

Artigo Original

Desenvolvimento de competências relacionais nos cursos públicos de terapia ocupacional no Brasil¹

Development of relational competencies in public occupational therapy programs in Brazil

Marília Meyer Bregalda^a , Elisabete Ferreira Mângia^b 

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

^bUniversidade de São Paulo – USP, São Paulo, SP, Brasil.

Como citar: Bregalda, M. M. & Mângia, E. F. (2025). Desenvolvimento de competências relacionais nos cursos públicos de terapia ocupacional no Brasil. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, 33, e3867. <https://doi.org/10.1590/2526-8910.ctoAO398338671>

Resumo

Introdução: As competências relacionais têm papel central nos processos formativos orientados pelas proposições internacionais para formação e atuação de terapeutas ocupacionais. **Objetivos:** A pesquisa apresentada pretendeu analisar o alinhamento dos currículos dos cursos públicos de terapia ocupacional brasileiros com a pedagogia das competências, compreender o desenvolvimento das competências relacionais e comparar os conteúdos curriculares brasileiros com proposições internacionais em relação a tais aspectos. **Método:** Realizaram-se o estudo documental dos 20 projetos pedagógicos dos cursos públicos de terapia ocupacional e a aplicação de um questionário semiestruturado com 62 docentes. **Resultados:** Quinze projetos demonstram adesão à pedagogia das competências ou incorporação de seus conceitos. As competências relacionais compõem o perfil profissional também de 15 projetos, mas quatro deles apresentam um eixo condutor referente à centralidade do seu desenvolvimento. A maioria dos docentes considera que o curso em que atuam é orientado por essa pedagogia e que os egressos desenvolvem as competências relacionais esperadas, principalmente através das atividades práticas. Apesar da adesão à pedagogia das competências, os projetos apresentam fragilidades, como a não explicitação de filiação pedagógica e a imprecisão conceitual. Verificou-se um processo inicial de alinhamento dos currículos com os pontos centrais preconizados internacionalmente para o desenvolvimento de relações. **Conclusão:** Os documentos internacionais e currículos nacionais precisam avançar na composição das competências relacionais, para que consigam contemplar a singularidade do terapeuta ocupacional na compreensão do engajamento em ocupações como ferramenta de

¹ O manuscrito originou-se da pesquisa de doutorado intitulada “Formação graduada em terapia ocupacional e desenvolvimento de competências relacionais: estudo dos currículos dos cursos públicos no Brasil”, desenvolvida pela autora principal.

Recebido em Jun. 4, 2024; 1ª Revisão em Jun. 19, 2024; Aceito em Abr. 3, 2025.



Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Attribution (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.

transformação social e na promoção de inclusão e participação social a partir das relações estabelecidas com os clientes e equipes.

Palavras-chave: Terapia Ocupacional, Conhecimentos, Atitudes e Prática em Saúde, Educação Baseada em Competências, Competência Profissional, Relações Profissional-Paciente.

Abstract

Introduction: Relational competencies play a central role in the educational processes guided by international propositions for the training and practice of occupational therapists. **Objectives:** The presented research aimed to analyze the alignment of the curricula of Brazilian public occupational therapy programs with competency-based pedagogy, to understand the development of relational competencies, and to compare Brazilian curricular content with international propositions regarding these aspects. **Method:** A documentary study was carried out on the pedagogical projects of 20 public occupational therapy programs, along with the application of a semi-structured questionnaire to 62 faculty members. **Results:** Fifteen projects demonstrate adherence to competency-based pedagogy or the incorporation of its concepts. Relational competencies are part of the professional profile in 15 projects as well, but four of them present a guiding axis regarding the centrality of their development. Most faculty members consider that the program in which they work is guided by this pedagogy and that graduates develop the expected relational competencies, mainly through practical activities. Despite adherence to competency-based pedagogy, the projects show weaknesses, such as the lack of explicit pedagogical affiliation and conceptual imprecision. An initial process of curriculum alignment was identified with the core elements internationally recommended for the development of relationships. **Conclusion:** International documents and national curricula need to advance in the composition of relational competencies so that they can reflect the uniqueness of the occupational therapist in understanding engagement in occupations as a tool for social transformation and in promoting inclusion and social participation through relationships established with clients and teams.

Keywords: Occupational Therapy, Health Knowledge, Attitudes, Practice, Competency-Based Education, Professional Competence, Professional-Patient Relations.

Introdução

O processo de reforma nos currículos de graduação brasileiros, iniciado em 1996, pautou-se na ampliação e qualificação dos vínculos entre a formação e a atuação profissional e na substituição dos currículos mínimos pelo modelo pautado em competências, dada a sua capacidade de dialogar com a dinamicidade do perfil profissional demandada socialmente. Tais proposições foram consubstanciadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a partir da criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação (Brasil, 1996; Moreira & Dias, 2015).

Na área da saúde, o novo modelo de atenção proposto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais adotou como aspectos centrais: a coexistência de conteúdos biológicos e de conteúdos sobre fatores psicológicos, comportamentais, sociais, culturais, ecológicos, éticos e legais; o foco das ações de cuidado na saúde e não na doença; a coexistência de

ações individuais e coletivas de atenção; o trabalho em equipes multiprofissionais; e a educação permanente (Moreira & Dias, 2015).

As diretrizes, elaboradas no início dos anos 2000, alinharam-se às proposições da Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI, que definem que os currículos se baseiem no desenvolvimento de competências e em abordagens contemporâneas de formação profissional. A educação baseada em competências integra conhecimentos, habilidades e atitudes aplicáveis em contextos reais e define objetivos de aprendizagem que abarcam características de desempenho mensuráveis e observáveis. Essa abordagem prepara os profissionais da saúde para a prática orientada a desenvolver competências e produzir resultados a partir da análise das necessidades das pessoas atendidas, e possibilita integrar as necessidades sociais e de saúde do país com os valores da profissão. O ensino superior em saúde assumiu o compromisso com a formação de profissionais capazes de atuar com qualidade e resolutividade no Sistema Único de Saúde (SUS), adotando como princípios a integralidade do cuidado e o trabalho em equipe e em redes (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 1998, 2016; Brasil, 2001; Frank et al., 2010; Oliveira, 2011; Gruppen et al., 2012; Jung et al., 2015).

No caso da formação graduada em terapia ocupacional, foco do presente texto, as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Terapia Ocupacional, além de apresentarem princípios comuns aos cursos da área da saúde para organização, desenvolvimento e avaliação dos projetos pedagógicos, definem as competências específicas para os terapeutas ocupacionais (Brasil, 2002).

As competências podem ser entendidas como conjuntos de conhecimentos, habilidades e atitudes mobilizados a serviço de uma ação eficaz, a partir de experiências práticas e da postura reflexiva. Os conhecimentos relacionam-se aos aspectos cognitivos vinculados aos marcos teóricos, estratégias, informações e procedimentos. As habilidades são os recursos e destrezas cognitivos, emocionais e psicomotores necessários à realização das atividades. As atitudes são disposições adquiridas que predispõem os indivíduos para a ação, sendo frequentemente associadas aos valores - referenciais éticos que guiam a atuação do indivíduo (Perrenoud, 2000; Rué, 2009).

A partir da perspectiva dialógica de competência, que propõe a combinação de atributos pessoais com ações voltadas à obtenção de determinados resultados, as competências profissionais envolvem a integração de conhecimentos, habilidades e atitudes para a realização de ações que caracterizam uma profissão. Elas se constituem no diálogo entre os aspectos formativos e o mundo do trabalho, e respondem a padrões orientadores da formação e da prática profissional (Lima, 2005).

No contexto internacional, além da Federação Mundial de Terapeutas Ocupacionais (WFOT), países como Austrália, Canadá, Estados Unidos, Reino Unido e outros europeus, a partir do final dos anos 1990, definiram padrões de competências para terapeutas ocupacionais, com a definição de áreas de competências gerais e específicas. Esses padrões estão expressos em documentos orientadores que definem conhecimentos, habilidades e atitudes essenciais para a prática profissional que devem se desenvolver em consonância com compromissos éticos, sociais, legais e morais (Rodger et al., 2009). Tais proposições reconhecem a necessidade de respeito às diferenças nacionais e, em especial, aos contextos locais, que devem integrar três dimensões: a população atendida, os perfis profissionais e os cenários de prática. Uma revisão de escopo que buscou identificar as áreas essenciais de competências em terapia ocupacional apontou que os padrões de competências devem abordar quatro áreas: atitudes profissionais;

comunicação profissional; capacidade de trabalhar em colaboração com outros setores; e capacidade de fornecer serviços de qualidade aos clientes (Chun et al., 2020).

