

PROPOSIÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO GRADUADO DE TERAPIA OCUPACIONAL A PARTIR DO CONTATO COM ESCOLAS PÚBLICAS

Curricular propositions for undergraduate teaching of occupational therapy from contact with public schools

Propuestas curriculares para educación de pregrado em terapia ocupacional a partir del contacto com escuelas públicas

Diego Eugênio Roquette Godoy 

Almeida

<https://orcid.org/0000-0001-6408-474X>

Universidade Federal de Pelotas

Faculdade de Medicina

Curso de Terapia Ocupacional

Pelotas, RS, Brasil

Almeida, D.E.R.G. (2022). Proposições curriculares para o ensino graduado de terapia ocupacional a partir do contato com escolas públicas. Rev. Interinst. Bras. Ter. Ocup. 6(2), 957-972. DOI: 10.47222/2526-3544.rbto50291

Resumo

Introdução: A Terapia Ocupacional tem relevante contribuição técnico-profissional voltada para a educação, com destaque para a Educação Especial. Doravante, advogo pela ampliação do escopo de práticas/saberes da profissão em função dos problemas contemporâneos da escola pública, o que exige olhar crítico sobre os currículos dos cursos de graduação. **Objetivo:** descrever o processo de pesquisa para elaboração de um componente curricular de um curso de Terapia Ocupacional da Região Sul do Brasil, a partir do contato de estudantes com a realidade de duas escolas públicas do município. **Método:** o paradigma desta pesquisa é o do pesquisador reflexivo, no qual tomo o currículo como objeto de estudo. Guiados pelos princípios da pesquisa participante, os dados empíricos foram levantados por estudantes, por meio da observação direta de 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 54 horas de imersão. Os achados foram registrados em diários de campo e, posteriormente, analisados com base em estudos socioculturais sobre infância, juventude e escola. **Resultados:** foram constatadas problemáticas educacionais, relativas ao cuidar adultocêntrico e civilizatório, ao brincar desenvolvimentista e à exclusão no interior das escolas. **Conclusão:** proponho a inclusão curricular de teorias que relacionem atividade humana e Educação; teorias do brincar com foco na cultura infantil e na experiência; macro e microanálises disposicionalistas aplicadas à vida escolar; e precarização do trabalho docente, cidadania e educação emancipatória.

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 describe the research process and elaboration of a curricular component of an Occupational Therapy course in the southern region of Brazil based on the contact of students with the reality of public schools. **Method:** the paradigm of this research is the reflective researcher, so I take curriculum as an object of study. Guided by the principles of participatory research, empirical data were collected by students through direct observation of occupational-therapeutic interventions in two municipal public schools, one for kindergarten and the other for elementary school. The trips to the fields took place weekly, over three months, totaling 54 hours of immersion. The findings were recorded in field diaries and later analyzed based on sociocultural studies on childhood, youth, and school. **Results:** it was found educational issues related to adult-centric and civilizing care, the play and exclusion within schools. **Conclusions:** I suggest the curricular relevance of theories associating human activity and Education; theories of play focusing on children's culture and experience; dispositional macro and microanalyses applied to school life; precariousness of teaching work, citizenship, and emancipatory education.

Keywords: Occupational therapy. Education. Teaching. Curriculum. Public Education

