de jogar muita gente fora. Essa é a questão que me entristece e que ao mesmo tempo me desafia, conseguirmos uma escola humanista, em um sentido mais pleno, ter uma educação básica humanista em um sentido mais pleno e rico e isso começa na escola (Roseli Lopes).

Refletir sobre o papel social da escola é, sem dúvida, uma tarefa difícil, visto que abarca desde noções socialmente construídas e confirmadas ao longo da história até outras que encontram um melhor significado no campo dos desejos individuais, implicando diretamente, portanto, a observação ou o atendimento de anseios específicos. É fato que a função da escola também é ensinar boas teorias, disponibilizando e formando para o acesso ao patrimônio cultural da humanidade; que o aprendizado seja intenso e, de verdade, o aluno domine com intimidade o que está sendo aprendido (PEREIRA; LOPES, 2016).

Porém, se a terapia ocupacional se propõe a estar na escola é essencial que essa reflexão aconteça. Que ela compreenda as relações que perpassam o sentido individual

dos sujeitos envolvidos, mas também os processos coletivos que são históricos, políticos, econômicos e sociais para de fato ter uma compreensão real de como a escola é, e de como o profissional poderia elaborar propostas para estarem e permanecerem nas instituições escolares.

Roseli Lopes avança em relação à sua compreensão sobre as suas proposições, e de que forma a terapia ocupacional poderia contribuir para os processos na e para a escola:

Eu gostaria de ver, eu acho que desse jeito os terapeutas ocupacionais poderiam ajudar a escola, ajudando os professores a se libertarem um pouco mais, talvez seja um lugar também de psicólogos, enfim, podendo aquele professor que é também o cara da excursão, eu lembro que uma das coisas que as crianças pediam na escola de tempo integral é que tivesse excursão, passeio. Sabe essa coisa assim de como a gente consegue arregimentar e fazer projetos, levar os meninos, ir com os meninos, tem aquele professor que gostam do show x, de ir ao museu tal, de ir na fazenda para fazer reciclagem, sei lá eu o que, e que a escola pudesse ser mais rica dessas coisas, e aí o professor não dá conta disso, ele tem uma tarefa, como você sabe, que é passar o conteúdo, ensinar o conteúdo, montar o conteúdo, corrigir trabalho, eu acho que a escola tinha que ter mais gente para essas coisas. Então, acho que esse é outro ponto, que a escola deveria ser mais CEU daquilo que eu acho que existe nos Centros Educacionais Unificados - CEUs, lá que a gestão da Marta Suplicy inventou e implantou na cidade de São Paulo, com bastante recurso no sentido de ser um lugar bom de se estar, mas fazer atividades também com a comunidade, então, o CEU é onde tem cinema naquele bairro, é onde eles ficam e discutir com o diretor, ou com o ator, pode-se levar o ator na escola, onde se possa ter teatro, um espetáculo de dança, essas outras coisas, espaço para esporte e lazer e ensino escolar. Mas enfim, eu queria qualificar mesmo, mas se precisa de recurso. Tem toda uma discussão da educação hoje, e há bastante tempo, que o Brasil não investiu na educação e tem isso que a gente está vivendo agora que é tirar dinheiro da educação[...] Assim, falar disso tudo, desses sonhos para o Brasil, é duro, mas eu acho, acho não, tenho certeza, em outros países, pôde ser assim (Roseli Lopes).

A proposta é que os diversos profissionais, e também o terapeuta ocupacional, tenham uma compreensão na tentativa de propor ações que não tratam de manter a escola como um local apenas do conhecimento acadêmico, de conteúdos apostilados, mas de idealizar e oferecer uma escola que valorizará formas de organização nas quais prevaleça a convivência entre diferentes, o compartilhamento de culturas, o encontro, a solidariedade entre as pessoas e sua formação, além de um ensino que possibilite a todos se apropriarem dos conhecimentos produzidos ao longo da história, de modo que

cada indivíduo em particular possa objetivar-se enquanto um ser humano pleno, histórico, e social (MOURA, 2013) que pode construir, que pode criar.

[...] mas vamos imaginar se esses recursos existissem, eu acho que a gente precisaria de profissionais mais descolados da tarefa da educação formal, o professor da sala de aula, a gente precisa na escola de uma equipe mais descolada, se isso teria que ser o coordenador pedagógico, se o diretor devia fazer isso e não faz, isso eu não sei avaliar muito bem, o que eu vejo é que falta gente na escola e que os professores ficam muito apegados à sala de aula e é uma tarefa muito forte você estar cada dia recebendo os alunos, fazendo as aulas, corrigindo as provas, se isso é o ensino médio, inclusive muitas vezes mudando as disciplinas, você tem várias turmas, várias classes, é muita coisa. Então eu acho que a gente teria que aliviar a tarefa do professor no sentido dela ser menos exaustiva, aí, talvez, eles pudessem dar um tempo da sala de aula, ter um tempo na excursão, teria várias formas de ensinar. Precisa de mais gente na escola para propor, imaginando que se tenha recurso, a gente seria contratado por tarefa, todo dia, isso eu não sei, teria que pensar um jeito de gestar e ver se a escola teria uma equipe mais especializada com isso ou com aquilo, para as relações, para a convivência, para administrar essa convivência e as trocas entre os sujeitos, entre a escola e a comunidade, para dança, teatro, fotografia, química da boa de se fazer e se aprender, entre tanta coisa boa que se tem para aprender, para se saber e se fazer. Tem várias formas, a gente precisa de agitadores culturais, levar para a escola, tirar da escola, chamar as pessoas para o salão da escola. Mas, a gente precisa continuar se aproximando da escola, eu não acho que o terapeuta ocupacional tem que estar na escola para fazer “terapia ocupacional educativa”, mas eu acho que a terapia ocupacional deveria compor sim uma equipe que estivesse naquilo que seria um suporte para que a escola faça aquilo que ela precisa fazer, uma educação mais conteudista e uma educação para a vida, na educação básica (Roseli Lopes).

A sociedade precisa transmitir suas tradições e alicerces construídos no decorrer da história. As metodologias para que isso aconteça envolvem uma longa e árdua discussão, porém, entendendo a educação como um direito e um dever, as crianças e os jovens têm direito e o dever de receberem o que a humanidade construiu, de serem preparados para a vida em sociedade, para o exercício da cidadania, para uma vida prática contextualizada e também para o trabalho.

A terapia ocupacional social que dialoga com políticas públicas e com a ideia de direitos sociais faz a imersão com propostas na escola enquanto um direito social fundamental que busca a transformação social. Considera a escola um local fundamental e central na composição da rede de suporte dos sujeitos, por entender que não tem como pensar a infância, adolescência e as juventudes sem pensar sua articulação com a escola.

As produções aqui colocadas, junto com a entrevista realizada com Roseli Lopes, fazem uma defesa de uma inclusão escolar radical, para as crianças e jovens com deficiência, mas também para aqueles que são desvalorizados pela cultura escolar. Que a terapia ocupacional pense e crie estratégias e tecnologias para o processo de inclusão radicalizada, daqueles e daquelas que são cotidianamente expulsos das escolas e que a escola não deu conta de acolher e ensinar.

A inclusão radical de todos passa pela liberdade e ousadia para buscar alternativas e outras formas de interpretação e de conhecimento que nos sustente e nos norteie para ajuda na concretização da mudança, pois o modelo educacional mostra há algum tempo sinais de falência, e nesse vazio de idéias, que acompanha a crise paradigmática, é que surgem momentos oportunos de transformação. Precisa-se da construção de uma escola mais democrática, plural e acolhedora para toda a diversidade de públicos que ela precisa atender (LOPES, SILVA; BORBA, 2017, no prelo).

6. CONCLUSÕES

Sabemos que o esforço de concluir um trabalho acadêmico passa pela certeza de que sempre resta muito a fazer, visto que o processo da construção do conhecimento é contínuo. Temos a clareza de que o que fizemos até aqui é parcial e inacabado, pois o que se pôde conhecer foi um começo do que está adiante quando pautamos o campo da terapia ocupacional e sua interface com o campo da educação, e, no nosso estudo, mais especificamente com a escola e seus sujeitos.

Além desse “inacabamento”, é importante frisar que houve escolhas para a constituição da pesquisa e na seleção dos dados empíricos a serem buscados. O recorte selecionado privilegiou o campo científico por meio das produções acadêmicas, restritas a artigos, nos âmbitos nacional e internacional, articulando-as com o diálogo feito com expoentes da produção científica brasileira, quando se considera proposições da terapia ocupacional na e para a educação/escola.

Com o desenrolar da pesquisa, foi possível evidenciar as principais propostas e a forma como terapeutas ocupacionais vêm se colocando no campo da educação, naquilo que é o cotidiano dos trabalhos na escola, ainda que pela via de projetos acadêmicos mais do que pela incorporação do profissional nesse setor, com exceções em países que preveem essa incorporação. Também foi possível certa visualização, por meio das experiências relatadas nos artigos e pelas pesquisadoras, do que tem sido feito, do que se pensa poder fazer enquanto ação e função desse profissional nas escolas.

Nossas fontes de dados foram 186 produções selecionadas, conforme critérios de inclusão e exclusão já elencados, sendo 155 no âmbito estrangeiro e 31 produções nacionais. Ademais, foram realizadas seis entrevistas, com seis mulheres terapeutas ocupacionais e pesquisadoras brasileiras atuantes, na tentativa de compor, apresentar em profundidade e fazer avançar o debate que estava, em parte, colocado nos textos. As produções são marcadas pelo atravessamento do momento histórico de sua formulação e publicação: os primeiros textos estrangeiros apareceram em 1979, já os nacionais em 2001, se estendem por todo período quase que continuamente até 2016. Todavia, são muito pouca (o)s a(o)s autora(e)s que, academicamente, produzem regularmente nesse âmbito na terapia ocupacional estrangeira e brasileira. A absoluta maioria da(o)s

autora(e)s publicou um único trabalho, o que não permite dizer muito sobre ela(e)s e sim sobre a área de conhecimento e sua incipiência.

Foi possível identificar certa diversidade temática, metodológica e epistemológica, com a prevalência de uma abordagem individual e uma perspectiva de prática clínica da terapia ocupacional com as crianças com deficiência na escola. As experiências, as leituras e os debates, nacionais e estrangeiros, foram nos mostrando que existem, de certo modo, algumas formas de ampliação do conceito e das ações para a inclusão escolar das crianças, adolescentes e jovens, mas, em geral, conserva-se como foco a problemática da deficiência e das dificuldades de aprendizagem das crianças, sua inserção e permanência nas escolas.

Panoramicamente, os trabalhos estrangeiros, com um percurso histórico maior do que os nacionais (em relação à quantidade de textos e autores e ao período de tempo) trazem uma variedade de proposições da terapia ocupacional para a escola, como para lidar com as demandas em torno da escrita, um motivo comum de encaminhamento para terapia ocupacional na escola, assim como a abordagem colaborativa, principalmente a consulta colaborativa, como uma possibilidade que tem sido amplamente adotada na prática terapêutico-ocupacional nas instituições escolares.

A questão da inclusão escolar, da participação e permanência, principalmente das crianças com deficiência nas instituições escolares, além do reconhecimento da abordagem de integração sensorial e intervenção precoce como aporte metodológico para a prática da terapia ocupacional na escola, também tem grande relevância nos trabalhos. De forma minoritária, mas presente e também relevante estão o apoio à transição de jovens do ensino médio para o mercado de trabalho e ações articuladas com a equipe escolar com relação ao retorno escolar de jovens que evadiram da escola.

As ações, de forma geral, partem de uma atenção mais individualizada, restrita à aplicação de técnicas ou abordagens particularizadas, voltada para sujeitos ou grupos, privilegiando as vivências da aprendizagem propriamente dita. Uma hipótese parte das diferenças do contexto social e das dimensões históricas e culturais constituídas nos países considerados desenvolvidos, como os Estados Unidos e o Canadá, por exemplo. O contexto concreto onde as intervenções acontecem, de acordo com as possibilidades e limites são, também, impostos pelos fatores socioeconômicos e culturais de cada local,

dificultando e/ou potencializando as intervenções do profissional e da leitura da realidade da escola.

Ao contrário do que acontece no Brasil, nos Estados Unidos já é corrente uma terapia ocupacional na educação, com métodos e abordagens próprias para a intervenção nessa subárea da profissão. A *School-based Occupational Therapy* é uma nomenclatura recorrente nas produções selecionadas, além da publicação do livro *Best Practices for Occupational Therapy in Schools*, em 2013, pela Associação Americana de Terapia Ocupacional (AOTA), editado por Gloria Frolek Clark e Barbara E. Chandler, que foi extremamente importante para conduzir e fornecer aplicações práticas de pesquisas baseadas em evidências para a prática diária dos terapeutas ocupacionais nas instituições escolares nos Estados Unidos.

Já as experiências nacionais têm sido descritas e vêm revelando a escola como um dos focos da atenção da terapia ocupacional, entretanto, os objetivos que norteiam as práticas também são, majoritariamente, os processos de inclusão das crianças com deficiência nas escolas, com a utilização de diversos recursos e tecnologias, como a tecnologia assistiva, o uso da atividade lúdica e do brincar, a capacitação e assessoria a profissionais da área da educação, a orientação às famílias e/ou responsáveis.

É particularmente presente no Brasil, na articulação terapia ocupacional e escola, a preocupação com as crianças pequenas, com o desenvolvimento infantil e com a formação dos professores da educação infantil. De modo minoritário se fez notar ainda a preocupação em torno da elaboração de propostas com foco nas juventudes e toda a situação de vulnerabilidade social que acompanha determinados modos de ser jovem, suas condições juvenis inscritas na pobreza e nos processos de marginalização que dificultam a progressão e permanência nas escolas e extrapolam aquelas relacionadas às deficiências.

Em relação à formação/capacitação de professores, os terapeutas ocupacionais se colocam como colaboradores nos processos de inclusão educacional e desenvolvem ações que promovam a instrumentalização de professores para a realização de práticas que contemplem as necessidades das crianças, além de se considerar, muitas vezes, um profissional apto a atuar na formação continuada de professores, principalmente, da educação infantil.

Essa associação acena para a complexidade desse processo, que requer atenção, planejamento e questionamentos: seria o terapeuta ocupacional o melhor profissional para essa prática? O psicólogo teria mais embasamento teórico e prático do que o terapeuta ocupacional, já que as referências, majoritariamente, são da psicologia do desenvolvimento? O modelo de “capacitação” seria o mais adequado? Ou as proposições poderiam acontecer se tivéssemos terapeutas ocupacionais em instituições parceiras (as IES, as de saúde e as de assistência social, por exemplo) que apoiassem a escola nas diversas situações e dificuldades que enfrentam? A formação do terapeuta ocupacional prioriza, ainda que relativamente, dotá-lo de ferramentas para lidar com a dimensão, complexidade e dificuldades do contexto da escola no Brasil e, igualmente, para oferecer formação para quem organicamente está nesse campo? Pontuando-se que o exercício de uma prática pedagógica de qualidade está diretamente relacionado à formação de profissionais alicerçados em uma fundamentação teórica consistente, associada à contínua articulação entre a teoria e a prática.

Enfim, são reflexões necessárias para se elaborar uma prática que não seja descolada da compreensão do contexto, das dificuldades, das problemáticas, da estrutura das políticas educacionais, da fragilidade e precarização do trabalho do professor. E, principalmente, para que as proposições não sejam na direção de se “apontar o dedo” para os profissionais da educação e mostrar o que deve ser feito, pela perspectiva, quase sempre, de profissionais que atuam na saúde, com uma formatação pautada por métodos e subsídios teóricos individualizantes que pouco dialogam com as limitações de uma realidade que é, sobretudo, coletiva.

Por outro lado, foi possível apreender que os discursos das pesquisadoras nas entrevistas, de certa forma, avançam em termos de proposições menos “clínicas”, se comparados ao que já foi registrado e captado pelas produções acadêmicas até aqui. Cada uma conta o que faz a partir de suas trajetórias individuais e acadêmicas na terapia ocupacional e na educação, articulando as dimensões e as demarcações que são importantes para essa compreensão.

Elas vão trazendo para a terapia ocupacional, um campo de saber e de prática, o que vai sendo definido e elaborado por determinados objetos de interesses pessoais e coletivos, certas singularidades e peculiaridades que apontam confluências e/ou divergências relacionadas às teorias, métodos e modelos utilizados. As argumentações

são defendidas e se configuram a partir do que cada uma acredita e julga relevante, dentro da sua construção de pensamento e ação, entendendo o limite do recorde que cada uma faz e do foco com relação ao qual cada uma se dedica.

Um apontamento que consideramos necessário retomar aqui, feito nos estudos de José Geraldo Bueno (2008), é a forma equivocada pela qual se fez a última tradução do principal documento que rege e orienta as práticas da “Educação Inclusiva” no Brasil, a Declaração de Salamanca, com mudanças nos termos e conceitos que acabam por restringir as práticas dos profissionais envolvidos com a defesa da educação inclusiva, até mesmo os terapeutas ocupacionais, direcionando-os para o campo das “necessidades especiais” e das deficiências.

Essas alterações e equívocos, hoje publicados e veiculados no Brasil, colocaram a educação inclusiva como tarefa própria da educação especial, provocando uma mistura não favorável à primeira de conceitos, definições e interpretações envolvendo essas duas expressões e que direcionou o rumo das políticas e pesquisas sobre essas temáticas, acentuando a dicotomização do debate entre educação inclusiva *versus* inclusão total, com uma interpretação errônea e reducionista de que educação inclusiva é algo que diz respeito exclusivamente à população da educação especial e não ao conjunto de todos os que são cotidianamente expulsos da escola.

O campo da educação inclusiva no Brasil se restringiu, e os terapeutas ocupacionais seguiram esse fluxo de compreensão para configurar sua atuação na escola. Apesar de não ser um problema unicamente da terapia ocupacional, a ampliação da proposta de suas práticas em uma perspectiva de “educação para todos” pouco aparece nas produções elencadas, mantendo-se a reprodução das ações individuais e direcionadas a uma população específica e tradicionalmente sob seus cuidados para habilitação e/ou reabilitação, em uma perspectiva clínica, mesmo que no discurso o entendimento possa parecer ser, por vezes, mais amplo.

O que chamamos aqui de perspectiva clínica perpassa o “uso” e a influência da neurologia e da psicologia para a prática da terapia ocupacional na escola, mesmo com a compreensão de clínica ampliada⁶⁰ e a de promoção de vida, a lógica da interpretação

⁶⁰Essa abordagem integra as diretrizes do HumanizaSUS, cuja finalidade é desviar de uma abordagem clínica do adoecimento e do sofrimento, que considere a singularidade do sujeito e a complexidade do processo saúde/doença. A clínica ampliada se propõe a enfrentar a fragmentação do conhecimento e

dos problemas continua focada, principalmente, no sujeito individual, no déficit e no impedimento, sendo essa abordagem, majoritariamente, a que tem sustentado as práticas da terapia ocupacional na educação.

Como aponta Renata Guarido (2007) na defesa da proposta da educação inclusiva, a escola tem convivido muito mais de perto com o discurso psiquiátrico e psicológico, já que tem recebido crianças que estavam excluídas da escola antes mesmo de nela ingressarem, por terem sido consideradas, a partir de seus diagnósticos, ineducáveis. Com a hegemonia do discurso médico sobre os sofrimentos e as disfunções comportamentais e cognitivas das crianças, observa que a escola encontra-se mais uma vez, ou mais intensamente, atravessada pelo discurso especialista, que pouco abarca, em suas formulações e propostas, a complexidade conjuntural de um país com tantas desigualdades sociais e econômicas como o Brasil.

Acreditamos que é preciso que se considerem todas as problemáticas sociais que acompanham as desigualdades e que dificultam os processos de inclusão social e escolar dos sujeitos, e para que de verdade a inclusão aconteça, a lente de compreensão precisa ser (re)pensada.

Parece-nos pertinente estender a função do terapeuta ocupacional nas escolas, defendendo a necessidade de mudança nos referenciais teóricos que detêm, para que seja possível uma maior apreensão das questões escolares, com vistas a participar da tarefa de promover a inclusão e de incluir todos que estão fora, ou são cotidianamente “convidados a se retirarem” desses espaços, na defesa de uma ampliação nas formas de acolhimento de todos e para todos, com ou sem deficiência.

No contexto brasileiro, diversos fatores ajudam a compreender a continuidade da reprodução do paradigma dominante em relação a esse campo. Esta é reforçada pela construção histórica de inserção do terapeuta ocupacional nas instituições especializadas da educação especial, por ser onde as crianças com deficiência estavam (ou, em parte, ainda estão). A partir do momento em que as escolas regulares são orientadas/levadas a acolher e dar condições para a pessoa com deficiência exercer seu direito à

das ações de saúde e outro aspecto da clínica ampliada é a capacidade de equilibrar o combate à doença com a Produção de Vida (BRASIL, 2018). De acordo com a Cartilha do Ministério da Saúde, a Clínica Ampliada propõe que o profissional de saúde desenvolva a capacidade de ajudar as pessoas, não só a combater as doenças, mas a transformar-se, de forma que a doença, mesmo sendo um limite, não a impeça de viver outras coisas na sua vida.

escolarização regular e à convivência na escola, o terapeuta ocupacional também se dirige para as escolas regulares.

A escola, então, se caracteriza como um contexto de práticas acadêmicas e profissionais; contexto no sentido de considerar a escola como um aspecto que “incide” na vida das pessoas que são acompanhadas pelos terapeutas ocupacionais, que pode ser reinterpretada e recriada, e onde podem ocorrer transformações e mudanças significativas. Ou seja, de fato, o foco da intervenção dos terapeutas ocupacionais não é a escola em si, a comunidade escolar, e sim determinados grupos e sujeitos que lá estão.

