**TERAPIA OCUPACIONAL E EDUCAÇÃO: PROPOSIÇÕES CURRICULARES A PARTIR DO CONTATO COM ESCOLAS PÚBLICAS**

**OCCUPATIONAL THERAPY AND EDUCATION: CURRICULAR PROPOSITIONS FROM CONTACT WITH PUBLIC SCHOOLS**

**TERAPIA OCUPACIONAL Y EDUCACIÓN: PROPUESTAS CURRICULARES A PARTIR DEL CONTACTO CON ESCUELAS PÚBLICAS**

**Resumo**

Introdução: A Terapia Ocupacional tem relevante contribuição acadêmica e técnico-profissional voltada para a educação, com destaque para a Educação Especial. Doravante, advogo pela ampliação do seu escopo de práticas/saberes em função dos problemas contemporâneos da escola pública, o que exige olhar crítico sobre os currículos. Objetivo: pesquisar o currículo por meio da experimentação de conceitos do campo educacional durante a fase de reformulação da disciplina intitulada “Terapia Ocupacional no Campo da Educação”. Método: o paradigma desta pesquisa é a do pesquisador reflexivo, na qual tomo currículo como objeto de estudo, ou seja, um conjunto de procedimentos hipotéticos a serem experimentados com base na reflexão de ideias postas em ação. A partir disso, estudantes observaram intervenções terapêutico-ocupacionais em duas escolas públicas municipais, uma de educação infantil outra de ensino fundamental. As idas aos campos aconteceram semanalmente, ao longo de três meses, totalizando cinquenta e quatro horas de imersão. Os dados empíricos, registrados em diários de campo, foram analisados e apresentados com base em estudos socioculturais sobre infância, juventude e escola. Achados e discussão: a partir do encontro com as demandas das escolas públicas, pude inferir sobre a pertinência de alguns conceitos e sugerir diálogos com a Terapia Ocupacional. Considerações Finais: nesta pesquisa curricular sugiro: a necessidade de teorizar as atividades humanas a partir das lentes da Educação; expandir as teorias do brincar pelo viés da cultura infantil e pela experiência; ater aos desafios da precarização do trabalho docente.

**Palavras-chave:** Terapia Ocupacional. Educação. Ensino. Currículo. Escola Pública

**Abstract**

Introduction: Occupational Therapy has a relevant academic and technical-professional contribution focused on education, with emphasis on Special Education. From this, I advocate the expansion of its scope of practices/knowledge considering contemporary problems in public schools, which requires a critical look at curriculum. Objective: to research the curriculum through the experimentation of concepts from the educational field during the reformulation phase of the discipline entitled “Occupational Therapy in the Field of Education”. Method: the paradigm of this research is the reflective researcher, so I take curriculum as an object of study, that is a set of hypothetical procedures to be tried based on the reflection of ideas put into action. From this, students observed therapeutic-occupational interventions in two municipal public schools, one for kindergarten and the other for elementary school. The trips to fields took place weekly, over three months, totaling fifty-four hours of immersion. Empirical data, recorded in field diaries, were analyzed and presented based on sociocultural studies on childhood, youth and school. Findings and discussion: from the meeting with the demands of public schools, I was able to infer about the relevance of some concepts and suggest dialogues with Occupational Therapy. Final comments: in this curricular research I suggest: the need to theorize human activities from the lens of Education; expand theories of playing through the children's culture and experience; to face the challenges of the precariousness of teaching work.

**Keywords:** Based-school Occupational therapy. Education. Teaching. Curriculum. Public Education

**Resumen**

Introducción: La Terapia Ocupacional tiene un aporte académico y técnico-profesional relevante enfocado a la educación, con énfasis en la Educación Especial. Abogo por la ampliación de su alcance de prácticas/saberes en función de los problemas contemporáneos de la escuela pública, lo que exige una mirada crítica a los currículos. Objetivo: investigar el currículo a través de la experimentación de conceptos del campo educativo durante la fase de reformulación de una disciplina. Método: el paradigma de esta investigación es el del investigador reflexivo, en el que tomo como objeto de estudio el currículo, esto es, un conjunto de procedimientos hipotéticos a ensayar a partir del reflejo de ideas puestas en acción. A partir de eso, los estudiantes observaron intervenciones terapéutico-ocupacionales en dos escuelas públicas municipales, una para jardín de infantes y otra para la enseñanza fundamental. Los viajes a los campos se realizaron semanalmente, durante tres meses, totalizando 54 horas de inmersión. Los datos empíricos, registrados en diarios de campo, fueron analizados y presentados a partir de estudios socioculturales sobre infancia, juventud y escuela. Resultados y discusión: a partir del encuentro con las demandas de las escuelas, pude inferido sobre la pertinencia de conceptos y sugerir diálogos con la Terapia Ocupacional. Consideraciones finales: en esta investigación curricular sugiero la necesidad de teorizar las actividades humanas desde el lente de la Educación; expandir las teorías del juego a través del sesgo de la cultura y la experiencia de los niños; atentar a los desafíos de la precariedad del trabajo docente.

**Palabras clave:** Terapia Ocupacional. Educación. Enseñanza. Curriculum. Escuela pública.

# INTRODUÇÃO

Inspirado pelo paradigma do *professor reflexivo* (Nóvoa, 2001), o objetivo desta pesquisa é narrar a experimentação de ferramentas analíticas oriundas do Campo da Educação durante a fase de reformulação da disciplina *Terapia Ocupacional no Campo da Educação*, do curso de Terapia Ocupacional da Universidade Federal de Pelotas. Dentro deste paradigma, o professor é chamado a pensar, a refletir sobre sua própria prática e elaborar estratégias baseadas em sua realidade, tendo na realidade escolar seu objeto de pesquisa, de reflexão e de análise.