Resumen

Introducción: La Terapia Ocupacional tiene un aporte técnico-profesional relevante enfocado a la educación, con énfasis en la Educación Especial. Abogo por la ampliación de las prácticas/saberes de la profesión debido a los problemas contemporáneos de la escuela pública, lo que exige una mirada crítica a los currículos de las carreras de grado. **Objetivo:** describir el proceso de investigación/elaboración de un componente curricular de un curso de Terapia Ocupacional de la región sur de Brasil desde el contacto de los alumnos con la realidad de dos escuelas públicas del municipio. **Método:** el paradigma de esta investigación es el del investigador reflexivo, en el que tomo como objeto de estudio el currículo. Guiados por los principios de la investigación participativa, los datos empíricos fueron recolectados por los estudiantes a través de la observación directa de las intervenciones ocupacional-terapéuticas en dos escuelas públicas municipales, un jardín de infantes y escuela primaria. Los viajes a los campos se realizaron semanalmente, durante tres meses, totalizando 54 horas de inmersión. Los hallazgos fueron registrados en diarios de campo y posteriormente analizados a partir de estudios socioculturales sobre infancia, juventud y escuela. **Resultados:** Se encontraron problemas educativos relacionados con el cuidado civilizador y centrado en el adulto, el juego y la exclusión dentro de las escuelas. **Conclusiones:** Sugiero la inclusión curricular de teorías que relacionan actividad humana a la Educación; teorías culturales del juego y experiencia; macro y microanálisis posicionales aplicados a la vida escolar; precariedad del trabajo docente, ciudadanía y educación emancipatoria.

Palabras clave: Terapia Ocupacional. Educación. Enseñanza. Currículum. Escuela pública.

1. 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, a 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 guiarão futuras pesquisas e ações extensionistas.

Quanto à estruturação do texto, na introdução, apresento alguns temas que considere 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 macrosociológicos estruturalistas na crítica ao reprodutivismo do mercado educacional, seguidos 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 Vygotsky, 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 da forma 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, como 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 se*. 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.

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 incorporadas 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 *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 às 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 e criam a escola.

Cabe ressaltar o alerta presente nas pesquisas oriundas 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 vêm 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.

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 se estruturou 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 (COFFITO, resolução nº 500 de 2018), ao reconhecer a especialidade de Terapia Ocupacional no Contexto Escolar, podemos citar o foco das intervenções no desempenho ocupacional 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. Possibilidades de atuação na escola vêm sendo propostas pela Terapia Ocupacional Social em torno da Educação Inclusiva, que abarca, mas não se limita, a Educação Especial, 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 constata sérios problemas na distribuição de riquezas e precárias formas de reconhecimento social, compartilho 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).

O objetivo desta pesquisa é descrever o processo de pesquisa e elaboração de um componente curricular de um curso de Terapia Ocupacional da Região Sul do Brasil, a partir do contato de estudantes com a realidade de escolas públicas do município de Pelotas.

2. Método

O paradigma que me guiou nesta pesquisa é o do professor reflexivo ou pesquisador (Nóvoa, 2001), no qual tomo currículo como objeto de estudo. Tal paradigma, antes de seus desdobramentos no âmbito acadêmico, tem origem na prática curricular dos professores das escolas secundárias inglesas durante a década de 1960 (Fagundes, 2016). O currículo seria um conjunto de procedimentos hipotéticos a serem experimentados pelo professor, com base na reflexão de ideias postas em ação. Metodologicamente, esse movimento é comumente associado à pesquisa-ação, ainda que, na literatura, seja possível perceber variações procedimentais. Ora o professor assume o lugar de pesquisador das suas próprias práticas pedagógicas, ora colabora com pesquisadores externos interessados no contexto educacional (Fagundes, 2016).

Neste estudo, ocupo ambos os lugares de pesquisador e professor universitário, retomando a ideia original do *professor pesquisador e reflexivo*. Embaso-me, metodologicamente, na pesquisa participativa, ou seja, reconheço a pesquisa como um processo de ação social que traz em si dinamicidade e a construção de teorias a partir de ciclos de reflexão crítica acerca da realidade histórica concreta dos participantes individuais e coletivos. O envolvimento do pesquisador com o campo é prerrogativa, reconhecendo nisso a condicionalidade da produção de conhecimento (Brandão & Borges, 2008).

Propus que três estudantes-pesquisadores observassem mais sistematicamente 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 54h em campo. A inexperiência das estudantes com pesquisas pôde ser compensada pela supervisão de dois pesquisadores-extensionistas nos campos.

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, a fim de propor conteúdos curriculares atentos às necessidades escolares.

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 (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 eram prestadas à formação dos educadores a partir de *Oficinas Emancipatórias* referenciadas pela Saúde Coletiva.