A escola é tomada, pelos terapeutas ocupacionais, de diversas formas, que também têm a ver com a teoria e as perspectivas sobre as quais se apoiam. Apresentam como foco de intervenção e preocupação os sujeitos, e em como eles vão se beneficiar da escola e não, necessariamente, na preocupação com a mudança e transformação da escola para que os alunos se beneficiam dela.

Ainda que menos consolidado em forma de produção acadêmica, o discurso das pesquisadoras deixa de considerar a escola “somente” como um contexto e desloca a atenção para as problemáticas e possibilidades de intervenção com a escola, na tentativa de propiciar sua mudança. Discursivamente, existe um avanço no tensionamento e nas proposições para a ação terapêutico-ocupacional nas escolas, o avanço também se dá numa perspectiva que toma a escola e sua comunidade como um todo como centralidade.

A abordagem da consultoria colaborativa, por exemplo, e as ações que discutem os sujeitos coletivos, que ampliam suas preocupações em relação à escola, e se direcionam também para as famílias, professores e toda comunidade escolar, enfim, são formas de compreender a escola como um dispositivo com um papel fundamental no desenvolvimento do processo social mais amplo e que os espaços intra e extraescolar passam a ser vistos como um dos *locus* prioritários para a ação de grupos e profissionais comprometidos com idéias transformadoras.

Se a terapia ocupacional considera a escola um contexto potente de ação, pois é onde encontramos as pessoas, principalmente, as crianças e os jovens, mas também os professores, as famílias, os gestores, enfim, se demandas da comunidade escolar nos dizem respeito, precisamos, então, nos atentar em como tem sido a formação de

profissionais terapeutas ocupacionais que sejam mais aptos a reconhecer as especificidades da escola, a sua dinâmica institucional e a complexidade da educação brasileira que é essencial para estar e permanecer.

A escola é palco de diversas lutas: das pessoas com deficiência, em torno da diversidade de gênero, etnia e raça, da desigualdade social, da questão das violências e outros; assim, a terapia ocupacional poderia se voltar para a escola, compreendendo-a como um lugar onde as problemáticas sociais também estão e interferem nas dinâmicas cotidianas, o que demanda aportes teóricos e metodológicos da educação para compreender seus processos. É essencial que o terapeuta ocupacional faça uma associação entre as dimensões micro e macrosocial, entre uma análise técnica e política do local, do grupo populacional e dos sujeitos com os quais atua (MALFITANO, 2016).

Tomando-se os eixos, pode-se aludir às diversas subáreas da terapia ocupacional, a partir das quais os terapeutas ocupacionais vão apreender as questões que lhes parecem próprias, a fim de elaborar e propor ações na e para a escola: a terapia ocupacional do desenvolvimento infantil, a terapia ocupacional da tecnologia assistiva, a terapia ocupacional da atenção básica em saúde, a terapia ocupacional social, a terapia ocupacional da saúde mental e da promoção de saúde mental na escola, que partem de distintas abordagens e formas de ler e interpretar as necessidades dos sujeitos. O estofo para designar a educação como um campo particular de intervenção do terapeuta ocupacional, com um recorte metodológico próprio, um saber técnico e populações específicas para a realização do seu trabalho, ainda está em construção.

Em cada campo científico, de acordo com Pierre Bourdieu (1994), há uma constante disputa entre diferentes agentes e instituições, que segue as regularidades e regras que constituem este espaço de jogo, que dependendo da conjuntura, as próprias regras podem ser objeto de disputa; assim, os limites de um campo são dinâmicos e cada um deles constitui um espaço de disputa pelo campo científico – de quem se coloca para dentro e quem se coloca para fora. Existe uma hierarquia social dos objetos, e o estabelecimento do que é importante ou não ser estudado também é definido pela disputa que se trava no campo.

Ao procurar debater os interesses e valores que envolvem a produção científica, Bourdieu desvela as relações de poder e de dominação existentes também no campo da

ciência, descaracterizando a possibilidade de uma ciência neutra, interessada apenas no seu progresso. Há dentro dela uma disputa constante pela conquista da legitimidade de se falar e agir, ou seja, o “universo ‘puro’ da mais ‘pura’ ciência é um campo social como outro qualquer, com suas relações de força, suas lutas e estratégias, seus interesses e lucros, mas onde todas essas invariantes revestem formas específicas” (BOURDIEU, 1994, p. 123).

O campo científico, na perspectiva apresentada por Bourdieu, é diferente daquilo que na terapia ocupacional, de forma geral, tem se caracterizado muito mais como um campo de saber prático, que são de interfaces. Talvez os terapeutas ocupacionais estejam se organizando para lutar pela criação do campo científico da área em si, apresentando aportes teóricos e metodológicos, no entanto, ainda cada um conta o que faz e tem feito, atados a experimentações acadêmicas, não havendo de fato uma elaboração teórica para constituição de um campo científico.

Diante do exposto nas produções acadêmicas, percebe-se claramente que a grande maioria das proposições parte de ações desenvolvidas por docentes e discentes da área nas IES. Com isso, uma problemática que aparece é a inserção e a absorção no mercado de trabalho para terapeutas ocupacionais nas escolas, especificamente uma questão nacional, que parece mais resolvida internacionalmente.

Entendemos a escola como um local potente e um espaço importante de formação, de transformação e de discussão, porém questionamos se seria o caso de ter terapeutas ocupacionais inseridos nos espaços da escola, como alguém da equipe, contratado, fazendo parte do cotidiano escolar. Nesse contexto se lida com uma ambiguidade, uma contradição, pois teremos que pensar uma formação de terapeutas ocupacionais para saberem atuar COM a escola, e não necessariamente NA escola. Nesse tempo histórico é o único meio de sustentação de uma prática que não vislumbra uma contratação formal nas escolas.

Como sugestão de projeções e possibilidades para terapia ocupacional, como apareceu em determinadas produções aqui trazidas e nas entrevistas realizadas, é preciso entender a escola como uma instituição que compõe uma rede social nas comunidades, uma rede que se arranja com diversos setores de serviços e que poderiam ser articulados pela ação dos seus profissionais. A inserção dos mesmos nos serviços precisa

contemplar sua capacidade e possibilidade do “ir e vir”, compondo ações com outros profissionais e em outros serviços e setores, inclusive na e com a escola, no nível coletivo, da interlocução entre os diversos atores e na conexão entre os sujeitos.

A escola se encontra no centro das atenções, porque se reconhece que a educação, em uma sociedade globalizada com a economia centrada no conhecimento, constitui grande valor estratégico para o desenvolvimento de qualquer sociedade, assim como condição importante nas trajetórias de vida das pessoas. Nessa perspectiva, o momento é de transformação das ideias, buscando compreender de forma diferenciada as diversidades nos processos de ensino e de aprendizagem e o papel da escola frente à formação humana, tendo consciência dos limites da escola e atuando nas suas possibilidades.

É preciso ressignificar a escola como um espaço concreto que tem limites físicos e institucionais, porém é onde se manifestam os conflitos, as contradições e as potencialidades dos encontros e trocas, tem uma dinâmica própria e que demanda de uma leitura própria, sendo assim, a terapia ocupacional pode compôr com e nas diferenças, a partir de um campo de interface.

A escola no Brasil não tem cumprido sua função, na perspectiva pela qual foi anunciada, nem para ensinar conteúdos necessários e nem naquela que se pauta pela emancipação humana. O que se ensina está distante de uma formação que realmente desenvolva as capacidades humanizadoras dos sujeitos históricos, que os torne capazes de desenvolver uma percepção adequada do meio a sua volta e de, conscientemente, nele agir para transformá-lo e, ao mesmo tempo, transformar-se.

Como nos apresentam Paolo Nosella e Ester Buffa (2002), a crise profunda pela qual a escola passa hoje é, também, reflexo de sua incapacidade pedagógica de formular currículos e métodos que incorporem o trabalho produtivo sem renunciar à dimensão desinteressada e universal da cultura clássica. Ou seja, é (ou deveria ser) obrigação da escola formar cidadãos críticos, reflexivos, autônomos, conscientes de seus deveres e direitos, capazes de compreender a realidade em que vivem (em todos os níveis educacionais), preparados para participar da vida econômica, social, cultural e política do país.

A terapia ocupacional vai contribuindo com novas posturas sobre as ações que se desenvolvem na escola, buscando conjuntamente soluções e alternativas para os problemas levantados – os quais a escola tem, e sempre teve que enfrentar, antes mesmo da terapia ocupacional estar nesses espaços e propor ações e intervenções na tentativa de resolver as problemáticas que a própria escola e a educação não deram conta de resolver no decorrer de sua história.

Portanto, se o terapeuta ocupacional não considerar ou pouco refletir sobre as problemáticas e a complexidade da escola, o resultado pode ser um campo de prática que não prospere. É necessário questionar a qualidade do ensino, a homogeneidade dos padrões e dos comportamentos dentro das escolas que se vincula à função social da escola e do sentido dela para todos.

É preciso debater e refletir sobre as diferentes formas de organização escolar e social para acolher a diversidade humana (que não é tarefa simples), não significa, apenas, catalogar um conjunto de situações e procedimentos em que os segmentos excluídos da sociedade, por exemplo, têm seus direitos atravessados.

Partimos, inicialmente, da concepção de que a função do terapeuta ocupacional na sociedade é se preocupar com problemáticas para as quais seu conhecimento e formação podem contribuir para a construção de soluções, o que também se dá na área da educação, e finalizamos com o desafio de que precisamos desenvolver elementos teóricos e metodológicos que propiciem estratégias para a inclusão todos, de verdade, nas escolas, e debater as formas de fortalecimento coletivo, para além das questões específicas que acometem as crianças, adolescentes e jovens.

Em defesa da marca da pluralidade de possibilidades de compreensão de fato da escola e dos dilemas que ela traz, é preciso ter a capacidade de movimento e de tensionamento do que está posto para ressignificar a escola como um local importante de sociabilidade, que pode proporcionar experiências formadoras de ação coletiva e facilitar como um espaço de troca. Que a escola seja palco dos projetos coletivos!

7. REFERÊNCIAS

- AGRIN, Alice R. Occupational Therapy with Emotionally Disturbed Children in a Public Elementary School. *Occupational Therapy in Mental Health*, v.7, n.2, p. 105-114, 1987.
- AJOT. American Journal of Occupational Therapy. 2017. Disponível em: <https://ajot.aota.org/>. Acesso em: nov. de 2017.
- ALMEIDA, Bruna Chagas; MARCELINO, Juliana Fonsêca de Queiroz. Intervenção terapêutica ocupacional em uma creche da cidade do Recife. *Revista de Terapia Ocupacional da USP*, São Paulo, v.24, n.3, p.216-25, 2013.
- AMADOR, Tatiana Doval. *Terapia Ocupacional na educação escolar de Sorocaba*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2006. 113f.
- AOTA. American Occupational Therapy Association, 2015.
- AOTA. American Occupational Therapy Association. 2016. Disponível em: <https://www.aota.org/>. Acesso em: nov. de 2017.
- ARNOLD, Sandra H.; MCEWEN, Irene R. Item test-retest reliability and responsiveness of the School outcomes measure (SOM). *Physical and Occupational Therapy in Pediatrics*, v. 28, n.1, p.59-77, 2008.
- ASHER, Asha V. Handwriting instruction in elementary schools. *American Journal of Occupational Therapy*, v. 60, n. 4, p.461-71, 2006.
- ASHER, Asha; JATAR, Anuradha; BIJLANI, Jyothika. Occupational Therapy for School-Aged Children in India. *Journal of Occupational Therapy, Schools, and Early Intervention*, v. 8, p.355–368, 2015.
- ATCHISON, Bradley T.; FISHER, Anne G. Rater reliability and internal scale and person response validity of the school assessment of motor and process skills. *American Journal of Occupational Therapy*, v.52, p. 843-850, 1998.
- AZEVEDO, et al. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. especial, p.188–204, 2006.
- BALEOTTI, Luciana Ramos; ZAFANI, Mariana Dutra; FARIA Maria das Graças Abreu de; MAGALHÃES, Livia de Castro. Percepção de professores sobre a avaliação de habilidades motoras e de processo – versão escolar aplicada aos alunos com deficiência física. *Revista de Terapia Ocupacional da USP*, São Paulo, v. 22, n. 1, p. 1-9, jan./abr. 2011.
- BARNES, Karin J.; TURNER, Keith D. Team collaborative practices between teachers and occupational therapists. *American Journal of Occupational Therapy*, v.55, n.1, p.83-89, 2001.
- BARROS, Denise Dias; LOPES, Roseli Esquerdo; GALHEIGO, Sandra. Projeto Metuia: terapia ocupacional no campo social. *Mundo da Saúde*, São Paulo, v. 26, n. 3, p. 365-9, 2002.

BAYONA, Claudia L.; MCDUGALL, Janette; TUCKER, Mary Ann; NICHOLS, Megan; MANDICH, Angela D. School-based occupational therapy for children with fine motor difficulties: evaluating functional outcomes and fidelity of services. *Physical and Occupational Therapy in Pediatrics*, v.26, n.3, p.89-110, 2006.

BAZYK, Susan S.; MICHAUD, Paula; GOODMAN, Glenn B.; PAPP, Paula; HAWKINS, Edwina R.; WELCH, Margery A. Integrating occupational therapy services in a kindergarten curriculum: a look at the outcomes. *American Journal of Occupational Therapy*, v. 63, n. 2, p.160-71, 2009.

BECK, Alison J.; BARNES, Karin J.; VOGEL, Kimberly A.; GRICE, Kimatha Oxford. The dilemma of psychosocial occupational therapy in public schools: The therapists' perceptions. *Occupational Therapy in Mental Health*, v.22, n.1, p. 1-17, 2006.

BENSON, Jeryl D. An Exploration of the Use of Occupational Language in School-based Occupational Therapy Documentation. *Journal of Occupational Therapy, Schools, and Early Intervention*, v.8, n.3, p.228-235, 2015

BENSON, Jeryl D.; ELKIN, Kathleen; WECHSLER, Julie; BYRD, Lindsey. Parent Perceptions of School-based Occupational Therapy Services. *Journal of Occupational Therapy, Schools, and Early Intervention*, v.8, n.2, p.126-135, 2015.

BITTAR, Marisa. Universidade, Pesquisa Educacional e Educação Básica. In: BITTAR, Marisa; LOPES, Roseli Esquerdo (Orgs.). *Estudos em fundamentos da educação*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2007. p. 21-49.

BITTAR, Marisa; BITTAR, Mariluce. História da educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. *Acta Scientiarum Education*, Maringá, v. 34, n. 2, p. 157-168, jul/dez., 2012.

BONGGAT, Penelope Wong; HALL, Laura J. Evaluation of the Effects of Sensory Integration-Based Intervention by a Preschool Special Education Teacher. *Education and training in autism and developmental disabilities*, v.45, n.2, p. 294-302, 2010.

BOSE, Pia; HINOJOSA, Jim. Reported experiences from occupational therapists interacting with teachers in inclusive early childhood classrooms. *American Journal of Occupational Therapy*, v.62, n. 3, p. 289-97, 2008.

BOURDIEU, Pierre. *Campo Científico*. In: ORTIZ, Renato (Org.). Pierre Bourdieu. 2.ed. São Paulo: Editora Ática, 1994, p. 122-155.

BRANDENBURGER-SHASBY, Sharon. School-based practice: Acquiring the knowledge and skills. *American Journal of Occupational Therapy*, v. 59, n. 1, p.88-96, 2005.

BRASIL. Adolescências, juventudes e socioeducativo: concepções e fundamentos/ Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. 1. ed. – Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, 2009. 56 p. (Projovem Adolescente: Serviço Socioeducativo).

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. 2011. Disponível em: Acesso em: 30 mai. 2012.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, 2013-
<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica/apresentacao>.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. 2010.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei 8.069. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1990.

BRASIL. LEI Nº 12.796, DE 4 DE ABRIL DE 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.

BRASIL. LEI Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. LEI Nº 9394/96 – LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL - 1996 CAPITULO V DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil* / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, MEC; SEEP, 2008.

BRASIL. Ministério da Saúde. Diretrizes do HumanizaSUS. Brasília, 2018.

BRASIL. *Portal do Diretório de Grupos de Pesquisa no Brasil – CNPq*. 2015. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/web/dgp>. Acesso em: janeiro de 2017.

BRASIL. Tecnologia Assistiva - Presidência da República Secretaria Especial dos Direitos Humanos Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Brasília SEDH, 2009.

BRASIL/MEC. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Brasília, 1961.

BREITENBACH, Fabiane Vanessa; HONNEF, Cláucia; COSTAS, Fabiane Adela Tonetto. Educação inclusiva: as implicações das traduções e das interpretações da Declaração de Salamanca no Brasil. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v.24, n. 90, p. 359-379, abr./jun. 2016.

BROSSARD-RACINE, Marie; MAZER, Barbara; JULIEN, Marilyse; MAJNEMER, Annette. Validating the use of the Evaluation Tool of Children's Handwriting-Manuscript to Identify Handwriting Difficulties and Detect Change in School-Age Children. *American Journal of Occupational Therapy*, v. 66, n.4, p.414-21, 2012.

BROWN, Kate H.; GABRIEL, Linda S. Ethical perspectives on school-based practice: Care, rights, justice, and compromise. *Occupational Therapy in Health Care*, v.9, n. 2-3, p. 3-15, 1995.

BUENO, José Geraldo da Silveira. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da Educação Especial. In: BUENO, José Geraldo da Silveira; MENDES, Geovana

Mendonça Lunardi; SANTOS, Roseli Albino (Orgs.). *Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise*. Araraquara: Junqueira e Marin; Brasília, DF, CAPES, 2008. p. 43-63.

BUENO, José Geraldo da Silveira. *Educação Especial Brasileira: integração/segregação do aluno diferente*. 2. ed. São Paulo: Educ, 2004. 187p.

BUFFA, Ester. Conflitos ideológicos ocorridos durante a tramitação da Lei de Diretrizes e Bases e a participação da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, n. 150, p. 301-313, maio/ago. 1984.

BUNDY, Anita C.; LUCKETT, Tim; NAUGHTON, Geraldine A.; TRANTER, Paul J.; WYVER, Shirley R.; RAGEN, Jo; SINGLETON, Emma; SPIES, Greta. Playful interaction: occupational therapy for all children on the school playground. *American journal of occupational therapy*, v. 62, p. 522-527, 2008.

CADERNOS DE TERAPIA OCUPACIONAL DA UFSCar. São Carlos: UFSCar, 1990-2016.

CAHILL, Susan M. Contributions made by occupational therapists in RtI: A pilot study. *Journal of Occupational Therapy, Schools, and Early Intervention*, v.3, p.3-10, 2010.

CALHEIROS, David dos Santos; LOURENÇO, Gerusa Ferreira; CRUZ, Daniel Marinho Cezar da. A atuação da terapia ocupacional no contexto escolar: educação inclusiva e perspectiva social. In: NETO, Jorge Lopes Cavalcanti; SILVA, Osni Oliveira (Orgs.). *Diversidade e Movimento: diálogos possíveis e necessários*. Curitiba: Editora CRV, 2016. p. 205-234.

CAMPBELL, Philippa H. Using a single-subject research design to evaluate the effectiveness of treatment. *American Journal of Occupational Therapy*, v.42, n.11, p.732-8, 1988.

CAMPBELL, Wenonah N.; MISSIUNA, Cheryl; RIVARD, Lisa M.; POLLOCK, Nancy. Support for everyone: experiences of occupational therapists delivering a new model of school-based service. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, v.79, n.1, p.51-9, 2012.

CAMPOS, Maria Malta. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Por uma política de formação do profissional em educação infantil*. Brasília, MEC/SEF/Coedi, 1994. p. 32-42.

CARDOSO, Paula Tatiana. *Inclusão escolar de crianças com necessidades educacionais especiais: práticas e perspectivas de terapeutas ocupacionais*. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2009.

CARDOSO, Paula Tatiana; MATSUKURA, Thelma Simões. Práticas e perspectivas da terapia ocupacional na inclusão escolar. *Revista de Terapia Ocupacional da USP*, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 7-15, jan./abr. 2012.

CARNICEL, Amarildo. Fanzine. In: PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Siero; CARNICEL, Amarildo (Orgs.). *Palavras -chave em educação não formal*. Campinas: Unicamp, CMU; Holambra: Setembro, 2007. p. 157- 158.

CARR, Shirley Holland. Louisiana's criteria of eligibility for occupational therapy services in the public school system. *American journal of occupational therapy*, v. 43, n. 8, p.503-6, 1989.

CARRASCO, Bianca Gonçalves de. Retrato de uma creche: possibilidades de atuação da Terapia Ocupacional na Educação Infantil (0-2anos). *Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar*, São Carlos, v.13, n.2, p. 117-121, 2005.

CASE-SMITH, Jane. Effectiveness of school-based occupational therapy intervention on handwriting. *American Journal of Occupational Therapy*, v. 56, n. 1, p.17-25, 2002.

CASE-SMITH, Jane. Fine Motor Outcomes in Preschool Children Who Receive Occupational Therapy Services. *American Journal of Occupational Therapy*, v. 50, p. 52-61, 1996.

CASE-SMITH, Jane. Variables related to successful school-based practice. *Occupational Therapy Journal of Research*, v. 17, n. 2, 1997.

