

Artigo Original

Terapia ocupacional na Educação Básica no Brasil: um retrato panorâmico e algumas de suas vozes

Occupational therapy in Basic Education in Brazil: a panoramic overview and some of its voices

Joana Rostirolla Batista de Souza^{a,b} , Patrícia Leme de Oliveira Borba^{b,c} ,
Roseli Esquerdo Lopes^b 

^aUniversidade Federal da Paraíba – UFPB, João Pessoa, PB, Brasil.

^bUniversidade Federal de São Carlos – UFSCar, São Carlos, SP, Brasil.

^cUniversidade Federal de São Paulo – Unifesp, Santos, SP, Brasil.

Como citar: Souza, J. R. B., Borba, P. L. O., & Lopes, R. E. (2024). Terapia ocupacional na Educação Básica no Brasil: um retrato panorâmico e algumas de suas vozes. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, 32(spe1), e3798. <https://doi.org/10.1590/2526-8910.ctoAO392437981>

Resumo

À luz da dialética materialista-histórica, apresentamos uma pesquisa que se debruçou sobre a apreensão do campo profissional da terapia ocupacional na educação no Brasil. Seguindo o caminho metodológico do estudo, o texto traz um panorama inicial que se refere à relação dessa área com a Educação Básica brasileira e à nossa apreensão sobre a prática profissional específica de terapeutas ocupacionais contratadas pelo setor da educação, público e privado, para atuarem em escolas do país. Os dados foram obtidos por meio de: (1) formulário on-line distribuído nacionalmente com o apoio da rede profissional e de entidades representativas da categoria; e (2) entrevistas com terapeutas ocupacionais do setor da educação. Esse campo profissional vem se delineando principalmente desde os anos 2000, assumindo contornos porosos e um dimensionamento amplo, porém pouco denso, com um corpo conceitual irregular e dispersão quanto aos referenciais que informam essas práticas. Práticas que, por sua vez, decorrem de certo espontaneísmo, somado à incorporação do que é familiar, do ponto de vista teórico-metodológico, e, de certa forma, sujeitas ao que atores externos à área acreditam ser o papel dessas profissionais. Comumente, a motivação para a contratação de terapeutas ocupacionais advém do conhecimento de sua atuação em instituições de reabilitação, na forma da atuação clínica, ou na prática reabilitativa em instituições de educação especial. Diante disso, propomos que o horizonte a ser buscado seja o das possibilidades de ações de terapeutas ocupacionais direcionadas para uma educação formal básica de qualidade, pública, diversa, radicalmente inclusiva e, portanto, democrática, dotando a todos das ferramentas necessárias para o bem viver.

Palavras-chave: Terapia Ocupacional, Exercício Profissional, Escolas, Educação.

Recebido em Mar. 9, 2024; 1ª Revisão em Jul. 31, 2024; Aceito em Ago. 19, 2024.



Este é um artigo publicado em acesso aberto (*Open Access*) sob a licença *Creative Commons Attribution*, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.

Abstract

Guided by dialectical and historical materialism, we present research that focused on understanding the professional field of occupational therapy in education in Brazil. Following the study's methodological path, the text provides an initial overview that addresses the relationship between this field and Brazilian Basic Education, as well as our understanding of the specific professional practice of occupational therapists hired by the education sector, both public and private, to work in schools across the country. The data were obtained through: (1) an online form distributed nationwide with the support of professional networks and entities representing the category; and (2) interviews with occupational therapists from the education sector. This professional field has mainly been taking shape since the 2000s, assuming porous contours and a broad but not very dense scope, with an irregular conceptual framework and dispersion regarding the references that inform these practices. These practices, in turn, arise from a certain spontaneity, combined with the incorporation of what is familiar from a theoretical-methodological standpoint, and, to some extent, are subject to what external actors to the field believe the role of these professionals should be. Often, the motivation for hiring occupational therapists stems from knowledge of their work in rehabilitation institutions, either in clinical practice or in rehabilitative practice within special education institutions. Considering this, we propose that the horizon to be pursued is one of possibilities for occupational therapists' actions aimed at a quality, public, diverse, radically inclusive, and thus democratic formal basic education, equipping everyone with the necessary tools for well-being.

Keywords: Occupational Therapy, Professional Practice, Schools, Education.

Introdução

À luz da dialética materialista-histórica (Gramsci, 1999; Frigotto, 2000), apresentamos neste artigo o campo profissional brasileiro da terapia ocupacional na educação a partir de um estudo que integrou a tese de doutorado “Terapia ocupacional na Educação – Contornos e Delineamentos do Campo Profissional” (Souza, 2021), onde, buscando responder à pergunta “o que terapeutas ocupacionais estão fazendo nas escolas no Brasil?”, produzimos um panorama da relação da terapia ocupacional com a Educação Básica no país (primeira etapa do nosso campo empírico) e a apreensão sobre a prática profissional específica de terapeutas ocupacionais contratadas pelo setor da educação, público e privado, para atuarem em escolas no cenário nacional (segunda etapa), integrando o que denominamos de subárea da terapia ocupacional na educação.

Visando construir tal panorama, formulamos um questionário para ser respondido on-line, utilizando a ferramenta *Google Forms*. Esse instrumento continha perguntas fechadas, objetivas, e abertas dirigidas a terapeutas ocupacionais que atuavam ou atuaram profissionalmente em escolas por pelo menos três meses, entendendo esse tempo como o mínimo razoável para que profissionais se apropriem da dinâmica dos serviços e estejam aptos a fornecer informações sobre ele.

Com a divulgação do formulário para nossa rede de contatos profissionais e via 13 das 18 regionais do Sistema COFFITO-CREFITOs que aceitaram apoiar a divulgação do estudo entre profissionais filiados, alcançamos 90 participantes, que, entre julho de

2019 e agosto de 2020, responderam ao questionário após registrarem o consentimento livre e esclarecido¹. Para a resposta da participante ser incluída, ela deveria ser terapeuta ocupacional que atuasse, naquele momento, ou tivesse atuado profissionalmente em escola(s) ou no setor da educação, independente do delineamento dessa ação profissional. Assim, 74 respostas foram consideradas para a pesquisa.

Para a segunda etapa, prevista para iniciar em março de 2020, a intensão inicial era selecionar, a partir das informações obtidas na primeira etapa do estudo, terapeutas ocupacionais inseridas diretamente no setor da educação e atuando nele há, no mínimo, três meses, para realizar ao menos quatro entrevistas presenciais, acompanhadas da observação da prática cotidiana e, tanto quanto possível, organizar grupos focais de forma a aprofundarmos as questões que surgissem na conversa inicial. Com a pandemia de COVID-19, fomos levadas a redimensionar os planos para que coubessem nas medidas de restrições então necessárias. Dessa forma, propusemos a realização de um número maior de entrevistas on-line, convidando as 20 terapeutas ocupacionais dentro do perfil estabelecido que haviam respondido ao formulário da etapa inicial, sendo que 15 delas aceitaram nosso convite.

No cenário de então, considerando a exclusão da etapa de observação da prática, interessou-nos entrevistar também as terapeutas ocupacionais que haviam trabalhado no passado no setor da educação por, igualmente, no mínimo três meses, uma vez que na primeira etapa do estudo destacou-se certa impermanência da categoria, especialmente nos cargos referentes ao setor público da educação e nas vagas provenientes de concurso público.

Tomando-se o referencial mencionado, somado a outros (Bittar, 2012; Bittar & Bittar, 2012; Ferreira Junior & Bittar, 2006, 2008; Freitag, 2005; Lopes & Borba, 2022; Lopes et al., 2021; Manacorda, 2010; Nosella, 2008; Nosella et al., 2007; Saviani, 2014, 2018), alcançamos uma compreensão macrossocial da questão social para a conformação dos problemas historicamente herdados pela educação brasileira e, com isso, chegamos à produção das análises compreensivas daquilo que encontramos na pesquisa empírica. Isso porque visamos encontrar pontos de convergência e/ou divergência entre as demandas da educação no Brasil e as ações da terapia ocupacional voltadas para as escolas brasileiras, dada a nossa proposta: discutir a contribuição feita ou não, possível ou não. Sendo assim, olhamos para a realidade educacional do Brasil; ensaiamos reflexões gerais acerca do conceito de “inclusão” na educação (Souza et al., 2021) – acreditando ser esse o principal elo que permitiu a terapeutas ocupacionais permearem a fronteira entre saúde/reabilitação e educação, ou campo social e educação, inserindo-se nesse setor e desenvolvendo uma prática escolar em diversos países, inclusive no Brasil.

Definimos, nesse percurso, que as proposições da terapia ocupacional na educação devem contribuir para aquilo que acordamos ser nosso horizonte: uma escola de massa, que responda com qualidade às demandas coletivas e individuais, preocupada, ainda, com uma formação que promova o desenvolvimento da autonomia intelectual e cultural dos sujeitos. Esse, ao nosso ver, é o papel da terapia ocupacional na educação no Brasil.

¹Ressaltamos que o estudo foi autorizado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos, sob o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética - CAAE n.º 10873019.6.0000.5504, que contemplou os procedimentos éticos para as duas etapas do nosso campo empírico. Respaladas pela Resolução n.º 510 de 2016 do Conselho Nacional de Saúde (Brasil, 2016), o registro do consentimento livre, esclarecido e informado foi realizado através de certificação on-line pela participante no momento de acesso ao formulário (etapa 1), e através de gravação de áudio do processo de consentimento no início de cada entrevista (etapa 2).

Trata-se, então, de uma educação que se efetiva enquanto política social, reverberando, dessa forma, uma ação técnica que considera os impactos da questão social na educação que, como se sabe, institucionaliza a desigualdade de chances, configurando o principal problema ético da atualidade – a superconcentração de riquezas e o aumento desmedido da pobreza (Freitag, 2005; Nosella, 2008; Lopes et al., 2021).