Os primeiros padrões mínimos para a educação de terapeutas ocupacionais datam de 1971 e foram revisados no ano de 2002 e, mais recentemente, em 2016. A educação baseada em competências vem sendo adotada pela WFOT desde 2002 e é vista como uma progressão do desenvolvimento de seus padrões educacionais. Esses padrões, a partir da proposição de diretrizes convergentes que possam fornecer parâmetros que orientem a formação em terapia ocupacional, têm como objetivos encorajar a garantia contínua da qualidade do desenvolvimento profissional e avançar na defesa dos direitos humanos na sociedade global. Tais padrões se alinham aos processos globais de qualificação e unificação curriculares, intercâmbios entre universidades e mobilidade estudantil e profissional, com tendências de internacionalização (The European Higher Education Area, 1999; Jung et al., 2015; World Federation of Occupational Therapists, 2016).

Jung et al. (2015), em estudo que determinou como os cursos de terapia ocupacional aprovados pela WFOT utilizavam, implementavam e avaliavam a educação baseada em competências, apontaram que os cursos adotavam essa abordagem em todo o seu currículo ou em parte dele. Os cursos vêm utilizando os padrões de competências preconizados pela WFOT e os definidos pelos seus próprios países, estando alguns deles em processo de transição para a educação baseada em competências (Jung et al., 2015). Essa transição exige mudanças na cultura pedagógica e na estrutura curricular dos cursos, demandando uma educação que reconheça que os estudantes demonstram competências em diferentes momentos da formação. Deve haver, também, um entendimento compartilhado sobre a educação baseada em competências e uma agenda de pesquisa educacional sobre esse tema entre as partes interessadas, como os conselhos e associações representativos da profissão, os conselhos nacionais de educação, docentes, discentes e clientes (Hamed et al., 2023).

A nova identidade profissional do terapeuta ocupacional, que vem se constituindo a partir do paradigma psicossocial, assume a centralidade da inclusão social e da criação de oportunidades de convívio com a diferença, o que se dá a partir da visão integrada e sistêmica de saúde e ocupação, da compreensão dos contextos e condições de vida das pessoas e coletividades, do engajamento político, da defesa dos direitos humanos e do trabalho interprofissional (Mângia & Barros, 2009; Canadian Interprofessional Health Collaborative, 2010; Souto-Gómez et al., 2023; World Federation of Occupational Therapists, 2016).

Essa configuração identitária singulariza a importância de os currículos dos cursos de terapia ocupacional adotarem uma perspectiva aprofundada em torno do desenvolvimento de competências relacionais – que podem ser definidas como conjuntos de conhecimentos, habilidades e atitudes necessários ao estabelecimento de vínculos e à construção de relações de parceria colaborativa com os clientes² e equipes –, direcionadas à realização de atividades potencialmente transformadoras de si e da sociedade. Essas competências são propostas pela World Federation of Occupational Therapists (2016) como *soft skills* (habilidades leves) e abrangem comunicação, relações interpessoais, sensibilidade afetiva, consciência política e consciência para a transformação.

² O termo “cliente” pode se referir a um indivíduo, família, grupos, comunidades, organizações e governo (World Federation of Occupational Therapists, 2016). Para uniformização conceitual do presente texto, optou-se pela adoção do termo “cliente” e da expressão “pessoas atendidas pela terapia ocupacional”, com substituição dos termos “usuário”, “paciente” e similares.

O estudo e a análise de sete documentos internacionais orientadores da formação e atuação de terapeutas ocupacionais³, que fizeram parte da tese de doutorado que aqui apresentamos brevemente, verificaram a centralidade atribuída ao desenvolvimento das competências relacionais, visto que elas compõem parcela significativa das competências essenciais propostas nesses documentos e constituem-se como eixo central e estruturante da formação de terapeutas ocupacionais.

Com base na importância e na centralidade do desenvolvimento das competências relacionais na formação em terapia ocupacional, o presente trabalho tem como objetivos descrever e analisar o alinhamento dos cursos de graduação em terapia ocupacional desenvolvidos em Instituições de Ensino Superior públicas brasileiras com a pedagogia das competências; apresentar como são definidas e desenvolvidas as competências relacionais necessárias à construção do perfil profissional; e comparar os currículos brasileiros com as proposições desenvolvidas internacionalmente, no que se refere ao desenvolvimento e à centralidade das competências relacionais e à construção identitária da profissão.

Método

Para a realização da pesquisa, empreendeu-se, primeiramente, o estudo das Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em terapia ocupacional e dos documentos internacionais orientadores da profissão acima mencionados, com ênfase na identificação da adoção da pedagogia das competências e no desenvolvimento das competências relacionais. Em seguida, de agosto de 2016 a agosto de 2018, desenvolveram-se as etapas que serão apresentadas no presente artigo, que consistiram no estudo documental dos 20 projetos pedagógicos dos cursos públicos ativos de terapia ocupacional brasileiros e na aplicação de um questionário semiestruturado, disponibilizado *on-line* aos docentes desses cursos.

Os cursos públicos que estavam ativos no período de realização da pesquisa eram: Universidade do Estado do Pará (UEPA); Universidade Federal do Pará (UFPA); Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas (UNCISAL); Universidade Federal da Paraíba (UFPB); Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); Universidade Federal de Sergipe (UFS); Universidade de Brasília (UnB); Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ); Universidade de São Paulo – *campus* Ribeirão Preto/SP (USP/RP); Universidade de São Paulo – *campus* São Paulo/SP (USP/SP); Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP); Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Universidade Federal de São Carlos (UFSCar); Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP); Universidade Federal do Espírito Santo (UFES); Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM); Universidade Federal de Pelotas (UFPEL); Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); Universidade Federal do Paraná (UFPR).

³ Os documentos analisados foram: *Entry Level Competencies for Occupational Therapists* (World Federation of Occupational Therapists, 2008); *Reference Points for the Design and Delivery of Degree Programmes in Occupational Therapy* (European Network of Occupational Therapy in Higher Education, 2008); *Australian Minimum Competency Standards for New Graduate Occupational Therapists* (Australian Association of Occupational Therapists, 2010); *Standards for Continuing Competence* (American Occupational Therapy Association, 2010); *Essential Competencies of Practice for Occupational Therapists in Canada* (Association of Canadian Occupational Therapy Regulatory Organizations, 2011); *Entry Level Occupational Therapy Core Knowledge and Practice Skills* (College of Occupational Therapists of United Kingdom, 2016); *Minimum standards for the education of occupational therapists* (World Federation of Occupational Therapists, 2016).

Para isso, fez-se contato com os coordenadores dos cursos, a partir dos dados disponibilizados pelo Ministério da Educação (Brasil, 2016), dos sites das instituições de ensino superior e por meio da rede de contatos pessoais e profissionais da pesquisadora. Os coordenadores foram esclarecidos sobre os objetivos do estudo e solicitou-se o envio dos projetos pedagógicos dos cursos. A opção pela solicitação direta aos coordenadores deveu-se à necessidade de recolher os projetos atualizados. Os contatos dos 339 docentes efetivos também foram fornecidos por esses coordenadores.

A opção pelo ensino superior público deveu-se aos seguintes fatores: nível de organização do corpo docente, possibilitado pela estabilidade e pela carreira docente; desenvolvimento de projetos de ensino, pesquisa e extensão; presença de projetos pedagógicos resultantes de processos de discussão coletiva; existência de programas de pós-graduação *stricto sensu*; além do fato de as instituições públicas de ensino superior sediarem os projetos indutores de mudanças curriculares, tais como o Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde, e boa parte dos programas de residência multiprofissional em saúde.

A análise dos projetos pedagógicos dos cursos foi orientada por um roteiro que buscou levantar indicadores sobre: presença de aspectos da pedagogia das competências; desenvolvimento da dimensão relacional proposta no perfil do egresso; e existência de competências relacionais nas disciplinas e nos demais tópicos dos projetos pedagógicos, como competências gerais e competências específicas; princípios e diretrizes do *campus* e/ou do curso, objetivos do curso, avaliação da aprendizagem e estágio supervisionado. Com relação às disciplinas, foram analisadas as ementas, objetivos e conteúdos programáticos, quando disponíveis. Cinco projetos pedagógicos somente listavam os nomes das disciplinas, suas cargas horárias e pré-requisitos, ou elencavam suas ênfases semestrais e os conteúdos obrigatórios/temáticas por elas distribuídos. Outros seis apresentavam somente as ementas, as ementas acompanhadas de suas referências ou os objetivos. Tais informações puderam ser parcialmente complementadas pelos questionários aplicados aos docentes.