CASE-SMITH, Jane; CABLE, Judy. Perceptions of occupational therapists regarding service delivery models in school-based practice. *Occupational therapy journal of research*, v.16, n.1, p.23-44, 1996.

CASE-SMITH, Jane; HOLLAND, Terri; BISHOP, Beth. Effectiveness of an Integrated Handwriting Program for First-Grade Students: a pilot study. *American journal of occupational therapy*, v.65, n. 6, p. 670-678, 2011.

CASE-SMITH, Jane; WEAVER, Lindy; HOLLAND, Terri. Effects of a Classroom-Embedded Occupational Therapist-Teacher Handwriting Program for First-Grade Students. *American journal of occupational therapy*, v.68, n.6, p.690-698, 2014.

CASTEL, Robert. *As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário*. Petrópolis: Vozes, 1999.

CASTEL, Robert. As transformações da questão social. In: BÓGUS, Lucia; YAZBEK, Maria Carmelita; BELFIORE-WANDERLEY, Mariângela (Orgs.). *Desigualdade e a Questão Social*. São Paulo: EDUC, 2000. p.17-50.

CASTEL, Robert. Da indignância à exclusão, a desfiliação. Precariedade do trabalho e vulnerabilidade relacional. In: LANCETTI, Antonio. (Org.). *Saúde e loucura*. São Paulo: Hucitec, 1994. p. 21-48.

CASTRO, Lucia Rabelo. *Infância e adolescência na cultura do consumo*. Rio de Janeiro: NAU, 1998.

CERISARA, Ana Beatriz. *Professoras de Educação Infantil: entre o Feminino e o Profissional*. Col. Questões Nossa. São Paulo: Editora Cortez, 2002.

CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. *Revista Sociologias*, Porto Alegre, n.8, ano 4, p.432-443, jul./dez. 2002

CHOW, Susanna. The perception of occupational therapy by special school teachers in Hong Kong. *Occupational Therapy International*, v.3, n.2, p. 94–104, 1996.

CHRISTNER, Andrea. Promoting the Role of Occupational Therapy in School-based Collaboration: Outcome Project. *Journal of Occupational Therapy, Schools, and Early Intervention*, v.8, n.2, p. 136-148, 2015.

CLARK, Gloria Frolek. The occupations of literacy: Occupational therapy's role. *Journal of Occupational Therapy, Schools, and Early Intervention*, v.9, n.1, p. 27-37 2016.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida. A transformação do espaço pedagógico em espaço clínico - a patologização da educação. *Série Idéias*, São Paulo, n. 23, p. 25-31, 1994.

Conselho Regional de Fisioterapia e Terapia Ocupacional da 3ª Região São Paulo (CREFITO 3).

Conselho Regional de Psicologia (CRP). Manifesto do Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade, 2010.

COPLEY, Jodie A.; TURPIN, Merrill June; GORDON, Siobhan; MCLAREN, Chrisdell. Development and evaluation of an occupational therapy program for refugee high school students. *Australian Occupational Therapy Journal*, v. 58, n. 4, p.310-6, 2011.

COUTINHO, Martha J.; HUNTER, Dawn L. Special education and occupational therapy: making the relationship work. *American journal of occupational therapy*, v.42, n.11, p. 706-12, 1988.

CRAMM, Heidi; EGAN, Mary. Practice Patterns of School-based Occupational Therapists Targeting Handwriting: a knowledge-to-practice gap. *Journal of Occupational Therapy, Schools, and Early Intervention*, v.8, p.170-79, 2015.

CROWE, Terry K.; KANNY, Elizabeth M. Occupational therapy practice in school systems: A survey of northwest therapists. *Physical and Occupational Therapy in Pediatrics*, v. 10, n. 3, p. 69-83, 1990.

CUNHA, B.B.B. Classes de educação especial para deficientes mentais: intenção e realidade. Dissertação (Mestrado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo São Paulo, 1988. 376 p.

CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade temporã*. Rio de Janeiro: Edições UFC, 1980.

CUNHA, Luiz Antônio. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves, 1989.

DAVIS, Janis; DODGE, Emily; WELDERUFAEL, Martha. Intercultural partnering for the benefit of South Africa township high school students. *Occupational therapy international*, v.21, n. 4, p.186-95, 2015.

DAYRELL, Juarez. A Escola “faz” as Juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, 2007.

DELLA BARBA, Patrícia Carla de Souza; MINATEL, Martha Morais. Contribuições da Terapia Ocupacional para a inclusão escolar de crianças com autismo. *Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar*, São Carlos v. 21, n. 3, p. 601-608, 2013.

DECLARAÇÃO DE MONTREAL SOBRE A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL
Montreal – Canadá OPS/OMS - 06 DE OUTUBRO DE 2004.

DIDONET, Vital. Educação Infantil: a creche, um bom começo. *Em Aberto*, Brasília, v. 18, n. 73, p.11-27, 2001.

DONICA, Denise K.; LARSON, Michelle H.; ZINN, Abbey A. Survey of handwriting instruction practices of elementary teachers and educational programs: Implications for occupational therapy. *Occupational Therapy in Health Care*, v.26, n. 2-3, p.120-37, 2012.

DUNN, Winnie. A comparison of service provision models in school based occupational therapy services a pilot-study. *Occupational Therapy Journal of Research*, v. 10, n. 5, p.300-320, 1990.

DUNN, Winnie. Models of occupational therapy service provision in the school system. *American Journal of Occupational Therapy*, v.42, n.11, p.718-723, 1988.

EGILSON, Snaefridur Thora; HEMMINGSSON, Helena. School participation of pupils with physical and psychosocial limitations: a comparison. *British Journal of Occupational Therapy*, v. 72, n.4, p. 144-152, 2009.

EGILSON, Snaefridur Thora; TRAUSTADOTTIR, Rannveig. Participation of students with physical disabilities in the school environment. *American Journal of Occupational Therapy*, v.63, n. 3, p. 264–272, 2009.

ENGEL-YEGER, Batya; NAGAUKER-YANUV, Limor; ROSENBLUM, Sara. Handwriting Performance, Self-Reports, and Perceived Self-Efficacy Among Children With Dysgraphia. *American Journal of Occupational Therapy*, v.63, n. 2, p.182-92, 2009.

ERICKSEN, Judy Beck. Critical reflections on school-based occupational therapy. *Scandinavian Journal of Occupational Therapy*, v. 17, n. 1, p.64-9, 2010.

EUA. Lei de 94-142 (PUBLIC LAW 94-142) 1975.

FAIRBAIRN, Margaret; DAVIDSON, Iain. Teachers' perceptions of the role and effectiveness of occupational therapists in schools. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, v.60, n.4, 1993.

FASCHING, Helga. Career counselling at school for placement in sheltered workshops? *British Journal of Learning Disabilities*, v. 42, n. 1, p. 50–57, 2014.

FERREIRA, Bárbara Carvalho. *Fundamentos da educação especial e inclusiva*. Montes Claros, MG: Instituto Superior de Educação Ibituruna, 2008.

FINGERHUT, Patricia; MADILL, Helen; DARRAH, Johanna; HODGE, Megan; WARREN, Sharon. Classroom-based assessment: validation for the school AMPS. *American Journal of Occupational Therapy*, v. 56, n. 2, p. 210-3, 2012.

FISHER, Anne; DURAN, Garri. Schoolwork task performance of students at risk of delays. *Scandinavian Journal of Occupational Therapy*, v. 11, n. 4, p.191-198, 2004.

FREEMAN, Andrew R.; MACKINNON, Joyce R.; MILLER, Linda T. Assistive technology and handwriting problems: What do occupational therapists recommend? *Canadian Journal of Occupational Therapy*, v.71, n. 3, p.150-60, 2004.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 8.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 4.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAG, Bárbara. *Escola, Estado e Sociedade*. 7. ed. São Paulo: Centauro, 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista*. 3. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989.

GALHEIGO, Sandra. Repensando o lugar do social de um campo de conhecimento em terapia ocupacional. In: *Congresso Brasileiro de Terapia Ocupacional*, 6. Águas de Lindóia, SP, 1999. Programas e resumos. Águas de Lindóia, 1999.

GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. *Tecnologia assistiva para uma escola inclusiva: apropriação, demandas e perspectivas*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

GANGL, Candice; NEUFELD, Peggy; BERG, Christine. A qualitative study of occupational therapy's role in adolescent transition in a midwestern coalition of many school districts. *Journal of Occupational Therapy, Schools, and Early Intervention*, v.4, n.2, p.154-167, 2011.

GEBRAEL, Tatiana Luísa Reis; MARTINEZ, Cláudia Maria Simões. Consultoria colaborativa para professores de alunos com baixa visão. *Revista Brasileira Educação Especial*, Marília, v.17, n.1, p.101-120, 2011.

GHIRARDI, Maria Izabel Garcez. Terapia Ocupacional em processos econômico-sociais. *Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar*, São Carlos, v. 20, n. 1, p. 17-20, 2012.

GIBSON, Robert; NOCHAJSKI, Susan; SCHEFKIND, Sandra; MYERS, Cristine; SAGE, Judie; MARSHAL. Transitions: Throughout the lifespan Amy. *OT Practice* 2010.

GILFOYLE, Elnora M.; HAYS, Carole W. Occupational therapy roles and functions in the education of the school-based handicapped student. *American Journal of Occupational Therapy*, v. 33, n. 9, p. 565-76, 1979.

- GIROUX, Peter; WOODALL, William; WEBER, Mark D.; BAILEY, Jessica. Occupational Therapy Practitioners' Perceptions of Important Competencies for Handwriting Evaluation and Intervention in School-Aged Children. *Physical & Occupational Therapy in Pediatrics*, v. 32, n. 1, p.66-79, 2012.
- GLENCROSS-EIMANTAS, Tanya; BALLAY, Stephanie; BREESE, Pamela; ISIH, Ana Maria; MAMUJEE, Shabnam; PULCIANI, Lucia; SHILLUM, Krista. Making strokes to taking notes: a clinical practice guideline for written product. *Occupational Therapy Now*, v. 9, p. 627-632, 2009.
- GLENNON, Tara; KUHANECK, Heather Miller; HERZBERG, David. The sensory processing measure-preschool (SPM-P)-part one: description of the tool and its use in the preschool environment. *Journal of Occupational Therapy, Schools, and Early Intervention*, v.4, n.1, p.42-52, 2011.
- GONTIJO, Daniela Tavares; MARQUES Estenifer; ALVES, Heliana Castro “Hoje na escola a gente está falando em vulnerabilidade”: contribuições da terapia ocupacional no processo de formação continuada de professores. *Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar*, São Carlos, v. 20, n. 2, p. 255-266, 2012.
- GOODRICH, Beth; HAWKINS, Jacqueline; BURRIDGE, Andrea Backscheider; WHITE, Cathryn Nicole. Facilitating Appropriate Referrals for Related Services in Schools. *Journal of Occupational Therapy, Schools, and Early Intervention*, v. 5, n. 3/4, p. 221-238, 2012.
- GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere. Os intelectuais. O princípio educativo.* v.2, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura.* 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.
- GRISWOLD, Lou Ann S.; STRASSLER, B. S. Fieldwork in schools: a model for alternative settings. *American journal of occupational therapy*, v. 49, n. 2, p. 127-32, 1995.
- GUTMAN, Sharon A.; SCHINDLER, Victoria. Supported education for adults and adolescents with psychiatric disabilities: occupational therapy's role. *OT Practice*, 2007
- HALL, Laura; ROBERTSON, Wendy; TURNER, Mary Ann. Clinical reasoning process for service provision in the public school. *American journal of occupational therapy*, v. 46, n.10, p. 927-36, 1992.
- HAMMERSCHMIDT, Sandra L.; SUDSAWAD, Sudsawad. Teachers survey on problems with handwriting: referral, evaluation, and outcomes. *American Journal of Occupational Therapy*, v. 58, n. 2, p.185-92, 2004.
- HORTA, José Silvério Baia. Gustavo Capanema. Ministério da Educação (Coleção Educadores) Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 160 p.
- HOY, Monica; EGAN, Mary Y.; FEDER, Katya Polena. A systematic review of interventions to improve handwriting. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, v. 78, n.1, p.13-25, 2011.

- HUANG, Yanhua; PEYTON, Claudia; HOFFMAN, Matthew; PASCUA, Mae. Teacher perspectives on collaboration with occupational therapists in inclusive classrooms: a pilot study. *Journal of Occupational Therapy, Schools, and Early Intervention*, v. 4, n. 1, p. 71-89, 2011.
- HUTTON, Eve. Occupational therapy in mainstream primary schools: an evaluation of a pilot Project. *British Journal of Occupational Therapy*, v. 72, n.7, 2009.
- IDE, Mariana Graziella; YAMAMOTO, Beatriz Tieko; SILVA, Carla Cilene Baptista da. Identificando possibilidades de atuação da Terapia Ocupacional na inclusão escolar. *Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar*, São Carlos, v. 19, n. 3, p. 323-332, 2011.
- JACKMAN, Michelle; STAGNITTI, Karen. Fine motor difficulties: The need for advocating for the role of occupational therapy in schools. *Australian Occupational Therapy Journal*, v. 61, n. 4, p. 399-405, 2007.
- JACKSON, Leslie; NANOF, Tim; BOWYER, Patrícia. Health care reform and school-based and early intervention practice. *OT Practice*, v. 123, n. 6, p.704–708, 2013.
- JORDAN, Géraldine Jordan; MICHAUD, Fanny; KAISER, Marie Laure. Effectiveness of an intensive handwriting program for first grade students using the application LetterSchool: a pilot study. *Journal of Occupational Therapy, Schools, and Early Intervention*, v. 9, p. 176-184, 2016.
- JURDI, Andrea Perosa Saigh. *O processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental: a atuação do terapeuta ocupacional*. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Instituto de Psicologia da USP, São Paulo, 2004. 152f.
- JURDI, Andréa Perosa Saigh; AMIRALIAN, Maria Lúcia Toledo de Moraes. A inclusão escolar de alunos com deficiência mental: uma proposta de intervenção do terapeuta ocupacional no cotidiano escolar. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v.23, n.2, p. 191-202, 2006.
- JURDI, Andrea Perosa; BRUNELLO, Maria Inês Britto; HONDA, Marcelo. Terapia ocupacional e propostas de intervenção na rede pública de ensino. *Revista de Terapia Ocupacional da USP*, São Paulo, v.15, n.1, p.26-32, 2004.
- KÄMPER, Johanna. Occupational therapy in a project for truants. *Ergotherapie und Rehabilitation*, 2010.
- KAMPWIRTH, Thomas. *Collaborative consultation in the schools: effective practices for students with learning and behavior problems*. New Jersey: Merrill Prentice Hall, 2003.
- KAMPWIRTH, Thomas; POWERS, Kristin. Overview of school: based consultation. In: KAMPWIRTH, Thomas; POWERS, Kristin. *Colaborative consultation in the schools: effective practices for students with learning and behavior problems*. New Jersey: Merrill Prentice Hall, 2003. p. 01-39.
- KARDOS, Margaret; WHITE, Barbara Prudhomme. Evaluation options for secondary transition planning, *American Journal of Occupational Therapy*, v. 6, n. 3, p. 333-9, 2006.

KARDOS, Margaret; WHITE, Barbara Prudhomme. The role of the school-based occupational therapist in secondary education transition planning: a pilot survey study, *American Journal of Occupational Therapy*, v. 59, p. 173–180, 2005.

KELLEGREW, Diane Hammon. Occupational therapy in full-inclusion classrooms: A case study from the moorpark model. *American Journal of Occupational Therapy*, v. 50, n. 9, p.718-24, 1996.

KEMMIS, Barbara L.; DUNN, Winnie. Collaborative consultation: The efficacy of remedial and compensatory interventions in school contexts. *American journal of occupational therapy*, v.50, n.9, p.709-717, 1996.

KING, Gillian; MCDOUGALL, Janette; TUCKER, Mary Ann; GRITZAN, Janet; MALLOY-MILLER, Teresa; ALAMBET, Pamela; CUNNING, Dee; THOMA, Kathleen E.; GREGORY, Karen. An evaluation of functional, school-based therapy services for children with special needs. *Physical and Occupational Therapy in Pediatrics*, v.19, n.2, p. 5-29, 1999.

KLEIN, Sheryl; GUILTNER, Val; SOLLEREDER, Patti; CUI, Ying. Relationships Between Fine-Motor, Visual-Motor, and Visual Perception Scores and Handwriting Legibility and Speed. *Physical & Occupational Therapy in Pediatrics*, v. 31, n. 1, p.103-14, 2011.

KRAMER, Sonia. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. 5. ed. São Paulo: Cortez,1995

KUENZER, Acácia Zeneida. *Ensino Médio e Profissional: as políticas do estado neoliberal*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

KUENZER, Acácia Zeneida. O ensino médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020: superando a década perdida? *Educação e Sociedade*, Campinas, v.31, n.112, p. 851-873, 2010.

LAVERDURE, Patricia. Considerations for the Development of Expert Practice in School-Based Occupational Therapy. *Journal of Occupational Therapy, Schools, and Early Intervention*, v.7, p.225–234, 2014.

LAVERDURE, Patricia. The Role of Occupational Self-Assessment in Client-Centered Practice in School-Based Settings. *Journal of Occupational Therapy, Schools, and Early Intervention*, v. 4, n.3/3, p. 197-203, 2011.

LEIGERS, Kelly L.; MYERS, Christine T. Effect of Duration of Peer Awareness Education on Attitudes toward Students with Disabilities: asystematic review. *Journal of Occupational Therapy, Schools, and Early Intervention*, v.8, n.1, p. 79-96, 2015.

LONG, Diane. Predicting Length of Service Provision in School-Based Occupational Therapy. *Physical and Occupational Therapy in Pediatrics*,v.23, n. 4, p.79-93, 2003.

LOPES, Roseli Esquerdo. *Currículo do sistema Plataforma Lattes*. Disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do> Acesso em: junho de 2017.

LOPES, Roseli Esquerdo; ADORNO, Rubens de Camargo Ferreira; MALFITANO, Ana Paula Serrata; TAKEITI, Beatriz Akemi; SILVA, Carla Regina; BORBA, Patrícia

Leme de Oliveira. Juventude pobre, violência e cidadania. *Revista Saúde e Sociedade*, São Paulo, v.17, n.3, p.63-76, 2008.

LOPES, Roseli Esquerdo; BORBA, Patrícia Leme de Oliveira; MONZELI, Gustavo Artur. Expressão livre de jovens por meio do Fanzine: recurso para a terapia ocupacional social. *Saúde e Sociedade*, São Paulo, v. 22, n. 3, 2013.

LOPES, Roseli Esquerdo; BORBA, Patrícia Leme de Oliveira; TRAJBER, Natalia Keller de Almeida; SILVA, Carla Regina; CUEL, Brena Talita. Oficinas de atividades com jovens da escola pública: tecnologias sociais entre educação e terapia ocupacional. *Interface- Comunicação Saúde Educação*, Botucatu, v.15, n.36, p.277-88, jan./mar. 2011.

LOPES, Roseli Esquerdo; DUARTE, Maria Luiza Mangino C.; PEREIRA, Beatriz Prado; OLIVER, Fátima Corrêa; MALFITANO, Ana Paula Serrata. A divulgação do conhecimento em terapia ocupacional no Brasil: um retrato nos seus periódicos. *Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar*, São Carlos, v. 24, n. 4, p. 777-789, 2016.

LOPES, Roseli Esquerdo; MALFITANO, Ana Paula Serrata; SILVA, Carla Regina; BORBA, Patrícia Leme de Oliveira. Recursos e tecnologias em Terapia Ocupacional Social: ações com jovens pobres na cidade. *Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar*, São Carlos, v. 22, n. 3, p. 591-602, 2014.

LOPES, Roseli Esquerdo; MALFITANO, Roseli Esquerdo Lopes. *Terapia Ocupacional Social: desenhos teóricos e contornos práticos*. São Carlos: EDUFSCar, 2016.

LOPES, Roseli Esquerdo; SILVA, Carla Regina. O campo da educação e demandas para a terapia ocupacional no Brasil. *Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo*, São Paulo, v.18, n. 3, p. 158-164, set./dez. 2007.

LOPES, Roseli Esquerdo; SILVA, Carla Regina; BORBA, Patrícia Leme de Oliveira. Escola e Juventude no Brasil: Contribuições da Terapia Ocupacional Social, 2017. No prelo.

LOURENÇO, Gerusa Ferreira, CID, Maria Fernanda Barboza. Possibilidades de ação do terapeuta ocupacional na educação infantil: congruência com a proposta da educação inclusiva. *Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar*, São Carlos, mai/ago 2010, v. 18, n.2, p. 169-179.

MACCOBB, Siobhan. National Behaviour Support Service and Occupational Therapy in school: An Irish experience. *International Perspectives on Inclusive Education*, v.2, p. p.57- 74, 2012.

MAIA, Andreia; SANTANA, Maria Raquel; PESTANA, Susana. Metodologias de intervenção do terapeuta ocupacional em contexto escolar com crianças com Necessidades Educativas Especiais em Portugal. *Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar*, São Carlos, v. 24, n. 4, p. 681-693, 2016.

MALFITANO, Ana Paula Serrata. Contexto Social e Atuação Social: generalizações e especificidades na Terapia Ocupacional. In: LOPES, Roseli Esquerdo; MALFITANO, Ana Paula Serrata (Orgs.). *Terapia Ocupacional Social: desenhos teóricos e contornos práticos*. São Carlos: EDUFSCar, 2016. p. 117-133.