Nesse sentido, selecionei conteúdos teóricos do campo educacional à título de hipóteses curriculares e, a partir do encontro com as demandas da escola pública, pude inferir sobre a pertinência de alguns conceitos, sugerir diálogos com a Terapia Ocupacional, além de eleger questões empíricas que guiaríam futuras pesquisas e ações extensionistas.

Quanto à estruturação do texto, na introdução, apresento alguns temas que considerei fundamentais à aproximação com o campo da educação na primeira oferta da disciplina. Diferencio educação de educação escolar, deixando clara a matriz histórico-cultural da qual as proposições teóricas da disciplina iriam partir. Além disso, dois subtópicos foram abertos para contemplar os argumentos macrossociológicos estruturalistas na crítica ao reprodutivismo do mercado educacional, seguidas das análises de menor escala ajustadas à sociabilidade e ao cotidiano escolar. No segundo momento, aponto o método usado para compreender as demandas e necessidades educacionais de duas instituições e, por fim, algumas notas analíticas enriquecidas pelo debate multidisciplinar sobre educação, escola e infância.

**Educação, Atividade e a Forma escolar**

É importante ter clareza que falar em educação é sempre maior do que falar da instituição escolar. Educação, segundo a Teoria da Atividade desenvolvida por Lev Vigotsky, Alexis Leontiev e continuadores (Leontiev, 1978), diz respeito ao modo de apropriação da cultura e desenvolvimento de habilidades, por meio do domínio de instrumentos disponíveis (coisas, objetos, pessoas e signos) que servem como mediadores da ação no mundo. A educação é o processo de humanização, é aprendizagem social.

Depreende-se daí que as pessoas se educam em quaisquer espaços sociais, pelas trocas, pela mimese cotidiana, pela comunicação e pelo “manuseio” do mundo, como diria Vieira Pinto (Freitas, 2006). Contudo, foi no século XVII, configurada pelas sociedades salariais, que a educação passou a ser aprisionada pela “forma escolar” (Vincent et al., 2001). Segundo o historiador Marcos Cezar Freitas (2011), falar do formato escolar implica em definir a escola como o local das atividades simultâneas, isto é, local onde muitos se reúnem para aprender ao mesmo tempo, o mesmo conteúdo, para chegarem ao mesmo objetivo e serem avaliados com a mesma expectativa. Inclusive, a mundialização da instituição escolar foi tributária dessa forma educacional, sem a qual seria impossível o acesso de massa aos bens culturais acumulados ao longo da história.

Paradoxalmente, é essa mesma forma escolar que inaugurou os ritmos homogêneos excludentes de aprendizagem, posto que muitos sujeitos, evidentemente, não partilham do mesmo tempo de aprender. Ora, as turmas de estudantes são criadas em função da idade, indicador da “fase de desenvolvimento” e premissa psicobiológica de que todos os indivíduos estariam aptos às mesmas tarefas. Espera-se que, ao longo de um ano letivo aconteça o jogo comparativo entre performances simultâneas de eficiência e deficiência e, com efeito, significados como *inteligência, deficiência, fracasso* e *atraso* emergem das relações escolares, pois do ponto de vista antropológico, são representações que só existem em relação ao ritmo das atividades preestabelecidas, ou seja, não podem ser vistas como qualidades *per si*. Sempre fica a interrogação se, em se mudando a forma escolar e os parâmetros de avaliação, o contraste que os praticantes da escola criam entre os lentos e rápidos no domínio formal deixaria de existir?

Existem inúmeras experiências educativas subversivas da forma escolar, mas a despeito da complexidade dos fazeres escolares, notamos ainda que muitos profissionais e pesquisadores insistem em reduzir as chaves interpretativas da inclusão aos atributos orgânicos (Freitas, 2011). No desafio da “educação para todos e todas”, pouco valeria interrogar as diferenças individuais, sejam elas neurológicas, motoras, cognitivas, psicossociais, ou mesmo as adaptações razoáveis, se os profissionais atuantes na educação continuarem tomando a escola como realidade natural e acabada para a qual os estudantes devem ser adaptados. Trabalhar pela inclusão escolar exige interrogar a história, a finalidade da educação. Exige também enxergar nas escolas possíveis espaços para criação e singularidade em relação às atividades aprisionadas em parâmetros etários, ciclos e séries, desempenhos médios, bem como sobre os modos de avaliar essas mesmas atividades.

**Terapia Ocupacional e Educação**

A aliança da Terapia Ocupacional com o campo da educação brasileira tem raízes históricas nas escolas e classes especiais destinadas às pessoas com deficiências, segregadas da rede regular de ensino. Naquele regime histórico, a atuação no contexto escolar estruturou-se por meio de ações voltadas para a criança atípica, utilizando-se de procedimentos terapêuticos organizados por diagnósticos clínicos ou psicopedagógicos (Bartalotti & De Carlo, 2001; Rocha, 2018). Os significados impregnados nas práticas eram os de correção, da adaptação ou compensação das faltas ou incapacidades, como se o direito à educação escolar estivesse condicionado à normalidade do indivíduo. Nas últimas décadas, contudo, houve importantes avanços na prática e na produção científica, consolidados em torno da Educação Inclusiva e em diálogo com os dispositivos políticos em prol dos direitos das pessoas com deficiência (Coppede et al. 2014; Saigh Jurdi et al., 2004; Souto et al., 2018).

No rol de competências específicas elencadas pelo Conselho Federal de Fisioterapia e Terapia Ocupacional (CREFITO, resolução nº 500 de 2018), ao reconhecer a especialidade “de Terapia Ocupacional no Contexto Escolar”, podemos citar o foco das intervenções no desempenho ocupacional do escolar, por meio de diversas ações, tais como: a indicação de adaptações razoáveis, a atuação nas salas de recursos multifuncionais, trabalho de gestão e educação continuada, a redução do bullying e formas de preconceito, entre outras. Para além da Educação Inclusiva, predominantemente fincada na Educação Especial, outras possibilidades de atuação na escola vêm sendo propostas pela Terapia Ocupacional Social, com destaque para o Projeto Metuia, cujas pesquisas têm elegido essa instituição como equipamento estratégico na garantia de direitos e proteção social (Lopes & Silva, 2007; Pan; Lopes, 2020).