Etapa 1 – Panorama do Campo da Terapia Ocupacional no Setor da Educação no Brasil

Sistematização do campo profissional no Brasil

O estudo que originou este artigo permitiu-nos, já na sua primeira etapa, afirmar algo inédito, talvez antevisto, mas ainda não determinado: há um campo profissional da terapia ocupacional no setor da educação no Brasil que assume contornos e delineamentos específicos.

Antes de aprofundarmos esse ponto, sublinhamos que, ao mencionar a “terapia ocupacional no setor da educação”, reconhecemos que esse termo se refere ao exercício profissional no âmbito da educação formal – com profissionais inseridos ou se relacionando com os diferentes níveis, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior (Cardoso & Matsukura, 2012; Fonseca et al., 2018; Nogueira & Oliver, 2018; Pereira et al., 2021; Lopes & Borba, 2022) – e não-formal (Lopes et al., 2008, 2013; Malfitano & Lopes, 2004).

No que se refere ao nosso recorte específico, o conjunto de informações reunidas demonstrou que o campo profissional da terapia ocupacional, especificamente na Educação Básica, vem se delineando desde aproximadamente os anos 2000, sendo constituído por profissionais que chegam às escolas por diferentes vias, por meio de: trabalho como autônomas/os, realizando atendimentos domiciliares e atendendo a demandas individuais de pacientes em suas escolas; clínicas, prestando serviços a escolas; serviços dos setores da saúde, assistência social ou sociojurídicos, desenvolvendo ações profissionais em escolas; práticas em escolas/no setor da educação através da docência em terapia ocupacional; vínculo direto com as escolas ou com secretarias de educação do município ou estado; e, ainda, quem não se enquadra em nenhum desses perfis, como aquelas contratadas temporariamente com carga-horária específica para apoiar, de forma transitória, a execução de projetos diversos na educação, via assessoria ou consultoria.

Constituindo o campo mais amplo, temos o que definimos como uma subárea profissional da terapia ocupacional, com contornos particulares, que se refere à abertura de vagas efetivas para terapeutas ocupacionais no setor da educação, envolvendo a contratação direta da categoria para atuar nas escolas e políticas educacionais. A subárea integra o campo, porém refere-se a exercício bastante particular e específico.

Terapeutas ocupacionais na Educação Básica brasileira: um quadro geral

Esse campo profissional é predominantemente composto por mulheres brancas na faixa, em média, dos 30 aos 39 anos. Informando a pesquisa, tivemos terapeutas ocupacionais que desenvolvem ações *na* ou *em relação com* a escola (emprestando as palavras de Pan et al., 2022) há não mais que 20 anos (a maioria de forma contínua). Portanto, apesar de a literatura indicar, por vezes, a presença dessa prática profissional desde a década de 1970, como por exemplo em

Rocha (2007), o que os dados empiricamente obtidos nos permitem concluir neste momento é que a educação parece ter se tornado uma demanda para terapeutas ocupacionais apenas mais recentemente no Brasil, principalmente em torno do início dos anos 2000, quando começaram a surgir também as primeiras publicações sobre o tema no âmbito da produção de conhecimento científico no país (Pereira et al., 2021). Esse dado surpreende, na medida em que se aproxima do tempo médio de vínculo encontrado, por exemplo, na Atenção Primária à Saúde (APS) na pesquisa de Silva (2020), campo estabelecido de atuação entre terapeutas ocupacionais, e no Sistema Único de Assistência Social (SUAS), como demonstrou o estudo de Oliveira (2020), que conta com a regulamentação profissional no setor desde 2011.

O panorama retrata um cenário constituído por um grupo de profissionais graduadas em Instituições de Ensino Superior (IES) privadas ou públicas e que possuem um elevado nível de formação, tendo, a maioria, pós-graduação concluída e/ou em andamento. Trata-se de especializações (frequentemente mais de uma), mestrados e, em menor quantidade, doutorados².

Diante das informações acerca das especializações das profissionais, deparamo-nos com uma significativa variedade de cursos, que se repetem pouco e que são circunscritos à área da saúde³. Fica claro, portanto, o universo pelo qual terapeutas ocupacionais da educação transitam e com que dialogam no Brasil – fato que se repete nos achados sobre mestrados (acadêmicos e profissionais) e doutorados.

Isso contrasta com os resultados do estudo de Silva (2020), que sinalizou um elevado índice de pós-graduação específica para a APS, demonstrando impactos positivos dessa característica para os contornos assumidos pela ação profissional nesse setor.

No que se refere à natureza da instituição na qual as terapeutas ocupacionais exercem sua ação profissional, há o registro tanto de instituições públicas como privadas, o que inclui aquelas sem fins lucrativos, havendo, ainda, os casos em que a terapeuta ocupacional transita entre ambas.

Quanto à carga horária semanal de trabalho, o limite de 30 horas estabelecido (Brasil, 1994) era respeitado, porém encontramos, igualmente, casos em que não há regularidade, uma vez que o setor da educação permite inserções específicas, por exemplo, através da prestação de serviços para a família ou para a escola, mesmo pública, de profissionais autônomos.

Sobre a remuneração, os valores variaram numa larga margem, entre R\$ 6,90 e R\$ 250,00 por hora, porém a maioria recebia até R\$ 100,00 por hora trabalhada, sendo a maior concentração na faixa de R\$ 80,00 a R\$ 100,00 – dado que surpreende, já que a faixa média do valor da hora trabalhada por terapeutas ocupacionais, na época, estava entre R\$ 18,84 e R\$ 22,01 no Brasil (Salário, 2024).

Delineamentos de um campo constituído a partir das ciências da reabilitação e da educação especial

Pesquisas têm revelado a forte marca do trabalho em equipe de profissionais de diferentes áreas no cotidiano profissional de terapeutas ocupacionais na educação

² Pontuamos, porém, que parte dos informantes da pesquisa são/eram docentes em IES e, ademais, que a formação descrita diz respeito ao perfil da colaboradora no momento da resposta ao questionário e não necessariamente no momento da prática no setor da educação.

³ Ex.: epidemiologia, geriatria, gerontologia, neonatologia, neuropediatria, saúde coletiva e sociedade, saúde da criança e do adolescente, saúde da família, saúde pública, saúde mental, saúde mental com ênfase na inclusão social e saúde mental, atenção psicossocial, psicologia e psiquiatria.

(Fonseca et al., 2018), mas, também, em serviços do setor social, como nos equipamentos do SUAS (Oliveira, 2020) e da saúde, como na APS (Silva, 2020).

Nesse retrato mais ampliado dos diferentes caminhos pelos quais terapeutas ocupacionais têm se inserido, ingressando no setor da educação, a prática profissional parece delinear-se de forma similar, isto é, pelo trabalho com equipes multiprofissionais, em geral com psicólogos, pedagogos e/ou professores licenciados, fonoaudiólogos, assistentes sociais, psicopedagogos, fisioterapeutas e gestores escolares. Porém, trabalha-se pouco com professores do atendimento educacional especializado (AEE) e demais profissionais do quadro de apoio a estudantes público-alvo da educação especial (PAEE), sejam acompanhantes terapêuticos, cuidadores, intérpretes de Libras e revisores de Braille, dado que nos causa estranheza, uma vez que é recorrente, entre terapeutas ocupacionais que se voltam para a educação, afirmarmos que essa prática está parametrizada historicamente pelos processos de inclusão do PAEE nas escolas regulares.

De fato, as informações reunidas na pesquisa nos subsidiam a dizer que a ação terapêutico-ocupacional em escolas beneficia direta ou indiretamente majoritariamente as crianças (e muito pouco os adolescentes e jovens) com problemáticas “neuropsicodesenvolvimentais”⁴, que têm sido o foco da terapia ocupacional na educação. Direcionam suas ações nesse mesmo sentido, alcançando também professores, gestores, pais e/ou responsáveis, equipes pedagógicas e, mais amplamente, estudantes.

Considerando que o público com deficiência figura entre a principal preocupação de terapeutas ocupacionais que estão na escola, talvez, essa pouca referência a ações diretas com profissionais que estão envolvidos cotidianamente com esse público demonstre certa centralidade da intervenção no indivíduo dito com “problema”, tema discutido em relação à ação na saúde e no campo social, em que se associa a abordagem individualizante à filiação histórica da terapia ocupacional às ciências da reabilitação e à atenção clínica em contextos tradicionais de trabalho dessa categoria (Barros et al., 2002; Malfitano, 2016). Tal abordagem e filiação não atendem adequadamente às demandas das políticas com propostas territoriais e comunitárias e/ou que propõem um desenlace com a saúde (Silva, 2020; Oliveira, 2020), sob o risco de uma ação medicalizante⁵ (Moysés & Collares, 2013).

Nesse cenário, os recursos que tais profissionais mais têm utilizado na sua relação direta ou esporádica com a escola incluem uma ampla diversidade de ferramentas, técnicas e estratégias, citadas por elas com expressiva e, podemos dizer, preocupante heterogeneidade, fazendo com que nos pareça relevante compreender os significados por trás disso, pois o que observamos é quase total dissenso quanto à forma como são nomeados. Seria enganoso, portanto, dizer que “na educação, terapeutas ocupacionais utilizam principalmente os seguintes recursos...”, pois as informações obtidas não nos permitem apresentar algo nesse sentido.

Todavia, pontua-se que, se houve algo relativamente recorrente, foi a menção a: “adaptações” (ambientais, curriculares, de materiais, ergonômicas, na metodologia de ensino e/ou no mobiliário escolar); “adequações” (ambientais, de recursos para processos

⁴ Termo cunhado por nós em Souza (2021) para nomear todo o grupo composto por pessoas com deficiências, Paralisia Cerebral, TEA, Atraso no Desenvolvimento Neuropsicomotor, Síndrome de Down, Transtornos Globais do Desenvolvimento, questões emocionais, alterações sensoriais, dificuldades de aprendizagem, Transtorno Opositivo Desafiador (TOD) e/ou Necessidades Educacionais Especiais.