Considerando os documentos como aproximativos da realidade e também como meios de comunicação metodologicamente desenvolvidos, a análise desses projetos ofereceu elementos para a compreensão do desenvolvimento das competências relacionais no ensino de graduação em terapia ocupacional (Flick, 2009). Tais documentos formalizam a intenção teórica e ou/ideal de desenvolvimento curricular, podendo refletir uma realidade pretendida, não necessariamente correspondente à realidade do processo de ensino. Esse limite foi compensado a partir da triangulação com os dados advindos dos questionários respondidos pelos participantes que puderam refletir, com maior fidelidade, a prática cotidiana do ensino, revelar novas dimensões da realidade estudada e aferir com maior propriedade as diferenças – naturalmente esperadas – entre a teoria e a prática do desenvolvimento curricular (Gibbs, 2009).

O questionário aplicado com os docentes era composto por perguntas sobre dados pessoais e profissionais, além de três questões fechadas e oito abertas, sendo uma delas com três subdivisões. As questões fechadas abordavam a presença da pedagogia das competências nos currículos e o desenvolvimento das competências profissionais gerais e relacionais pelos egressos. As questões abertas direcionavam-se à identificação das principais competências para a formação e atuação dos terapeutas ocupacionais; ao levantamento das competências relacionais consideradas importantes para essa formação

e atuação; às formas de desenvolvimento das competências relacionais ao longo do curso e nas disciplinas ministradas pelos docentes – estratégias, abordagens e bases teóricas; à avaliação dos resultados com relação ao desenvolvimento das competências relacionais pelos discentes; e à identificação de aspectos específicos da terapia ocupacional nas competências relacionais elencadas pelos docentes.

A aplicação do questionário se deu por meio de formulário eletrônico criado no *Google Forms*, disponibilizado aos participantes por um link de acesso ao instrumento encaminhado via e-mail. Tal opção deveu-se à ampliação das possibilidades de participação dos docentes contatados, acreditando-se que isso favoreceria a adesão ao estudo. Além disso, essa ferramenta fornece estatísticas e gráficos a partir do recebimento das respostas, facilitando o tratamento dos dados da pesquisa para posterior análise.

Para a proposição e realização deste estudo, foram observados os pressupostos da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde, que trata das pesquisas que envolvem seres humanos, principalmente no resguardo à integridade e aos direitos dos participantes e ao compromisso com o máximo de benefícios e o mínimo de danos e riscos (Brasil, 2012). O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo, em 20 de fevereiro de 2017, com o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) de nº 62878616.8.0000.0065.

A análise dos dados desta pesquisa contou com abordagens mistas de codificação – baseada em conceitos e baseada em dados –, visto que a definição das categorias de análise partiu, a princípio, das questões orientadoras e dos objetivos da pesquisa, delimitados por estudos sobre a pedagogia das competências e sobre padrões de competências para terapeutas ocupacionais, mas se baseou também nos dados identificados com a leitura e sistematização dos documentos e dos relatos dos docentes (Gibbs, 2009).

Os dados provenientes dos projetos pedagógicos e das respostas do questionário aplicado com os docentes foram agrupados em categorias sobre o alinhamento com a pedagogia das competências e o desenvolvimento de competências relacionais nos currículos, a partir das quais foram elaboradas sínteses descritivas e códigos analíticos. A comparação dos achados descritivos oriundos das questões fechadas com os dados das questões abertas e dos projetos pedagógicos enriqueceram a análise dos dados e a compreensão das questões levantadas pela pesquisa (Gibbs, 2009).

Resultados

Os dados provenientes dos projetos pedagógicos e das informações disponibilizadas pelos docentes foram agrupados em categorias sobre o alinhamento com a pedagogia das competências e o desenvolvimento de competências relacionais nos currículos, a partir das quais foram elaboradas sínteses descritivas e códigos analíticos.

Resultados provenientes dos projetos pedagógicos dos cursos

Alinhamento dos projetos pedagógicos com a pedagogia das competências

Dentre os vinte projetos pedagógicos estudados, nove declaram adotar a pedagogia das competências, mas nenhum deles apresenta uma definição objetiva a respeito dessa

abordagem. Os projetos da UFPR, UFS, UFSM, USP/RP e UEPA declaram que o currículo se organiza pelo desenvolvimento de competências. Os da UNIFESP, UNCISAL, UFTM e UFPA, embora não declarem filiação, apresentam características que indicam a utilização dessa pedagogia, observadas também nos seis primeiros, sendo elas: currículos estruturados em eixos ou módulos orientados pelo desenvolvimento de competências profissionais; prática profissional como eixo norteador do projeto pedagógico; desenvolvimento da autonomia e postura ativa do estudante, para que seja capaz de analisar e sintetizar seus conhecimentos e desenvolver as competências necessárias à construção do perfil profissional; postura facilitadora/mediadora do docente nos processos de ensino e aprendizagem; articulação teórico-prática dos conhecimentos, habilidades e técnicas ao longo do curso; e processos de avaliação que consideram aspectos cognitivos, habilidades e atitudes.

Em seis projetos (UFMG, UFSCar, UFPE, UFES, IFRJ, UFRJ), observa-se a incorporação de conceitos e orientações da pedagogia das competências, em proposições restritas à apresentação de competências a serem desenvolvidas; à menção da aquisição e/ou desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes no processo de formação; e a processos avaliativos que consideram o desenvolvimento de competências. Nos cinco projetos restantes (UFPEL, USP/SP, UFPB, UnB, UNESP), esses conceitos e orientações restringem-se à sua adequação às propostas das Diretrizes Curriculares Nacionais.

Os projetos da UFPA, UFTM e UNIFESP definem competências e/ou conhecimentos, habilidades e atitudes. As definições de competências, encontradas nos projetos da UFPA e UFTM, são semelhantes ao afirmarem que o seu desenvolvimento envolve a mobilização e articulação de conhecimentos, habilidades e atitudes para a proposição e realização de ações eficazes, demandadas pelas práticas vivenciadas. Nos projetos também é possível identificar que os conceitos relacionados ao desenvolvimento de competências são: competências, conhecimentos, habilidades, atitudes, desempenho, domínios, saberes e valores.

Presença de competências relacionais na definição do perfil profissional

As competências relacionais estão presentes na composição do perfil profissional em 15 dos 20 projetos e foram agrupadas em cinco temas: relações com equipes e/ou serviços (competência verificada em 14 projetos); atitudes relacionais (verificada em 11 projetos); relações com os clientes (em 7 projetos); comunicação (em 5); e estratégias de cuidado (3).

Os cursos da USP/RP, UNIFESP, UFS, UNESP, UFTM e UFPE afirmam a centralidade das competências relacionais na composição do perfil profissional. Eles abordam a importância da disponibilidade para o contato com os clientes, sua realidade e ocupações; as habilidades de comunicação e convivência; a postura acolhedora, sensível e empática; e o estabelecimento de relações dialógicas, solidárias e colaborativas com clientes e equipes. Os cinco projetos pedagógicos que não fazem referência às competências relacionais na proposição de seus perfis são os da UnB, UFPA, UFPB, UFSM e UEPA.

Presença de competências relacionais nos demais tópicos dos projetos pedagógicos

Com exceção do perfil profissional e das disciplinas, que foram analisados separadamente por serem importantes indicadores da abordagem de competências relacionais, essas competências são citadas com mais frequência na definição das

competências específicas para terapeutas ocupacionais, seguida pela definição dos princípios norteadores e diretrizes fundamentais dos *campi* e/ou cursos; avaliação da aprendizagem; desenvolvimento dos estágios curriculares supervisionados; eixos, núcleos e módulos curriculares; objetivos do curso; e competências gerais.

Os projetos da UFTM, UFS, UNIFESP e USP/RP se destacam por apresentarem, além da definição do perfil profissional pautada no desenvolvimento de competências relacionais, uma distribuição delas em diversos pontos da sua composição, o que denota a existência de um eixo condutor referente à centralidade dessas competências no delineamento da formação profissional.

A análise das competências relacionais encontradas nos projetos pedagógicos permitiu a identificação de princípios envolvidos no desenvolvimento dessas competências na formação profissional: desenvolvimento do aprendizado em função da atenção integral, compromisso ético com as necessidades sociais das pessoas e coletividades, respeito aos direitos humanos, responsabilidade social, preservação dos valores culturais, solidariedade, equidade, justiça e democracia.

Esta análise também possibilitou a identificação de três categorias referentes ao desenvolvimento de competências relacionais, apresentadas a seguir.

Diretrizes para o desenvolvimento de competências relacionais

A análise dos projetos e o destaque dado ao desenvolvimento de competências relacionais permitem compor um amplo quadro dessas diretrizes que mostram que a formação voltada ao desenvolvimento de competências relacionais deve se pautar na superação do tecnicismo e do reducionismo e na busca da formação profissional baseada na competência humana para o cuidado, visando a humanização e qualificação da assistência. Nesse sentido, os componentes curriculares devem agregar, além dos saberes científicos, saberes e experiências que desenvolvam percepção, afetividade, sensibilidade, sentido ético e estético, espiritualidade e manejo das emoções e da intuição. Mostram que os processos de ensino e aprendizagem devem possibilitar a abertura para o diálogo, o exercício do pensamento crítico e autônomo e o convívio com a pluralidade dos saberes e experiências humanos, para que se desenvolvam o respeito à diversidade e ampliem-se as possibilidades de produção de conhecimentos. Os componentes curriculares devem desenvolver também práticas centradas nas pessoas e em sua participação, que possibilitem a vivência da horizontalidade de relações entre discentes e docentes, clientes e profissionais dos serviços, de experiências democráticas e de respeito ao equilíbrio entre interesses individuais e coletivos.