Atentando para o contexto brasileiro, país em que se constatam sérios problemas na distribuição de riquezas e precárias formas de reconhecimento social, compartilhamos da crítica contemporânea relativa à necessária ampliação do escopo de intervenções e pesquisas, obviamente considerando as questões atravessadas pelas deficiências e incapacidades, mas sem negligenciar os demais desafios relativos à democratização e qualificação do ensino, bem como as múltiplas formas de exclusão ainda presentes em todo nas escolas brasileiras (Lopes & Silva, 2007; Pan; Lopes, 2020).

**Razões do (in)sucesso escolar**

Grande parte das pesquisas educacionais brasileiras, iniciadas na década de 1970, foram tributárias dos estudos críticos do papel da escola na reprodução das desigualdades sociais na esteira das proposições de Bourdieu e Passeron (1975).

Para Bourdieu (2015), a escola é responsável pela conservação das hierarquias sociais. Suas pesquisas falavam dos “excluídos do interior”, categoria representada pelos estudantes devidamente matriculados e submetidos aos mecanismos internos à escola, rotulados pela marca do “fracasso escolar”, ou mesmo desacreditados no futuro devido ao baixo valor simbólico do diploma. A exclusão, a partir dessa ótica, seria um fenômeno sutil e progressivo, constitutivo da democratização do ensino francês. A escola questionada por Bourdieu, vista até então como instituição neutra e universal, revelava-se como agente de exclusão, não pela ação consciente dos profissionais em relação às desvantagens culturais, nem mesmo por culpa das famílias, mas pelos mecanismos escolares de reprodução da desigualdade, silenciosos, capazes de naturalizar capacidades, enaltecer dons, escolher os mais aptos e definir destinos marginais à classe popular.

No que tange à escolarização, Bourdieu e Passeron (1975) observaram que o efeito de legitimação provocado pela dissimulação das bases sociais do (in)sucesso escolar seria duplo: manifestar-se-ia tanto em relação aos filhos das camadas dominantes quanto nas camadas populares. Os primeiros, pelo fato de terem recebido sua herança cultural desde muito cedo e de modo difuso, teriam dificuldade de se reconhecerem como herdeiros. Suas disposições, aptidões culturais e linguísticas incorporados desde tenra idade pareceriam ser naturais, isto é, talentos ou habilidades inatas. O segundo grupo, por outro lado, sendo incapaz de perceber o caráter socioconstruído da cultura escolar, tenderia a atribuir suas dificuldades escolares à suposta inferioridade que lhe seria inerente, definida em termos intelectuais (falta de inteligência) ou morais (fraqueza de vontade). Este sentimento de inadequação e menos-valia provocado pelo sistema educacional, chamado de violência simbólica, acabaria por gerar, amiúde, progressiva exclusão escolar.

A noção de capital cultural foi importante para compreensão daquela realidade, pois permitiu apreender a relação entre o nível sociocultural global da família e o êxito escolar (Bourdieu, 2015). Suas análises multivariadas apontavam que o *sucesso escolar* da criança era um desfecho relacionado às condições socioprofissionais dos pais, avós e outros familiares atuantes na transmissão dessa herança cultural. O *capital cultural familiar* (na forma de livros, obras de arte, diplomas, linguagem, tempo etc.) atuaria na estruturação do *habitus*, que nada mais é que o *capital cultural* incorporado expresso na forma de disposições para pensar, agir, sentir e crer. O problema adviria, exatamente, dos benefícios específicos que as crianças das diferentes classes e frações de classe, portanto com “habitus” distintos, poderiam obter no mercado escolar.

Tais conceitos elaborados a partir da realidade europeia não devem ser transpostos sem mediações para qualquer contexto brasileiro, nem mesmo serem usados de forma isolada, sem o respaldo de outros operadores como o *habitus*, *campo, socialização e cultura dominante*. Não obstante tal alerta, diante da grandeza e alcance teórico de Bourdieu e outros pesquisadores qualificados de *disposicionalistas* (Lahire, 2002), o que pretendemos destacar em importância para Terapia Ocupacional é o olhar sociológico para o (in)sucesso escolar. Munido de tais ferramentas teóricas, é possível problematizar os parâmetros que colocam como equivalente *desempenho ocupacional satisfatório* e *ajuste às demandas escolares sem conflito*, bem como as possíveis violências reproduzidas pela instituição escolar.

**O cotidiano escolar**

Sem negligenciar a relação entre escola e sociedade, existe uma classe de estudos cuja escala está ajustada ao cotidiano e à cultura escolar. Em 1966, Antônio Cândido publicou o clássico “A estrutura da Escola”, antecipando aquilo que mais tarde (década de 1990) seria chamado de “cultura escolar”. O autor enfatizava uma dinâmica própria da escola, resultado da integração entre seus membros e da relação mantida com a estrutura social externa. A esse respeito, o autor destacava que a escola, do ponto de vista sociológico, vai para além da estrutura administrativa, premissa que realçava o universo das relações da vida escolar. Neste sentido, todas as escolas seriam grupos sociais ajustados às normas do poder público, com formas de agrupamento variando em função da idade, sexo, modos de associação, status, normas de conduta escolar, sanções e símbolos (Cândido, 1978).

Segundo Vidal (2005), tal perspectiva ganhou impulso no Brasil a partir da publicação de textos de Jean Hébrard e André Chervel, na revista “Teoria e Educação” de 1990, seguidos do artigo de Jean-Claude Forquin e outros mais.  Outra referência importante é o José Mário Pires Azanha (2011), o qual buscou em Lefebvre, Schutz, Agnes Heller aportes teóricos para destacar a experiência cotidiana escolar como um ato intersubjetivo, cuja potencialidade reveladora adviria do esforço de pesquisadores em transformar o caos factual em objetos ativados pela teoria.