⁵ Referente à compreensão que transforma comportamentos humanos considerados “desviantes” em diagnósticos, síndromes e transtornos, e que medicaliza indivíduos ou oferece tratamentos e soluções individualizantes, centradas nos sujeitos e suas famílias (Nakamura et al., 2008; Signor, 2013; Moysés & Collares, 2013; Signor et al., 2017). Trata-se de uma construção histórica que tomou o todo das relações humanas e desenhou um mundo orientado pela racionalidade biomédica e sua incorporação pelos mais diversos sistemas sociais, através da sua introjeção na forma como os sujeitos constituem a si e o mundo (Rose, 2007).

de aprendizagem, posturais, nas atividades); “atividades” (artesanais, artísticas, dialogadas, expressivas, lúdicas, manuais, psicopedagógicas, socioculturais, de coordenação motora grossa e fina, visomotoras e/ou sensoriais); “oficinas” (de atividades, lúdicas, “sócio-ocupacionais”, “temática”); e “tecnologia assistiva”, o que vai ao encontro do cenário das publicações nacionais da área (Pereira, 2018).

Fundamentos para a definição dos contornos atuais desse campo profissional

Até aqui, podemos visualizar um mapa desse campo profissional com contornos porosos, bastante amplo, aparentemente pouco denso, mas que de fato existe no Brasil, mesmo que em gestação, que parece se estabelecer nas primeiras décadas do século XXI como uma tendência da área. Seu não adensamento fica mais nítido quando nos voltamos para quais conceitos e referências as terapeutas ocupacionais pontuam como essenciais para esse trabalho. Sobre isso, há, também, uma variedade importante de respostas (Figura 1).

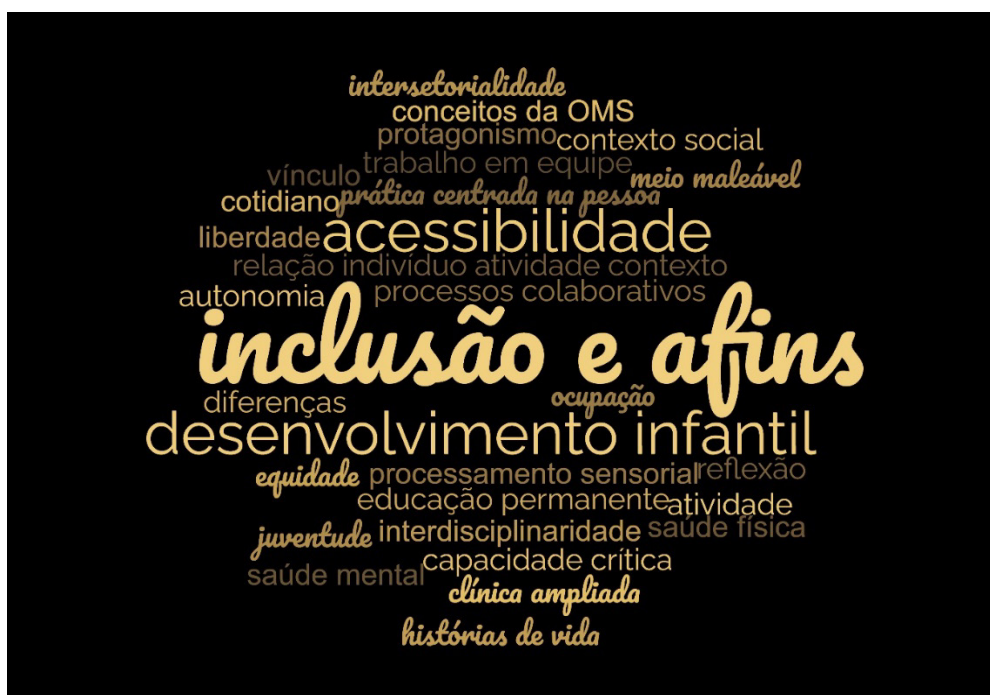


Figura 1. Conceitos e/ou termos apontados como essenciais para o trabalho de terapeutas ocupacionais na escola.

Fonte: Produzida pelas próprias autoras.

Silva (2020, p. 100) encontrou um cenário parecido na APS, alertando que essa pulverização conceitual “[...] poderá atrapalhar o desenvolvimento e registro das práticas e remete à necessidade de diálogo dentro desse campo de conhecimento específico [na terapia ocupacional] para que se aprimore a compreensão da prática na APS”. Por sua vez, Oliveira (2020) encontrou também um entendimento variado sobre os referenciais teóricos que informam a prática de terapeutas ocupacionais no SUAS, muito próximo daquele que percebemos em nossa pesquisa. Essa autora observou uma

“[...] forma genérica e heterogênea sobre como a categoria profissional tem nomeado as práticas que são desenvolvidas” (Oliveira, 2020, p. 205), e, para ela, isso acarretaria uma fragilidade em delinear “o que se pretende e o que se faz”.

Diante disso, agrupamos as referências por tipo e organizamos os dados na Tabela 1, permitindo visualizar com mais nitidez tanto o que desejamos expressar quanto o conteúdo das respostas obtidas.

Tabela 1. Indicações de referenciais teórico-metodológicos utilizados por terapeutas ocupacionais na atuação profissional em escolas.

Métodos, modelos, abordagens e classificações específicas	Frequência (%)
Integração sensorial	9,6
Psicomotricidade	7,7
Bobath	3,8
CIF (Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde)	3,8
Consultoria colaborativa	3,8
Modelo lúdico	3,8
ABA (Método de Análise do Comportamento Aplicada)	1,9
Abordagem da gestão e produção do cuidado	1,9
Abordagem holística e humanística	1,9
Abordagem interacionista	1,9
Comunicação alternativa	1,9
Desenvolvimental	1,9
<i>Handwriting without tears</i>	1,9
Modelo canadense	1,9
Modelo da ocupação humana	1,9
Modelo perceptomotor	1,9
Modelo terapia ocupacional dinâmica	1,9
Modelos de desempenho ocupacional	1,9
Modelos de gestão de processo	1,9
Autoras citadas	Frequência (%)
Andreia Perosa Saigh Jurdi	1,9
Anna Jean Ayres	1,9
Beatriz Takeiti	1,9
Carla Regina Silva	1,9
Débora Deliberato	1,9
Eucenir Fredini Rocha	1,9
Fátima Alves	1,9
Gerusa Ferreira Lourenço	1,9
Jó Benetton	1,9
Maria Inês Britto Brunello	1,9
Miryam Pelosi	1,9
Nadia Browning	1,9
Patrícia Leme de Oliveira Borba	1,9
Roseli Esquerdo Lopes	1,9
Autores de outras áreas mencionados	Frequência (%)
Paulo Freire	3,8
Jean Piaget	3,8
Levi Vygotsky	3,8
Donald Woods Winnicott	3,8
Diane Papalia	1,9
Leila Regina D'Oliveira de Paula Nunes	1,9
Marion Milner	1,9
Melanie Klein	1,9
Nise da Silveira	1,9
Stephen von Tetzchner	1,9
Henri Wallon	1,9
Livros	Frequência (%)

Tabela 1. Continuação...

Métodos, modelos, abordagens e classificações específicas	Frequência (%)
Beulkman & Miranda – “ <i>Augmentative & Alternative Communication: Supporting Children and Adults with Complex Communication Needs</i> ”	1,9
Case Smith & O’Brien – “ <i>Occupational Therapy for Children and Adolescents</i> ”	1,9
Cook & Polgar – “ <i>Assistive Technologies</i> ”	1,9
Livros de terapia ocupacional com abordagens práticas	1,9
Parham & Fazio – “A Recreação na Terapia Ocupacional Pediátrica”	1,9
Trombly – “Terapia Ocupacional Para Disfunções Físicas”	1,9
Documentos ou entidades políticas e/ou regulatórias	Frequência (%)
Leis e diretrizes de políticas brasileiras sobre educação	1,9
Políticas educacionais	7,6
<i>World Federation of Occupational Therapists</i>	1,9
Referenciais teóricos mais amplos	Frequência (%)
Tecnologia assistiva	9,6
Terapia ocupacional social	5,8
Psicopedagogia	3,8
Atuação junto à criança com deficiência	1,9
Ciência ocupacional	1,9
Desenvolvimento infantil	1,9
Educação especial	1,9
Educação especial na perspectiva inclusiva	1,9
Educação especial x educação inclusiva	1,9
Ergonomia	1,9
Estudos sobre deficiência na educação	1,9
Modalidades de ensino	1,9
Neuropediatria	1,9
Neuropsicologia	1,9
Paradigma desenvolvimentista	1,9
Pedagogia Waldorf	1,9
Referências relacionadas a ideia de “práxis”	1,9
Psicanálise (infância)	1,9
Psicologia	1,9
Psicologia da educação	1,9
Referenciais teóricos de diversas áreas da terapia ocupacional	1,9
Teoria cognitiva	1,9
Teoria cognitivo-comportamental	1,9
Teorias da problematização	1,9
Teorias da terapia ocupacional	1,9
Terapia ocupacional na educação	1,9

Fonte: Produzida pelas autoras.

No primeiro grupo, por exemplo, podemos dizer que algo que se repete mais, ainda que pouco, são as abordagens da integração sensorial e da psicomotricidade. A primeira é também mais frequente nas produções teóricas estrangeiras sobre terapia ocupacional e educação (Pereira, 2018). Como sinalizado em Souza (2014), a produção sobre integração sensorial tem, não de hoje, oferecido propostas para a manifestação de problemáticas sensoriais que impactam negativamente no desempenho escolar de estudantes e para a indicação de ferramentas e recursos para professores(as).

Apesar da aparente pulverização, numa análise mais profunda, notamos que predominam referenciais teóricos relativos à educação especial e seus principais públicos, à psicologia desenvolvimentista e sua interface com a educação e a assuntos relacionados ao universo da reabilitação física e aqueles abarcados pelo prefixo “neuro”, na direção da funcionalidade.