Essa formação orienta-se, também, pela interdisciplinaridade e pela centralidade das relações no desenvolvimento profissional, com foco no contexto regional e nacional e embasamento nos princípios da Educação Interprofissional, da Educação Inclusiva e da Educação Permanente.

Conhecimentos, habilidades e atitudes para o desenvolvimento de relações com os clientes

Os projetos propõem o desenvolvimento de relações de parceria, coparticipação e corresponsabilização entre terapeutas ocupacionais e clientes, caracterizadas pela ética,

justiça social, cidadania e dignidade humana, que resultem em projetos orientados pelo alinhamento mútuo de necessidades e expectativas, pela comunicação empática, clara, acessível e adequada às situações e contextos de vida, e pela adoção de condutas que respeitem os ambientes da prática profissional.

O desenvolvimento de relações solidárias, colaborativas e inclusivas com os clientes requer que os terapeutas ocupacionais estejam aptos a conhecer o contexto socioeconômico e cultural, compreender os problemas e necessidades das pessoas e coletividades, atuar em contextos conflitivos, ajustar estratégias e propor intervenções condizentes com suas realidades sociais.

Conhecimentos, habilidades e atitudes para o desenvolvimento de relações com as equipes

Os projetos afirmam que os processos de ensino e aprendizagem devem ser direcionados para a atuação em equipes e partem do reconhecimento de que o cuidado integral pressupõe a abordagem multiprofissional colaborativa, baseada nas trocas de experiências e saberes, no respeito à diversidade, no exercício da convivência e do diálogo e no desenvolvimento coletivo de práticas transformadoras.

Mostram também que o trabalho colaborativo exige respeito às diferenças e limites das diversas profissões, aquisição de conhecimentos sobre a atuação de cada profissão, reconhecimento da equidade de papéis nas equipes, bem como capacidade de assumir limitações e solicitar auxílio aos colegas. Recomendaram o desenvolvimento de habilidades para tomada de decisões, comunicação, gerenciamento e liderança.

Assumem que a produção do cuidado humanizado pressupõe a humanização das relações entre os profissionais e a construção de espaços de escuta e acolhimento para as equipes, com ações voltadas ao autocuidado, desenvolvimento das habilidades pessoais e educação permanente.

Presença de competências relacionais nas disciplinas

Foram identificadas 132 disciplinas que propõem o desenvolvimento de competências relacionais, sendo a presença dessas competências mais observada nos conteúdos programáticos (50,8%) e objetivos (47,7%), seguidos das ementas (37,9%). Os projetos da USP/SP, UNIFESP e UFPE são os que apresentam maior número de disciplinas vinculadas a esse desenvolvimento.

Essas disciplinas foram reunidas em dois grupos: as referidas diretamente à prática dos terapeutas ocupacionais, correspondentes a 44,7% do total; e as que abordam temáticas diversas, referidas a fundamentos gerais da profissão, correspondentes aos demais 55,3%.

As temáticas mais presentes no primeiro grupo foram a Infância e Adolescência, Saúde Mental, Saúde do Adulto, Contextos Hospitalares e Gerontologia. As temáticas do segundo grupo referem-se a: produção do cuidado e desenvolvimento de relações com os clientes; ética e bioética; atividades e recursos terapêuticos; saúde e sociedade; fundamentos da terapia ocupacional; gestão; abordagens grupais; movimento humano; e desenvolvimento profissional.

Resultados provenientes das informações disponibilizadas pelos docentes

Caracterização dos docentes participantes

Participaram do estudo 62 docentes efetivos dos cursos públicos de terapia ocupacional brasileiros (18,3% do total de docentes que receberam o questionário). O questionário foi enviado a 339 docentes e as respostas contemplaram 19 das 20 IES pesquisadas.

A média de idade dos participantes é de 42,5 anos, todos terapeutas ocupacionais, exceto uma, que é psicóloga. Seu tempo médio de atuação na docência é de 11 anos e 8 meses, com variação de 11 meses a 38 anos. O maior número deles (33,9%) apresenta de 5 a 10 anos dedicados à docência, e as áreas de atuação mais citadas foram as de fundamentos da terapia ocupacional, saúde da criança, saúde mental, terapia ocupacional social e educação.

Alinhamento com a pedagogia das competências e principais competências profissionais para terapeutas ocupacionais

No que diz respeito à orientação dos cursos em que atuam pela pedagogia das competências, 40,3% dos participantes referiram que isto se dá em grande parte ou totalmente; 29%, parcialmente, e 30,7%, em alguns ou nenhum aspecto(s).

A maioria dos docentes (59,7%) considera que os discentes desenvolvem, em grande parte, as competências profissionais esperadas; 29% avaliam que isto ocorre parcialmente e, 9,7%, somente em alguns aspectos. As competências mais citadas pelos docentes foram habilidades e atitudes genéricas, comuns a todos os profissionais da área da saúde, referidas principalmente às temáticas do trabalho em equipe, princípios éticos, atenção à saúde, comunicação, tomada de decisões, qualidade da atuação profissional e gestão. O segundo conjunto de temas mais citado pelos participantes foi o raciocínio profissional e o processo terapêutico ocupacional, em especial no que diz respeito à proposição de intervenções, à compreensão das relações das pessoas atendidas com suas ocupações, à identificação de demandas e à avaliação em terapia ocupacional. Outros temas de destaque, presentes nos dois outros conjuntos de temas identificados, referem-se aos conhecimentos em terapia ocupacional, com ênfase na busca, utilização crítica, produção e divulgação desses conhecimentos, e à inserção profissional, com destaque para a atuação em campos diversos.

Competências relacionais esperadas, estratégias utilizadas e momentos do curso propícios ao seu desenvolvimento

No que se refere ao desenvolvimento das competências relacionais esperadas, metade dos participantes avalia que isto ocorre com grande parte dos egressos; 32,3%, com parte deles, e 16,1% referem que isto se dá somente em alguns aspectos.

As competências relacionais desenvolvidas nas disciplinas ministradas pelos participantes são apresentadas na Tabela 1, e as estratégias por eles utilizadas, na Tabela 2.

Tabela 1. Competências relacionais desenvolvidas nas disciplinas.

Categorias e temas descritivos	Número⁴	Porcentagem
A) Atitudes relacionais		
Respeito	14	22,6%
Empatia	10	16,1%
Postura ética	09	14,5%
Autocontrole	05	8%
Cooperação	05	8%
Afetividade	04	6,4%
Adaptabilidade	04	6,4%
Sensibilidade	04	6,4%
Postura reflexiva	04	6,4%
Responsabilidade	04	6,4%
B) Habilidades relacionais		
Comunicação	18	29%
Reconhecimento de limites e potencialidades	11	17,7%
Compreensão do contexto e das demandas das pessoas atendidas	08	12,9%
Mediação de conflitos	07	11,3%
Prática do cuidado	04	6,4%
Resolução de problemas	04	6,4%
Liderança	03	4,8%
C) Relação com equipes e colegas	24	38,7%
D) Estratégias de cuidado		
Escuta	08	12,9%
Acolhimento	06	9,7%
Construção de vínculos	06	9,7%
E) Relações com os clientes	19	30,6%

Fonte: Autoria própria.

Tabela 2. Estratégias utilizadas para o desenvolvimento de competências relacionais.

Estratégias utilizadas	Número	Porcentagem
A) Aproximação das pessoas atendidas pelos serviços, vivências e realização de intervenções nos campos de prática	30	48,3%
B) Processos formativos para o desenvolvimento de competências relacionais – devolutivas aos discentes, aulas dialogadas e atividades reflexivas	27	43,5%
C) Planejamento e discussão conjuntos das intervenções realizadas	20	32,2%
D) Promoção de atividades em equipe	13	21%
E) Utilização de grupos como processo de ensino e aprendizagem	12	19,3%
F) Embasamento teórico	07	11,3%
G) Metodologias participativas	06	9,7%

Fonte: Autoria própria.

⁴ O número, nas Tabelas 1 e 2, corresponde aos participantes que elencaram competências dentro de cada categoria temática. Os participantes que elencaram mais de uma competência por categoria só foram contabilizados uma vez em cada uma delas.