Não se trata, simplesmente, de caracterizar os protagonistas que atuam no espaço escolar e relacioná-los a condições sociais, políticas e econômicas, procedimento que poderia sugerir relações de causa e efeito que, muitas vezes, implicam pressupostos obscuros e simplistas. O que interessa é descrever as práticas escolares e os seus correlatos objetivados em mentalidades, conflitos, discursos, procedimentos, hábitos, atitudes, regulamentações, resultados escolares etc.

Como se vê, a cultura ou o cotidiano escolar extrapola o aprendizado de conteúdos formais. Aos terapeutas ocupacionais em formação importa saber que esses estudos revelam uma miríade de atividades passíveis de sua análise e intervenção, tais como, o trabalho docente e de gestão escolar, atividades de sociabilidade, atividades com e para a comunidade, enfim, toda criação cotidiana daqueles que praticam criam a escola.

Cabe ressaltar o alerta presente nas pesquisas oriundos dos Estudos Contemporâneos sobre Infância e Juventude, quanto ao imperativo de ruptura conceitual com a visão universal e etapista do desenvolvimento humano tributária dos campos da Medicina e Psicologia Desenvolvimentistas vigentes desde o século XIX. Tais concepções reduzem a infância à sucessão de fases, numa ordem social adulta, produzindo o apagamento das práticas infantis (Martins Filho, 2008). Os dissonantes dessa tradição, vem configurando um movimento científico-acadêmico multidisciplinar e interdisciplinar cujas pesquisas ressaltam a multiplicidade e agência das infâncias e juventudes, em consonância com o Estatuto da Criança e do Adolescente.

**Objetivo**

O objetivo desta pesquisa é descrever o processo de revisão da ementa de um componente curricular do curso de Terapia Ocupacional, a partir do contato de estudantes com a realidade de suas escolas públicas do município de Pelotas.

#

# MÉTODO

O paradigma que me guiou nesta pesquisa é a do pesquisador reflexivo ou pesquisador (Nóvoa, 2001), na qual tomo currículo como objeto de estudo. O currículo, portanto, seria "um conjunto de procedimentos hipotéticos a serem experimentados com base na reflexão de ideias postas em ação" (Pereira, 1998, p. 159 como citado em Fagundes, 2016).

O formato usado para descrever os achados se aproxima de um ensaio. Para João Bosco Medeiros (2007, p. 228), o ensaio é uma modalidade textual que traz uma “exposição metódica dos estudos realizados e das conclusões originais a que se chegou após apurado exame de um assunto”. O ensaio tem um tom problematizador, antidogmático e nele devem se destacar o espírito crítico do autor, a originalidade de ideias, sem necessidade de comprovação última.

Neste sentido, descrevo os primeiros contatos com duas instituições educacionais que sediariam as atividades práticas da disciplina. De certo, como docente responsável, trazia algumas referências importantes da Sociologia, Antropologia e Educação, contudo, queria testar o alcance pragmático de cada uma delas, localizando a terapia ocupacional no campo educacional. Para tanto, propus que algumas estudantes observassem duas escolas localizadas em um mesmo território, uma de Ensino Fundamental (EMEF) e outra de educação infantil (EMEI), ambas no município de Pelotas/RS, totalizando 15h em campo. As escolas foram escolhidas devido à situação de vulnerabilidade social do território e por sediarem projetos de extensão ligados ao curso. Queríamos ver se as ferramentas teórico-práticas da terapia ocupacional eram, de fato, sensíveis às demandas daqueles locais. As práticas observacionais, neste aspecto, envolveriam a formulação de hipóteses, testagem de conceitos e teorias, dentro de um plano flexível e incerto, em que tudo seria constantemente revisto.

Na escola de ensino fundamental foram observadas algumas intervenções grupais levadas a cabo pelos extensionistas ligados ao curso de Terapia Ocupacional. Tratava-se de um projeto para estudantes dos anos finais do ensino fundamental, pautado na Terapia Ocupacional Social, momento no qual eram abordadas as problemáticas do cotidiano territorial, da violência, das relações com a escola e com a família, etc, por meio das oficinas de atividades (Pan e Silva, 2016; Lopes et al., 2011). A participação era espontânea, a partir de um convite geral feito à escola e o número variava em torno de 5 a 7 jovens, entre 12 e 14 anos. Quanto à Escola de Educação Infantil, as estudantes acompanharam apenas um encontro de duas horas com três educadoras, momento proporcionado por outro projeto de extensão ligado ao curso. Especificamente naquele dia, as ações prestavam-se à formação dos educadores a partir de Oficinas Emancipatórias referenciadas pela Saúde Coletiva.

Foi usado um roteiro para observações, pois como alerta Azanha (2011), no exame do cotidiano sempre há o risco de ater-se às trivialidades dos acontecimentos, caso não haja a necessária ativação teórica. Os acontecimentos foram registrados no diário de campo e, posteriormente, analisados por mim, professor responsável pela disciplina. Cabe destacar que houve um convite para que as estudantes participassem desta pesquisa, mas infelizmente, ninguém manifestou interesse pela síntese do material coletado e redação.

Ciente da imprevisibilidade e complexidade dos acontecimentos e interesse pela aprendizagem, neste relato, estudantes e professor tiveram que recorrer a conteúdos teóricos complementares ao que estava previsto. Deste modo, a análise dos achados que será apresentada adiante reflete o processo de ensino-aprendizagem ocorrido na disciplina. Partimos de uma compreensão comum sobre educação, escola e Terapia Ocupacional, fundamentados nos estudos próprios em interface com o campo socioantropológico, entendendo a instituição pela ótica das “atividades na forma escolar”. Contudo, à deriva dos fatos presenciados na atividade prática em campo, as estudantes foram convidadas a experimentar outras fontes teóricas que dialogassem com os problemas locais presenciadas.