Ainda no quesito dos fundamentos, a noção de inclusão nos termos da educação especial, e noções e conceitos correlatos, tem se configurado como principal orientadora do campo; porém, notamos que é relativamente presente também, em coerência com o

que apresentamos aqui, conceitos referentes à noção desenvolvimentista para o público infantil e aqueles mais diretamente relacionados ao universo teórico e prático da terapia ocupacional, mesmo que de maneira bastante irregular, como “atividade”, “autonomia”, “cotidiano”, “desempenho ocupacional”, “desenvolvimento ocupacional”, “educação como ocupação”, “ocupação”, “prática centrada no cliente/paciente/usuário”, “processamento sensorial”, “relação indivíduo-atividade-contexto” e “vínculo”.

As informações reunidas sobre referências e conceitos que terapeutas ocupacionais consideram essenciais em seu trabalho *na e em relação com* a escola não nos apoiam suficientemente para dizer quais são aqueles que caracterizam ou delinham os fundamentos do trabalho de profissionais da área na Educação Básica. Elas nos permitem, no entanto, afirmar que há uma aparente afinidade com certos campos de saber, como descrito.

A despeito da significativa dispersão em termos conceituais, referenciais e de recursos, para além de compreender seus significados, buscamos informações complementares que dessem alguma direção sobre o que vem gerando essa característica no campo.

Predomina, entre terapeutas ocupacionais, a percepção de que a graduação não oferece suficientemente os requisitos necessários para a atuação em escolas. Um grupo significativo afirma que a formação profissional prepara de modo muito restrito ou não prepara de forma alguma para essa prática profissional.

Sendo a atuação profissional em terapia ocupacional voltada (em parte) para contribuir com o oferecimento de respostas às demandas sociais institucionalizadas pelo Estado, inscrevendo-se, com isso, majoritariamente, via políticas sociais (Bezerra et al., 2021), chama-nos a atenção que venha de profissionais de diferentes subáreas, de maneira tão expressiva, a constatação de que a graduação não oferece os subsídios necessários para a atuação profissional, nem na educação, nem na assistência social (Oliveira, 2020), ou mesmo na saúde, no caso da APS (Silva, 2020).

Etapa 2 – Algumas Vozes de Terapeutas Ocupacionais do Setor da Educação

O que terapeutas ocupacionais estão fazendo nas escolas no Brasil?

Tendo como ponto de partida os dados obtidos na primeira etapa do estudo empírico, num segundo momento, selecionamos terapeutas ocupacionais vinculadas profissionalmente diretamente ao setor da educação, em equipamentos públicos ou privados da Educação Básica, visando apreender esse exercício profissional específico, de modo a produzir um retrato mais detalhado dessa subárea profissional. Para tanto, entrevistamos 15 terapeutas ocupacionais, em sua maioria de estados da região Sudeste, onde parece haver uma maior concentração dessas profissionais vinculadas diretamente a esse setor. Tivemos também duas representantes da região Nordeste e uma da região Sul do país. Em relação ao tempo de vínculo, 10 delas pertenciam ao grupo “com vínculo atual” (cinco) ou “vínculo passado” (cinco) ao setor público da educação, enquanto outras cinco eram vinculadas ao setor privado da educação.

A leitura analítica desse material foi feita à procura do quadro geral dessa subárea, apesar de haver singularidades, buscando responder às diferentes dimensões d’o *que* terapeutas ocupacionais estão fazendo nas escolas – *O que Como?; Com quem?; Desde quando?; Onde?; Com quais referenciais?; Com quais recursos?.*

Contornos da atuação terapêutico-ocupacional no setor da educação

Contextualizando o *como*, achamos importante dizer que a inserção nesse setor parece se dar, principalmente, por dois caminhos. O primeiro é o da identificação com a área, seja de pessoas que já traziam uma relação (familiar ou profissional) com a educação e se interessavam por ela, antes mesmo de chegarem à terapia ocupacional, e/ou de pessoas que atuaram e/ou se identificaram com a educação especial durante a graduação ou logo no início da vida profissional. O segundo parece ocorrer, sobretudo no setor público, que, por meio de concursos, aloca terapeutas ocupacionais em vagas no setor da educação. É comum, entre elas, o relato de que os editais dos concursos não especificavam para qual setor e serviço era a vaga – prática recorrente ainda hoje. Várias falaram do interesse prévio na subárea da saúde mental e da expectativa de que as vagas seriam para o trabalho em Centros de Atenção Psicossocial (CAPS). Ao se verem inesperadamente na educação, algumas, principalmente as terapeutas ocupacionais pioneiras dos serviços, tentaram construir suas práticas a partir de experiências anteriores em Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs) ou do trabalho em consultório particular. Outras foram em busca do que havia de conhecimento produzido e/ou de documentos legais sobre terapia ocupacional na educação, ou sobre demais temáticas que viam como correlatas no momento.

Especialmente aquelas que tinham em suas equipes ou no mesmo serviço outras terapeutas ocupacionais, ou que estavam assumindo vagas antes ocupadas por profissionais da área, referiram ter tido suporte para a construção de suas práticas ou um caminho já, de certa forma, construído. Apenas duas entrevistadas relataram a busca por formações específicas que ajudassem, nesse início, com os subsídios que lhes pareciam necessários para a ação profissional em escolas.

Salientamos que alguns pontos foram demarcados mais recorrentemente, de forma transversal, no decorrer dos relatos das participantes. O primeiro e mais evidente foi certo consenso de uma inserção profissional que, independentemente do caminho traçado pelas entrevistadas, destina-se a responder às demandas sociais relacionadas à inclusão escolar, principalmente, mas não apenas, aquelas do escopo da educação especial. Podemos dizer que o princípio da inclusão orienta, com bastante intensidade, a inserção de terapeutas ocupacionais no setor da educação, na sua forma mais relacionada ao público com deficiência e/ou problemáticas “neuropsicodesenvolvimentais”, corroborando as expressões da esfera acadêmica internacional e nacionalmente (Borba et al., 2020; Pereira et al., 2021). Assim, especialmente entre aquelas que tinham interesse prévio pelo campo da educação, manifestava-se uma afinidade com o público infantil, igualmente revelada no âmbito da produção de conhecimento nos estudos supracitados.

Diante do exposto, no setor público da educação, os serviços se estabelecem de forma local, não havendo uma política nacionalmente organizada que parametrize esse tipo de serviço de apoio à inclusão, estruturado de uma dada maneira, e que lide com uma determinada equipe, incluindo terapeutas ocupacionais. O país não conseguiu, ainda, implementar um sistema nacionalmente organizado, isto é, centralizado, de educação (Saviani, 2018). Com isso e diante da falta de uma organização e sistematização prévia dessa subárea da terapia ocupacional, que considerasse diretrizes unificadas e bem delineadas como parte de um sistema maior, parece haver um movimento em direção à questão “de que forma meus interesses e minhas experiências prévias podem me informar acerca da prática que preciso construir e/ou desenvolver na educação?”.

Foi recorrente, entre as participantes do setor público, um alinhamento com a saúde mental, existindo, frequentemente, uma expectativa de se inserirem na área por meio de concursos. No entanto, havia uma compreensão, dentro do que foi possível notar, de que as vivências e acúmulos da educação especial e da reabilitação infantil foram reconhecidos pelas profissionais como capazes de subsidiar esse movimento, enquanto os aportes da saúde mental não parecem, salvo raras exceções, terem sido tão incorporados pela prática escolar.

No cenário estadunidense, a saúde mental perdeu significativamente influência profissional na destacada entrada da categoria para trabalhar em escolas a partir da década de 1970 (Chandler, 2013). O livro sobre as “melhores práticas de terapia ocupacional em escolas” nos Estados Unidos da América (EUA) (Clark & Chandler, 2013) sinalizou uma ampliação do campo das deficiências para as demandas de saúde mental infantil, como TEA e TDAH (Borba et al., 2021), o que também pudemos observar no panorama brasileiro. Apesar disso, as abordagens que lá passaram a ser utilizadas nas escolas são as provenientes das ciências da reabilitação [tendência assimilada também aqui] e apoiadas pela lógica da produção de evidências que, em consequência, definem a noção de “melhores práticas”, bem como o que deve ou não ser financiado.

No setor privado, a motivação para a entrada de terapeutas ocupacionais, muitas vezes, parece passar por alguma personalidade, mas houve, também, relação com a demanda que as escolas privadas passaram a ter, por determinação legal, desde que foram obrigadas a oferecer o suporte necessário para a inclusão de estudantes com deficiência na escola, com a instituição da Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015).

Notamos que a prática cotidiana decorre de certo espontaneísmo, somado à incorporação do que é familiar, do ponto de vista teórico-metodológico (vivências e afinidades prévias), e, de certa forma, sujeita ao que atores externos à área acreditam ser o papel dessas profissionais nesses serviços. Comumente, tanto no setor público quanto no privado, a motivação pela contratação de terapeutas ocupacionais vem do conhecimento da atuação da categoria, especialmente em instituições de reabilitação, na forma da atuação clínica, ou na prática reabilitativa em instituições de educação especial.

Uma preocupação que se destacou entre as entrevistadas, de modo geral, transparece em certo tom crítico ao que denominaram como trabalho “clínico” ou exclusivamente “clínico” no espaço escolar. É relevante observarmos esse discurso nas narrativas das profissionais – uma vez que esse não é um debate novo na terapia ocupacional – na busca por um desenlace com a saúde, travado, especialmente, na constituição histórica da terapia ocupacional social, como já bem desenvolvido em Oliveira (2020).

Apesar disso, especialmente no setor privado, estabelece-se alguma relação entre atendimento clínico e escola, por vezes, sendo um caminho que leva as terapeutas ocupacionais a serem contratadas pela escola ou a saírem dela, para dar conta de uma demanda por atendimentos clínicos fomentada pela própria atuação escolar.