- MALFITANO, Ana Paula Serrata; MATSUKURA, Telma Simões; MARTINEZ, Cláudia Maria S.; EMMEL, Maria Luisa G.; LOPES, Roseli Esquerdo. Programa de pós-graduação stricto sensu em terapia ocupacional: fortalecimento e expansão da produção de conhecimento na área. *Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde*, Florianópolis, v.18, n.1, p.105-11, 2013.
- MANKEY, Tina. Occupational Therapists' Beliefs and Involvement with Secondary Transition Planning. *Physical & Occupational Therapy in Pediatrics*, v.31, n. 4, p.359-61, 2011.
- MANTOAN, Maria Teresa. *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* 2. ed. São Paulo: Moderna, 2007.
- MARCELINO, Juliana Fonsêca de Queiroz. A diferença no cenário familiar, a inclusão escolar e a Terapia Ocupacional. *Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar*, São Carlos, v. 21, n. 1, p. 187-193, 2013.
- MARTINEZ, Claudia Maria Simões. *Currículo do sistema Plataforma Lattes*. Disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do> Acesso em: junho de 2017.
- MARTINEZ, Cláudia Maria Simões; NEÓFITI, Cíntia Cristina. Contribuições da Terapia Ocupacional no processo de capacitação de educadores de bebês em creches. *Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar*, São Carlos, v.15, n.1, p.55-68, 2007.
- MATOS, Selma Norberto; MENDES, Enicéia Golçalves. Demandas decorrentes da inclusão escolar. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 27, n. 48, p. 27-40, 2014.
- MATSUSHIMA, Kanae; KATO, Toshihiro. Research on Positive Indicators for Teacher-Child Relationship in Children with Intellectual Disabilities. *Occupational Therapy International*, v. 22, n. 4, p.206-16, 2015.
- MAZZOTTA, Marcos J. S. *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- MCGARRIGLE, Jessica; NELSON, Alison. Evaluating a school skills programme for Australian Indigenous children: a pilot study. *Occupational Therapy International*, v. 13, n. 1, p.1-20, 2006.
- MENDES, Enicéia Golçalves. Breve histórico da educação especial no Brasil. *Revista Educación y Pedagogía*, v. 22, n. 57, p.93-109, 2010.
- MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 11 n. 33, p.387-559, set./dez. 2006.
- MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima. A crise de sentidos e significados na escola: a contribuição do olhar sociológico. *Cadernos CEDES*, Campinas, v.31, n.85, dez. 2011. p.341-357.
- MICHELS, Maria Helena; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Sistema educacional inclusivo: conceito e implicações na política educacional brasileira. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 34, n. 93, p. 157-173, 2014.

MISSIUNA, Cheryl; POLLOCK, Nancy; CAMPBELL, Wenonah N; BENNETT, Sheila; HECIMOVICH, Catherine; GAINES, Robin; DECOLA, Cindy; CAIRNEY, John; RUSSELL, Dianne; MOLINARO, Elizabeth. Use of the Medical Research Council Framework to develop a complex intervention in pediatric occupational therapy: Assessing feasibility. *Research in developmental disabilities*, v.33, n. 5, p.1443-52, 2012a.

MISSIUNA, Cheryl; POLLOCK, Nancy; LAW, Mary; WALTER, Stephen; CAVEY, Cavey. Examination of the Perceived Efficacy and Goal Setting System (PEGS) with children with disabilities, their parents, and teachers. *American Journal of Occupational Therapy*, v.60, n.2, p.204-214, 2006.

MISSIUNA, Cheryl; POLLOCK, Nancy; LEVAC, Danielle; CAMPBELL, Wenonah N.; WHALEN, Sandra D. Sahagian; BENNETT, Sheila M.; HECIMOVICH, Catherine A.; GAINES, B. Robin; CAIRNEY, John C.; RUSSELL, Dianne J. Partnering for Change: An innovative school-based occupational therapy service delivery model for children with developmental coordination disorder. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, v.79, 2012b.

MOREIRA, Dayanne Sato; VITTA, Alberto de; PENITENTE, Luciana Aparecida de Araújo; VITTA, Fabiana Cristina Frigieri de. Influência de procedimentos educativos sobre os conceitos de berçários. *Revista de Terapia Ocupacional da USP*, São Paulo, v.25, n.3, p.217-24, 2014.

MOURA, Dante Henrique. Ensino Médio Integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.39, n.3, p.705-720, 2013.

MU, Keli; BROWN, Ted; PEYTON, Claudia; RODGER, Sylvia; HUANG, Yan-Hua; WU, Chin-Yu; WATSON, Callie; STAGNITTI, Karen; HUTTON, Eve; CASEY, Jackie; HONG, Swee. Occupational Therapy Students' Attitudes Towards Inclusion Education in Australia, United Kingdom, United States and Taiwan. *Occupational Therapy International*, v.17, n. 1, p.40-52, 2010.

MU, Keli; FRANCK, Linda; KONZ, Christina. Attitudes of entry level occupational therapy doctoral students towards inclusion for students with disabilities. *Australian Occupational Therapy Journal*, v. 54, n.1, p. 66-73, 2007.

MYERS, Christine Teeters. Descriptive study of occupational therapists participation in early childhood transitions. *American Journal of Occupational Therapy*, v. 62, n. 2, p.212-20, 2008.

MYERS, Christine Teeters; EFFGEN, Susan K.; BLANCHARD, Erin; SOUTHALL, Adam; WELLS, Stacy; MILLER, Erin. Factors associated with therapists' involvement in children's transition to preschool. *American Journal of Occupational Therapy*, v. 65, n. 1, p.86-94, 2011.

NAGLE, Jorge. *Educação e Sociedade na Primeira República*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NASCIMENTO, Manoel Nelito. Ensino Médio no Brasil: determinações históricas. *Publicatio UEPG: Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Linguística, Letras e Artes*, Ponta Grossa, v. 15, p. 77-87, 2007.

NEAL, Jerry D.; BIGBY, Linda M.; NICHOLSON, Rebecca. Occupational Therapy, Physical Therapy, and Orientation and Mobility Services in Public Schools. *Intervention in School and Clinic*, v.39, n.4, p.218-222, 2004.

NIEHUES, Anita; BUNDY, Anita; MATTINGLY, Cheryl; LAWLOR, Mary. Making a difference occupational therapy in the public-schools. *Occupational therapy journal of research*, v.11, n.4, p.195-212, 1991.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio. Formas de organização escolar: desafios na construção de uma escola inclusiva. In: OMOTE, Sadao. *Inclusão: intenção e realidade*. Marília, SP: Fundepe Publicações, 2004.

OLIVEIRA, Paola de Mattos Ribeiro de; DUTRA, Letícia Rocha; MELO, Poliana Pires Torres; REZENDE Márcia Bastos. Facilitadores e barreiras no processo de inclusão escolar de crianças com necessidades educativas especiais: a percepção das educadoras. *Revista de Terapia Ocupacional da USP*, São Paulo, v. 26, n. 2, p.186-93, 2015.

OLIVEIRA, Zilma Moraes R. *Creches: Crianças, faz de conta & Cia*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

OMOTE, Sadao. Diversidade, Educação e Sociedade Inclusiva. In: OLIVEIRA, Ana Augusta Sampaio; OMOTE, Sadao; GIROTO, Cláudia Mosca (Orgs.). *Inclusão Escolar: as contribuições da Educação Especial*. São Paulo: Fundepe Editora, 2008. p. 15-32.

ORR, Catherine; SCHKADE, Janette. The impact of the classroom environment on defining function in school-based practice. *American Journal of Occupational Therapy*, v. 51, n. 1, p. 64-9, 1997.

PACHECO, José. *Inclusão não rima com solidão*. Editora: Wak, 2012.

PAPINI, Mariana Bosquiero. *Trilhando percursos e construindo caminhos: possíveis relações entre terapia ocupacional e educação*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2011. 137f.

PAULA, Ana Flávia Marostegan de; BALEOTTI, Luciana Ramos. Inclusão escolar do aluno com deficiência física: contribuições da Terapia Ocupacional. *Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar*, São Carlos, v.19, n.1, p.53-69, 2011.

PELOSI, Miryam Bonadiu. *Currículo do sistema Plataforma Lattes*. Disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do> Acesso em: jun. de 2017.

PELOSI, Miryam Bonadiu. O papel do terapeuta ocupacional na tecnologia assistiva. *Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar*, São Carlos, v.3, n.1, p. 39-45, 2006.

PELOSI, Miryam Bonadiu; NUNES, Leila Regina D'Oliveira de Paula. A ação conjunta dos profissionais da saúde e da educação na escola inclusiva. *Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo*, São Paulo, v. 22, n. 1, p. 52-59, jan./abr. 2011.

PEREIRA, Beatriz Prado; LOPES, Roseli Esquerdo. Por que ir à escola? Os sentidos atribuídos pelos jovens do ensino médio? *Educação e Realidade*, Rio Grande do Sul, v.41, n.1, p.193- 216, 2016.

PFEIFFER, Beth A.; HENRY, Amy D.; MILLER, Stephanie; WITHERELL, Suzie. Effectiveness of disc 'O' sit cushions on attention to task in second-grade students with attention difficulties. *American Journal of Occupational Therapy*, v.62, n.3, p.274-81,2008

PINTO, José Marcelino de Rezende. Financiamento do Ensino Médio no Brasil: uma abordagem inicial. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, Fundação Osvaldo Cruz, v. 2, n. 1, p. 135- 151, 2004.

PLOTEGHER, Carolina Bastos; EMMEL, Maria Luísa; CRUZ, Daniel Marinho da Cruz. Utilização de dispositivos assistivos por alunos com deficiência em escolas públicas. *Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar*, São Carlos, v.21, n.1, p.35-42, 2013.

PORTUGAL. Ministério da Educação e Ciência. Direção-Geral da Educação – DGAE. Serviços de Educação Especial – Redes: reorientação de escolas especiais. Lisboa, 2007.

PRIGG, Alison. Experiences and perceived roles of occupational therapists working with children with special learning needs during transition to school: a pilot study. *Australian Occupational Therapy Journal*, v. 49, n. 2, p. 100–111,2002.

RAFANTE, Heulalia Charalo; LOPES, Roseli Esquerdo. Helena Antipoff e o Desenvolvimento da Educação Especial no Brasil (1929-1961). *Revista HISTEDBR Online*, Campinas, n. 53, p. 331-356, 2013.

RAPPORT, Mary Jane K. Laws that shape therapy services in educational environments. *Physical and Occupational Therapy in Pediatrics*, v. 15, n. 12, p. 5-32, 1995.

RATZON, Navah Zeldá; EFRAIM, Daniela; BART, Orit. A short-term graphomotor program for improving writing readiness skills of first-grade students, *American Journal of Occupational Therapy*, v. 61, n 4, p.399-405, 2007.

REEDER, Deborah L.; ARNOLD, Sandra H.; JEFFRIES, Lynn M.; MCEWEN, Irene R. The Role of Occupational Therapists and Physical Therapists in Elementary School System Early Intervening Services and Response to Intervention: A Case Report. *Physical & Occupational Therapy in Pediatrics*, v.31, n.1, p. 44-57, 2011.

REGAN, Nancy N. The implementation of occupational therapy services in rural school systems. *American Journal of Occupational Therapy*, v. 36 n.2, p.85-9, 1982.

RENS, Lezahn; JOOSTEN, Annette V. Investigating the experiences in a school-based occupational therapy program to inform community-based paediatric occupational therapy practice. *Australian Occupational Therapy Journal*, v.61, n. 3, p.148-58, 2014.

REVISTA DE TERAPIA OCUPACIONAL DA USP. São Paulo: USP, 1990-2016.

RIBEIRO, Maria Alice. *Terapia Ocupacional Educacional: revendo o desenvolvimento infantil por meio da teoria histórico-cultural*. Dissertação (Mestrado em Educação)-Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia – FCT / UNESP, Presidente Prudente, 2015.172f.

RICHARDSON, Pamela K. The school as social context: Social interaction patterns of children with physical disabilities. *American Journal of Occupational Therapy*, v. 56, n. 3, p.296-304, 2002.

RIZZO, Gilda. *Creche: organização, currículo, montagem e funcionamento*. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

ROBBINS, Jill E. Violence prevention in the schools: Implications for occupational therapy. *Work*, v. 17, n.1, p. 75-82, 2001.

ROCHA, Aila Narene Dahwache Criado; DELIBERATO, Débora. Atuação do terapeuta no contexto escolar: o uso da tecnologia assistiva para o aluno com paralisia cerebral na educação infantil. *Revista de Terapia Ocupacional da USP*, São Paulo, v. 23, n. 3, p. 263-73, set./dez. 2012.

ROCHA, Eucenir Fredini. A Terapia Ocupacional e as ações na educação: aprofundando interfaces. *Revista de Terapia Ocupacional da USP*, São Paulo, v.18, n. 3, p. 122-127, set./dez. 2007.

ROCHA, Eucenir Fredini. *Currículo do sistema Plataforma Lattes*. Disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do> Acesso em: junho de 2017.

ROCHA, Eucenir Fredini; CASTIGLIONI, Maria do Carmo. Reflexões sobre recursos tecnológicos: ajudas técnicas, tecnologia assistiva, tecnologia de assistência e tecnologia de apoio. *Revista de Terapia Ocupacional da USP*, São Paulo, v. 16, n. 3, p. 97-104, 2005.

ROCHA, Eucenir Fredini; CASTIGLIONI, Maria do Carmo; VIEIRA, Rita de Cássia. A inclusão da criança com deficiência na escola comum: reflexões sobre o papel da Terapia Ocupacional. *Revista de Terapia Ocupacional da USP*, São Paulo, v.12, n.1/3, p.8-14, 2001.

ROCHA, Eucenir Fredini; LUIZ Angélica; ZULIAN, Maria Aparecida Ramirez. Reflexões sobre as possíveis contribuições da terapia ocupacional nos processos de inclusão escolar. *Revista de Terapia Ocupacional da USP*, São Paulo, v.14, n.2, p.72-8, 2003.

ROLEY, Susanne Smith; BISSELL, Julie; CLARK Gloria Frolek. Providing Occupational Therapy Using Sensory Integration Theory and Methods in School-Based Practice, *American Journal of Occupational Therapy*, v.63, n.6, p. 823-842, 2009.

ROLEY, Susanne Smith; BISSELL, Julie; CLARK, Gloria Frolek. Occupational therapy for children and youth using sensory integration theory and methods in school-based practice. *American Journal of Occupational Therapy*, v.69, 2015.

ROSENBLUM, Sara. Development, reliability, and validity of the handwriting proficiency screening questionnaire (HPSQ). *American Journal of Occupational Therapy*, v. 62, n.3, p.298-307, 2008.

ROYEEN, Charlotte Brasic. Evaluation of school-based occupational therapy programs: need, strategy, and dissemination. *American journal of occupational therapy*, v. 40, n. 12, p. 811-3, 1986.

ROYEEN, Charlotte Brasic; MARSH, David D. Promoting occupational therapy in the schools. *American journal of occupational therapy*, v. 42, p. 713-717, 1988.

SANTOS. Prefeitura de Santos: Disponível em:
<http://www.portal.santos.sp.gov.br/seduc/page.php?244> Acesso em: jan. 2018

SASSAKI, Romeu Kazumi. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. 4. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2002.

SAVIANI, Demerval. *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*. 4.ed. Campinas: Autores Associados, 2014.

SAVIANI, Demerval. O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. In: SAVIANI, Demerval; ALMEIDA, Jane Soares; SOUZA, Rosa Fátima; VALDEMARIN, Vera Teresa. *O legado educacional do século XX no Brasil*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2014. p. 9-48.

SAWAIA, Bader. *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis: Vozes, 1999.

SCHEFKIND, Sandra; CARROLL, Theresa. Being Responsive to New Trends in School Practice. *Journal of Occupational Therapy, Schools, and Early Intervention*, v.8, n. 3, p. 216-227, 2015.

SCHWARTZMAN, Simon. *Os desafios da educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

SEARS, Carol J. Organizational resources for the occupational therapist in the public schools. *American journal of occupational therapy*, v. 42, p. 740-750, 1988.

SECRETARIA MUNICIPAL DE SÃO PAULO. Caderno de Debates do NAAPA: questões do cotidiano escolar, 2016.

SHUMWAY- COOK, Anne; WOOLACOT, Marjorie H. *O controle motor: teoria e aplicação prática*. 3. ed. São Paulo: Editora Manole, 2003.

SENNETT, Richard. *Respeito: a formação do caráter em um mundo desigual*. Tradução: Ryta Vinagre. Rio de Janeiro: Record, 2004.

SILVA, Aline Cristina Barroso. Educação inclusiva: contribuições para o desenvolvimento de um compromisso ético em sua efetivação. *Revista de Terapia Ocupacional da USP*, São Paulo, v. 23, n. 2, p. 163-168, 2012.

SILVA, Carla Cilene Baptista da. *Currículo do sistema Plataforma Lattes*. Disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do> Acesso em: junho de 2017.

SILVA, Carla Cilene Baptista da; JURDI, Andrea Perosa Saigh; PONTES Fernando Vicente de. Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade: possibilidades de atuação da Terapia Ocupacional em contextos educacionais. *Revista de Terapia Ocupacional da USP*, São Paulo, v. 23, n. 3, p. 283-8, 2012.

SILVA, Carla Cilene; LOURENÇO, Gerusa Ferreira. GT 6 - Terapia Ocupacional e Educação. IV Seminário Nacional de Pesquisa em Terapia Ocupacional, 2016.

SILVERMAN, Fern; KRAMER, Paula; RAVITCH, Sharon M. A systems approach to understanding occupational therapy service negotiations in a preschool setting. *Physical and Occupational Therapy in Pediatrics*, v. 31, n. 1, p. 31-43, 2011.

SOUZA, Rosa Fátima de. Lições da Escola Primária. In: SAVIANI, Demerval; ALMEIDA, Jane Soares; SOUZA, Rosa Fátima; VALDEMARIN, Vera Teresa (Orgs.). *O legado Educacional do Século XX no Brasil*. 3. ed. Campinas: autores associados. 2014. p.101-141.

SPENCER, Janet E.; EMERY, Lynnda J.; SCHNECK, Colleen M. Occupational therapy in transitioning adolescents to post-secondary activities. *American Journal of Occupational Therapy*, v. 57, p. 435-441, 2003.

SPENCER, Karen C.; TURKETT, Amanda; VAUGHAN, Roberta; KOENIG, Sandra. School-based practice patterns: a survey of occupational therapists in Colorado. *American Journal of Occupational Therapy*, v. 60, n. 1, p. 81-91, 2006.

SPOSITO, Marília Pontes; CARRANO, Paulo César Rodrigues. Juventude e políticas públicas no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 24, 2003.

STUBBS, Sue. *Educação Inclusiva: onde existem poucos recursos*. Tradução Ana Gigante. Editora: Ingrid Lewis. 2008.

TAFF, Steven D; BERG, Christine; MARCZUK Olivia. Occupational Justice, School Connectedness, and High School Dropout: the role of Occupational Therapy in meeting the needs of an underserved population. *Journal of Occupational Therapy, Schools, and Early Intervention*, v.7, p. 235-245, 2014.

TARAS, Howard L.; BRENNAN, Jesse J.; GILBERT, Andrew; REED, Helen Eck. Effectiveness of Occupational Therapy Strategies for Teaching Handwriting Skills to Kindergarten Children. *Journal of Occupational Therapy, Schools, and Early Intervention*, v.4, p. 236-246, 2011.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. *Educação não é privilégio*. 4. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1977.

TOWNSEND, Elizabeth; MARVAL, Rebecca. Profissionais podem realmente promover justiça ocupacional? [tradução de Ricardo Petrilli. Revisão da Profa. Dra. Ana Paula Serrata Malfitano] *Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar*, São Carlos, v. 21, n. 2, p. 229-242, 2013.

TOYODA, Cristina Yoshie; MENDES, Enicéia Gonçalves; LOURENÇO, Gerusa Ferreira; AKASHI, Lucy Tokomo. O contexto multidisciplinar da prática da Terapia Ocupacional frente ao paradigma da inclusão escolar. *Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar*, São Carlos, v.15, n.2, p.121-130, 2007.

TREVISAN, Juliana Graciela; DELLA BARBA, Patrícia Carla de Souza. Reflexões acerca da atuação do terapeuta ocupacional no processo de inclusão escolar de crianças com necessidades educacionais especiais. *Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar*, São Carlos, v.20, n.1, p.89-94, 2012.

TSENG, Mei Hui; CERMAK, Sharon A. The influence of ergonomic factors and perceptual-motor abilities on handwriting performance. *American journal of occupational therapy*, v. 47, n. 10, p. 919-26, 1993.

- UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP). Definição de terapia ocupacional. 1997.
- VALLE, Luiza Elena Ribeiro; GUZZO, Raquel Souza Lobo. *Desenvolvimento infantil*. Ribeirão Preto: Tecmedd, 2004. p.138.
- VAN SCHAİK, Evelien Emmy; BRUNELLO, Maria Inês Britto. Propostas de inclusão escolar de crianças com deficiência no município de Holambra, SP: um estudo exploratório. *Revista de Terapia Ocupacional da USP*, São Paulo, v. 23, n. 3, p. 274-82, set./dez. 2012.
- VIDAL, Diana Gonçalves. 80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: questões para debate. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 577-588, 2013.
- VILLENEUVE, Michelle A; SHULHA, Lyn M. Learning together for effective collaboration in school-based occupational therapy practice. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, v.79, n. 5, p. 293-302, 2012a.
- VILLENEUVE, Michelle. A critical examination of school-based occupational therapy collaborative consultation, *Canadian Journal of Occupational Therapy*, v.79, n. especial, 2009.
- VILLENEUVE, Michelle; HUTCHINSON, Nancy. Enabling outcomes for students with developmental disabilities through collaborative consultation, *Qualitative Report*, v.17, p.1-29, 2012b.
- VILLENEUVE, Michelle; HUTCHINSON, Nancy. Incorporating therapy into the regular curriculum: Working together with occupational therapists. *International Perspectives on Inclusive Education*, v. 4, p.65- 92, 2015.
- VITTA, Fabiana Cristina Frigieri de. *Currículo do sistema Plataforma Lattes*. Disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do>. Acesso em: junho de 2017.
- VYGOTSKY, Lev. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- WEHRMANN, Susan; CHIU, Teresa M. L.; REID, Denise T.; SINCLAIR, Gerry Malcolm. Evaluation of occupational therapy school-based consultation service for students with fine motor difficulties. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, v. 73, n. 4, p. 225-35, 2006.
- WIGHT, Megan; CHAPPARO, Christine. Social competence and learning difficulties: Teacher perceptions. *Australian Occupational Therapy Journal*, v. 55, n. 4, p.256-65, 2008.
- WILCOCK, Ann; TOWNSEND, Elizabeth. Justiça Ocupacional. In: CREPEAU, E.B. et al. *Willard & Spackman – Terapia Ocupacional*. Traduzido do original: Willard & Spackman's Occupational Therapy. 11.ed. Rio de Janeiro: Editora Kogan, 2011.
- WILLS, Karen; CASE-SMITH, Jane. Perceptions and Experiences of Occupational Therapists in Rural Schools. *American Journal of Occupational Therapy*, v.50, n. 5, p. 370-9, 1996.
- WINTER, Britta. ETP-ADHS: Occupational therapy training program for ADHS- *Ergotherapie und Rehabilitation*, v. 50, p.12-16, 2011.

WOODWARD, Sara; SWINTH, Yvonne L. Multisensory approach to handwriting remediation: Perceptions of school-based occupational therapists. *American Journal of Occupational Therapy*, v. 56, n.3, p. 305-12, 2002.

WORKMAN, Melissa; VOGTLE, Laura; YUEN, Hon. Factors Associated with Comfort Level of School-Based Occupational Therapists in Providing Low-Vision Services. *Occupational Therapy in Health Care*, v. 30, n. 2, p.152-65, 2015.

YUPANQUI, Andrea. Language, discrimination and disability in the school setting of magellan education: A human rights-based approach from occupational therapy. *Magallania*, v.44, n.1, p.149-166, 2016.

ZAFRAN, Hiba; TALLANT, Beverlea K.; GELINAS, Isabelle. A first-person exploration of the experience of academic reintegration after first episode psychosis. *International Journal of Psychosocial Rehabilitation*, v.16, n. 1, p.27-43, 2011.

ZIVIANI, Jenny; WATSON-WILL, Amanda. Writing speed and legibility of 7-14-year-old school students using modern cursive script, *Australian Occupational Therapy Journal*, v. 45, n.2, p. 59-64, 1998.

ZWICKER, Jill G; HADWIN, Allyson. Cognitive versus multisensory approaches to handwriting intervention: a randomized controlled trial. *OTJR Occupation, Participation and Health*, v.29, n.1, p. 40-48, 2009.

8. APÊNDICES

Apêndice A. Grupos de pesquisa encontrados após consulta ao Portal do Diretório de Grupos de Pesquisa no Brasil - CNPq.

Nome do Grupo	Área	Instituição	Líderes do grupo
Atividades Humanas e Terapia Ocupacional	Fisioterapia e Terapia Ocupacional	UFSCar	Carla Regina Silva Marcus Vinicius M. de Almeida
Avaliação do desenvolvimento e desempenho infantil	Fisioterapia e Terapia Ocupacional	UFMG	Lívia de Castro Magalhães Marisa Cotta Mancini
Bases Celulares e Moleculares da Biofotônica	Medicina	UNINOVE	Kristianne Fernandes Raquel Mesquita Ferrari
Cidadania, Ação Social, Educação e Terapia Ocupacional	Fisioterapia e Terapia Ocupacional	UFSCar	Roseli Esquerdo Lopes Ana Paula Serrata Malfitano
Cinesiologia Clínica e Ocupacional	Fisioterapia e Terapia Ocupacional	UFSCar	Ana Beatriz de Oliveira
Dermatology and Immunology Group Paraíba - Brasil	Medicina	UFPB	Esther Bastos Palitot
DINEP-Divisão de Neurologia e Epidemiologia	Medicina	UFBA	Ailton de Souza Melo
Ensino, Saúde e Sociedade	Fisioterapia e Terapia Ocupacional	UNCISAL	Mara Cristina Ribeiro
Envelhecimento humano: saúde, cultura e sociedade	Fisioterapia e Terapia Ocupacional	UFRJ	Claudia Reinoso Araújo de Carvalho Carolina Rebellato
EspaçoCorpo: núcleo de estudos em dança e terapia ocupacional	Artes	UFMS	Andrea do Amparo C. De Angeli Heloisa Corrêa Gravina
Estamira - Núcleo de Estudos de Terapia Ocupacional, Saúde Mental e Vulnerabilidade Social	Fisioterapia e Terapia Ocupacional	UFMS	Tatiana Dimov
Estudos em Terapia Ocupacional e Reabilitação Física, Tecnologia Assistiva e Funcionalidade	Fisioterapia e Terapia Ocupacional	UFES	Gilma Correa Coutinho Fabiana Drumond Marinho
Estudos em Terapia Ocupacional e Reabilitação Física, Tecnologia Assistiva e Funcionalidade	Fisioterapia e Terapia Ocupacional	UFSCar	Daniel Marinho Cezar da Cruz Alessandra Rossi Paolillo
Formação e Capacitação em Terapia Ocupacional	Fisioterapia e Terapia Ocupacional	UFSCar	Patrícia Carla de Souza Della Barba
Fundamentos e Clínica da Terapia Ocupacional	Fisioterapia e Terapia Ocupacional	UFPE	Ivo de Andrade Lima Filho
GIPE - Grupo de Instrumentação e Processamento de Energias	Engenharia Elétrica	UNIJUI	Mateus Felzke Schonardie

Grupo de Abordagem, Pesquisa e Intervenção Transdisciplinar em Terapia Ocupacional (GAPITTO)	Fisioterapia e Terapia Ocupacional	IFRJ	Douglas Camponogara Angela Maria Bittencourt F. da Silva Cláudia Donelate
Grupo de Estudo de Trabalho, Saúde e Terapia Ocupacional	Fisioterapia e Terapia Ocupacional	USP	Selma Lancman Laerte Idal Sznelwa
Grupo de Estudo Pesquisa e Extensão em Psicanálise e Pediatria: Intervenção precoce	Saúde Coletiva	UFPB	Jaciarlos Lima de Alencar Telma Corrêa da Nóbrega Queiroz
Grupo de Estudos e Pesquisas em Trabalho, Saúde e Subjetividade	Fisioterapia e Terapia Ocupacional	UNIFESP	Maria do Carmo Baracho de Alencar
Grupo de Pesquisa em Ciência da Ocupação	Fisioterapia e Terapia Ocupacional	UFPA	Víctor Augusto Cavaleiro Corrêa Otavio Augusto de A. Costa Folha
Grupo de Pesquisa em Ciências da Reabilitação	Fisioterapia e Terapia Ocupacional	UFRJ	Clynton Lourenço Corrêa
Grupo de Pesquisa em Desenvolvimento Infantil e Cotidiano	Fisioterapia e Terapia Ocupacional	UFPB	Angela Cristina Dornelas da Silva Alyne Kalyane Câmara de Oliveira
Grupo de Pesquisa em Dor Osteomuscular e Reabilitação	Medicina	UFRGS	Antonio Cardoso dos Santos Rosane Maria Nery
Grupo de Pesquisa em Terapia Ocupacional	Fisioterapia e Terapia Ocupacional	UFPR	Renato Nickel Milton Carlos Mariotti
Laboratório de Estudo e Pesquisa Arte e Corpo em Terapia Ocupacional	Fisioterapia e Terapia Ocupacional	USP	Eliane Dias de Castro Elizabeth Maria F. de Araujo Lima
Laboratório de Investigação sobre a Atividade Humana – LIATH	Fisioterapia e Terapia Ocupacional	USP	Marysia Mara R. do Prado De Carlo Leticia Meda Vendrusculo-Fangel
Laboratório de Pesquisa da Ação Humana	Fisioterapia e Terapia Ocupacional	UNIFESP	Fernanda Cristina Marquetti
Laboratório de Pesquisa em Inovação e Tecnologia Assistiva – LAPITEC	Fisioterapia e Terapia Ocupacional	USP	Carla da Silva Santana Valeria Meirelles Carril Elui
LEPTOI - Laboratório de Ensino e Pesquisa em Terapia Ocupacional, Infância e Adolescência	Fisioterapia e Terapia Ocupacional	USP	Luzia Iara Pfeifer Maria Paula Panúncio Pinto
Neurociências e Neurofisiologia Clínica - Neurofis	Medicina	UFPE	Otávio Gomes Lins Maria das Graças de Sales Coriolano
Núcleo de estudo de Exclusão e Políticas Sociais Néo Polis	Sociologia	UFMG	Luciana Assis Costa Daniete Fernandes Rocha

Núcleo de Estudo em Educação e Diversidade (NEEDI)	Educação	UFAL	Neiza de Lourdes Frederico Fumes Elisangela Leal de Oliveira Mercado
Núcleo de Estudos e Pesquisas em Vulnerabilidade e Saúde na Infância e Adolescência (NEPVIAS)	Saúde Coletiva	UFPE	Daniela Tavares Gontijo
Núcleo de Estudos em Desenvolvimento Humano e Saúde (NEDHUS)	Fonoaudiologia	UFPB	Wagner Teobaldo de Andrade Julio Rique Neto
Núcleo Interdisciplinar em Tecnologias no Cotidiano - NIPTecC	Fisioterapia e Terapia Ocupacional	UFTM	Heloisa Cristina Figueiredo Frizzo
Núcleo Interprofissional de Pesquisa e Atendimento no Envelhecimento	Saúde Coletiva	UNIFESP	Marcia Maria Pires Camargo Novelli Ricardo Luís Fernandes Guerra
Ocupação e Saúde	Fisioterapia e Terapia Ocupacional	UFPB	Marcia Queiroz de Carvalho Gomes
Políticas, ações sociais, cultura e reabilitação	Fisioterapia e Terapia Ocupacional	USP	Fatima Correa Oliver Denise Dias Barros
Práticas Clínicas em Terapia Ocupacional - PRACTO	Fisioterapia e Terapia Ocupacional	UEP	Lucivaldo da Silva Araújo Ingrid Bergma da Silva Oliveira
Promoção do Desenvolvimento Infantil no Contexto da Vida Familiar e da Escola	Educação	UFSCar	Claudia Maria Simões Martinez
Reabilitação de Doenças do Sistema Neuromusculoesquelético	Medicina	Hospital de Clínicas de Porto Alegre - HCPA	Simone Augusta Finard Fabiana Rita Camara Machado
REATA - Laboratório de Estudos em Reabilitação e Tecnologia Assistiva	Fisioterapia e Terapia Ocupacional	USP	Eucenir Fredini Rocha Maria Helena Morgani de Almeida
SACI - Saúde e Cidadania: processos de vulnerabilidades e possibilidades de intervenção no ciclo da vida	Fisioterapia e Terapia Ocupacional	UFTM	Ana Claudia Pinto
Saúde e Alimentos no Amazonas	Ciência e Tecnologia de Alimentos	Universidade de Nilton Lins - UNINILTON	Jerusa de Souza Andrade Francisca Marta N. de O.Freitas
Saúde Mental, Terapia Ocupacional e Perspectivas de	Fisioterapia e Terapia Ocupacional	PUC -	Maria Luisa Gazabim Simões Ballarin

Formação		Campinas	
Saúde, ocupação e contextos psicossociais	Fisioterapia e Terapia Ocupacional	USP	Leonardo Martins Kebbe Regina Yoneko Dakuzaku Carretta
Terapia Ocupacional com pessoas com deficiências e doenças crônicas	Fisioterapia e Terapia Ocupacional	UFRJ	Fernanda de Sousa Marinho Ana Paula Martins Cazeiro
Terapia Ocupacional e Saúde Coletiva: Políticas Públicas, Subjetividade e Territórios.	Fisioterapia e Terapia Ocupacional	UFSP	Ana Luiza Ferrer
Terapia Ocupacional e Saúde Mental	Ciências da Saúde; Fisioterapia e Terapia Ocupacional	UFSCar	Thelma Simões Matsukura Isabela Aparecida de O. Lussi
Terapia Ocupacional e Saúde na Amazônia	Fisioterapia e Terapia Ocupacional	UEPA	Enise Cássia Abdo Najjar
Terapia Ocupacional e Tecnologia Assistiva em diferentes contextos	Fisioterapia e Terapia Ocupacional	UFRJ	Miryam Bonadiu Pelosi Vera Lucia Vieira de Souza
Terapia Ocupacional na Educação	Fisioterapia e Terapia Ocupacional	UNIFESP	Carla Cilene Baptista da Silva
Terapia Ocupacional: Memórias, Histórias e Fundamentos	Fisioterapia e Terapia Ocupacional	UFSCar	Roseli Esquerdo Lopes Patrícia Leme de Oliveira Borba
Terapia Ocupacional Social e suas interfaces: fundamentos, intervenções e formação	Fisioterapia e Terapia Ocupacional	UNIFESP	Patrícia Leme de Oliveira Borba Debora Galvani
Terapia Ocupacional: Processos do Desenvolvimento, Atividade Humana e Tecnologias em Saúde	Fisioterapia e Terapia Ocupacional	UFSCar	Maria Luísa Guillaumon Emmel Claudia Maria Simões Martinez

Fonte: Plataforma Lattes/CNPq (janeiro/2017).

Apêndice B. Produções acadêmicas das pesquisadoras que foram selecionadas e lidas.

Pesquisadoras	Trabalhos selecionados para leitura
Carla Cilene Batista da Silva	SILVA, Carla Cilene Batista; EMMEL, Maria Luiza. Analisando habilidades envolvidas em brincadeiras com escolares. <i>Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos</i> , Brasília, UnB, v. 75, n.179-181, p. 306-314, 1994.
	SILVA, Carla Cilene Batista. A presença de jogos e brinquedos nas escolas especiais. <i>Temas em Educação Especial</i> , EDUFSCar, p.107-113, 2004.
	SILVA, Carla Cilene Batista; SILVA, Elaine Soares; ROMAN, Marcelo. A interface entre Saúde e Educação: percepções de educadores sobre educação inclusiva. <i>Revista Psicologia Escolar e Educacional</i> , v. 20, p.109-115, 2016.
Claudia Maria Simões Martinez	MARTINEZ, Cláudia Maria Simões; FONTAINE, Anne Marie Germaine; SANTOS, Jair Ferreira Lício; MARINI, Bruna Pereira, MANZINI, Mariana Gurian. Redes de colaboração e intersetorialidade nas creches públicas do estado de São Paulo. <i>Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar</i> , São Carlos, v. 24, p. 673-680, 2016.
	PIZZANI, Luciana; LOPES, Juliana de Fátima; MARTINEZ, Cláudia Maria Simões; MANZINI, Mariana Gurian. A contribuição da análise de conteúdo nos estudos na área da Educação Especial e sua interface com a prematuridade. <i>Revista de Educação Especial</i> (online), v. 27, p. 459-470, 2014.
	ASSIS, Caroline Penteado; MARTINEZ, Cláudia Maria Simões. Colaboração no contexto da inclusão escolar: um relato de experiência sobre a formação de graduandos. <i>Educere et Educare</i> (versão eletrônica), v. 7, p. 83-96, 2013.
	DELLA BARBA, Patrícia Carla; JOAQUIM, Regina Helena; JOIA, Andressa Fernanda; MARINI, Bruna Pereira; PELISSARI, Débora; LOPES, Juliana de Fátima; CORONADO, Natália; MARTINEZ, Cláudia Maria Simões. Ações conjuntas entre professores da educação infantil e alunos de terapia ocupacional: relato de experiência. <i>Temas sobre Desenvolvimento</i> , v. 19, p. 120-124, 2013.
	PIZZANI, Luciana; MANZINI, Mariana Gurian; LOPES, Juliana de Fátima; MARTINEZ, Cláudia Maria Simões. A detecção precoce dos fatores de risco relacionados a prematuridade e suas implicações para a Educação Especial. <i>Revista Educação Especial</i> (Online), v. 25, p. 545-562, 2012.

ASSIS, Caroline Penteado; MARTINEZ, Cláudia Maria Simões. A inclusão escolar e utilização de tecnologia assistiva para alunos com sequelas de mielomeningocele: opinião dos professores. *Revista Educação Especial (Online)*, v. 24, p. 93-111, 2011.

PINHEIRO, Raquel Cristina ; MARTINEZ, Cláudia Maria Simões; PAMPLIN, Renata. Suporte informativo para educadores de creche: risco e proteção nos primeiros anos de vida. *Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar*, São Carlos, v. 18, p. 129-138, 2010.

MARTINEZ, Cláudia Maria Simões; PAMPLIN, Renata; OISHI, Jorge. Professores de crianças com necessidades educacionais especiais: o suporte informacional no cotidiano da escola que busca a inclusão. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 11, n.1, p. 67-80, 2005.

DELLA BARBA, Patrícia Carla; MARTINEZ, Cláudia Maria Simões; CARRASCO, Bianca. Promoção da Saúde e Educação Infantil: caminhos para o desenvolvimento. *Paideia (Ribeirão Preto)*, Ribeirão Preto, v. 26, p. 1, 2003.

MARTINEZ, Cláudia Maria Simões. Reflexões sobre uma proposta de atendimento em creches a crianças de 0 -2 anos. *Paideia (Ribeirão Preto)*, Ribeirão Preto, v. 10/11, p. 63-73, 1996.

Eucenir Fredini Rocha

PAULA, Ana Rita de; ROCHA, Eucenir Fredini; REGEN, Mina. Enfrentando desafios e criando estratégias: Inserção de crianças com deficiências nas creches do Município de São Paulo. *Temas sobre Desenvolvimento*, v. 11, p. 14-22, 2002.

ROCHA, Eucenir Fredini; CASTIGLIONI, Maria do Carmo. Reflexões sobre recursos tecnológicos: ajudas técnicas, tecnologia assistiva, tecnologia de assistência e tecnologia de apoio. *Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo*, São Paulo, v. 16, p. 3, 2005.

Fabiana Crisitina Frigieride Vitta

VITTA, Fabiana Cristina F. de ; ZANIOLO, Leandro Osni ; SILVA, Carla Cilene Batista. Educação da Criança de Zero a Três Anos e Educação Especial: uma Leitura Crítica dos Documentos que norteiam a Educação Básica. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.22, p.9-26, 2016.

MEDICE, José; VITTA, Fabiana Cristina F de; CONTI, Marta Helena Souza; ZANIOLO, Leandro Osni. ; VITTA, Alberto de. Acessibilidade nas escolas de ensino fundamental de um município da região oeste de São Paulo. *Cadernos de Terapia*

Ocupacional da UFSCar, São Carlos, v. 23, p. 581-588, 2015.

VITTA, Fabiana Cristina F.; VITTA, Alberto de; MONTEIRO, Alexandre. A percepção de professores de educação infantil sobre a inclusão da criança com deficiência. *Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 16, p. 415-428, 2010.*

VITTA, Fabiana Cristina F; SILVA, Karen Prado; MORAES, Márcia Cristina. Conceito sobre a educação da criança deficiente, de acordo com professores de educação infantil da cidade de Bauru. *Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 10, n.1, p. 43-58, 2004.*

Miryam Bonadiu Pelosi

PELOSI, Miryam Bonadiu. Tecnologia Assistiva na Educação Inclusiva. *Cadernos para o professor, Juiz de Fora, v.22, p.49-56, 2011.*

PELOSI, Miryam Bonadiu; NUNES, Leila Regina. A inclusão dos alunos com deficiência física nas escolas regulares. *Temas sobre Desenvolvimento, São Paulo, v. 17, p. 99-103, 2010.*

PELOSI, Miryam Bonadiu; NUNES, Leila Regina. Caracterização dos professores itinerantes, suas ações na área de tecnologia assistiva e seu papel como agente de inclusão escolar. *Revista Brasileira de Educação Especial, v.15, p. 141-154, 2009.*

Roseli Esquerdo Lopes

PEREIRA, Beatriz Prado; LOPES, Roseli Esquerdo. Por que ir à escola? Os sentidos atribuídos pelos jovens do ensino médio? *Educação e Realidade, Rio Grande do Sul, v.41, n.1, p.193- 216, 2016.*

SFAIR, Sara Caram; BITTAR, Marisa; LOPES, Roseli Esquerdo. Educação sexual para adolescentes e jovens: mapeando proposições oficiais. *Saúde e Sociedade (Online), v. 24, p. 620-632, 2015.*

BORBA, Patrícia Leme de Oliveira LOPES, Roseli Esquerdo; MALFITANO, Ana Paula Serrata. Trajetórias escolares de adolescentes em conflito com a lei: subsídios para repensar políticas educacionais. *Ensaio (Rio de Janeiro. Online), v. 23, p. 937-963, 2015.*

LOPES, Roseli Esquerdo; MALFITANO, Ana Paula Serrata ; SILVA, Carla Regina ; BORBA, Patrícia Leme de Oliveira . Recursos e tecnologias em Terapia Ocupacional Social: ações com jovens pobres na cidade. *Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar*, São Carlos, v. 22, p. 591-602, 2014.