A resolução 580 do Conselho Nacional de Ética em Pesquisa diz que investigações que nascem espontaneamente de práticas de ensino não necessitam de avaliação do comitê de ética, desde que se resguarde o anonimato dos participantes. Apoiado nisso, reafirmo a natureza ensaística dessa pesquisa educacional, bem como o cuidado tomado para não expor informações específicas que pudessem revelar a identidade das estudantes e demais trabalhadoras presentes no campo.

**ACHADOS**

**Educação infantil: cuidar, brincar e a experiência**

No contato com a EMEI, havia notório contraste entre a cultura infantil, cultura popular e a cultura escolar. A primeira é produto das práticas entre as crianças, não como cópia da vida adulta, mas como construção singular e coletiva das próprias regras, estratégias e modos de apreensão do mundo em relação à cultura adulta (Benjamin, 1984). A cultura escolar seria a vida cotidiana dessas instituições. É a “caixa preta” através do qual pode-se compreender o uso dos espaços, tempos, materiais, saberes e corpos (Viñao Frago, 2005). E dentro do imaginário social brasileiro, a cultura escolar guarda intrínseca relação com o projeto ocidental de modernidade, não raras vezes, colocadas em oposição à cultura popular oral (Freitas, 2005).

Nesse aspecto, em alguns relatos proferidos pelas educadoras daquela instituição, foi possível reconhecer a hegemonia dos saberes escolares, tidos como legítimos e universais, em detrimento do senso comum e das experiências infantis. A tensão cultural apareceu ostensivamente nas falas que culpabilizam as famílias pela criação “inadequada” dos filhos, nas brincadeiras infantis consideradas “impróprias” ou pelo comportamento “insubordinado” quando a criança escapa às regras que não lhe são familiares, entre outras formas.

Em dado momento, surgiu intrigante analogia por parte de uma educadora para explicar o comportamento das crianças quando elas voltavam de suas casas após um final de semana: ''Nós ensinamos a comer direito e quando as crianças voltam do final de semana de suas casas, voltam a comer como bichos” (Diário de campo). A fala, ao criar semelhanças entre o comportamento das crianças e dos animais, deixa transparecer duas tendências: a histórica tendência à culpabilização das famílias pobres quanto à educação dos filhos (Rizzini; Celestino, 2016); e autoridade discursiva escolar criada a partir da “inferiorização” da cultura popular.

Sobre essa relação de alteridade, o “Outro” visto como subdesenvolvido, rústico e primitivo, Freitas (2005) apresenta interessante análise, com base nas proposições de Edward Said e Arturo Escobar. O autor encontra em clássicos da História, da antropologia cultural e da Literatura, a gênese do pensamento social sobre a educação brasileira. Se alguns estudos destacam o valor e complexidade dos saberes cotidianos, outros apostam na erradicação do “analfabeto”: alvo da escola pública republicana para superação das próprias raízes coloniais. A caricatura da infância arcaica ou rústica é constantemente atualizada por aqueles que trabalham no cuidado de crianças e de jovens pobres, migrantes, rurais, indígenas, isto é, todos os segmentos considerados arcaicos no universo da escola urbana (Freitas, 2005). A partir das observações dentro da escola, eram notórias as descrições de cenas nas quais as crianças eram tomadas como “selvagens”, cabendo à escola o cuidado “civilizatório”.

Com base na História da Educação, alguns efeitos desse discurso necessitam de alerta. Ao tomar a criança como um ser destituído de cultura, as escolas e seus parceiros (terapeutas ocupacionais, psicólogos, fonoaudiólogos etc.) podem reeditar práticas de mensuração, aferição e classificação das diferenças culturais, transformando a cultura popular em anomalia ou deficiência (Carvalho, 2016). É o mesmo vício intelectual eugenista de tentar explicar fenômenos culturais pelos atributos do corpo. Outro risco é o da aculturação, em que a pluridiversidade cultural é colonizada pela monocultura letrada, ocidental, misógina, branca, heteronormativa.

Obviamente, isso não quer dizer que a escola deva se negar a apresentar à criança a riqueza cultural acumulada pela humanidade, ou mesmo ensinar regras socialmente aceitáveis de alimentação, comunicação ou vestimenta. Não é isso. O problema é mais sutil e exige dos profissionais ligados à educação, constante reflexão crítica sobre a alteridade e diversidade nos círculos escolares.

Em outros momentos, as professoras explanaram sobre as péssimas condições de trabalho e parcos investimentos municipais na instituição. Algumas delas eram contratadas temporariamente, com salários bem mais baixos que das professoras concursadas, fato este que gerava conflitos entre o corpo docente. O vínculo de trabalho frágil era algo realmente preocupante, pois, além da insegurança social gerada, o trabalho dessas professoras era interrompido pelo vencimento dos contratos. A vulnerabilidade seria outra chave interpretativa pertinente à atividade docente nas políticas neoliberais. Roseli Lopes, em entrevista, relata que um dos possíveis trabalhos da Terapia Ocupacional junto aos professores deveria ser o de conhecer e entender melhor suas demandas, atentando-se ao trabalho desvalorizado socialmente, devendo-se assim, apoiar o profissional da educação da instituição pública, além de desenvolver um trabalho perante a comunidade para sua valorização (Pereira, 2018).

As educadoras deixavam transparecer o cansaço, resultado do imperativo produtivista com o qual ideologicamente eram interpeladas. Chegaram até mesmo a mencionar a importância do momento livre e do brincar durante o processo educacional, todavia as brincadeiras eram usadas, frequentemente, como prêmio ao bom comportamento. A meta principal era engajar os alunos em atividades, mantendo-os ocupados, produzindo materiais para as próximas datas comemorativas ou atividades para estimular habilidades.