Assim, delineia-se uma dada perspectiva de trabalho que deseja superar a clínica tradicional na atuação escolar, mas que, com isso, tem alcançado a ideia de ampliação da clínica, expressando a influência do campo da saúde, em específico o da reabilitação, via pela qual também se propõem ações para a educação na terapia ocupacional. Como veremos, essa abordagem trará dificuldade para pensarmos a especificidade profissional dentro da necessidade de complementariedade entre os diferentes setores, como já experimentado pelos campos estudados por Silva (2020) e Oliveira (2020).

Com quem terapeutas ocupacionais trabalham nas escolas?

No trabalho em escolas, em grande parte dos casos, terapeutas ocupacionais vão se inserindo ou estabelecendo parcerias com equipes compostas por profissionais de diferentes áreas, sendo os mais frequentes: assistentes sociais (apenas no setor público), psicólogos e fonoaudiólogos. Pontualmente, figuram em algumas equipes diferentes profissionais que se destinam ao apoio a pessoas PAEE, expressando, na subárea, o que é observado no todo do campo profissional, no panorama apresentado anteriormente.

A característica da inserção profissional em equipes de profissionais de diferentes áreas é algo comum no panorama mais geral do campo da educação e aos que têm, como um aspecto central, a prática territorial e comunitária (Silva, 2020; Oliveira, 2020).

Apesar da inserção tradicional da psicologia e, mais recentemente, do serviço social nas escolas e, na falta de um sistema nacional de educação que preveja a composição de equipes de profissionais de diferentes áreas, fica fugidia, a nós, a compreensão, pelo campo da educação, de que esses e outros (fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais) seriam reconhecidos como “profissionais da educação”, além de pedagogos(as) e professores(as) licenciados(as).

Os processos de trabalho misturam-se um pouco nos relatos, tornando difícil discernir o que era da equipe e o que era das terapeutas ocupacionais. Esses processos revelaram alguns pontos em comum entre as entrevistadas, referentes ao raciocínio profissional que orienta a lógica pela qual o serviço será prestado, sendo um dos mais recorrentes o fluxo que os estudantes das escolas percorrem para acessarem esses serviços e profissionais. Isso se dá através da realização de encaminhamentos para as equipes por parte de professores, muitas vezes por meio de documentos estruturados disponibilizados pelos serviços para a formalização das solicitações.

Esse é um ponto fundamental de diferença quando comparado ao encontrado por Silva (2020) e Oliveira (2020) para a atuação na APS ou no SUAS, onde não há, comumente, encaminhamento específico para terapeutas ocupacionais. Logo, o professor observa algum problema e/ou dificuldade em um aluno e solicita avaliação e apoio das equipes. Há locais com procedimentos menos ou mais estruturados, contando, por exemplo, com um documento orientador do serviço que ensina/orienta os professores, inclusive, para quais profissionais de quais áreas eles devem encaminhar o aluno, a depender da situação.

Sobre isso, procuramos saber quando, no entendimento das escolas, terapeutas ocupacionais são profissionais a serem chamados, percebendo que a tônica maior são os problemas de coordenação motora; porém, algumas mencionaram também atrasos ou transtornos do desenvolvimento, transtorno do espectro autista, dificuldade de aprendizado, deficiências, transtornos do processamento sensorial etc. No caso de uma delas, a caracterização se dava menos pela problemática e mais pelo domínio das tecnologias assistivas e das adaptações.

Portanto, de modo geral, as escolas têm entendido que a terapia ocupacional se volta para demandas de reabilitação, em especial, aquelas relativas a questões motoras, mas não apenas, concordando, em parte, com o que vem sendo revelado pelo campo teórico (Pereira et al., 2021; Borba et al., 2020). No entanto, enquanto nos contavam sobre isso, surgia, nas falas das entrevistadas, um tom de crítica quanto a essas compreensões. Diversas delas relataram diferentes estratégias que foram efetivamente adotando para ampliar o campo de visão das escolas sobre com o que elas acreditavam que, como terapeutas ocupacionais, poderiam contribuir. A presença nas salas de aula e nas escolas parece ter um papel central na ampliação

desse entendimento, pois era *in loco* que elas realizavam um tipo de busca ativa, diversificando os perfis de estudantes que estariam dentro de seus escopos de atuação e de cuidado.

É relevante notar que a preocupação com a compreensão reducionista da escola sobre o papel da terapia ocupacional nesse espaço também aparece nas publicações que nos permitiram delinear os caminhos históricos percorridos nos EUA (Souza et al., 2020). Essa preocupação, no entanto, não parece ter tido a força necessária para conter o que, mais adiante, veio a se tornar um aspecto hegemônico da produção de conhecimento sobre terapia ocupacional e escola no país – a grande proporção de pesquisas dedicadas à coordenação motora e à escrita manual (Borba et al., 2020).

Para as profissionais participantes, a especificidade da terapia ocupacional na educação não se define pelo público e suas problemáticas, mas sim por características do fazer profissional e de determinadas habilidades profissionais que elas sentem que essa área, e somente ela, faz ou possui, quando comparada às ações profissionais dos colegas de outras áreas que compõem suas equipes. As narrativas expressavam até mesmo o reconhecimento dessa especificidade por parte dos colegas da equipe:

[...] acho que esse olhar para o contexto e para a atividade. Por exemplo, a psicologia [...], os parceiros que eu já tive [...] acabavam focando muito no sentido de propor orientações [...], todas as fonoaudiólogas com quem eu trabalhei no campo da educação, era [...] uma coisa muito técnica [...]. Mais prescritiva! [...] Creio que o olhar da terapia ocupacional era muito para o cotidiano! Era muito para o contexto, então, “beleza, a fonoaudióloga vai prescrever algo, mas como eu faço funcionar dentro da escola? Desta escola em específico? Para esses alunos? Então como eu faço para introduzir a Libras em uma escola de aldeia?” (SIC 13ª entrevistada).

Relatos como esses dialogam diretamente com as pesquisas de Silva (2020) e Oliveira (2020), uma vez que nelas, terapeutas ocupacionais atribuem sua especificidade a dois principais elementos: as atividades e o cotidiano, na interação entre eles, que diz acerca do quanto os sujeitos acompanhados estão acessando ou beneficiando-se dos seus direitos, por exemplo, no nosso estudo, a escolarização.

Quando constatamos isso, podemos inferir que, não se definindo pelo público, mas sim por esses elementos, *a terapia ocupacional na Educação Básica pode voltar-se a todo/a e qualquer estudante que não esteja conseguindo desenvolver a ampla gama de atividades necessárias que conformam o cotidiano escolar para uma vivência integral da escolarização, um fator fundamental para que, individualmente, tenham pleno acesso ao desenvolvimento pessoal, social e cultural, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho, através da escola* (Brasil, 1988, 1996) e, acrescentamos, *às ferramentas necessárias para o bem viver.*

Porém, quando tentamos compreender quais públicos são, efetivamente, alvo da ação terapêutico-ocupacional nas escolas, as análises ganham mais complexidade e os relatos ficam um pouco confusos. Novamente, torna-se cada vez mais difícil discernir o que é atribuição da equipe como um todo e o que é do terapeuta ocupacional especificamente. Podemos perceber que há, principalmente, dois grandes grupos que se definem como alvos da ação profissional nas escolas: o primeiro, de estudantes “laudados” (com diagnósticos clínicos ou deficiências), constando que não necessariamente o estudante que possui laudo médico será atendido nesses serviços e/ou

pela terapia ocupacional. Na realidade, o critério geral é o aluno não estar “funcionando” bem na escola, seja no quesito da função motora, relacional, comportamental ou social.

Mas nem sempre houve consenso quanto à definição do público-alvo, como é o caso desta equipe que, mesmo fazendo parte da divisão de educação especial da Secretaria Municipal de Educação, tinha debates em torno desse tema:

[...] essa é uma discussão que não tem fim dentro daquela equipe. E que a gente sente falta de uma diretriz, sempre sentiu [...]. Uma vez eu falei para eles: “eu acho que nosso público-alvo tem que ser a escola”. Se discute muito se é o público-alvo da educação especial, mas aí não entra crianças com TDAH, com questões psíquicas ou em situação de vulnerabilidade social (SIC quinta profissional entrevistada).

Onde o trabalho acontece?

Como introduzido anteriormente, tanto no setor público quanto no privado, a inserção profissional de terapeutas ocupacionais em escolas/no setor da educação tem ocorrido, principalmente, através da tendência aquecida pelos debates em torno da educação inclusiva, no sentido da inclusão de estudantes com dificuldades relativas ou não à deficiência, mas que demandam alguma atenção “especializada”, agora, no âmbito das escolas regulares. O pressuposto é, em grande parte, o das necessidades educacionais especiais, a partir de uma visão um pouco mais ampliada desse termo (Souza et al., 2021). Aparentemente, foram criados serviços e programas de educação inclusiva, seja “do zero” ou a partir de serviços pré-existentes de apoio escolar.

Sobre o lugar institucional, tanto físico quanto simbólico, ocupado por terapeutas ocupacionais e/ou pelas equipes que integram, comumente no setor público, havia um lócus de trabalho diferenciado, uma sede própria separada dos prédios escolares. Foi possível notar que essas equipes ocupavam um lugar, podemos dizer, “prestigioso”, tendo certo status, expresso por alguns relatos, tanto do ponto de vista da estrutura física, quanto do acesso a recursos materiais.

Essa fatura contrasta com o que conhecemos da realidade das escolas públicas brasileiras, sendo visível a precarização na rede física, nos equipamentos, nas condições de trabalho e salários de professores/as, nas pedagogias, currículos e avaliações dos resultados (Saviani, 2018). Curiosamente, isso contrasta também com desafios encontrados por terapeutas ocupacionais, por exemplo, ao acesso a materiais e recursos necessários para sua prática profissional em outras subáreas, como revelaram Silva (2020) e Oliveira (2020), na APS e no SUAS.