RAFANTE, Heulalia; LOPES, Roseli Esquerdo. Helena Antipoff e o Desenvolvimento da Educação Especial no Brasil (1929-1961). *Revista HISTEDBR On-line*, v. 13, p. 331-356, 2013.

LOPES, Roseli Esquerdo; SFAIR, Sara Caram; BITTAR, Marisa. Adolescentes em medidas socioeducativas em meio aberto e a escola. *Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar*, São Carlos, v. 20, p. 217-228, 2012.

LOPES, Roseli Esquerdo; GARCIA, Diana Basei. Problemas e perspectivas escolares e de trabalho no cotidiano dos meninos e meninas trabalhadores da UFSCar. *Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar*, São Carlos, v. 18, p. 247-261, 2010.

LOPES, Roseli Esquerdo; SILVA, Carla Regina; MOURA, Beatriz Rocha; OISHI, Jorge . Violência, Escola e Jovens de Grupos Populares Urbanos: o caso de estudantes de Ensino Médio de São Carlos/SP. *Revista HISTEDBR On-line*, v. 34, p. 73-96, 2009.

LOPES, Roseli Esquerdo; MALFITANO, Ana Paula Serrata. Ação social e intersetorialidade: relato de uma experiência na interface entre saúde, educação e cultura. *Interface* (Botucatu. Impresso), Botucatu - SP, v. 10, p. 505-515, 2006.

Fonte: Currículos disponibilizados na Plataforma Lattes/CNPq (jan/fev de 2017).

Apêndice C. Carta- convite para as pesquisadoras, líderes dos grupos de pesquisa selecionados.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Rodovia Washington Luís, Km 235 – Caixa Postal 676
CEP 13565-905 – São Carlos – SP – Brasil

Telefax: (16) 3351-8356

Home-page: www.ufscar.br/~ppge.htm

e-mail: secppge@ufscar.br

São Carlos e João Pessoa, xxxx de 2017.

Prezada Profa. Dra. XXX

Eu, Beatriz Prado Pereira, terapeuta ocupacional pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Professora Assistente do Departamento de Terapia Ocupacional da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), doutoranda do Programa de Pós Graduação em Educação pela UFSCar e a Prof. Roseli Esquerdo Lopes, Professora Titular do Departamento de Terapia Ocupacional da UFSCar, estamos desenvolvendo uma pesquisa intitulada “*Educação e Terapia Ocupacional: perspectivas e produções de terapeutas ocupacionais em relação à Escola*”. A pesquisa tem como temática a educação em interface com a terapia ocupacional no Brasil e no âmbito internacional. Seu objetivo geral é investigar a educação e a escola enquanto um campo de atenção e atuação da terapia ocupacional.

Em um primeiro momento, foram levantadas e analisadas as produções científicas nacionais e internacionais que fazem o diálogo da educação com a terapia ocupacional e, em um segundo momento, prevê-se a realização de entrevistas semiestruturadas com professores terapeutas ocupacionais e líderes de grupos de pesquisa no Brasil que têm se voltado para essa temática.

Assim, devido à sua importância para a construção desse campo na Terapia Ocupacional e na Educação, gostaríamos de convidá-la a participar desse estudo, colaborando conosco com a concessão da referida entrevista via Skype. O dia e o horário serão combinados de acordo com sua disponibilidade.

Solicitamos que nos responda por meio deste endereço eletrônico e, caso concorde em colaborar, enviaremos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido com maiores detalhes acerca da pesquisa em andamento.

Agradecendo desde já sua participação, permanecemos à disposição para qualquer esclarecimento.

Abraços, Beatriz e Roseli

**Educação e Terapia Ocupacional: perspectivas e produções de terapeutas
ocupacionais em relação à escola**

PPGE/UFSCar - Linha de Pesquisa: História, Filosofia e Sociologia da Educação

Beatriz Prado Pereira e Roseli Esquerdo Lopes

2016 -2017

ROTEIRO DE ENCONTRO E ENTREVISTA

APRESENTAÇÃO DOS OBJETIVOS DA PESQUISA

IDENTIFICAÇÃO – DADOS PESSOAIS

Nome completo:

Idade:

Endereço e Contato:

TRAJETÓRIA ACADÊMICA NA TERAPIA OCUPACIONAL E NA EDUCAÇÃO

- Sobre sua trajetória na terapia ocupacional.
- Sobre o encontro com o campo da educação.
- Sobre os projetos de extensão universitária que já desenvolveu e desenvolve em relação à educação/ escola e a terapia ocupacional.
- Sobre os projetos de pesquisa que desenvolveu e desenvolve em relação à educação/ escola e a terapia ocupacional.
- Sobre o ensino/formação que desenvolve em relação à educação/ escola e a terapia ocupacional.
- Percepções sobre a formação em nível de graduação para a terapia ocupacional nesse âmbito.

ARTICULAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E TERAPIA OCUPACIONAL

- A terapia ocupacional considera que o campo da educação tem demandas para a atuação profissional. Como é para você essa articulação?
- Existe uma especificidade para a terapia ocupacional nesse campo?
- Como você percebe a trajetória da inserção desse profissional nesse campo?
 - Demarcações históricas da articulação entre educação e a terapia ocupacional.
 - Demarcações para a prática profissional
- Sobre o que vem sendo feito, por terapeutas ocupacionais no campo da educação e, mais precisamente, na escola.
- Sobre as contribuições da terapia ocupacional com relação à escola.
- Sobre demandas para o terapeuta ocupacional que se propõe estar na escola.

- Dentro de sua trajetória como pesquisadora e como terapeuta ocupacional, que reflexões considera importante pontuar sobre educação em geral, escola e os processos escolares?
- Reflexões/Apontamentos sobre como os terapeutas ocupacionais em geral, mas especialmente no Brasil, têm lidado com essa temática.

REFERENCIAIS PARA A PESQUISA E PARA A PRÁTICA

- Referencial teórico para pensar esse campo.
- Referenciais teóricos que esse campo trouxe
- Conhecimentos necessários para fundamentar a prática terapêutico-ocupacional nessa área.

PRÁTICAS TERAPÊUTICO-OCUPACIONAIS NA EDUCAÇÃO E NA ESCOLA

- Práticas profissionais que se aproximam da articulação que você vislumbra/propõe entre terapia ocupacional e educação.
- Potencialidades e desafios para a prática terapêutico-ocupacional nesse campo.

OUTROS COMENTÁRIOS, QUESTÕES, OBSERVAÇÕES

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

1. Você está sendo convidado para participar da pesquisa *Educação e Terapia Ocupacional: perspectivas e produções de terapeutas ocupacionais em relação à Escola*.
2. A pesquisa tem como temática a educação em interface com a terapia ocupacional no Brasil e no âmbito internacional. Seu objetivo geral é investigar a educação e a escola enquanto um campo de atenção e atuação da terapia ocupacional.
 - a. Você foi selecionado/a uma vez que é terapeuta ocupacional e líder de um grupo de pesquisa que faz o diálogo da Terapia Ocupacional com a Educação.
 - b. A sua participação nesta pesquisa será responder uma entrevista semiestruturada sobre os temas: terapia ocupacional, educação e escola,
3. Ao contribuir para essa pesquisa os participantes selecionados poderão sofrer algum desconforto sobre as questões apresentadas. No entanto, poderão deixar de responder às questões que julgarem necessárias, garantindo que não se submetam a danos morais, físicos, financeiros ou religiosos, e a possibilidade de deixar de participar deste estudo, a qualquer momento, caso julguem necessário, sem quaisquer prejuízos à sua pessoa. Sobre os benefícios previstos, tem-se a possibilidade de criar junto aos participantes processos reflexivos sobre a interface da Terapia Ocupacional com a Educação/Escola. Ainda, como resultado final deste trabalho, que será compartilhado com todos os colaboradores, espera-se reunir elementos para contribuirmos para a construção desse campo.
4. A pesquisa poderá ser acompanhada em todo o seu processo pelos colaboradores, se assim o desejarem.
5. Comprometemo-nos a realizar qualquer tipo de esclarecimento no decorrer da pesquisa.
6. Você tem liberdade em recusar-se a participar ou de retirar sua aceitação, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma ou prejuízo.
 - a. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar sua aceitação.
 - b. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.
7. Com o seu consentimento, gostaríamos de divulgar o seu nome e condição de pesquisador terapeuta ocupacional da área, a fim de conhecermos e levar ao conhecimento daqueles envolvidos com a interface Terapia Ocupacional/Educação-Escola suas opiniões acerca da temática. Isto será feito com o absoluto compromisso ético em torno do conteúdo transcrito da entrevista, que lhe será enviado para leitura, correção e acréscimos que julgar pertinentes. Os resultados deste estudo serão divulgados no âmbito acadêmico exclusivamente.

8. Nesta pesquisa não se aplicam formas de pagamento.
9. Nesta pesquisa não se aplicam formas de indenização.
10. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.



Beatriz Prado Pereira

Departamento de Terapia Ocupacional CCS/UFPB –

Cidade Universitária / Campus I – João Pessoa

(83) 32167996/ 996161653

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

João Pessoa, março/2017.

Assinatura do colaborador da pesquisa

Apêndice F. Os 155 textos estrangeiros selecionados por meio das bases de dados Scopus e Web of Science, os respectivos autores e coautores, ano e periódico de publicação.

	Título	Autores e coautores	Ano	Periódico
1.	Language, discrimination and disability in the school setting of magellan education: A human rights-based approach from occupational therapy	Andrea Yupanqui C.	2016	Magallania
2.	The occupations of literacy: Occupational therapy's role	Gloria Frolek Clark	2016	Journal of Occupational Therapy, Schools, and Early Intervention
3.	Effectiveness of an intensive handwriting program for first grade students using the application LetterSchool: A pilot study	Géraldine Jordan Fanny Michaud Marie Laure Kaiser	2016	Journal of Occupational Therapy, Schools, and Early Intervention
4.	Use of a journal club for professional development: Outcomes in a school-based occupational therapy practice	Kimberly A. Szucs Jeryl D. Benson Amanda Corturillo	2016	Journal of Occupational Therapy, Schools, and Early Intervention
5.	Self-regulation workshop and Occupational Performance Coaching with teachers: A pilot study	Caroline Hui Laurie Snider Melanie Couture	2016	Canadian Journal of Occupational Therapy-Revue Canadienne e Ergotherapie
6.	An Exploration of the Use of Occupational Language in School-based Occupational Therapy Documentation	Jeryl D. Benson	2015	Journal of Occupational Therapy, Schools, and Early Intervention
7.	Factors Associated with Comfort Level of School-Based Occupational Therapists in Providing Low-Vision Services	Melissa Workman Laura K. Vogtle Hon Keung Yuen	2015	Occupational Therapy in Health Care
8.	Occupational Therapy for School-Aged Children in India	Asha Asher Anuradha Jatar Jyothika Bijlani	2015	Journal of Occupational Therapy, Schools, and Early Intervention
9.	Parent Perceptions of School-based Occupational Therapy Services	Jeryl D. Benson Kathleen Elkin Julie Wechsler	2015	Journal of Occupational Therapy, Schools, and Early Intervention

		Lindsey Byrd		
10.	Promoting the Role of Occupational Therapy in School-based Collaboration: Outcome Project	Andrea Christner	2015	Journal of Occupational Therapy, Schools, and Early Intervention
11.	Occupational therapy for children and youth using sensory integration theory and methods in school-based practice	Susanne Smith Roley Julie Bissell Gloria Frolek Clark	2015	The American Journal of Occupational Therapy
12.	Effect of Duration of Peer Awareness Education on Attitudes toward Students with Disabilities: A Systematic Review	Kelly L. Leigers Cristine T. Myers	2015	Journal of Occupational Therapy, Schools, and Early Intervention
13.	Being Responsive to New Trends in School Practice	Sandra Schefkind Theresa Carlson Carroll	2015	Journal of Occupational Therapy, Schools, and Early Intervention
14.	Practice Patterns of School-based Occupational Therapists Targeting Handwriting: A Knowledge-to-Practice Gap	Heidi A. Cramm Mary Egan	2015	Journal of Occupational Therapy, Schools, and Early Intervention
15.	Incorporating therapy into the regular curriculum: Working together with occupational therapists	Michelle A. Villeneuve Nancy L. Hutchinson	2015	International Perspectives on Inclusive Education
16.	Intercultural partnering for the benefit of South Africa township high school students	Janis Davis Emily Dodge Martha Welderufael	2015	Occupational therapy international
17.	Research on Positive Indicators for Teacher-Child Relationship in Children with Intellectual Disabilities	Kanae Matsushima Toshihiro Kato	2015	Occupational Therapy International
18.	Career counselling at school for placement in sheltered workshops?	Helga Fasching	2014	British Journal of Learning Disabilities
19.	Investigating the experiences in a school-based occupational therapy program to inform community-based paediatric occupational therapy practice	Lezahn Rens Annette V. Joosten	2014	Australian Occupational Therapy Journal
20.	Occupational Justice, School Connectedness, and High School Dropout: The Role of Occupational	Olivia Marczuk Steven D. Taff Christine J.	2014	Journal of Occupational Therapy, Schools, and Early Intervention

	Therapy in Meeting the Needs of an Underserved Population	Berg		
21.	Considerations for the Development of Expert Practice in School-Based Occupational Therapy	Patricia A. Laverdure	2014	Journal of Occupational Therapy, Schools, and Early Intervention
22.	Effects of a Classroom Embedded Occupational Therapist Teacher Handwriting Program for First Grade Students	Jane Case-Smith Lindy Weaver Terri Holland	2014	American Journal Of Occupational Therapy
23.	Health care reform and school-based and early intervention practice	Leslie L. Jackson Tim Nanof Patricia L. Bowyer	2013	OT Practice
24.	Enabling outcomes for students with developmental disabilities through collaborative consultation	Michelle Villeneuve Nancy L. Hutchinson	2012	Qualitative Report
25.	National Behaviour Support Service and Occupational Therapy in school: An Irish experience	Siobhan MacCobb	2012	International Perspectives on Inclusive Education
26.	Learning together for effective collaboration in school-based occupational therapy practice	Michelle A. Villeneuve Lyn M. Shulha	2012	Canadian Journal of Occupational Therapy
27.	Partnering for Change: An innovative school-based occupational therapy service delivery model for children with developmental coordination disorder	Cheryl A. Missiuna Nancy A. Pollock Danielle E. Levac Wenonah N. Campbell Sandra D. S. Whalen Sheila M. Bennett Catherine A. Hecimovich B. Robin Gaines John C. Cairney Dianne J. Russell	2012	Canadian Journal of Occupational Therapy
28.	Facilitating Appropriate Referrals for Related Services in Schools	Beth Goodrich Jacqueline Hawkins Andrea Bakscheider Burrridge Cathryn Nicole White	2012	Journal of Occupational Therapy, Schools, and Early Intervention

29.	Survey of handwriting instruction practices of elementary teachers and educational programs: Implications for occupational therapy	Denise K. Donica Michelle H. Larson Abbey A. Zinn	2012	Occupational Therapy in Health Care
30.	Gifted children - A look at the interface between school and OT	Gisela Beyermann	2012	Ergotherapie und Rehabilitation
31.	Support for everyone: Experiences of occupational therapists delivering a new model of school-based service	Wenonah N. Campbell Cheryl A. Missiuna Lisa M. Rivard Nancy A. Pollock	2012	Canadian Journal of Occupational Therapy
32.	Validating the Use of the Evaluation Tool of Children's Handwriting-Manuscript to Identify Handwriting Difficulties and Detect Change in School-Age Children	Marie Brossard-Racine Barbara Mazer Marilynse Julien Annette Majnemer	2012	American Journal of Occupational Therapy
33.	Use of the Medical Research Council Framework to develop a complex intervention in pediatric occupational therapy: Assessing feasibility	Cheryl Missiuna Nancy Pollock Wenonah N. Campbell Sheila Bennett Catherine Hecimovich Robin Gaines Cindy DeCola John Cairney Dianne Russell Elizabeth Molinaro	2012	Research in Developmental Disabilities
34.	Occupational Therapy Practitioners' Perceptions of Important Competencies for Handwriting Evaluation and Intervention in School-Aged Children	Peter Giroux William Woodall Mark D. Weber Jessica Bailey	2012	Physical & Occupational Therapy in Pediatrics
35.	Development and evaluation of an occupational therapy program for refugee high school students.	Jodie A. Copley Merrill June Turpin Siobhan Gordon Chrisdell Mclaren	2011	Australian Occupational Therapy Journal
36.	A first-person exploration of the experience of	Hiba Zafran	2011	International Journal of Psychosocial

	academic reintegration after first episode psychosis	Beverlea K. Tallant Isabelle Gelinás		Rehabilitation
37.	Occupational, speech and emotional therapy with students attending booster classes	Dafna Regev Shunit L. Reiter	2011	International Journal of Adolescent Medicine and Health
38.	ETP-ADHS: Occupational therapy training program for ADHS	Britta Winter	2011	Ergotherapie und Rehabilitation
39.	The Role of Occupational Self-Assessment in Client-Centered Practice in School-Based Settings	Patrícia Laverdure	2011	Journal of Occupational Therapy, Schools, and Early Intervention
40.	Effectiveness of Occupational Therapy Strategies for Teaching Handwriting Skills to Kindergarten Children	Howard L. Taras Jesse J. Brennan Andrew Gilbert Helen Eck Reed	2011	Journal of Occupational Therapy, Schools, and Early Intervention
41.	Using the LOTCA to measure cultural and sociodemographic effects on cognitive skills in two groups of children	Naomi Josman Taisir M. Abdallah Batya Engel-Yeger	2011	American Journal of Occupational Therapy
42.	A qualitative study of occupational therapy's role in adolescent transition in a midwestern coalition of many school districts	Candice Gangl Peggy S. Neufeld Christine J. Berg	2011	Journal of Occupational Therapy, Schools, and Early Intervention
43.	A systems approach to understanding occupational therapy service negotiations in a preschool setting	Fern Silverman Paula Kramer Sharon M. Ravitch	2011	Physical and Occupational Therapy in Pediatrics
44.	A systematic review of interventions to improve handwriting	Monica M. P. Hoy Mary Y. Egan Katya Polena Feder	2011	Canadian Journal of Occupational Therapy
45.	The sensory processing measure-preschool (SPM-P)-part one: Description of the tool and its use in the preschool environment	Tara J. Glennon Heather M. Kuhaneck David Herzberg	2011	Journal of Occupational Therapy, Schools, and Early Intervention
46.	Teacher perspectives on collaboration with occupational therapists in inclusive classrooms: A pilot study	Yanhua Huang Claudia G. Peyton Matthew Hoffman Mae Pascua	2011	Journal of Occupational Therapy, Schools, and Early Intervention

47.	Factors associated with therapists' involvement in children's transition to preschool	Christine T. Myers Susan K. Effgen Erin Blanchard Adam Southall Stacy Wells Erin Miller	2011	American Journal of Occupational Therapy
48.	Effectiveness of an Integrated Handwriting Program for First-Grade Students: A Pilot Study	Jane Case-Smith Terri Holland Beth Bishop	2011	American Journal of Occupational Therapy
49.	The Role of Occupational Therapists and Physical Therapists in Elementary School System Early Intervening Services and Response to Intervention: A Case Report	Deborah L. Reeder Sandra H. Arnold Lynn M. Jeffries Irene R. McEwen	2011	Physical & Occupational Therapy in Pediatrics
50.	Relationships Between Fine-Motor, Visual-Motor, and Visual Perception Scores and Handwriting Legibility and Speed	Sheryl Klein Val Guiltner Patti Sollereeder Ying Cui	2011	Physical & Occupational Therapy in Pediatrics
51.	Occupational Therapists' Beliefs and Involvement with Secondary Transition Planning	Tina A. Mankey	2011	Physical & Occupational Therapy in Pediatrics
52.	Sensory-based interventions in the general education classroom: A critical appraisal of the topic	Elissa Worthen	2010	Journal of Occupational Therapy, Schools, and Early Intervention
53.	Occupational therapy in a project for truants	Johanna Kämper	2010	Ergotherapie und Rehabilitation
54.	Work at school: Teacher and parent perceptions about children's participation	Susan Lowe Christine J. Chapparo	2010	Work
55.	As students become adults: The role of Occupational therapy in the transition process	Heather G. Juan Yvonne L. Swinth Anita Fong	2010	Journal of Occupational Therapy, Schools, and Early Intervention
56.	Transitions: Throughout the lifespan	Robert W. Gibson Susan M. Nochajski Sandra Schefkind Christine	2010	OT Practice