Certamente, não lhes faltavam o entendimento sobre o desenvolvimento infantil e sobre a importância do brincar. Tampouco elas agiam por negligência deliberada. Os fragmentos aqui descritos refletem representações sociais mais amplas, constitutivas da educação burguesa (Benjamin, 1984) que se desdobra tanto na “socialização adultocêntrica” quanto no entendimento da experiência infantil como desenvolvimento de competências.

No cerne das narrativas registradas, havia a representação da criança como devir, um adulto em potencial, alguém imaturo que ingressa passivamente na cultura e que é incapaz de “dizer” algo até atingir certo nível de desenvolvimento, compreensão essa que se opõem à criança como sujeito real e atravessado por múltiplas determinações histórico-sociais. A cisão entre o mundo das crianças e o mundo dos adultos, fazendo da escola o espaço totalizador da infância, é outra característica das sociedades salariais (Vincent et al., 2001). Mas então, quais seriam as possibilidades da criança, de fato, participar da criação escolar e não se reduzir a ela? Como terapeutas ocupacionais poderiam fazer uma leitura dos sentidos atribuídos aos termos “participação” e “brincar”, auxiliando a escola pensar um currículo a partir e com a cultura infantil?

Segundo A.J. Martins Filho e L.J. Martins Filho (2005), a mediação e interferências dirigidas por adultos junto às crianças são de fundamental importância, principalmente se os adultos procuram potencializar, qualificar e ampliar as expressões e manifestações socializadoras peculiares dos grupos infantis. Os tipos de socialização adulto-criança nem sempre são de controle e disciplina. A realidade é bem mais complexa, contraditória e disputada. Entre adultos-crianças, crianças-crianças e crianças-adultos, há que se atentar para as manifestações de conflito, confirmação, desafio, transgressão, obediência, reciprocidade, confiança, cooperação, alternância de poder, dissonância cognitiva etc. E ainda sob o peso das imposições curriculares tradicionais e funcionalistas, por meio das subversões à ordem instituída, as crianças trazem sua forma peculiar de ver e construir a realidade, portanto, elas criam e negociam formas de sociabilidades.

Avançando no que foi dito sobre a cultura infantil, participação infantil e brincar, e em alusão aos inespecíficos *campos de experiências* presentes na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), defende-se que a noção de *experiência* mereça investimento teórico por parte dos terapeutas ocupacionais que trabalham na perspectiva crítica. Walter Benjamin (1984), por exemplo, diz que as crianças produzem história, porque elas nascem imersas em questões culturais, sociais e históricas de seu tempo e contexto. Não obstante isso, no mundo moderno a experiência infantil e juvenil seria menosprezada em favor do conhecimento adulto-centrado, o que levaria ao empobrecimento do diálogo entre gerações. A experiência estaria cada vez mais esvaziada em função: da incapacidade contemporânea de sustentar narrativas e partilhar acontecimentos memoráveis; pelo excesso de ocupações dadas às crianças a partir do que Benjamin (1984) chama de pedagogia burguesa que só enxerga na criança o futuro herdeiro; pelas relações humanas mediadas pelos bens tecno-mercadológicos; enfim, todas as questões capazes de minimizar a memória coletiva de um povo.

Para Benjamin (1984), a educação crítica deveria “desinfantilizar” a infância, isto é, considerar sua relativa autonomia quanto aos símbolos e práticas sociais. Digo relativa, pois todos os seres chegam ao mundo e se humanizam a partir dele e o tempo do brincar seria a experiência maior por meio da qual a criança extrairia a história dos objetos-sociedade.

**Ensino fundamental: os excluídos do interior**

Ao longo das idas à escola de ensino fundamental, as estudantes se depararam com as falas dos alunos, repletas de desinteresse pelo seu futuro escolar e profissional. Muitos deles não faziam ideia do que seria uma instituição de ensino superior, um diploma. O ensino médio, conforme os exemplos de vida disponíveis aos seus olhos, era a etapa máxima da educação a ser completada à duras penas. Somado a tudo isso, eles tinham plena noção do mau juízo escolar quanto aos seus desempenhos escolares. Não se “encaixavam” naquele ambiente, e isso ficava evidente pelas baixas notas, pelas sanções escolares. Aliás, o convite para participar do projeto de extensão, objeto da observação das estudantes de terapia ocupacional, era aberto a todos os interessados no contraturno, no entanto, alguns estudantes “difíceis” recebiam convites “especiais” por parte da direção.

No texto “Excluídos do Interior”, Bourdieu e Champagne (2015, p. 247) afirmam que a escola é “habitada, permanentemente, por excluídos potenciais que introduzem nela as contradições e os conflitos associados a uma escolaridade cujo único objetivo é ela mesma”. Tal afirmativa deve-se ao preço da democratização do ensino que acaba por diminuir o valor econômico e simbólico dos diplomas. Mas nem todos os problemas experimentados na escolarização ocorrem, de fato, pela *violência simbólica*. Parece que a existência de inúmeros outros problemas sociais ao redor e dentro da escola, envolvendo condições de trabalho do docente, falta de recursos, interferência do tráfico no território e conflito entre gestão e docentes, acabam por nublar a análise baseada no capital simbólico.

Ao observar a realidade escolar dos jovens da EMEF, há de se lembrar que a problemática da exclusão escolar, historicamente, teve a marca da pobreza, acentuando outras diferenças de gênero, étnico-raciais e orgânicos, operadores atuantes na construção discursiva do *aluno-problema* (Freitas, 2011). Todavia, pensar na estruturação das desigualdades sociais não implica em cair no reducionismo sociológico do “tudo é reflexo das condições socioeconômicas”. Bernard Lahire (2002), por exemplo, em prolongamento da teoria bourdiesiana, defende que a relação entre origem de classe e insucesso escolar (ou indisposição para o conhecimento formal) é uma caricatura estatística, mas quando olhado o cotidiano na escala das relações, onde as estruturas sociais ganham contingência, outros elementos complexificam a questão. O autor, por exemplo, demonstra a importância da sociabilidade, das experiências sociais, do contato prolongado e valorativo da cultura entre adultos e crianças, enfim, outros vetores significantes na “transmissão cultural”. Esse olhar rompe com a dicotomia pessoa/ambiente e fornece elementos para se pensar a gênese histórica das habilidades, das eficiências, gostos e paixões.