Os momentos dos cursos que os docentes consideram mais propícios ao desenvolvimento de competências relacionais são as disciplinas práticas e/ou teórico-práticas, mencionadas por 62,9% dos participantes, seguidas por outras disciplinas específicas da terapia ocupacional, citadas por 19,3% dos docentes, disciplinas que abordam atividades ou temáticas sobre grupos (9,7%), atividades de extensão universitária (8%) e atividades que utilizem metodologias ativas de ensino e aprendizagem (8%).

Bases teóricas utilizadas para o desenvolvimento de competências relacionais

Trinta e sete participantes mencionaram bases teóricas que referem utilizar para o desenvolvimento de competências relacionais. Nas respostas de 21 deles, identificou-se a combinação de distintos campos de conhecimento, sendo que, desses, 17 combinam a adoção de referenciais da terapia ocupacional com os de outros campos, principalmente Ciências Humanas, Educação e Psicologia.

Vinte e cinco docentes relataram adotar as bases que norteiam e fundamentam a profissão, tendo 19 deles mencionado os seguintes referenciais: proposições da American Occupational Therapy Association (AOTA) (não especificadas); Modelo do Desempenho Ocupacional; Modelo de Ocupação Humana; Terapia Ocupacional no Campo Social e autores que desenvolvem os temas da justiça ocupacional e inequidades ocupacionais; Referencial e Método da Terapia Ocupacional Dinâmica, de Jô Benetton; Ciência Ocupacional; Terapia Ocupacional no campo da cultura; Modelo Ocupacional Funcional; *Cognitive Orientation to Daily Occupational Performance* (CO-OP); Código de Ética e Deontologia da Terapia Ocupacional; e os autores Clare Spackman, Elizabeth Anne Kinsella, Frank Kronenberg, Mariângela Quarentei, Rosemary Hagedorn e Rui Chamone Jorge.

Onze participantes comentaram e justificaram as bases teóricas que referiram utilizar, e a partir disso identificou-se que os referenciais adotados visam produzir uma formação humanizada e interprofissional que: contemple o reconhecimento do discente como produtor de saberes, a partir de seus repertórios e interesses; integre as dimensões afetivas, práticas e intelectuais dos discentes; promova a discussão dos poderes envolvidos nas relações e da vulnerabilidade e desigualdade sociais; direcione os julgamentos e preconceitos para a construção de uma sabedoria prática-reflexiva e de atitudes de respeito à alteridade e à diversidade humana; e parta das experiências e dos encontros com as pessoas atendidas e equipes dos serviços.

Avaliação do desenvolvimento das competências relacionais

As formas de avaliação mais utilizadas pelos docentes são a avaliação do desempenho em atividades práticas, adotada por 46,8% dos docentes; a avaliação de desempenho em atividades realizadas em sala de aula ou laboratórios (27,4%); a autoavaliação (16,1%); e a avaliação por meio de relatos escritos e verbais (14,5%).

Com relação aos tipos de avaliação, embora diversos docentes tenham indicado a adoção da avaliação somativa em composição com a avaliação formativa, somente esta última foi evidenciada e descrita, por doze docentes, como aquela que prioriza a reflexão

sobre as aprendizagens e é desenvolvida a partir dos encontros de forma processual, dialógica e cotidiana.

Competências relacionais e construção identitária da terapia ocupacional

As competências relacionais identificadas como específicas da profissão foram agrupadas de acordo com a presença de aspectos da terapia ocupacional, das mais genéricas, que podem ser desenvolvidas por quaisquer profissionais da área da saúde, às mais singulares:

- a) **Competências genéricas:** Comunicação; empatia; respeito às diferenças; cuidado de si e do outro; capacidade de escuta; resolução de conflitos; desenvolvimento de soluções; adaptabilidade; flexibilidade; autocontrole; e equilíbrio emocional.
- b) **Competências com especificidade intermediária:** Favorecimento da autonomia dos clientes; reconhecimento de valores, limites e capacidades de si e do outro; e compreensão da unicidade dos modos de vida de cada indivíduo.
- c) **Competências específicas de terapeutas ocupacionais:** Diagnóstico ocupacional; planejamento terapêutico ocupacional; avaliação em terapia ocupacional; intervenção em terapia ocupacional; compreensão das relações estabelecidas pelo cliente no engajamento em ocupações e na participação social; e reconhecimento do protagonismo dos clientes nos processos de engajamento em ocupações e de qualificação da autonomia.

A discussão dos resultados será dividida em duas partes: discussão dos principais achados provenientes dos projetos pedagógicos dos cursos e dos relatos dos docentes; e comparações desses achados com as proposições dos documentos nacionais e internacionais orientadores da profissão.

Discussão dos principais resultados dos projetos pedagógicos e informações disponibilizadas pelos docentes

A maioria dos projetos pedagógicos refere a adoção da pedagogia das competências ou a utilização de seus conceitos e orientações. De forma geral, os participantes também se encontram alinhados com essa pedagogia, visto reconhecerem que o ensino em terapia ocupacional deve se basear no desenvolvimento e aprimoramento de conhecimentos, habilidades e atitudes e demonstrarem familiaridade com o desenvolvimento de competências em sua atuação docente.

A educação baseada em competências é centrada nos estudantes e possibilita que eles desenvolvam a integração contextualizada de atributos teóricos e práticos e maior conscientização sobre seu progresso. Os conhecimentos, habilidades e atitudes acumulados com o processo de formação profissional no cotidiano dos serviços necessitam de espaços para análise e reflexão, de modo que os discentes sejam capazes de mobilizar e articular os saberes e enfrentar as complexas situações do mundo do trabalho, diante da diversidade de profissionais, clientes, tecnologias de cuidado, relações e formas de organização dos serviços. Definem-se, também, processos avaliativos relacionados ao desenvolvimento das competências esperadas (Hamed et al., 2023; Jung et al., 2015).

No entanto, as proposições dos projetos pedagógicos apresentam distanciamento em relação às orientações internacionais, com fragilidades semelhantes às encontradas nas Diretrizes Curriculares Nacionais, em especial no que diz respeito aos seguintes aspectos: ausência ou não explicitação de filiação pedagógica; imprecisão conceitual referente à pedagogia das competências, verificada pela ausência de definições e pela utilização imprecisa de termos como competências e habilidades; indefinição de áreas centrais a partir das quais as competências devam ser propostas; indefinição de abordagens para o desenvolvimento e avaliação das competências (Bregalda & Mângia, 2020).

A síntese dos projetos pedagógicos resultou em um conjunto de competências relacionais diversificado, que abrangeu: princípios, diretrizes e ações para o desenvolvimento de competências relacionais; conhecimentos, habilidades e atitudes para o desenvolvimento de relações com os clientes e com as equipes; estratégias de cuidado; estratégias metodológicas para o desenvolvimento das competências relacionais; e processos de avaliação do desenvolvimento das competências relacionais.

No que concerne às competências relacionais que os docentes consideram desenvolver com os discentes nas disciplinas que ministram, as mais citadas se referem às relações estabelecidas com os clientes e com as equipes, à comunicação, ao reconhecimento de potencialidades e limites, ao respeito, à empatia, aos princípios éticos, à escuta e à compreensão dos contextos e demandas dos clientes. Essas competências coincidem com as que consideram importantes para a formação de terapeutas ocupacionais, o que indica o alinhamento entre o que acreditam ser importante e o que conseguem realizar em sua prática com os discentes.

Entre as competências relacionais apontadas como importantes, os docentes consideraram 20 como específicas para a construção identitária do terapeuta ocupacional. Contudo, 14 delas foram apresentadas de forma genérica ou possuíam especificidade intermediária, conforme apresentado no último tópico dos Resultados. Sabe-se que os terapeutas ocupacionais devem desenvolver competências como comunicação, empatia, respeito às diferenças e favorecimento da autonomia das pessoas atendidas, de forma singular, junto aos clientes e equipes. No entanto, como os docentes não evidenciaram como o terapeuta ocupacional desenvolve essas competências de forma singular, não foi possível diferenciar seu desenvolvimento do realizado pelas demais profissões da saúde.

Somente seis participantes apontaram competências relativas à singularidade da terapia ocupacional e configuraram, mais claramente, a nova identidade da terapia ocupacional, que adota como objetivo central a inclusão e participação social, a partir da construção da cidadania, do estabelecimento de relações colaborativas com as pessoas atendidas e do seu engajamento em ocupações significativas e transformadoras.

A proposição e realização de intervenções a partir das vivências nos serviços e territórios foi mencionada por 30 participantes como a estratégia mais utilizada para o desenvolvimento de competências relacionais, o que demonstra que os docentes reconhecem que só é possível aprender a se relacionar com as pessoas em seus contextos de vida. Os terapeutas ocupacionais, ao exercerem suas práticas no território, estabelecem contato com os diversos interlocutores e reconhecem a história local e as condições objetivas de vida, o que permite a proposição de ações que desenvolvam as potencialidades de indivíduos e coletivos e promovam sua inclusão social. Dessa forma, os saberes e práticas de terapia ocupacional passam a se constituir a partir da

contextualização sociopolítica, da problematização teórico-conceitual e da proposição de práticas emancipatórias (Moreira, 2008; Galheigo et al., 2018).