		T.Myers Judie Sage Amy Marshal		
57.	Contributions made by occupational therapists in Rtl: A pilot study	Susan M. Cahill	2010	Journal of Occupational Therapy, Schools, and Early Intervention
58.	Occupational Therapy Students' Attitudes Towards Inclusion Education in Australia, United Kingdom, United States and Taiwan	Keli Mu Ted Brown Claudia G. Peyton Sylvia Rodger Yan-Hua Huang Chin-Yu Wu Callie Watson Karen Stagnitti Eve Hutton Jackie Casey Swee Hong	2010	Occupational Therapy International
59.	Evaluation of the Effects of Sensory Integration-Based Intervention by a Preschool Special Education Teacher	Penelope W.Bonggat Laura J. Hall	2010	Education and Training in Autism and Developmental Disabilities
60.	Critical reflections on school-based occupational therapy	Judy Beck Ericksen	2010	Scandinavian Journal of Occupational Therapy
61.	Providing Occupational Therapy Using Sensory Integration Theory and Methods in School-Based Practice	Roley Susanne Smith Julie C. Bissell Gloria Frolek Clark	2009	American Journal of Occupational Therapy
62.	Making strokes to taking notes: A clinical practice guideline for written product	Tanya Glencross-Eimantas Stephanie Ballay Pamela Breese Ana Maria Isihi Shabnam Mamujee Lucia Pulciani Krista Shillum	2009	Occupational Therapy Now
63.	A critical examination of school-based	Michelle Villeneuve	2009	Canadian Journal of Occupational Therapy

	occupational therapy collaborative consultation			
64.	Occupational therapy in mainstream primary schools: An evaluation of a pilot project	Eve Hutton	2009	British Journal of Occupational Therapy
65.	Participation of students with physical disabilities in the school environment	Snaefridur T. Egilson Rannveig Traustadottir	2009	American Journal of Occupational Therapy
66.	Invited commentary on "Sensory sensitivities of gifted children"	Winnie W. Dunn John Bazyk	2009	American Journal of Occupational Therapy
67.	School participation of pupils with physical and psychosocial limitations: A comparison	Snaefridur Thora Egilson Helena Hemmingsson	2009	British Journal of Occupational Therapy
68.	Integrating occupational therapy services in a kindergarten curriculum: A look at the outcomes	Susan S. Bazyk Paula Michaud Glenn B. Goodman Paula Papp Edwina R. Hawkins Margery A. Welch	2009	American Journal of Occupational Therapy
69.	Cognitive versus multisensory approaches to handwriting intervention: A randomized controlled trial	Jill G. Zwicker Allyson F. Hadwin	2009	OTJR Occupation, Participation and Health
70.	Handwriting Performance, Self-Reports, and Perceived Self-Efficacy Among Children With Dysgraphia	Batya Engel-Yeger Limor Nagauker-Yanuv Sara Rosenblum	2009	AMERICAN JOURNAL OF OCCUPATIONAL THERAPY
71.	Playful interaction: Occupational therapy for all children on the school playground	Anita C. Bundy Tim Lockett Geraldine A. Naughton Paul J. Tranter Shirley R. Wyver Jo Ragen Emma Singleton Greta Spies	2008	AMERICAN JOURNAL OF OCCUPATIONAL THERAPY
72.	Social competence and learning difficulties: Teacher perceptions	Megan Wight Christine Chapparo	2008	Australian Occupational Therapy Journal

73.	South Australian school teachers' perceptions of occupational therapy report	Robyn Vincent Hugh Stewart Jo Harrison	2008	Australian Occupational Therapy Journal
74.	Effectiveness of disc 'O' sit cushions on attention to task in second-grade students with attention difficulties	Beth A. Pfeiffer Amy D. Henry Stephanie Miller Suzie Witherell	2008	American Journal of Occupational Therapy
75.	Reported experiences from occupational therapists interacting with teachers in inclusive early childhood classrooms	Pia Bose Jim Hinojosa	2008	American Journal of Occupational Therapy
76.	Development, reliability, and validity of the handwriting proficiency screening questionnaire (HPSQ)	Sara Rosenblum	2008	American Journal of Occupational Therapy
77.	Descriptive study of occupational therapists participation in early childhood transitions	Christine Teeters Myers	2008	American Journal of Occupational Therapy
78.	Enabling occupation through facilitating the diagnosis of Developmental Coordination Disorder	Cheryl Missiuna Nancy Pollock Mary Egan Robin Gaines Helen Soucie	2008	Canadian Journal of Occupational Therapy
79.	Item test-retest reliability and responsiveness of the School outcomes measure (SOM)	Sandra H. Arnold Irene R. McEwen	2008	Physical and Occupational Therapy in Pediatrics
80.	Establishing a case for occupational therapy in meeting the needs of children with grief issues in school-based settings	Barbara E. Milliken Glenn B. Goodman Susan S. Bazyk Sharon R. Flinn	2007	Occupational Therapy in Mental Health
81.	Attitudes of entry level occupational therapy doctoral students towards inclusion for students with disabilities	Keli Um Linda G. Franck Christina Konz	2007	Australian Occupational Therapy Journal
82.	Fine motor difficulties: The need for advocating for the role of occupational therapy in schools	Michelle Jackman Karen Stagnitti	2007	Australian Occupational Therapy Journal

83.	A short-term graphomotor program for improving writing readiness skills of first-grade students	Navah Zelda Ratzon Daniela Efraim Orit Bart	2007	American Journal of Occupational Therapy
84.	Supported education for adults and adolescents with psychiatric disabilities: Occupational therapy's role	Sharon A. Gutman Victoria P. Schindler	2007	OT Practice
85.	Hidden in plain sight: Working with students with emotional disturbance in the schools	Barbara E. Chandler	2007	OT Practice
86.	Evaluation of occupational therapy school-based consultation service for students with fine motor difficulties	Susan Wehrmann Teresa M. L. Chiu Denise T. Reid Gerry M. Sinclair	2006	Canadian Journal of Occupational Therapy
87.	The sensory integration and praxis tests: Illuminating struggles and strengths in participation at school	Stefanie C. Bodison Zoe K. Mailloux	2006	OT Practice
88.	School-based occupational therapy for children with fine motor difficulties: Evaluating functional outcomes and fidelity of services	Claudia L. Bayona Janette McDougall Mary Ann Tucker Megan Nichols Angela D. Mandich	2006	Physical and Occupational Therapy in Pediatrics
89.	Handwriting instruction in elementary schools	Asha V. Asher	2006	American Journal of Occupational Therapy
90.	The dilemma of psychosocial occupational therapy in public schools: The therapists' perceptions	Alison J. Beck Karin J. Barnes Kimberly A. Vogel Kimatha O. Grice	2006	Occupational Therapy in Mental Health
91.	Evaluation options for secondary transition planning	Margaret R. Kardos Barbara P. White	2006	American Journal of Occupational Therapy
92.	Examination of the Perceived Efficacy and Goal Setting System (PEGS) with children with disabilities, their parents, and teachers	Cheryl A. Missiuna Nancy A. Pollock Mary Law Stephen D. Walter	2006	American Journal of Occupational Therapy

		Nina Cavey		
93.	Evaluating a school skills programme for Australian Indigenous children: A pilot study	Jessica McGarrigle Alison Nelson	2006	Occupational Therapy International
94.	School-based practice patterns: A survey of occupational therapists in Colorado	Karen C. Spencer Amanda Turkett Roberta Vaughan Sandra Koenig	2006	American Journal of Occupational Therapy
95.	The role of the school-based occupational therapist in secondary education transition planning: A pilot survey study	Margaret Kardos Barbara P.White	2005	American Journal of Occupational Therapy
96.	School-based practice: Acquiring the knowledge and skills	Sharon Brandenburger-Shasby	2005	American Journal of Occupational Therapy
97.	Self-care at school: Perceptions of 6-year-old children	Christine J. Chapparo Elizabeth Hooper	2005	American Journal of Occupational Therapy
98.	Barriers to the use of assistive technology for children with multiple disabilities	Jodie A. Copley Jenny Ziviani	2004	Occupational Therapy International
99.	The role of occupational therapy in providing person-centred transition services: Implications for school-based practice	Craig A. Michaels Meira L. Orentlicher	2004	Occupational Therapy International
100.	Schoolwork task performance of students at risk of delays	Anne G. Fisher Gerri A. Duran	2004	Scandinavian Journal of Occupational Therapy
101.	Assistive technology and handwriting problems: What do occupational therapists recommend?	Andrew R. Freeman Joyce R. MacKinnon Linda T. Miller	2004	Canadian Journal of Occupational Therapy
102.	Occupational Therapy, Physical Therapy, and Orientation and Mobility Services in Public Schools	Jerry D. Neal Linda M. Bigby Rebecca Nicholson	2004	Intervention in School and Clinic
103.	Teachers' survey on problems with handwriting: Referral, evaluation, and outcomes	Sandra L. Hammerschmidt Pimjai Sudsawad	2004	American Journal of Occupational Therapy
104.	Predicting Length of Service Provision in School-	Diane Long	2003	Physical and Occupational Therapy in Pediatrics

Based Occupational Therapy				
105.	Occupational therapy in transitioning adolescents to post-secondary activities	Janet E. Spencer Lynnda J. Emery Colleen M. Schneck	2003	American Journal of Occupational Therapy
106.	Perceptions regarding school-based occupational therapy for children with emotional disturbances	Karin J. Barnes Alison J. Beck Kimberly A. Vogel Kimatha O. Grice Douglas Murphy	2003	American Journal of Occupational Therapy
107.	Effect of an occupational intervention on printing in children with economic disadvantages	Cindee Q. Peterson David L. Nelson	2003	American Journal of Occupational Therapy
108.	Classroom-based assessment: Validation for the school AMPS	Patricia Fingerhut Helen Madill Johanna Darrah Megan Hodge Sharon Warren	2002	AMERICAN JOURNAL OF OCCUPATIONAL THERAPY
109.	The school as social context: Social interaction patterns of children with physical disabilities	Richardson, PK	2002	AMERICAN JOURNAL OF OCCUPATIONAL THERAPY
110.	Experiences and perceived roles of occupational therapists working with children with special learning needs during transition to school: A pilot study	Alison Prigg	2002	Australian Occupational Therapy Journal
111.	Multisensory approach to handwriting remediation: Perceptions of school-based occupational therapists	Sara Woodward Yvonne L. Swinth	2002	American Journal of Occupational Therapy
112.	Effectiveness of school-based occupational therapy intervention on handwriting	Jane Case-Smith	2002	American Journal of Occupational Therapy
113.	Violence prevention in the schools: Implications for occupational therapy	Jill E. Robbins	2001	Work
114.	Team collaborative practices between teachers and occupational therapists	Karin J. Barnes Keith D. Turner	2001	American Journal of Occupational Therapy

115.	Measuring knowledge of school-based occupational therapy	Mary Beth Harris Sidney T. Alley	2000	American Journal of Occupational Therapy
116.	An evaluation of functional, school-based therapy services for children with special needs	Gillian King Janette McDougall Mary Ann Tucker Janet Gritzan Teresa Malloy-Miller Pamela Alambet Dee Cunning Kathleen E. Thomas Karen Gregory	1999	Physical and Occupational Therapy in Pediatrics
117.	Rater reliability and internal scale and person response validity of the school assessment of motor and process skills	Bradley T. Atchison Anne G. Fisher Kim Bryze	1998	American Journal of Occupational Therapy
118.	Writing speed and legibility of 7-14-year-old school students using modern cursive script	Jenny Ziviani Amanda Watson-Will	1998	Australian Occupational Therapy Journal
119.	The impact of the classroom environment on defining function in school-based practice	Catherine Orr Janette Schkade	1997	American Journal of Occupational Therapy
120.	Variables related to successful school-based practice	Jane Case -Smith	1997	Occupational Therapy Journal of Research
121.	Perceptions of occupational therapists regarding service delivery models in school-based practice	Jane Case-Smith Judy Cable	1996	Occupational Therapy Journal of Research
122.	Collaborative consultation: The efficacy of remedial and compensatory interventions in school contexts	Barbara L. Kemmis Winnie Dunn	1996	American Journal of Occupational Therapy
123.	Occupational therapy in full-inclusion classrooms: A case study from the moorpark model	Diane Hammon Kellegrew	1996	American Journal of Occupational Therapy
124.	The perception of occupational therapy by special school teachers in Hong Kong	Susanna Chow	1996	Occupational Therapy International
125.	Perceptions and Experiences of Occupational Therapists in Rural Schools	Karen Wills Jane Case-Smith	1996	American Journal of Occupational Therapy

126.	Fine Motor Outcomes in Preschool Children Who Receive Occupational Therapy Services	Jane Case-Smith	1996	American Journal of Occupational Therapy
127.	Ethical perspectives on school-based practice: Care, rights, justice, and compromise	Kate H. Brown Linda S. Gabriel	1995	Occupational Therapy in Health Care
128.	Fieldwork in schools: a model for alternative settings	Lou Ann S. Griswold B. S. Strassler	1995	The American journal of occupational therapy. : official publication of the American Occupational Therapy Association
129.	Laws that shape therapy services in educational environments	Mary Jane K. Rapport	1995	Physical and Occupational Therapy in Pediatrics
130.	Ethnographic Analysis a Study of Classroom Environments	Lou Ann Sooy Griswold	1994	American Journal of Occupational Therapy
131.	Content for educational programs in school-based occupational therapy from a practice perspective	Nancy J. Powell	1994	The American journal of occupational therapy. : official publication of the American Occupational Therapy Association
132.	Addressing Assistive Technology Needs in Special Education	Nancy E. Shuster	1993	American Journal of Occupational Therapy
133.	Teachers' perceptions of the role and effectiveness of occupational therapists in schools	Margaret Fairbairn Iain Davidson	1993	Canadian Journal of Occupational Therapy
134.	The influence of ergonomic factors and perceptual-motor abilities on handwriting performance	Mei Hui Tseng Sharon A. Cermak	1993	The American journal of occupational therapy
135.	Survey of Interdisciplinary Activity Between Occupational Therapists and Speech Language Pathologists in the Public Schools	Sandra Edwards John Hanley	1992	Occupational Therapy Journal of Research
136.	Clinical reasoning process for service provision in the public school	Leah Hall W. Robertson M. A. Turner	1992	The American journal of occupational therapy. : official publication of the American Occupational Therapy Association
137.	School-based occupational therapy for students with behavioral disorders	Sally Schultz	1992	Occupational Therapy in Health Care
138.	Making a difference: Occupational therapy in the	Anita Nelson Niehues	1991	Occupational Therapy Journal of Research

	public schools	Anita C. Bundy Cheryl F. Mattingly Mary C. Lawlor		
139.	A sensorimotor program for improving writing readiness skills in elementary-age children	Cara E. Oliver	1990	The American journal of occupational therapy. : official publication of the American Occupational Therapy Association
140.	Occupational therapy practice in school systems: A survey of northwest therapists	Terry K. Crowe Elizabeth M. Kanny	1990	Physical and Occupational Therapy in Pediatrics
141.	A Comparison of Service Provision Models in School Based Occupational Therapy Services A Pilot-Study	Winnie Dunn	1990	Occupational Therapy Journal of Research
142.	Louisiana's criteria of eligibility for occupational therapy services in the public school system	Shirley Holland Carr	1989	The American journal of occupational therapy. : official publication of the American Occupational Therapy Association
143.	Promoting occupational therapy in the schools.	Charlotte Brasic Royeen David D. Marsh	1988	American journal of occupational therapy
144.	Models of occupational therapy service provision in the school system	Winnie W. Dunn	1988	American journal of occupational therapy
145.	Organizational resources for the occupational therapist in the public schools	Carol J. Sears	1988	The American journal of occupational therapy. : official publication of the American Occupational Therapy Association
146.	Special education and occupational therapy: making the relationship work	Martha J. Coutinho Dawn L. Hunter	1988	The American journal of occupational therapy. : official publication of the American Occupational Therapy Association
147.	Using a single-subject research design to evaluate the effectiveness of treatment	Philippa H. Campbell	1988	The American journal of occupational therapy. : official publication of the American Occupational Therapy Association
148.	Perceptions of Faculty Members in Special Education Concerning Occupational Therapy Services in Schools A Pilot Study	Doris T. Bloom	1988	Occupational Therapy Journal of Research
149.	The Evolution Of Occupational Therapy In The	Wendy Colman	1988	American Journal Of Occupational Therapy

Public Schools The Laws Mandating Practice				
150.	Occupational Therapy with Emotionally Disturbed Children in a Public Elementary School	Alice R. Agrin	1987	Occupational Therapy in Mental Health
151.	Evaluation of school-based occupational therapy programs: need, strategy, and dissemination.	Charlotte Brasic Royeen	1986	The American journal of occupational therapy. : official publication of the American Occupational Therapy Association
152.	The Implementation of Occupational Therapy Services in Rural School Systems	Nancy N. Regan	1982	American Journal of Occupational Therapy
153.	Certification of occupational therapists in the public schools: The Wisconsin experience	Alice Punwar Eugene Wendt	1980	American Journal of Occupational Therapy
154.	Occupational therapy roles and functions in the education of the school-based handicapped student	Elnora M. Gilfoyle Carole W. Hays	1979	American Journal of Occupational Therapy
155.	A model for establishing occupational therapy and physical therapy services in the public schools	Marlys M. Mitchell D. Lindsey Theresa Carlson Carroll	1979	American Journal of Occupational Therapy

Apêndice G. Autores e coautores das produções estrangeiras e os números de publicação de cada um.

Autores e coautores	Número de publicações	Autores e coautores	Número de publicações	Autores e coautores	Número de publicações
Jane Case Smith	7	Daniela Efraim	1	Marie Brossard-Racine	1
Cheryl A. Missiuna	5	Danielle E. Levac	1	Marie Laure Kaiser	1
Nancy A. Pollock	5	David D. Marsh	1	Marilyse Julien	1
Christine T. Myers	4	David Herzberg	1	Mark D. Weber	1
Michelle A. Villeneuve	4	David L. Nelson	1	Marlys M. Mitchell	1
Winnie W. Dunn	4	Dawn L. Hunter	1	Martha J. Coutinho	1
Christine J. Chapparo	3	Deborah L. Reeder	1	Martha Welderufael	1
Gloria Frolek Clark	3	Dee Cunning	1	Mary Beth Harris	1
Jeryl D. Benson	3	Denise K. Donica	1	Mary C. Lawlor	1
Karin J. Barnes	3	Denise T. Reid	1	Mary Jane K. Rapport	1
Mary Egan	3	Diane H. Kellegrew	1	Mary Law	1
Wenonah N. Campbell	3	Diane Long	1	Matthew Hoffman	1
Alison J. Beck	2	Doris T. Bloom	1	Megan Hodge	1
Anita C. Bundy	2	Douglas Murphy	1	Megan Nichols	1
Anne G. Fisher	2	Edwina R. Hawkins	1	Megan Wight	1
Asha V. Asher	2	Elissa Worthen	1	Mei Hui Tseng	1
Barbara P. White	2	Elizabeth Hooper	1	Meira L. Orentlicher	1
Batya Engel-Yeger	2	Elizabeth M. Kanny	1	Melanie Couture	1
Charlotte B. Royeen	2	Elizabeth Molinaro	1	Melissa Workman	1
Chin-Yu Wu	2	Elnora M. Gilfoyle	1	Merrill June Turpin	1
Chrisdell McLaren	2	Emily Dodge	1	Michelle H. Larson	1
Christine J. Berg	2	Emma Singleton	1	Michelle Jackman	1
Claudia G. Peyton	2	Erin Blanchard	1	Monica M. P. Hoy	1
Dianne J. Russell	2	Erin Miller	1	Nancy E. Shuster	1
Eve Hutton	2	Eugene Wendt	1	Nancy J. Powell	1
Glenn B. Goodman	2	Fanny Michaud	1	Nancy N.	1

				Regan	
Irene R. McEwen	2	Fern Silverman	1	Naomi Josman	1
Janette McDougall	2	Geraldine A. Naughton	1	Navah Zelda Ratzon	1
Jenny Ziviani	2	Géraldine Jordan	1	Nina Cavey	1
Jodie A. Copley	2	Gerri A. Duran	1	Olivia Marczuk	1
John C. Cairney	2	Gerry Malcolm Sinclair	1	Orit Bart	1
Julie C. Bissell	2	Gillian King	1	Pamela Alambet	1
Karen Stagnitti	2	Gisela Beyermann	1	Pamela Breese	1
Keli Mu	2	Greta Spies	1	Patricia Fingerhut	1
Kimatha O. Grice	2	Heather G. Juan	1	Patricia L. Bowyer	1
Kimberly A. Vogel	2	Heather Miller Kuhaneck	1	Patti Sollereeder	1
Lou Ann S. Griswold	2	Heidi A. Cramm	1	Paul J. Tranter	1
Margaret R. Kardos	2	Helen Eck Reed	1	Paula Kramer	1
Mary Ann Tucker	2	Helen Madill	1	Paula Michaud	1
Nancy L. Hutchinson	2	Helen Soucie	1	Paula Papp	1
Patricia A. Laverdure	2	Helena Hemmingsson	1	Peggy S. Neufeld	1
Robin Gaines	2	Helga Fasching	1	Penelope W. Bonggat	1
Sandra H. Arnold	2	Hiba Zafran	1	Peter Giroux	1
Sandra Schefkind	2	Hon Keung Yuen	1	Philippa H. Campbell	1
Sara Rosenblum	2	Howard L. Taras	1	Pia Bose	1
Sheila M. Bennett	2	Hugh Stewart	1	Pimjai Sudsawad	1
Snaefridur Thora Egilson	2	Iain Davidson	1	Rannveig Traustadottir	1
Susan S. Bazyk	2	Isabelle Gelinias	1	Rebecca Nicholson	1
Susanne Smith Roley	2	Jackie Casey	1	Richardson, PK	1
Terri Holland	2	Jacqueline Hawkins	1	Robert W. Gibson	1
Theresa Carlson Carroll	2	Janet E. Spencer	1	Roberta Vaughan	1
Yan-Hua Huang	2	Janet Gritzan	1	Robyn Vincent	1
Yvonne L. Swinth	2	Janette Schkade	1	Sally Schultz	1
Abbey A. Zinn	1	Janis Davis	1	Sandra D. S. Whalen	1
Adam Southall	1	Jerry D. Neal	1	Sandra Edwards	1
Alice Punwar	1	Jesse J. Brennan	1	Sandra Koenig	1
Alice R. Agrin	1	Jessica Bailey	1	Sandra L. Hammerschmi	1

				dt	
Alison Nelson	1	Jessica McGarrigle	1	Sara Woodward	1
Alison Prigg	1	Jill E. Robbins	1	Shabnam Mamujee	1
Allyson F. Hadwin	1	Jill G. Zwicker	1	Sharon A. Cermak	1
Amanda Corturillo	1	Jim Hinojosa	1	Sharon A. Gutman	1
Amanda Turkett	1	Jo Harrison	1	Sharon Brandenburger-Shasby	1
Amanda Watson-Will	1	Jo Ragen	1	Sharon M. Ravitch	1
Amy D. Henry	1	Johanna Darrah	1	Sharon R. Flinn	1
Amy Marshal	1	Johanna Kämper	1	Sharon Warren	1
Ana Maria Isihi	1	John Bazyk	1	Sheryl Klein	1
Andrea B. Burrige	1	John Hanley	1	Shirley Holland Carr	1
Andrea Christner	1	Joyce R. MacKinnon	1	Shirley R. Wyver	1
Andrea Yupanqui C.	1	Judie Sage	1	Shunit L. Reiter	1
Andrew Gilbert	1	Judy Beck Ericksen	1	Sidney T. Alley	1
Andrew R. Freeman	1	Judy Cable	1	Siobhan Gordon	1
Angela D. Mandich	1	Julie Wechsler	1	Siobhan MacCobb	1
Anita N.Niehues	1	Jyothika Bijlani	1	Stacy Wells	1
Annette Majnemer	1	Kanae Matsushima	1	Stefanie C. Bodison	1
Annette V. Joosten	1	Karen C. Spencer	1	Stephanie Ballay	1
Anuradha Jatar	1	Karen Gregory	1	Stephanie Miller	1
B. Robin Gaines	1	Karen Wills	1	StephenD. Walter	1
B. S. Strassler	1	Kate H. Brown	1	Steven D. Taff	1
Barbara E. Chandler	1	Kathleen E. Thomas	1	Susan K. Effgen	1
Barbara E. Milliken	1	Kathleen Elkin	1	Susan Lowe	1
Barbara L. Kemmis	1	Katya Polena Feder	1	Susan M. Cahill	1
Barbara Mazer	1	Keith D. Turner	1	Susan M. Nochajski	1
Beth A. Pfeiffer	1	Kelly L. Leigers	1	Susan Wehrmann	1
Beth Bishop	1	Kim Bryze	1	Susanna Chow	1
Beth Goodrich	1	Kimberly A. Szucs	1	Suzie Witherell	1