Quando os jovens foram perguntados sobre seus prazeres, atividades de lazer e espaços de sociabilidade, eles falaram do tráfico de drogas como regulador das atividades nas ruas, pois os pais, no intuito de protegê-los do contato com o crime, restringiam-lhes a livre movimentação. Outro aspecto detectado foi a ausência de equipamentos públicos de lazer, praças ou quadras esportivas. Significativo isso, pois um centro esportivo e cultural estava para ser inaugurado no bairro, o único do município, porém os jovens desconheciam o fato. Uma política cultural feita com a população? De certo não. Em termos gerais, a experiência do grupo era reduzida à escola e ao próprio lar, com forte propensão à vida *online* pelos *smartphones*.

Em algum momento eles falaram sobre o que eles gostariam de encontrar na escola e fora dela. Essa questão teve que ser respondida processualmente, uma vez que a realidade tende a ser naturalizada como se não houvesse possibilidades de criá-la. Quando apresentadas as possibilidades da Terapia Ocupacional, acharam interessante ter um espaço para falar de assuntos pessoais, sendo que alguns deles davam a entender que o domínio da escrita e da leitura era premissa para visibilidade dentro da cultura formal. Gostariam de conhecer locais do bairro onde pudessem vivenciar atividades novas, aprender sobre os direitos, sobre si, sobre a história do bairro, da família e da escola, conhecer melhor a sexualidade e suas formas de expressão. Essa demanda expressa vai ao encontro das iniciativas desenvolvidas em Terapia Ocupacional Social para que a escola pública, de fato, seja um ponto de proteção e promoção à participação social (Pan & Lopes, 2020).

**CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A ideia deste texto foi apresentar o esforço de reformulação teórica de uma disciplina de Terapia Ocupacional, situando-a em debates próprios à Educação e aos estudos interdisciplinares sobre infância e juventude. Obviamente, em se tratando de um ensaio, o mérito do texto está no convite provocativo ao encontro com as necessidades de ambas as instituições, mais que nos conceitos livremente experimentados. A intenção é sensibilizar terapeutas ocupacionais para os desafios contemporâneos da escola pública.

Destaco o considerável acúmulo de conhecimento em Terapia Ocupacional no contexto escolar, com destaque para as abordagens voltadas para o desenvolvimento infantil de crianças típicas e atípicas em apoio à escolarização, para o acesso e funcionalidade nesses espaços (Copped et al, 2014; Souto et al. 2018), ou mesmo o olhar para brincar na inclusão (Jurdi et al., 2004). Também sou entusiastas das recentes proposições do campo social, que enfatizam a relação da escola com o território e o imperativo de promover cidadania e participação social pelas tecnologias sociais.

No que toca aos avanços disciplinares que o momento histórico exige, minha contribuição neste texto se destaca em três pontos: i) pela necessidade de teorizar teórica a relação entre atividade humana e educação. Pensando conceitualmente na “experiência” de Walter Benjamim (1984) e na noção de Educação dada pela Teoria Histórico-Cultural da Atividade (Leontiev, 1978), a atividade humana pode ser estudada pela ótica da educação crítica, processo que só se efetiva quando os sujeitos descobrem que o mundo não está pronto e que os saberes advém da ação transformadora; ii) pelo imperativo de compreender a natureza sociocultural das habilidades, tendências e hábitos, desnaturalizando (e criticando) alguns padrões de desempenho escolar. Neste quesito, o (in)sucesso escolar deve ser alvo de demoradas análises; iii) por último, a rentabilidade heurística e política do cotidiano escolar. Esta categoria permite avançar no significado das atividades em termos de relação de força, representações sobre a infância e escola, disputas, hierarquias e cooperações estabelecidas entre os sujeitos que praticam a escola.

As crianças e jovens são sujeitos de direitos e produzem história. Com efeito, as atividades escolares precisam de investimento, suporte e parcerias para pensar com e a partir da cultura infantil e juvenil, com especial atenção ao modo como elas estão vinculadas, mas não completamente subordinadas, à cultura adulta ou do território onde se vive. Destacam-se a precarização do trabalho docente, o adultocentrismo e a tendência à educação burguesa na configuração do cuidado, do brincar e dos “campos de experiência” na Educação Infantil.

A Terapia Ocupacional, assim como a Psicologia e a Fonoaudiologia são áreas profissionais com importantes contribuições no campo educacional, porém, para que isso ocorra de fato, faz-se necessária uma formação técnico-acadêmica radicalmente comprometida com os problemas relativos à escola pública, com a participação infantojuvenil na vida pública e, acima de tudo, com o ideal libertário de educação.

**Referências**

Azanha, J.M.P. (2011). *Uma ideia de pesquisa educacional*. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo Universidade de São Paulo.

Bartalotti, C., & De Carlo, M. (2001). Terapia Ocupacional e os processos educacionais. In M. De Carlo, & C. Bartalotti. (Orgs.), T*erapia Ocupacional no Brasil: Fundamentos e perspectivas* (pp. 99-116). Plexus.

Benjamin, W. (1984). *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. Summus.

Bourdieu, P., & Champagne, P. (2015). Os excluídos do interior. In Nogueira, M.A.; Catani, A. (Eds.) *Escritos De Educação*. (16ª ed., pp. 243-255). Vozes.

Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1975). *A reprodução* **(**7ª ed.). Vozes.

Bourdieu, P. A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In Nogueira, M.A.; Catani, A. (Eds.). *Escritos De Educação* (16ª ed., pp.43 – 72). Vozes.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica*.* (2017). *Fundamentos pedagógicos e estrutura geral da BNCC***.** Brasília, DF.