O significativo número de competências relacionais identificado nos projetos pedagógicos, quando tratam dos estágios curriculares supervisionados, e o fato de 44,7% das disciplinas que propõem o desenvolvimento dessas competências se remeterem diretamente à prática dos terapeutas ocupacionais reforçam a percepção de que as competências para as relações são desenvolvidas nas atividades práticas, especialmente as que permitem maior autonomia do estudante nas proposições e intervenções junto às populações atendidas.

As vivências nos contextos dos serviços contribuem para a formação profissional dos discentes, em razão da autonomia, da responsabilização resolutiva, das atividades compartilhadas com as equipes e dos vínculos estabelecidos com os trabalhadores e os usuários dos serviços. Elas colaboram, também, para a formação cidadã dos discentes, pela diversidade de questões sociais, culturais e ambientais oportunizadas pelo convívio com a comunidade, e para a qualificação dos serviços, trabalhadores, gestores e comunidades onde os estudantes estão inseridos. A imersão na comunidade desafia discentes e docentes a desenvolverem um olhar cuidadoso aos processos de saúde e de adoecimento e de inclusão e exclusão social das populações atendidas, bem como estratégias de cuidado integral contextualizadas, que dialoguem com suas necessidades sociais e de saúde (Sousa & Cury, 2009; Pulga, 2017).

Partir das relações vivenciadas na realidade dos territórios e serviços é condição fundamental para o desenvolvimento das competências relacionais, e é igualmente importante que o estudante possa identificar essas vivências, nomeá-las, embasá-las teoricamente e refletir sobre elas, para então significá-las e sistematizá-las. Para que as experiências práticas mobilizem o desenvolvimento das competências relacionais, são necessários a mediação docente e o estabelecimento de relações de parceria entre docentes e discentes, no sentido de possibilitar acolhimento, suporte e segurança para a experimentação de processos de aproximação e construção de vínculos com as pessoas atendidas e para a articulação teórico-prática, promovendo desafios e favorecendo uma visão mais ampliada da jornada do estudante (Abrantes & Martins, 2007; Costa et al., 2021).

Embora se reconheça a importância da prática para o desenvolvimento das competências relacionais, as disciplinas e atividades que não possuem ou possuem poucos componentes práticos também possibilitam o desenvolvimento e avaliação dessas competências, o que se confirmou com o fato de 55,3% das disciplinas que apresentam proposições referentes a essas competências não terem caráter prático.

A temática do trabalho em equipe esteve presente em todos os tópicos dos projetos pedagógicos que propuseram o desenvolvimento de competências relacionais, bem como em todas as etapas dos processos formativos para desenvolvimento dessas competências apontados pelos docentes. Os resultados obtidos junto aos docentes apresentaram variabilidade nas formas adotadas para o desenvolvimento das atividades, sendo verificados grupos de trabalho entre os discentes de terapia ocupacional, participação em ações multiprofissionais realizadas pelas equipes dos serviços e atividades de educação interprofissional.

Coloca-se aos cursos, no entanto, o desafio de desenvolver seus currículos a partir da educação e do trabalho interprofissional, dada sua importância na promoção de competências colaborativas na formação profissional e, ainda, de desenvolver uma prática

docente “colaborativa, significativa, interativa e produtora de saberes compartilhados” (Batista & Batista, 2016, p. 203). Além disso, a educação interprofissional, comparada ao ensino clínico tradicional, fortalece a identidade profissional por meio da autoeficácia percebida pelos alunos (Souto-Gómez et al., 2023).

Com relação ao embasamento teórico para o desenvolvimento das competências relacionais, o fato de 40,3% dos participantes terem citado referenciais da terapia ocupacional pode indicar que eles têm fundamentado sua atuação docente, principalmente, no conhecimento produzido pela profissão, nacional e internacionalmente. Ao mesmo tempo, os participantes referiram a importância da composição com outros campos de conhecimento para a formação de terapeutas ocupacionais competentes para a construção de relações com os clientes e equipes, como Psicologia, Educação, Filosofia e Sociologia.

Uma pesquisa teórica que analisou a produção nacional sobre os fundamentos histórico-epistemológicos da terapia ocupacional, para levantamento de tendências e regularidades, identificou o movimento de problematização dos saberes e práticas da profissão, a partir de aportes dos campos das Ciências Humanas e Sociais e da Saúde Coletiva, que possibilitou a adoção e incorporação de uma postura crítico-reflexiva pelos terapeutas ocupacionais (Galheigo et al., 2018).

Ao abordar os processos avaliativos do desenvolvimento de competências relacionais adotados pelos docentes, novamente se evidenciou a importância das atividades práticas. Somente é possível avaliar se os discentes desenvolvem ou aprimoram essas competências e conseguem articular as teorias aprendidas com as proposições e atividades práticas quando se encontram com as pessoas atendidas e se deparam com suas condições e modos de vida, e quando são chamados a planejar e discutir coletivamente as ações, nos serviços e no território em que a vida acontece.

A ênfase dada à avaliação formativa nas informações disponibilizadas pelos docentes e nos projetos pedagógicos indica que o desenvolvimento de competências relacionais deve ser avaliado de forma processual, na medida em que exige que docentes e discentes construam relações de parceria uns com os outros, que levem ao estabelecimento de relações colaborativas com as pessoas atendidas.

A avaliação formativa direciona-se à educação e ao desenvolvimento pessoal e profissional do discente e tem como principal função fomentar o aprendizado. Ela é praticada continuamente no dia a dia, a partir da observação do desempenho do discente nas atividades programadas e da devolutiva a respeito desse desempenho, o que permite identificar e trabalhar os aspectos satisfatórios e os que precisam ser aprimorados, além de estimular a capacidade de reflexão e autoavaliação do discente (Troncon, 2016).

Comparações entre os achados dos projetos pedagógicos e discursos docentes com as proposições das diretrizes nacionais e documentos orientadores internacionais

Alinhamento das competências gerais com as competências relacionais propostas

Comparando-se os resultados provenientes do questionário com os docentes sobre as competências profissionais esperadas para os egressos com os achados dos documentos internacionais orientadores da profissão, verificou-se estarem afinados no que concerne

à importância das competências referidas ao raciocínio profissional e ao processo terapêutico ocupacional, bem como à produção e utilização de conhecimentos em terapia ocupacional.

As informações disponibilizadas pelos docentes sobre o desenvolvimento das competências relacionais encontram-se alinhadas com as proposições dos documentos orientadores internacionais e dos projetos pedagógicos dos cursos nacionais, no que se refere às competências para o trabalho em equipe, às habilidades de comunicação, ao compromisso ético com as necessidades sociais das pessoas e coletivos atendidos, à compreensão do contexto das pessoas atendidas, à mediação de conflitos, e às atitudes de empatia e de respeito à diversidade e à diferença.

As respostas dos docentes e os projetos pedagógicos demonstraram avanços de seus discursos em relação às Diretrizes Curriculares Nacionais, que trazem poucas competências relacionais entre as competências gerais e específicas preconizadas. De forma geral, a síntese das competências relacionais identificadas nos projetos pedagógicos dos cursos apresentou avanços em relação às sínteses dessas competências presentes nos documentos internacionais orientadores e nos discursos docentes. Embora não reflita, obviamente, a realidade de todos os projetos, essa síntese abrange as competências referentes às temáticas identificadas nos documentos e discursos e vai além, no sentido de apresentar maior diversidade de competências em cada temática e abordar princípios, diretrizes e ações para o desenvolvimento de competências relacionais.

Centralidade das competências relacionais

Nas respostas dos docentes, verifica-se a importância atribuída às competências relacionais, pela diversidade e qualidade das competências e estratégias citadas, referidas principalmente ao trabalho em equipe, às habilidades de comunicação, à compreensão do contexto das pessoas atendidas, à mediação de conflitos, à empatia e ao respeito à diversidade e à diferença.

No entanto, essa importância ainda se encontra distante da centralidade das competências relacionais preconizada pelos documentos internacionais, o que se pode inferir pelo fato de terem sido apontadas de forma restrita pelos docentes, quando indagados sobre as competências profissionais que consideravam principais para a formação e atuação de terapeutas ocupacionais.

De forma geral, os cursos têm sinalizado a importância das competências relacionais, com variabilidade nas formas e intensidades com que assumem sua centralidade. Somente quatro projetos pedagógicos – os da UNIFESP, UFS, USP/RP e UFTM – apresentam o desenvolvimento dessas competências como central em toda a sua composição, aproximando-se da centralidade preconizada pelos documentos internacionais orientadores.