Beverlea K. Tallant	1	Krista Shillum	1	Swee Hong	1
Bradley T. Atchison	1	Laura J. Hall	1	Sylvia Rodger	1
Britta Winter	1	Laura K. Vogtle	1	Taisir M. Abdallah	1
Callie Watson	1	Laurie Snider	1	Tanya Glencross-Eimantas	1
Candice Gangl	1	Leah Hall	1	Tara J. Glennon	1
Cara E. Oliver	1	Leslie L. Jackson	1	Ted Brown	1
Carol J. Sears	1	Lezahn Rens	1	Teresa M. L. Chiu	1
Carole W. Hays	1	Limor Nagauker-Yanuv	1	Teresa Malloy-Miller	1
Caroline Hui	1	Linda Gabriel Franck	1	Terry K. Crowe	1
Catherine A. Hecimovich	1	Linda M. Bigby	1	Tim Lockett	1
Catherine Hecimovich	1	Linda S. Gabriel	1	Tim Nanof	1
Catherine Orr	1	Linda T. Miller	1	Tina A. Mankey	1
Cathryn N. White	1	Lindsey Byrd	1	Toshihiro Kato	1
Cheryl F. Mattingly	1	Lindy Weaver	1	Val Guiltner	1
Christina Konz	1	Lisa M. Rivard	1	Victoria P. Schindler	1
Cindee Q. Peterson	1	Lucia Pulciani	1	W. Robertson	1
Cindy DeCola	1	Lyn M. Shulha	1	Wendy Colman	1
Claudia L. Bayona	1	Lynn M. Jeffries	1	William Woodall	1
Colleen M. Schneck	1	Lynnda J. Emery	1	Ying Cui	1
Craig A. Michaels	1	Mae Pascua	1	Zoe K. Mailloux	1
D. Lindsey	1	Margaret Fairbairn	1	Anita Fong	1
Dafna Regev	1	Margery A. Welch	1	M. A. Turner	1

Apêndice H. Instituições de vínculo dos autores e coautores (por ordem alfabética) no momento das publicações estrangeiras.

Instituição de vinculação dos autores e coautores

1. Akron Children's Hospital, Family Child Learning Cent	2. Queensland Health
3. Al-Qudes University	4. Quinnipiac University
5. American Occupational Therapy Association	6. Richard Stockton College of New Jersey
7. Australian Catholic University	8. Rush University
9. Boston University	10. Sacred Heart University
11. Boulder Community Hospital	12. Safety and Health Assessment and Research for Prevention (SHARP)
13. Bridgewater-Raritan Regional High School	14. Salus University
15. Brock University	16. San Diego State University
17. California State University	18. San Jose State University
19. Calvary Health Care	20. Skills for Kids
21. Canterbury Christ Church University	22. Springfield Hospital Center
23. Cardiff University	24. Stark State College of Technology
25. Care Society	26. Sulabha School for Children With Special Needs
27. Central West Community Care Access Centre	28. Tel Aviv University
29. Centre hospitalier pour enfants de l'est de l'Ontario	30. Temple University
31. Centre Hospitalier Universitaire Sainte-Justine	32. Texas Woman's University
33. Centre Hospitalier Universitaire Vaudois	34. Thames Valley Children's Centre
35. Chang Gung University	36. Thames Valley Children's Centre
37. Chicago State University	38. Thomas Jefferson University
39. Child Assessment Service	40. Toronto Central Community Care Access Centre
41. Children's Hospital of Philadelphia	42. Touro College
43. Children's Hospital Columbus	44. UCL Institute of Child Health
45. Children's Hospital of Eastern Ontario Research Institute	46. United States Department of Education
47. Cincinnati Children's Hospital	48. Universidad de Magallanes
49. City University of New York	50. Universitat Wien
51. Cleveland State University	52. Université de Montréal
53. Clover Bottom Developmental Center, Clinical Education Coordination	54. Université Laval
55. College Misericordia	56. University at Buffalo
57. College of Saint Mary	58. University Central Arkansas
59. Colorado State University	60. University of Aberdeen
61. Columbus Public Schools	62. University of Alabama at Birmingham
63. Community Care Access Centre of London and Middlesex	64. University of Alberta
65. Creighton University	66. University of British Columbia

67. Curtin University	68. University of California
69. Cuyahoga County Board of Health	70. University of Central Missouri
71. Deakin University	72. University of Colorado Health Sciences Center
73. Dominican University of California	74. University of Connecticut
75. Dublin City Schools	76. University of Dublin
77. Duke University	78. University of East Anglia
79. Duquesne University	80. University of Florida
81. East Carolina University	82. University of Haifa
83. Eastern Kentucky University	84. University of Houston
85. Elizabethtown College	86. University of Iceland
87. ErinoakKids Centre for Treatment and Development	88. University of Illinois at Chicago
89. Fairfax County Public Schools	90. University of Kansas
91. Five Counties Children's Centre	92. University of Kentucky
93. George Mason University	94. University of Mississippi Medical Center
95. Glenrose Rehabilitation Hospital	96. University of New Hampshire Durham
97. Grossmont College	98. University of New Mexico
99. Hong Kong Polytechnic University	100. University of New Mexico Hospital
101. Houston Independent School District	102. University of New South Wales
103. Individualized Design Service, Area Cooperative Educational Services	104. University of Newcastle
105. Institute for Urban Indigenous Health	106. University of North Carolina at Chapel Hill
107. Ithaca College	108. University of Oklahoma
109. Jewish Rehabilitation Hospital	110. University of Ottawa
111. Kyoto University	112. University of Pennsylvania
113. Langston University	114. University of Puget Sound
115. Laradon School	116. University of Queensland
117. Lenoir-Rhyne University	118. University of Sciences in Philadelphia
119. Life Care Centers of America	120. University of South Australia
121. Lincoln Intermediate Unit 12	122. University of South Carolina
123. Linkopings Universitet	124. University of Southern California
125. Macquarie University	126. University of Sydney
127. Marion County Schools	128. University of Texas
129. Maxim Health Care and Preferred Home Health Care	130. University of Toledo
131. McGill University	132. University of Toronto
133. McMaster University	134. University of Ulster
135. Midwestern University	136. University of Victoria
137. Monash University	138. University of Washington
139. National Association of State Directors of Special Education	140. University of Wisconsin Madison
141. National Taiwan University	142. University of York
143. New York University	144. University Sherbrooke
145. Occupational Therapy School and Centre	146. Virginia Commonwealth University
147. Ohio State University	148. Wake County Public School System

149. OTR/L, Occupational Therapy Program	150. Washington University in St. Louis
151. Pediat Therapy Ctr	152. Wayne State University
153. Pendergast Elementary School District	154. Western Michigan University
155. Pflugerville Independet School District Texas	156. Western Psychological Services
157. Pupil Appraisal Services	158. Western University
159. Puzzle Consulting Sárl	160. Witherell OT and Associates
161. Queen's University	162. York Region Board of Education

Apêndice I. Os 31 textos nacionais, seus autores e coautores, periódicos, ano e instituições de filiação.

Título	Autores	Periódico	Ano	Instituição de filiação dos autores
1. A inclusão da criança com deficiência na escola comum: reflexões sobre o papel da terapia ocupacional	Eucenir Fredini Rocha Maria do Carmo Castiglioni Rita de Cássia Vieira	Revista de Terapia Ocupacional da USP	2001	USP USP Prefeitura do Município do Guarujá (SP)
2. Reflexões sobre as possíveis contribuições da terapia ocupacional nos processos de inclusão escolar	Eucenir Fredini Rocha Angélica Luiz Maria Aparecida R. Zulian	Revista de Terapia Ocupacional da USP	2003	USP
3. Terapia ocupacional e propostas de intervenção na rede pública de ensino	Andrea Perosa S.Jurdi Maria Inês B. Brunello Marcelo Honda	Revista de Terapia Ocupacional da USP	2003	USP
4. Retrato de uma creche: possibilidades de atuação da Terapia Ocupacional na Educação Infantil (0-2 anos)	Bianca Gonçalves Carrasco	Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar	2005	não tem
5. A inclusão escolar de alunos com deficiência mental: uma proposta de intervenção do terapeuta ocupacional no cotidiano escolar	Andréa Perosa S.Jurdi Maria Lúcia T. Amiralian	Estudos de Psicologia	2006	USP
6. O papel do terapeuta ocupacional na tecnologia assistiva	Miryam Pelosi	Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar	2006	Centro de Terapia Ocupacional do Rio de Janeiro
7. A Terapia Ocupacional e as ações na educação: aprofundando interfaces	Eucenir Fredini Rocha	Revista de Terapia Ocupacional da USP	2007	USP
8. O campo da educação e demandas para a terapia ocupacional no Brasil	Roseli Esquerdo Lopes Carla Regina Silva	Revista de Terapia Ocupacional da USP	2007	UFSCar

9.	O contexto multidisciplinar na prática da terapia ocupacional frente ao paradigma da inclusão escolar	Cristina Yoshie Toyoda Enicéia Golçalves Mendes Gerusa Ferreira Lourenço Lucy Tomoko Akashi	Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar	2007	UFSCar
10.	Contribuições da terapia ocupacional no processo de capacitação de educadores de bebês em creches	Cláudia Maria S. Martinez Cíntia Cristina Neófiti	Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar	2007	UFSCar
11.	Percepção de professores sobre a avaliação de habilidades motoras e de processo – versão escolar aplicada aos alunos com deficiência física	Luciana Ramos Baleotti Mariana Dutra Zafani Maria das Graças A de Faria Lívia de Castro Magalhães	Revista de Terapia Ocupacional da USP	2011	Unesp Unesp Centro de Reabilitação da Prefeitura de Belo Horizonte (MG) UFMG
12.	A ação conjunta dos profissionais da saúde e da educação na escola inclusiva	Miryam Bonadiu Pelosi Leila Regina de P. Nunes	Revista de Terapia Ocupacional da USP	2011	UFRJ
13.	Inclusão escolar do aluno com deficiência física: contribuições da terapia ocupacional	Ana Flávia M. de Paula Luciana Ramos Baleotti	Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar	2011	UNICAMP Unesp
14.	Identificando possibilidades de atuação da Terapia Ocupacional na inclusão escolar	Mariana Graziella Ide Beatriz Tieko Yamamoto Carla Cilene B. da Silva	Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar	2011	Unifesp
15.	Consultoria colaborativa em terapia ocupacional para professores de crianças pré-escolares com baixa visão	Tatiana Luísa R. GebraelCláudia Maria S. Martinez	Revista Brasileira de Educação Especial	2011	UFSCar
16.	Oficinas de atividades com jovens da escola pública: tecnologias sociais entre educação e terapia ocupacional	Roseli Esquerdo Lopes Patrícia Leme de O. Borba Natalia Keller de A. Trajber Carla Regina Silva Brena Talita Cuel	Interface - Comunicação, Saúde, Educação	2011	UFSCar

17.	Hoje na escola a gente está falando em vulnerabilidade	Daniela Tavares Gontijo Estenifer Marques Heliana Castro Alves	Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar	2012	UFPE UFTM UFTM
18.	Práticas e perspectivas da terapia ocupacional na inclusão escolar	Paula Tatiana Cardoso Thelma S.Matsukura	Revista de Terapia Ocupacional da USP	2012	UFTM UFSCar
19.	Educação inclusiva: contribuições para o desenvolvimento de um compromisso ético em sua efetivação	Aline Cristina B. Silva	Revista de Terapia Ocupacional da USP	2012	Secretaria de Educação da Prefeitura de São Bernardo do Campo (SP)
20.	Atuação do terapeuta ocupacional no contexto escolar: o uso da tecnologia assistiva para o aluno com paralisia cerebral na educação infantil	Aila Narene D.C. Rocha Débora Deliberato	Revista de Terapia Ocupacional da USP	2012	Unesp
21.	Propostas de inclusão escolar de crianças com deficiência no município de Holambra, SP: um estudo exploratório	Evelien Emmy van Schaik Maria Inês B. Brunello	Revista de Terapia Ocupacional da USP	2012	USP
22.	Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade: possibilidades de atuação da Terapia Ocupacional em contextos educacionais	Carla Cilene B. da Silva Andrea Perosa S. Jurdi Fernando V. de Pontes	Revista de Terapia Ocupacional da USP	2012	Unifesp
23.	Reflexões acerca da atuação do terapeuta ocupacional no processo de inclusão escolar de crianças com necessidades educacionais especiais	Juliana Graciela Trevisan Patrícia Carla Della Barba	Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar	2012	UNISALESIANO UFSCar
24.	A diferença no cenário familiar, a inclusão escolar e a Terapia Ocupacional	Juliana F. de Q.Marcelino	Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar	2013	UFPE
25.	Contribuições da Terapia Ocupacional	Patrícia Carla Della Barba	Cadernos de Terapia Ocupacional	2013	UFSCar

	para a inclusão escolar de crianças com autismo	Martha Morais Minatel	da UFSCar		
26.	Intervenção terapêutica ocupacional em uma creche da cidade do Recife	Bruna Chagas Almeida Juliana F. de Q. Marcelino	Revista de Terapia Ocupacional da USP	2013	UFPE
27.	Expressão livre de jovens por meio do Fanzine: recurso para a terapia ocupacional social	Roseli Esquerdo Lopes Patrícia Leme de O. Borba Gustavo Artur Monzeli	Saúde e Sociedade	2013	UFSCar Unifesp UFES
28.	Utilização de dispositivos assistivos por alunos com deficiência em escolas públicas	Carolina Bastos Plotegher Maria Luísa G. Emmel Daniel Marinho C. da Cruz	Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar	2013	FAMERP UFSCar UFSCar
29.	Influência de procedimentos educativos sobre os conceitos de berçários	Dayanne Sato Moreira Alberto de Vitta Luciana Ap. de A. Penitente Fabiana Cristina F. de Vitta	Revista de Terapia Ocupacional da USP	2014	Unesp USC Unesp Unesp
30.	Facilitadores e barreiras no processo de inclusão escolar de crianças com necessidades educativas especiais: a percepção das educadoras	Paola de M. R. de Oliveira Letícia Rocha Dutra Poliana Pires T. Melo Márcia Bastos Rezende	Revista de Terapia Ocupacional da USP	2015	UFMG
31.	Metodologias de intervenção do terapeuta ocupacional em contexto escolar com crianças com Necessidades Educativas Especiais em Portugal	Andreia Sofia N. Maia Maria Raquel R. Santana Susana Cristina C. Pestana	Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar	2016	Instituto Politécnico de Beja, Portugal

Apêndice J. Autores e coautores dos 31 textos selecionados dentre as produções nacionais e as respectivas profissões.

Nome dos autores e coautores	Profissão
1. Aila Narene Dahwache Criado Rocha	Terapeuta Ocupacional
2. Alberto de Vitta	Fisioterapeuta
3. Aline Cristina Barroso Silva	Terapeuta Ocupacional
4. Ana Flávia Marostegan De Paula	Terapeuta Ocupacional
5. Andrea Perosa Saigh Jurdi	Terapeuta Ocupacional
6. Andreia Sofia Nabiço Maia	Terapeuta Ocupacional
7. Angélica Luiz	Terapeuta Ocupacional
8. Beatriz Tieko Yamamoto	Terapeuta Ocupacional
9. Bianca Gonçalves Carrasco	Terapeuta Ocupacional
10. Brena Talita Cuel	Terapeuta Ocupacional
11. Bruna Chagas Almeida	Terapeuta Ocupacional
12. Carla Cilene Baptista da Silva	Terapeuta Ocupacional
13. Carla Regina Silva	Terapeuta Ocupacional
14. Carolina Bastos Plotegher	Terapeuta Ocupacional
15. Cíntia Cristina Neófiti	Terapeuta Ocupacional
16. Cláudia Maria Simões Martinez	Terapeuta Ocupacional
17. Cristina Yoshie Toyoda	Terapeuta Ocupacional
18. Daniel Marinho Cezar da Cruz	Terapeuta Ocupacional
19. Daniela Tavares Gontijo	Terapeuta Ocupacional
20. Dayanne Sato Moreira	Terapeuta Ocupacional
21. Débora Deliberato	Fonoaudióloga
22. Enicéia Golçalves Mendes	Psicóloga
23. Estenifer Marques	Terapeuta Ocupacional
24. Eucenir Fredini Rocha	Terapeuta Ocupacional
25. Evelien Emmy van Schaik	Terapeuta Ocupacional
26. Fabiana Cristina Frigieri de Vitta	Terapeuta Ocupacional
27. Fernando Vicente de Pontes	Terapeuta Ocupacional
28. Gerusa Ferreira Lourenço	Terapeuta Ocupacional
29. Gustavo Artur Monzeli	Terapeuta Ocupacional
30. Heliana Castro Alves	Terapeuta Ocupacional
31. Juliana Fonsêca de Queiroz Marcelino	Terapeuta Ocupacional
32. Juliana Graciela Trevisan	Terapeuta Ocupacional
33. Leila Regina D'Oliveira de Paula Nunes	Terapeuta Ocupacional
34. Letícia Rocha Dutra	Terapeuta Ocupacional
35. Lívia de Castro Magalhães	Terapeuta Ocupacional
36. Luciana Aparecida de Araújo Penitente	Pedagoga
37. Luciana Ramos Baleotti	Terapeuta Ocupacional
38. Lucy Tomoko Akashi	Terapeuta Ocupacional
39. Marcelo Honda	Terapeuta Ocupacional
40. Márcia Bastos Rezende	Terapeuta Ocupacional
41. Maria Aparecida Ramirez Zulian	Terapeuta Ocupacional
42. Maria das Graças Abreu de Faria	Terapeuta Ocupacional
43. Maria do Carmo Castiglioni	Terapeuta Ocupacional
44. Maria Inês Britto Brunello	Terapeuta Ocupacional
45. Maria Lúcia Toledo de Moraes Amiralian	Psicóloga
46. Maria Luísa Guillaumon Emmel	Terapeuta Ocupacional
47. Maria Raquel Rodrigues Santana	Terapeuta Ocupacional

48. Mariana Dutra Zafani	Terapeuta Ocupacional
49. Mariana Graziella Ide	Terapeuta Ocupacional
50. Martha Morais Minatel	Terapeuta Ocupacional
51. Miryam Bonadiu Pelosi	Terapeuta Ocupacional
52. Natalia Keller de Almeida Trajber	Pedagoga
53. Paola de Mattos Ribeiro de Oliveira	Terapeuta Ocupacional
54. Patrícia Carla de Souza Della Barba	Terapeuta Ocupacional
55. Patrícia Leme de Oliveira Borba	Terapeuta Ocupacional
56. Paula Tatiana Cardoso	Terapeuta Ocupacional
57. Poliana Pires Torres Melo	Terapeuta Ocupacional
58. Rita de Cássia Vieira	Terapeuta Ocupacional
59. Roseli Esquerdo Lopes	Terapeuta Ocupacional
60. Susana Cristina Costa Pestana	Terapeuta Ocupacional
61. Tatiana Luísa Reis Gebrael	Terapeuta Ocupacional
62. Thelma Simões Matsukura	Terapeuta Ocupacional