Ainda sobre o lugar institucional físico e simbólico, no setor privado, as profissionais relataram serem contratadas como integrantes da equipe escolar, atuando, exclusivamente, em uma escola ou prestando serviço como terceirizadas, exercendo atividades em uma ou mais escolas. Observamos diferenças nas características do cotidiano profissional, sendo que algumas afirmaram desenvolver seus trabalhos majoritariamente na sede institucional e circular nas escolas no formato de visitas, enquanto outras descreveram permanecerem quase integralmente dentro das escolas.

Como vimos, as profissionais demonstraram sentirem-se relativamente livres para escolherem como essa rotina deve se estabelecer; porém, notamos que diversos outros fatores contribuem para essa formatação, como a dinâmica de trabalho pré-estabelecida pelo serviço

como um todo, já que muitas integraram suas equipes quando ele já estava implementado há certo tempo, além da quantidade de escolas sob a “responsabilidade” de cada entrevistada.

Aquelas que estavam a maior parte do tempo presentes na(s) escola(s) realizavam um trabalho bastante dinâmico e itinerante, não tendo a rotina de trabalho organizada pela lógica dos horários dos atendimentos, que aconteciam apenas pontualmente. No caso muito particular da entrevistada que trabalhava em um programa da Secretaria Estadual de Educação, a característica itinerante do trabalho ganhou outras proporções, representando a circulação entre municípios, além de entre as escolas pertencentes a cada diretoria de ensino abarcada pela área de abrangência de sua equipe, incluindo escolas de diferentes modalidades, e não apenas urbanas, mas também em regiões remotas do estado.

Qual pergunta disparadora define a intervenção terapêutico-ocupacional?

Considerando o que delineamos sobre a terapia ocupacional não se definir pelo público, mas por elementos que configuram a alçada do seu profissional (atividades e cotidiano), há uma pergunta implícita no início de cada processo terapêutico-ocupacional na escola: “por que este estudante (que acessa o serviço, assim, individualmente) não está conseguindo se escolarizar/ser escolarizado?”.

O processo profissional tem sido, portanto, determinado não apenas para terapeutas ocupacionais, mas para o funcionamento desses serviços de apoio à inclusão como um todo e para o fluxo de trabalho dessas equipes de modo geral, respeitando uma lógica permeada pela racionalidade biomédica (mesmo quando falamos de uma ampliação da clínica), o que leva a uma intervenção que diz, de forma igualmente implícita, que “*este estudante* não está se escolarizando/sendo escolarizado porque *ele* tem problemas motores, relacionais, comportamentais e/ou sociais”. A intervenção terapêutico-ocupacional volta-se, então, a esses aspectos, tanto no que se refere à realização das atividades necessárias no cotidiano escolar quanto à aplicação de atividades para o desenvolvimento das habilidades necessárias ou à resolução dos problemas funcionais observados.

Assim, aparentemente, perde-se de vista o todo. Não se pergunta por que a escola exclui sistematicamente determinados grupos sociais, inclusive o das pessoas com deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento. Consideramos que essa deveria ser a pergunta propulsora para o início do processo profissional que aciona a equipe como um todo, criada, precisamente, para apoiar a inclusão escolar.

Com quais recursos terapeutas ocupacionais desenvolvem suas ações nas escolas?

Até aqui, pudemos apreender que o trabalho da terapia ocupacional no setor da educação ocorre por meio de uma matriz de leitura da realidade, que definimos como aquilo que as profissionais têm nomeado “o olhar da terapia ocupacional”. Esse olhar direciona para a análise do estudante em interação com os diversos fatores inerentes ao contexto no qual está inserido e participando (ou tentando participar) cotidianamente. Na pesquisa de Oliveira (2020), as terapeutas ocupacionais também lançaram mão desse mesmo jargão para falar da especificidade da categoria na assistência social. A pesquisadora apontou que, possivelmente, essa é uma expressão da formação inicial generalista de terapeutas ocupacionais e do desenvolvimento de intervenções próximas e sensíveis às necessidades dos sujeitos, coletivos e populações. Mas ressaltou, por outro lado,

A ação profissional específica das terapeutas ocupacionais parece dialogar com o panorama mais amplo do campo, uma vez que se caracteriza por um domínio de materiais e ferramentas associado ao conhecimento sobre atividades e recursos diversos e seus usos para determinadas finalidades, que vão ao encontro dos objetivos que elas e/ou suas equipes possuem para os estudantes em foco.

Aparentemente, essas profissionais e suas equipes ocupam um papel bastante ativo na dinamização de uma rede de cuidados, abarcando uma série de atores, como famílias e professores, em seus processos de trabalho.

Tomando os relatos sobre o processo profissional mais específico das terapeutas ocupacionais, a observação em sala de aula é colocada como uma característica marcante da ação profissional na educação. Sobre isso, a presença em sala de aula não parece algo recorrente entre os profissionais de outras áreas que atuam nessas equipes. Essa é uma das principais estratégias para a atuação profissional das terapeutas ocupacionais, tanto do setor público quanto privado, voltada à avaliação do aluno com dificuldade e à busca por novas demandas – que as escolas não identificam e/ou não compreendem que sejam questões para as terapeutas ocupacionais, mas que estas percebem que podem contribuir, o que denominamos “busca ativa”.

Além disso, pudemos apreender que algumas trabalham com atendimento individual e/ou em grupo. Mas o que parece geral, de fato, é a estratégia dos acompanhamentos individuais. É importante diferenciarmos atendimentos individuais, no contraturno escolar e na sala das profissionais, do acompanhamento individual, que frequentemente engloba não apenas o estudante, mas também outros membros da comunidade escolar. Ocorre uma articulação entre todos esses atores, a partir da demanda de um aluno com dificuldades (normalmente ligadas às suas vivências na sala de aula).

Há turmas que demonstram dificuldades em aceitar crianças que têm algum tipo de deficiência aparente, então a gente trabalha com a turma e não só com o aluno ou o professor [...] a gente faz oficinas de aceitação com eles [...]. (SIC 12ª entrevistada).

Eis um bom exemplo para notarmos que a demanda do aluno envolvia dificuldades relacionadas às atitudes negativas de pessoas no seu entorno (colegas de sala, professores etc.), resultando em propostas de ações com esse grupo, no formato de oficinas, para sensibilização sobre esse problema. Fica nítido, então, que, na realidade, a crítica é dirigida ao trabalho que é exclusivamente de atendimento individual ou em grupo de caráter ambulatorial no setor da educação, pois a defesa é, mais amplamente, a realização de acompanhamentos individuais. Lembramos que a tendência a proposições mais “individualizantes” se sobressai nas produções que discutem terapia ocupacional e escola (Pereira et al., 2021; Borba et al., 2020, 2021; Borba, 2022).

Assim, as professoras desses alunos são envolvidas no processo de acompanhamento, de forma que recebem orientações das mais diversas, relacionadas ao que está dentro do domínio das terapeutas ocupacionais e que estas entendem que podem contribuir para a dificuldade que as professoras estão enfrentando em sala de aula com os/as estudantes encaminhados/as. Destacamos que as famílias desses(as) alunos(as) são envolvidas em diferentes níveis: interações cotidianas decorrentes da presença das terapeutas ocupacionais na escola, conversas mais formais e oferecimento de orientações diversas. Além de professores de sala de aula e famílias, algumas entrevistadas relataram orientações a outros membros da comunidade escolar:

[...] *a gente orienta as professoras que ficam no pátio ou os cuidadores de pátio, a gente orienta porteiro quando o problema também está lá [...]* (SIC quarta entrevistada).

Apesar de acompanhamentos individuais acontecerem com mais protagonismo no trabalho diário em escolas, algumas relataram ações que não são direcionadas apenas para as demandas encaminhadas ou triadas a partir da busca ativa, mas também para trabalhos relativos à formação de professores, sobre temáticas que se configuram como demandas gerais mais frequentes. Além de trabalhos outros, em sala de aula:

[...] *a gente vê que estão acontecendo algumas questões de bullying em algumas salas e monta alguns projetos específicos para elas [...]* (SIC terceira entrevistada).

Assim como fora da sala de aula:

[Quando veio a pandemia,] *a gente estava elaborando para implantar um projeto que a gente ia montar toda uma salinha, deixar um momento relaxante e também ia deixar em aberto para que os alunos pudessem escolher temas que a gente pudesse debater, então seriam três vezes na semana [...]* (SIC 14ª profissional entrevistada).

Ou com os pais:

[...] *a gente montou algumas oficinas temáticas, que trabalham o que é deficiência intelectual, oficinas sobre o espectro autista para explicar quais as características, os prognósticos de ter o diagnóstico e o que é necessário fazer...* (SIC relato da primeira entrevistada).

E em parceria com colegas de outras áreas da mesma equipe:

Nós [terapeuta ocupacional e fonoaudióloga] fizemos vários projetos juntas, de assistência ao familiar, de assistência aos professores, ela fazia oficinas de voz e daí eu participava junto... Era bem legal! (SIC décima entrevistada).

E no caso específico da empresa de terapeutas ocupacionais, elas fazem formação, treinamento e triagem de profissionais de apoio escolar para as escolas:

[...] *a minha empresa tem um curso de formação de profissionais de apoio escolar (PAE), que é o termo utilizado pela lei [...]. [...] e faz a seleção [de candidatos a esse cargo], e distribui [o curso] não só para as escolas que nós trabalhamos, mas para outras escolas sem custo nenhum...* (SIC quarta entrevistada).