Os acontecimentos foram registrados no diário de campo e, posteriormente, eram debatidos no grupo de pesquisa-extensão. A análise, deste modo, não foi uma etapa única dentro de um esquema linear. Em vez disso, usamos o método hermenêutico-dialético, que, nas pesquisas participativas, pode ser entendido como a procura pela compreensão totalizante da realidade social, priorizando o olhar para as interações entre os diferentes planos e domínios de estruturas e processos interdeterminantes da sociedade (Brandão e Borges, 2007). A partir disso, mesmo durante as práticas observacionais, já havia o exercício de análise, formulação de hipóteses, testagem de conceitos e teorias, motivado, também, pela interpretação dos pesquisadores-extensionistas durante a condução dos grupos. Intercalando momentos de observação e análise, os achados eram debatidos semanalmente no grupo de pesquisa, a fim de fazer emergir significados que não aparecem à primeira vista. Também lançamos mão da validação das categorias analíticas, usadas por meio da discussão dos achados junto às trabalhadoras da instituição de Educação Infantil.

Deste modo, os resultados aqui apresentados são um recorte de uma pesquisa participativa mais ampla junto às escolas de um território, em que priorizo a ação pedagógica de problematizar o ensino de Terapia Ocupacional, mediante os problemas encontrados em campo. Partimos de uma compreensão comum sobre Educação, escola e Terapia Ocupacional, fundamentada 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 de campo, professor e estudantes foram convidados a experimentar outras fontes teóricas que dialogassem com os problemas loco-globais presenciados.

A partir disso, reafirmo a elaboração curricular como objeto de pesquisa, a participação e a reflexibilidade como estratégias metodológicas de investigação e ação docente. 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. Assim, há um cuidado para não expor informações específicas, desnecessárias, que pudessem revelar a identidade das estudantes e demais trabalhadoras presentes no campo.

3. Resultados

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 se pode 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, por exemplo, 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). O brincar também foi alvo de queixas, por ele refletir violências domésticas e do território.

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). Outro risco é o da aculturação, em que a pluridiversidade cultural é colonizada pela monocultura letrada, ocidental, misógina, branca, heteronormativa.

Com efeito, isso não quer dizer que a escola deva se negar a ensinar à criança conteúdos culturais presentes nos currículos escolares por força de um arbitrário dominante, incluindo regras socialmente aceitáveis de alimentação, comunicação, comportamento e vestimenta (Bourdieu & Passeron, 1974). Não é isso. O que está em debate são os significados compensatórios e salvacionistas aplicados à escolarização. Como se percebe o Outro (a criança)? Aos meus olhos, a pobreza ou a diferença étnica resultam em desvantagens naturalizadas, sem me dar conta da assimetria entre a cultura escolar e cultura popular? Muitas experiências e saberes são excluídos da educação formal e a problematização pedagógica acerca do lugar das diferenças (que não são ausências) pode fortalecer a escola pela alteridade.

Em outros momentos, as professoras explanaram sobre as péssimas condições de trabalho e poucos 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 a pensar um currículo a partir e com a cultura infantil? Na proposição do componente disciplinar, apostei na inclusão dos temas *cultura infantil* e *experiência* na tentativa de responder a tais questionamentos.

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 *participação*.

Avançando no que foi dito sobre a cultura infantil e participação, e em alusão aos inespecíficos *campos de experiências* presentes na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), defende-se que a noção de *experiência* também 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-mercado-lógicos; enfim, todas as questões capazes de minimizar a memória coletiva de um povo.

Para Benjamin (1984), a educação crítica deveria “desinfantilizar” a infância e o brincar, 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.

Assim, no que toca ao currículo de Terapia Ocupacional, investir no brincar pela ótica histórica, atendo às relações de poder, à tutela adultocêntrica, reafirmando a criança como sujeito produtor de cultura e experiência, pareceu-me algo urgente. Por essa perspectiva, não há margem para abordagens que culpabilizam crianças pela inadaptabilidade às instituições, posto que o mundo não está pronto e a condição infantil tem muito a dizer sobre elas mesmas. A *experiência* precede o que já foi codificado e produz história, o que não foi instituído. Estimular a participação e inclusão implicam, a partir disso, em trazer

diferenças geracionais, comunicacionais, institucionais e territoriais, que perfazem o tempo social chamado infância.