Sendo assim, a comparação entre as sínteses das competências relacionais identificadas nos projetos pedagógicos, nas respostas dos docentes e nos documentos orientadores permite constatar que os currículos brasileiros demonstram avanços na centralidade das competências relacionais em relação às Diretrizes Curriculares Nacionais e estão em processo de alinhamento com os pontos centrais preconizados internacionalmente para o desenvolvimento de relações.

Adoção do paradigma psicossocial e construção identitária da terapia ocupacional

No que diz respeito à singularidade da profissão, as respostas dos docentes relacionadas ao raciocínio profissional e ao processo terapêutico ocupacional acompanham a forte construção identitária da profissão verificada nos documentos orientadores, em especial na ênfase dada à relação entre o cliente, suas ocupações e seus contextos, à relação dos terapeutas ocupacionais com as ocupações das pessoas atendidas, e à influência dos fatores ambientais e contextos de vida no desempenho ocupacional e participação social dessas pessoas.

Por outro lado, a menção a habilidades e atitudes genéricas, que podem ser compartilhadas com as demais profissões da saúde, indica a consciência dos docentes de que os terapeutas ocupacionais devem ser competentes para realizar ações comuns a todos os membros das equipes dos serviços, o que também é verificado nos documentos internacionais. No entanto, esses documentos avançam ao atribuírem maior especificidade da terapia ocupacional às competências comuns a todas as profissões, singularizando as formas como os terapeutas ocupacionais podem desenvolvê-las, o que é pouco observado nos discursos docentes.

Verificou-se que as respostas dos docentes e os projetos pedagógicos dos cursos apontam para a transição paradigmática da profissão, do modelo biomédico para o modelo psicossocial, já bastante avançada nos documentos orientadores, em que se observa a adoção consistente do segundo paradigma. Os projetos pedagógicos e docentes se remetem à adoção de ações profissionais centradas na valorização das capacidades e potencialidades, na realização de ocupações e na promoção da inclusão e participação social das pessoas atendidas, e não em incapacidades, disfunções ou doenças, ampliando-se, ainda, para os coletivos, contextos, serviços e políticas envolvidos.

Os resultados oriundos do questionário com os docentes e os projetos apresentam avanços nessa transição paradigmática em relação às proposições das Diretrizes Curriculares Nacionais, demonstrando maior clareza na construção da identidade profissional do terapeuta ocupacional nas competências específicas esperadas para os egressos dos cursos.

Essa transição paradigmática que apoia a construção da configuração identitária da profissão propõe um conjunto de tecnologias não mais voltado somente a atenuar incapacidades, ampliar a comunicação ou melhorar padrões motores. Trata-se de adotar um paradigma de inclusão social com base na participação do cliente e na satisfação com o seu desempenho ocupacional, na medida em que possa desenvolver ocupações desejadas nos locais da vida cotidiana. Isso difere, por completo, da abordagem biomédica e normalizadora, presente na tradição histórica do desenvolvimento da profissão, em que o objetivo terapêutico é o de conduzir a pessoa ao mais próximo possível da normalidade e mascarar suas diferenças. Essa mudança paradigmática possibilita a criação de oportunidades para o convívio coletivo com a diferença e para a inclusão social de pessoas consideradas diferentes, com respeito à diversidade das formas e modos de vida. Além disso, essa perspectiva demanda que o contexto social crie condições efetivas para a redução de barreiras e a promoção de acesso e participação social de todos, ao reconhecer que é ele que impõe obstáculos e barreiras à diferença (Organização Mundial da Saúde, 2003; Mângia & Barros, 2009; Moreira, 2022).

Por fim, comparando-se as competências relacionais presentes nos documentos orientadores, nos projetos pedagógicos e nas respostas dos docentes com as proposições gerais colocadas pelos documentos orientadores, constata-se que os currículos e as diretrizes nacionais e os próprios documentos internacionais precisam avançar na composição das competências relacionais propostas, no sentido de contemplar a construção identitária da terapia ocupacional com a mesma consistência observada na definição das competências profissionais em geral.

Essa identidade profissional vem sendo construída historicamente a partir dos questionamentos à exclusão da diferença e ao mascaramento institucional das problemáticas sociais e dos movimentos de desinstitucionalização. Ela requer o agenciamento de novas tecnologias e estratégias de cuidado nas práticas dos terapeutas ocupacionais, desenvolvidas preferencialmente nos territórios em que as pessoas vivem e circulam, considerados como espaço-tempo de vinculações e desenvolvimento de potencialidades, a partir do entrelaçamento das necessidades cotidianas com a realidade sociocultural coletiva (Moreira, 2008, 2022; Mângia & Barros, 2009).

Conclusão

A pesquisa apresentada possibilitou ampla caracterização dos projetos pedagógicos dos cursos e conhecimento do ponto de vista de docentes neles atuantes em relação às diretrizes nacionais e internacionais que estabelecem padrões de competências para terapeutas ocupacionais. Além disto, permitiu sistematizar as competências relacionais identificadas, indicar tendências curriculares na proposição dessas competências e produzir reflexões e discussões acerca do desenvolvimento delas e da construção identitária da profissão nos cursos públicos brasileiros.

A maioria dos projetos pedagógicos estudados e a opinião dos docentes participantes indicam a filiação dos cursos à pedagogia das competências ou mencionam características que permitem concluir pela sua adoção. No entanto, a pesquisa confirmou a fragilidade conceitual referente a essa pedagogia, além da indefinição de áreas centrais e de abordagens a partir das quais as competências e/ou a formação devam ser propostas, desenvolvidas e avaliadas. O questionário aplicado não possibilitou o aprofundamento do nível de apropriação dessa pedagogia pelos docentes, mas suas respostas evidenciaram familiaridade com a utilização de competências nos processos de ensino e aprendizagem, principalmente no que se refere a habilidades e atitudes desenvolvidas pelos discentes.

As sínteses das competências relacionais identificadas nos projetos pedagógicos e nas respostas dos docentes permitem verificar, além do processo inicial de alinhamento dos currículos brasileiros com os pontos centrais preconizados internacionalmente para o desenvolvimento de competências relacionais, importantes avanços em relação às Diretrizes Curriculares Nacionais. Isso não permite, no entanto, generalizar essa realidade a todos os cursos brasileiros, visto que essa centralidade não é observada na maior parte de nossos currículos. De forma geral, os cursos têm sinalizado a importância das competências relacionais, mas somente quatro projetos pedagógicos, com destaque para o da UNIFESP, apresentam o desenvolvimento dessas competências como central em toda a sua composição.

Tal fato aponta para a necessidade de sistematização dessas competências nas novas Diretrizes e nos estudos e publicações da profissão, que poderá trazer rebatimentos para a formulação e reformulação dos projetos pedagógicos dos cursos brasileiros de terapia ocupacional, no sentido de continuar a avançar para a centralidade dessas competências.

As informações disponibilizadas pelos docentes e os projetos pedagógicos brasileiros apontam para a transição paradigmática da profissão, do modelo biomédico para o modelo psicossocial, que fundamenta uma identidade profissional, já bastante consistente nos documentos orientadores internacionais, baseada na promoção da inclusão e participação social das pessoas atendidas pela profissão. Isso aponta para um processo de alinhamento dos cursos de terapia ocupacional brasileiros a padrões de competência globalmente propostos e de preparação para os novos processos de acreditação internacional, intercâmbios e mobilidade estudantil e profissional.

Por fim, os documentos orientadores internacionais, os projetos pedagógicos dos cursos brasileiros e as respostas dos docentes precisam avançar na construção identitária da terapia ocupacional na composição das competências relacionais propostas, para que consigam contemplar e se apropriar, com a mesma consistência das proposições gerais para as competências, da singularidade do terapeuta ocupacional na defesa dos direitos humanos, na compreensão do engajamento em ocupações como ferramenta de transformação social e na promoção de inclusão e participação social a partir das relações estabelecidas com os clientes e equipes.