Cândido, A. (1978). A estrutura da escola. In: PEREIRA, Luiz; FORACCHI, M. M. *Educação e sociedade*, (p. 107-128). Rio de Janeiro: Nacional.

Carvalho, M M.C. (2016). Quando a história da educação é a história da disciplina e da higienização das pessoas. In: Freitas, M.C. *História social da infância no Brasil*. (9ªed., pp. 395 – 415). Cortez.

Conselho Federal de Fisioterapia e Terapia Ocupacional. Resolução nº 500, de 26 de dezembro de 2018. Reconhece e disciplina a especialidade de Terapia Ocupacional no Contexto Escolar, define as áreas de atuação e as competências do terapeuta ocupacional especialista em Contexto Escolar e dá outras providências. Brasília, DF.: *Diário Oficial da União*, Poder Executivo.

Coppede, A. C., Oliveira, A. K.C., Rosa, F. D., y Hayashi, M. C. P. I. Produção científica da Terapia Ocupacional na inclusão escolar: interface com a Educação Especial e contribuições para o campo. *Revista Educação Especial*, 27 (49), 471-483. https://doi.org/10.5902/1984686X8281

Fagundes, T. B. (2016). Os conceitos de professor pesquisador e professor reflexivo: perspectivas do trabalho docente*. Revista Brasileira de Educação [online*]. 21(65), 281-298. https://doi.org/10.1590/S1413-24782016216516>.

Freitas, M.C. (2005). *Alunos Rústicos, arcaicos e primitivos*: *o pensamento social no campo da educação*. Cortez.

Freitas, M.C. (2006). Economia e educação: a contribuição de Álvaro Vieira Pinto para o estudo histórico da tecnologia. *Revista Brasileira de Educação* [online], 11(31). https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000100007.

Freitas, M.C. (2011). *O aluno-problema*: *forma social, ética e inclusão*. Cortez, (coleção educação & saúde; v. 1).

Saigh Jurdi, A.P., Brunello, M. I. B., & Honda, M. (2004). Terapia ocupacional e propostas de intervenção na rede pública de ensino. *Revista De Terapia Ocupacional Da Universidade De São Paulo*, 15(1), 26-32. <https://doi.org/10.11606/issn.2238-6149.v15i1p26-32>.

Lahire, Bernard. (2002). Reprodução ou prolongamentos críticos? *Educação & Sociedade [online]*, 23(78). https://doi.org/10.1590/S0101-73302002000200004.

Leontiev, A. N. (1978). *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte.

Lopes, R. E., & Silva, C. R. (2007). O campo da educação e demandas para a terapia ocupacional no Brasil. *Revista De Terapia Ocupacional Da Universidade De São Paulo*, 18(3), 158-164. <https://doi.org/10.11606/issn.2238-6149.v18i3p158-164>

Martins Filho, A. J., & Martins Filho, L. J. (2005). Relações sociais e educação infantil: percursos, conceitos e relações de adultos e crianças. In *Reunião da ANPEd,*27, 1-6. Recuperado em 20 de janeiro de 2022 de http://anoiuped.org.br.

Medeiros, J.B. (2007). *Redação científica: a prática de fichamentos, resumos, resenhas*. (9ª ed.). Atlas.

Nóvoa, A. *O professor pesquisador e reflexivo*. Entrevista concedida em 13 de setembro de 2001. Recuperado em 20 de janeiro de 2022 de http://www.tvebrasil.com.br/salto/entrevistas/antonio\_novoa.htm. Acessado em 20 de janeiro de 2022.

Pan, L. C., y Lopes, R. E. (2020). Terapia ocupacional social na escola pública: uma análise da produção bibliográfica do METUIA/UFSCar. *Cad. Bras. Ter. Ocup*., São Carlos, 28(1), 207-226. doi: 10.4322/2526-8910.ctoao1760 >.

Pereira, B. *Terapia Ocupacional e Educação***:** *as proposições de terapeutas ocupacionais na e para a Escola.* 2018. (Unpublished doctoral dissertation). Universidade Federal de São Carlos. Recuperado em 20 de janeiro de 2022 de https://repositorio.ufscar.br/.

Rizzini, I., & Celestino, S. (2016). A cultura da institucionalização e a intensificação das práticas de confinamento de crianças e adolescentes sob a égide da FUNABEM. In Freitas, M. C. (Ed.) *História Social da Infância no Brasil*. (9ª ed., pp. 229-250). Cortez.

Rocha, E. F. (2018). Terapia Ocupacional e Educação: questões atuais e perspectivas futuras. In Rocha, E.F; Brunello, M.I.B. & Souza, C.C.B.X. (Eds). *Escola para todos e as pessoas com deficiência*: contribuições da Terapia Ocupacional, (pp. 16-40). Hucidec.

Souto, M.S.; Gomes, E.B.N. & FOLHA, D.R.S. (2018). Campos Educação Especial e Terapia Ocupacional: Análise de Interfaces a Partir da Produção de Conhecimento. *Revista Brasileira de Educação Especial* [online].24(4), 583-600. https://doi.org/10.1590/S1413-65382418000500008.

Vidal, D.G. (2005). Cultura e prática escolares: uma reflexão sobre documentos e arquivos escolares. In Souza, R. F. & Valdemarin, V.T. (Eds.). *A cultura escolar em debate*: *questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa*. (pp. 3 - 30). Autores Associados.

Viñao Frago, A. (2008). La escuela y la escolaridad como objetos históricos. facetas y problemas de la história de la educación*. História da Educação*, 12 (25), 9-54, Recuperado em 20 de janeiro de 2022 de http//fae.ufpel.edu.br/asphe.

Vincent, G., Lahire, B. y Thin, D. (2001). Sobre a história e a teoria da forma escolar**.** *Educação em Revista*, 33, 07-47. Recuperado em 20 de janeiro de 2022, de http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\_arttext&pid=S0102-46982001000100002&lng=pt&tlng=pt