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 a duras penas. 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 se deve 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 nublarem 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 o cotidiano é olhado 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).

Retomando o problema do currículo de Terapia Ocupacional na articulação com a Educação, tais notas extraídas do campo sinalizaram a importância de desenvolver nos estudantes maior sensibilidade socioantropológica. A inclusão de Bourdieu e Bernard Lahire no quadro de referências permite desnaturalizar o entendimento sobre as chances do (in)sucesso *escolar* pela análise da sociabilidade e cotidiano escolar. Com efeito, *hábito, rotina, disposições e capitais simbólicos* se tornam questões passíveis de serem abordadas, bem como o juízo professoral sobre os desempenhos escolares. A finalidade da Educação pela ótica emancipatória, relações raciais e de gênero e o papel protetivo da escola e do território foram conteúdos igualmente passíveis de serem incluídos à disciplina. Pensando nos limites impostos pela carga horária de uma disciplina, o ideal seria trabalhar paulatinamente tais conteúdos ao longo das disciplinas, explorando, com mais ênfase, disciplinas voltadas para o ensino de filosofia, ciências sociais, bem como os estudos sobre infância, juventude e políticas sociais.

4. Conclusão

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. Em se tratando de uma pesquisa cujo objeto é a minha intencionalidade e conteúdo pedagógico, o mérito do texto não está no esgotamento teórico ou mesmo nos conceitos livremente experimentados. Outras referências de certo enriqueceriam a análise e variariam conforme os problemas e respostas inerentes aos diferentes contextos. Em vez disso, há uma provocação para que outros professores ligados ao campo educacional proponham currículos com os desafios contemporâneos da escola pública e façam das suas práticas um terreno privilegiado para produção de conhecimento.

Reconheço 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 (Saigh Jurdi et al., 2004). Também sou entusiasta 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.

Atento à minha realidade, proponho alguns elementos na composição da disciplina "Terapia Ocupacional no campo da Educação", quais sejam: i) a necessidade de teorizar 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 advêm 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; e iii) por último, a rentabilidade heurística e política do cotidiano e cultura escolar. Estas categorias permitem 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.

Ao longo da formação graduada, faz-se necessário reafirmar que as crianças e jovens são sujeitos de direitos e produzem história. Com efeito, as atividades escolares precisam de investimento, suporte e parcerias com terapeutas ocupacionais, importantes agentes, comprometidos com a cultura infantil e juvenil, atentos ao modo como elas estão vinculadas, mas não completamente subordinados à cultura adulta ou do território onde se vive. Destaco também a importância de se abordar os processos de trabalho docente tão precarizado, 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, é uma área profissional 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.), *Terapia Ocupacional no Brasil: Fundamentos e perspectivas* (pp. 99-116). Plexus.

Rev. Interinst. Bras. Ter. Ocup., 6(2), 957-972, 2022.

- 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. & 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.
- Brandão, C.R., & Borges, C.M. (2008). A pesquisa participante: um momento da educação popular. *Revista De Educação Popular*, 6(1). <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/19988>
- 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., & 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. *Rev. Interinst. Bras. Ter. Ocup.*, 6(2), 957-972, 2022.

<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. <http://anoiuped.org.br>

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

Pan, L. C., & Lopes, R. E. (2020). Terapia ocupacional social na escola pública: uma análise da produção bibliográfica do METUIA/UFSCar. *Cad. Bras. Ter. Ocup.*, 28(1), 207-226. <http://doi.org/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]. <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 historia de la educación. *História da Educação*, 12(25), 9-54. <http://fae.ufpel.edu.br/asphe>

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

Contribuição do autor: Organização do trabalho, análise dos dados, redação e revisão do texto.

Recebido em: 18/02/2022

Aceito em: 19/04/2022

Publicado em: 30/04/2022

Editor(a): Ana Carollyne Dantas de Lima