As estratégias, então, utilizadas por terapeutas ocupacionais que atuam profissionalmente no setor da educação envolvem, com mais ou com menos intensidade, atendimentos individuais ou em grupo, acompanhamentos individuais – que envolvem orientações a professores, interações cotidianas com os responsáveis pelo estudante, realização de entrevistas e orientações às famílias (e quando nomeiam dessa forma, referem-se à família nuclear, mais especificamente, aos pais e responsáveis) – e formações de professores e/ou equipe escolar, além de oficinas de atividades, como podemos nomear as ações em sala de aula relatadas por algumas profissionais:

[...] tem um grupo de umas três, no máximo quatro crianças na “salinha” e eu o monto para a gente trabalhar atividades envolvendo a questão da dificuldade de aprendizagem ou uma dificuldade emocional, alguma questão mais [singular] dessas crianças que pode ser trabalhada conjuntamente (SIC sétima entrevistada).

Dentro do conjunto de estratégias de que utilizam para o trabalho em escolas, as profissionais mencionaram diferentes recursos. O uso das atividades, um dos pontos-chave que, para elas, definem o contorno do que apenas as terapeutas ocupacionais fazem nessas equipes de profissionais, é o mais frequentemente citado.

Conclusão

Considerando o exposto, pode-se afirmar que há um campo da terapia ocupacional na Educação Básica no Brasil e que ele vem se delineando, principalmente, desde os anos 2000. São terapeutas ocupacionais que ingressam no setor da educação por meio do trabalho em diferentes serviços das políticas setoriais. Observa-se uma maior presença nas regiões Sudeste (com destaque para o estado de São Paulo) e Nordeste, sendo um campo profissional relativamente interiorizado nos estados da federação, e que se volta, predominantemente, ao público infantil, com problemáticas “neuropsicodesenvolvimentais”. O campo assume contornos porosos, dimensionamento amplo, porém pouco denso, com um corpo conceitual irregular e dispersão quanto aos referenciais que informam essas práticas profissionais. Trata-se de uma subárea profissional específica que se refere à contratação direta de terapeutas ocupacionais para atuarem nesse setor, tanto na educação formal quanto na não formal.

Na atuação escolar, o fluxo institucional previamente estabelecido pelos serviços de apoio à inclusão nos quais terapeutas ocupacionais se inserem, o processo de trabalho das equipes, a escala da demanda de trabalho e a compreensão da escola acerca de seus papéis profissionais são fatores que operam para o delineamento da subárea da terapia ocupacional na educação, no âmbito da Educação Básica.

Ao identificarem problemas que demandam intervenção clínica individualizada e regular, terapeutas ocupacionais na educação encontram o limite para o trabalho escolar e encaminham o estudante para atendimento de reabilitação oferecido de modo privado e sob responsabilidade da família – limite que não é tão bem definido no setor público, onde, frequentemente, há o oferecimento da atenção clínica individualizada e ambulatorial no âmbito do próprio serviço de educação.

Tanto no setor público quanto no privado, as ações profissionais são compostas pela itinerância nas escolas ou salas de aula para realização de avaliações e intervenções com o/a estudante ou com pessoas ligadas a ele/a – com destaque para professores/as –, e pela realização de atendimentos extraclasse ao/à estudante individualmente ou inserido(a) em grupos organizados de acordo com a afinidade das demandas de seus membros.

Essa subárea se orienta, de modo importante, pelo princípio da inclusão nos termos da educação especial. No setor público, fica circunscrita a um campo desarticulado nacionalmente, inserindo-se aleatoriamente nas políticas locais de educação. Fica, assim, uma margem de liberdade aparente para que as profissionais construam a prática que lhes parece mais condizente com o papel que elas, como terapeutas ocupacionais, acreditam ter nesse âmbito. As entrevistadas assumem uma crítica ao formato dos seus trabalhos, buscando, ativamente, ampliar o diálogo com as escolas sobre contribuições

possíveis. No entanto, permanecem, em grande parte, restritas às populações que apresentam problemáticas no escopo da reabilitação. Com isso, defendem que sejam extrapoladas demandas relacionadas à coordenação motora e não que estas se expandam para além do escopo da saúde, o que, em geral, não é diferente no setor privado.

A especificidade do trabalho de terapeutas ocupacionais vinculadas diretamente a escolas se dá pelo domínio das atividades e sua interação com o cotidiano vivido por, na grande maioria, crianças, sendo a principal estratégia o acompanhamento individual, bastante alinhado à perspectiva funcional, para o qual lançam mão de variadas ferramentas, recursos e tecnologias. Integrando equipes profissionais, voltam-se notadamente à composição de uma rede de cuidados para as populações que acessam esses serviços, estabelecendo encaminhamentos e diálogos intersetoriais centrados em indivíduos.

É possível que seja pela via do discurso, cada vez mais recorrente, sobre a fragilização da categoria de professores da rede da Educação Básica, que terapeutas ocupacionais e profissionais de diferentes áreas, frequentemente denominados “especialistas”, estejam chegando às escolas. Sobre isso, Nóvoa (1999) destaca o desenvolvimento “extraordinário” do campo universitário da pedagogia e/ou das ciências da educação nas décadas que antecedem a sua publicação. Para ele:

Em grande parte, esta comunidade científico-educacional alimenta-se dos professores e legitima-se por meio de uma reflexão sobre eles. [...] A profissionalização dos professores está dependente da possibilidade de construir um saber pedagógico que não seja puramente instrumental. Por isso, é natural que os momentos-fortes de produção de um discurso científico em educação sejam, também, momentos-fortes de afirmação profissional dos professores. Todavia, estes momentos contêm igualmente os germes de uma desvalorização da profissão, uma vez que provocam a “deslegitimação” dos professores como produtores de saberes e investem novos grupos de especialistas que se assumem como “autoridades científicas” no campo educativo (Nóvoa, 1999, p. 15).

Segundo Nóvoa (1999, p. 20), a “refundação da escola” como espaço de formação individual e de cidadania democrática pode ocorrer por muitos caminhos, mas todos eles, necessariamente, passam pelos professores. Pesquisadores renomados do campo da educação vêm sinalizando a expressiva precarização do trabalho docente na Educação Básica como uma das heranças deixadas pelos séculos de descaso com a educação brasileira (Saviani, 2014, 2018; Bittar & Bittar, 2012).

Algo que vai se evidenciando nas entrevistas é o quanto as terapeutas ocupacionais têm consciência dessa fragilidade, relativa principalmente às condições físicas, estruturais e materiais para o trabalho docente, bem como às insuficiências na formação de professores. Observamos um discurso que se solidariza com o primeiro aspecto, ao passo que justifica a própria presença no setor da educação em função do segundo. Isto é, terapeutas ocupacionais estão sendo chamadas a contribuir nesse setor para demandas que nos parecem decorrentes da articulação entre trabalho precarizado e formação insuficiente de professores.

Dessa maneira, pressões sociais e políticas que resultaram na obrigatoriedade da inserção do PAEE nas escolas e todo o discurso medicalizante que vem tomando conta do setor da educação colocaram luz naquilo que se defende como necessidade de apoio aos professores, “supostamente despreparados” para atender a certas demandas de seus alunos, e seriam os

profissionais advindos do campo da reabilitação aqueles que têm o saber fazer (*know how*) de que as escolas precisam para garantir o direito social à educação a determinados grupos.

O Estado vem oferecendo localmente um aparato à inclusão escolar, desviando-se, em seu curso, da oferta de melhores condições gerais de trabalho a professores(as). Os “especialistas” vão sendo chamados a compor o quadro de profissionais do setor da educação, sendo, frequentemente, sujeitados a situações precarizadas, mesmo que distintas daquelas do trabalho docente. Apesar da suposta melhor infraestrutura para a prática profissional, essas equipes se deparam com intimidantes escalas de trabalho, lidando com a falta de diretrizes claras para esses serviços. Além disso, as terapeutas ocupacionais sofrem com o não reconhecimento ou a subordinação em relação ao que acreditam ser seu potencial de ação nesses espaços. Assim, a fragilidade se revela.

Em suma, o problema vai sendo tomado desarticuladamente do todo e a resposta oferecida limita-se à ação individual, voltada a grupos específicos, e de caráter mais paliativo do que transformador, uma vez que permanecem os problemas micro e macroestruturais que levam aos desafios educacionais herdados dos séculos anteriores no Brasil.

Propomos, então, que o horizonte a ser buscado seja o das possibilidades de ações de terapeutas ocupacionais direcionadas para uma educação formal básica de qualidade, pública, diversa, democrática, que proporcione o pleno desenvolvimento da pessoa, o preparo para o exercício da cidadania, dotando a todos das ferramentas necessárias para o bem viver.

Diante desse cenário, podemos afirmar que compartilhar os dados e as análises advindas desta pesquisa nos oferta subsídios para refletirmos melhor sobre as contribuições já feitas por terapeutas ocupacionais nesse setor. Ainda há um longo caminho a percorrer – de maneira crítica e séria – continuamente, para que, de fato, enquanto categoria profissional, possamos colaborar ativamente para uma educação que se pretende radicalmente inclusiva.

Referências

- Barros, D. D., Ghirardi, M. I. G., & Lopes, R. R. (2002). Terapia ocupacional social. *Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo*, 13(3), 95-103.
- Bezerra, W. C., Pereira, B. P., & Braga, I. F. (2021). Estado e sociedade civil em Gramsci: notas para discutir a institucionalização das demandas sociais no capitalismo e a dimensão social da terapia ocupacional. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, 29, e2048.
- Bittar, M. (2012). A educação brasileira no século XX: um balanço crítico. In A. Ferreira Junior, C. R. M. Hayashi & J. C. Lombardi (Eds.), *A educação brasileira no século XX e as perspectivas para o século XXI* (pp. 79-106). Campinas: Alínea.
- Bittar, M., & Bittar, M. (2012). História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. *Acta Scientiarum Education*, 34(2), 157-168.
- Borba, P. L. O., Pereira, B. P., Souza, J. R. B., & Lopes, R. E. (2020). Occupational therapy research in schools: a mapping review. *Occupational Therapy International*, 2020, 891978.
- Borba, P. L. O., Pan, L. C., Farias, M. N., Souza, J. R. B., & Lopes, R. E. (2021). “Best practices of occupational therapy in schools”: a critical review and contributions for occupational therapists in the education sector. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, 29, e2136.
- Borba, P. L. O. (Coord.). (2022). *Terapia(s) ocupacional(is) e educação: por uma inclusão radical na América Latina* (Projeto de Pesquisa. Universal CNPq - Chamada CNPq/MCTI/FNDCT N° 18/2021). Brasília: CNPq.
- Brasil. (1988, 5 de outubro). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília.

- Brasil. (1994, 1 de março). Lei nº 8.856, de 1º de março de 1994. Fixa a Jornada de Trabalho dos Profissionais Fisioterapeuta e Terapeuta Ocupacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, seção 1, p. 1481.
- Brasil. Ministério da Educação. (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília.
- Brasil. (2015, 7 de julho). Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília.
- Brasil. (2016, 7 de abril). Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, seção 1, p. 44-46.
- Cardoso, P. T., & Matsukura, T. S. (2012). Práticas e perspectivas da terapia ocupacional na inclusão escolar. *Revista de Terapia Ocupacional da USP*, 23(1), 7-15.
- Chandler, B. E. (2013). History of occupational therapy in the schools. In G. F. Clark & B. E. Chandler (Eds.), *Best practices for occupational therapy in schools* (pp. 3-14). Bethesda: AOTA Press.
- Clark, G. F., & Chandler, B. E. (Eds.). (2013). *Best practices for occupational therapy in schools*. Bethesda: AOTA Press.
- Ferreira Junior, A., & Bittar, M. (2006). A ditadura militar e a proletarização dos professores. *Educação & Sociedade*, 27(97), 1159-1179.
- Ferreira Junior, A., & Bittar, M. (2008). Educação e ideologia tecnocrática na ditadura militar. *Cadernos CEDES*, 28(76), 333-355.
- Fonseca, S. P., Sant'Anna, M. M. M., Cardoso, P. T., & Tedesco, S. A. (2018). Detalhamento e reflexões sobre a terapia ocupacional no processo de inclusão escolar. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, 26(2), 381-397.
- Freitag, B. (2005). *Escola, estado & sociedade*. São Paulo: Centauro.
- Frigotto, G. (2000). O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In I. Fazenda (Ed.), *Metodologia da pesquisa educacional* (6ª ed., pp. 69-90). São Paulo: Cortez.
- Gramsci, A. (1999). *Introdução ao estudo da filosofia* (Cadernos do Cárcere, Vol. 1). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Lima, E. M. F. A. (2004). A análise e a construção do olhar do terapeuta ocupacional. *Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo*, 15(2), 42-48.
- Lopes, R. E., & Borba, P. L. O. (Eds.). (2022). *Terapia ocupacional, educação e juventudes: conhecendo práticas e reconhecendo saberes*. São Carlos: EdUFSCar.
- Lopes, R. E., Borba, P. L. O., & Monzeli, G. A. (2013). Expressão livre de jovens por meio do Fanzine: recurso para a terapia ocupacional social. *Educação & Sociedade*, 22(3), 937-948.
- Lopes, R. E., Silva, C. R., & Borba, P. L. O. (2021). School and youth: contributions of social occupational therapy. In R. E. Lopes & A. P. S. Malfitano (Eds.), *Social occupational therapy: theoretical and practical designs*. Philadelphia: Elsevier.
- Lopes, R. E., Adorno, R., Malfitano, A. P. S., Takeiti, B. A., Silva, C. R., & Borba, P. L. O. (2008). Juventude pobre, violência e cidadania. *Saúde e Sociedade*, 17(3), 63-76.
- Malfitano, A. P. S., & Lopes, R. E. (2004). Apontamentos de campo acerca de uma experiência de educação não-formal com crianças e adolescentes em situação de rua. *Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-graduação em Educação da UCDB*, (17), 29-42.
- Malfitano, A. P. S. (2016). Contexto social e atuação social: generalizações e especificidades na terapia ocupacional. In R. E. Lopes & A. P. S. Malfitano (Eds.), *Terapia ocupacional social: desenhos teóricos e contornos práticos* (pp. 117-133). São Carlos: EdUFSCar.
- Manacorda, M. A. (2010). *História da educação: da antiguidade aos nossos dias* (13ª ed.). São Paulo: Cortez.

- Morais, A. C., & Malfitano, A. P. S. (2016). O terapeuta ocupacional como executor de medidas socioeducativas em meio aberto: discursos na construção de uma prática. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, 24(3), 531-542.
- Moysés, M. A. A., & Collares, C. S. L. (2013). Controle e medicalização da infância. *Desidades*, 1(1), 11-21.
- Nakamura, M. S., Lima, V. A. A., Tada, I. N. C., & Junqueira, M. H. R. (2008). Desvendando a queixa escolar: um estudo no Serviço de Psicologia da Universidade Federal de Rondônia. *Psicologia Escolar e Educacional*, 12(2), 423-429.
- Nogueira, L. F. Z., & Oliver, F. C. (2018). Núcleos de acessibilidade em instituições federais brasileiras e as contribuições de terapeutas ocupacionais para a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, 26(4), 859-882.
- Nosella, P. (2008). Ética e pesquisa. *Educação & Sociedade*, 29(102), 255-273.
- Nosella, P., Lombardi, J. C., & Saviani, D. (2007). *Mario Alighiero Manacorda: aos educadores brasileiros*. Campinas: Histerdbr-FE/UNICAMP.
- Nóvoa, A. (1999). Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*, 25(1), 11-20.
- Oliveira, M. L. (2020). *Qual é a "SUAS"? A terapia ocupacional e o Sistema Único de Assistência Social* (Tese de doutorado). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
- Pan, L. C., Borba, P. L. O., & Lopes, R. E. (2022). Recursos e metodologias para o trabalho de terapeutas ocupacionais *na e em relação com* a escola pública. In R. E. Lopes & P. L. O. Borba (Eds.), *Terapia ocupacional, educação e juventudes* (pp. 97-126). São Carlos: EdUFScar.
- Pereira, B. P. (2018). *Terapia ocupacional e educação: as proposições de terapeutas ocupacionais na e para a escola* (Tese de doutorado). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
- Pereira, B. P., Borba, P. L. O., & Lopes, R. E. (2021). Terapia ocupacional e educação: as proposições de terapeutas ocupacionais *na e para* a escola no Brasil. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, 29, e2072.
- Rocha, E. F. A. (2007). Terapia ocupacional e as ações na educação: aprofundando interfaces. *Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo*, 18(3), 122-127.
- Rose, N. (2007). Beyond medicalization. *Lancet*, 369(9562), 700-702. [http://dx.doi.org/10.1016/S0140-6736\(07\)60319-5](http://dx.doi.org/10.1016/S0140-6736(07)60319-5).
- Salário. (2024). *Terapeuta ocupacional: piso salarial 2024, o que faz, salário terapia ocupacional*. Recuperado em 9 de março de 2024, de <https://www.salario.com.br/profissao/terapeuta-ocupacional-cbo-223905/>
- Saviani, D. (2014). O legado educacional do "Longo Século XX" brasileiro. In D. Saviani, J. S. Almeida, R. F. Souza & V. T. Valdemarin (Eds.), *O legado educacional do século XX no Brasil* (3ª ed., pp. 11-54). Campinas: Autores Associados.
- Saviani, D. (2018). *Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação* (2ª ed.). Campinas: Autores Associados.
- Signor, R. C. F. (2013). *O sentido do diagnóstico de transtorno de déficit de atenção e hiperatividade para a constituição do sujeito/aprendiz* (Dissertação de mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Signor, R. C. F., Berberian, A. P., & Santana, A. P. (2017). A medicalização da educação: implicações para a constituição do sujeito/aprendiz. *Educação e Pesquisa*, 43(3), 743-763.
- Silva, R. A. S. (2020). *A prática de terapeutas ocupacionais na atenção primária à saúde no Brasil* (Tese de doutorado). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
- Souza, J. R. B. (2014). *Formação continuada de professores: Transtorno do Processamento Sensorial e as consequências para o desempenho escolar* (Dissertação de mestrado). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

- Souza, J. R. B. (2021). *Terapia ocupacional na educação: composição e delineamentos do campo profissional* (Tese de doutorado). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
- Souza, J. R. B., Borba, P. L. O., & Lopes, R. E. (2020). Caminhos históricos da regulamentação dos *school-based occupational therapists* nos Estados Unidos da América. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, 28(2), 467-484.
- Souza, J. R. B., Borba, P. L. O., Pan, L. C., & Lopes, R. E. (2021). “Inclusion” and “democracy” in education: an exploration of concepts and ideas for occupational therapists. *World Federation of Occupational Therapists Bulletin*, 77(2), 107-113.

Contribuição das Autoras

Joana Rostirolla Batista de Souza é autora da tese de Doutorado que originou este artigo, intitulada “Terapia Ocupacional na Educação: Contornos e Delineamentos do Campo Profissional”, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Terapia Ocupacional da UFSCar, sob orientação de Roseli Esquerdo Lopes, com a colaboração de Patrícia Leme de Oliveira Borba nas análises. Joana Rostirolla Batista de Souza e Roseli Esquerdo Lopes foram responsáveis pela concepção da proposta do texto, inicialmente redigido pela primeira autora e posteriormente revisto, discutido e reelaborado pelas três coautoras. Todas as autoras aprovaram a versão final do texto.

Fonte de Financiamento

Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) – Processos N.º 311017/2016-9 e N.º 434490/2018-0; Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – Processos N.º 23112.000576/2019-23 e N.º 88881.361541/2019-01.

Autora para correspondência

Joana Rostirolla Batista de Souza
e-mail: joana@ccs.ufpb.br

Editora de seção

Profa. Dra. Stéphanhy Conceição Correia Alves Guedes Reis