Referências

- Abrantes, A. A., & Martins, L. M. (2007). A produção do conhecimento científico: relação sujeito objeto e desenvolvimento do pensamento. *Interface*, 11(22), 313-325.
- American Occupational Therapy Association – AOTA. (2010). *Standards for continuing competence*. Bethesda: AOTA. Recuperado em 15 de maio de 2024, de <http://motfieldwork.pbworks.com/w/file/attach/55468419/standards>
- Association of Canadian Occupational Therapy Regulatory Organizations – ACOTRO. (2011). *Essential competencies of practice for occupational therapists in Canada* (3rd ed.). Toronto: ACOTRO. Recuperado em 15 de maio de 2024, de https://acotro-acore.org/wp-content/uploads/2021/10/ACOTRO_EC_3rd_ed.pdf
- Australian Association of Occupational Therapists – OT Australia. (2010). *Australian Minimum Competency Standards for New Graduate Occupational Therapists*. Melbourne: OT Australia. Recuperado em 15 de maio de 2024, de https://www.researchgate.net/publication/266879754_Australian_Minimum_Competency_Standards_for_New_Graduate_Occupational_Therapists_ACSOT_2010_C_Occupational_Therapy_Australia
- Batista, N. A., & Batista, S. H. S. S. (2016). Educação interprofissional na formação em saúde: tecendo redes de práticas e saberes. *Interface*, 20(56), 202-204.
- Brasil. Ministério da Educação. (1996, 20 de dezembro). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília. Recuperado em 15 de maio de 2024, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm
- Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. (2001). Parecer do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior nº 1.210, de 10 de dezembro de 2001. Dispõe sobre as diretrizes curriculares nacionais dos cursos de graduação em Fisioterapia, Fonoaudiologia e Terapia Ocupacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília. Recuperado em 15 de maio de 2024, de http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces1210_01.pdf

- Brasil. Ministério da Educação. (2002). Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior nº 6, de 19 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Terapia Ocupacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília. Recuperado em 15 de maio de 2024, de <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES062002.pdf>
- Brasil. Conselho Nacional de Saúde. (2012). Resolução do Conselho Nacional de Saúde nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília. Recuperado em 15 de maio de 2024, de <https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/atos-normativos/resolucoes/2012/resolucao-no-466.pdf/view>
- Brasil. Ministério da Educação. (2016). *EMEC - Sistema de Avaliação do Ensino Superior*. Brasília: Ministério da Educação. Recuperado em 16 de julho de 2016, de <http://emec.mec.gov.br>
- Bregalda, M. M., & Mângia, E. F. (2020). Diretrizes curriculares nacionais dos cursos em Terapia Ocupacional: especificidade e competências profissionais. *Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo*, 31(1-3), 78-85. <http://doi.org/10.11606/issn.2238-6149.v31i1-3p78-85>.
- Canadian Interprofessional Health Collaborative – CIHC. (2010). *A national interprofessional competency framework*. Vancouver: CIHC. Recuperado em 15 de maio de 2024, de <https://phabc.org/wp-content/uploads/2015/07/CIHC-National-Interprofessional-Competency-Framework.pdf>
- Chun, I., Taff, S. D., Mehta, A., & Chang, C. (2020). Identifying essential competency areas for occupational therapy education: a scoping review. *Journal of Occupational Therapy Education*, 4(4), 1-37. <http://doi.org/10.26681/jote.2020.040402>.
- College of Occupational Therapists of United Kingdom – COT UK. (2016). *Entry level occupational therapy core knowledge and practice skills*. London: College of Occupational Therapists. Recuperado em 15 de maio de 2024, de <https://www.rcot.co.uk/practice-resources/rcot-publications/downloads/core-knowledge-skills>
- Costa, A. R., Batista, S. H. S. S., Soares, P. D. F. L., & Batista, N. A. (2021). Significados de mentoria na formação em saúde no Brasil: uma revisão integrativa. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 45(Supl. 1), e126. <http://doi.org/10.1590/1981-5271v45.supl.1-20210190>.
- European Network of Occupational Therapy in Higher Education – ENOTHE. (2008). *Reference points for the design and delivery of degree programmes in occupational therapy*. Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto. Recuperado em 15 de maio de 2024, de https://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/RefOccupationalTherapy_EU_EN.pdf
- Flick, U. (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed.
- Frank, J. R., Mungroo, R., Ahmad, Y., Wang, M., De Rossi, S., & Horsley, T. (2010). Toward a definition of competency-based education in medicine: A systematic review of published definitions. *Medical Teacher*, 32(8), 631-637. <http://doi.org/10.3109/0142159X.2010.500898>.
- Galheigo, S. M., Braga, C. P., Arthur, M. A., & Matsuo, C. M. (2018). Produção de conhecimento, perspectivas e referências teórico-práticas na terapia ocupacional brasileira: marcos e tendências em uma linha do tempo. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, 26(4), 723-738. <http://doi.org/10.4322/2526-8910.ctoAO1773>.
- Gibbs, G. (2009). *Análise de dados qualitativos*. Porto Alegre: Artmed.
- Gruppen, L. D., Mangrulkar, R. S., & Kolars, J. C. (2012). The promise of competency-based education in health profession for improving global health. *Human Resources for Health*, 10(1), 43. <http://doi.org/10.1186/1478-4491-10-43>.
- Hamed, R., Banks, T. M., Mahoney, D., Simon, P., Timmerberg, J. F., & Nilsen, D. M. (2023). The issue is: a call to shift to competency-based education. *The American Journal of Occupational Therapy*, 77(6), 7706347010. <http://doi.org/10.5014/ajot.2023.050402>.
- Jung, B., Shimmell, D. S., Stewart, D., Gatti, L., Venasse, K., Plaisant, L., Ledgerd, R., & Baptiste, S. (2015). Competency-based education: A survey study of international occupational therapy

- educational programmes. *World Federation of Occupational Therapists Bulletin*, 71(1), 53-58. <http://doi.org/10.1179/1447382815Z.0000000009>.
- Lima, V. V. (2005). Competência: distintas abordagens e implicações na formação de profissionais de saúde. *Interface*, 9(17), 369-379.
- Mângia, E. F., & Barros, J. O. (2009). Projetos terapêuticos e serviços de saúde mental: caminhos para a construção de novas tecnologias de cuidado. *Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo*, 20(2), 85-91.
- Moreira, A. B. (2008). Terapia ocupacional: história crítica e abordagens territoriais/comunitárias. *Vita et Sanitas*, 2(2), 79-91.
- Moreira, A. B. (2022). Contribuições da racionalidade sensível de Maffesoli aos fundamentos das práticas territoriais e comunitárias na interface saúde/assistência social. *Saúde e Sociedade*, 31(2), e210481pt. <http://doi.org/10.1590/s0104-1290202210481pt>.
- Moreira, C. O. F., & Dias, M. S. A. (2015). Diretrizes Curriculares na saúde e as mudanças nos modelos de saúde e de educação. *ABCS Health Sciences*, 40(3), 300-305. <http://doi.org/10.7322/abcshs.v40i3.811>.
- Oliveira, G. C. C. (2011). *Emergência de realidades no ensino superior da saúde: Atos e vozes da área de fisioterapia nas Diretrizes Curriculares Nacionais* (Tese de doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO. (1998). *Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: visão e ação, marco referencial de ação prioritária para a mudança e o desenvolvimento da educação superior* (51 p.). Brasília: UNESCO Brasília/UNIMEP.
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO. (2016). *A conceptual framework for competencies assessment*. Paris: UNESCO. Recuperado em 15 de maio de 2024, de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245195>
- Organização Mundial da Saúde – OMS. (2003). *CIF: classificação internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde*. São Paulo: EDUSP.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar: convite à viagem*. Porto Alegre: Artmed.
- Pulga, V. L. (2017). As vivências no cotidiano dos serviços de saúde como dispositivo pedagógico na formação em saúde. In A. A. Ferla, T. Maranhão & H. A. Pinto (Eds.), *Vivência e estágios* (pp. 71-76). Porto Alegre: Editora Rede Unida.
- Rodger, S., Clark, M., Banks, R., O'brien, M., & Martinez, K. (2009). A comparison of international occupational therapy competencies: implications for Australian standards in the new millennium. *Australian Occupational Therapy Journal*, 56(6), 372-383. <http://doi.org/10.1111/j.1440-1630.2009.00808.x>.
- Rué, J. (2009). A formação por meio de competências: possibilidades, limites e recursos. In V. A. Arantes (Ed.), *Educação e competências* (pp. 15-74). São Paulo: Summus.
- Sousa, V. D., & Cury, V. E. (2009). Psicologia e atenção básica: vivências de estagiários na Estratégia de Saúde da Família. *Ciência & Saude Coletiva*, 14(Supl. 1), 1429-1438. <http://doi.org/10.1590/S1413-81232009000800016>.
- Souto-Gómez, A. I., Talavera-Valverde, M. A., Márquez-Álvarez, L. J., & García-de-la-Torre, M. P. (2023). La educación interprofesional en el desarrollo de la identidad profesional en terapia ocupacional: una revisión de alcance. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, 31, e3381. <http://doi.org/10.1590/2526-8910.ctao258833813>.
- The European Higher Education Area – EHEA. (1999). *The Bologna Declaration of 19 June 1999: joint declaration of the European Ministers of Education*. Bologna: EHEA. Recuperado em 15 de maio de 2024, de https://eha.info/Upload/document/ministerial_declarations/1999_Bologna_Declaration_English_553028.pdf

Troncon, L. E. A. (2016). Estruturação de sistemas para avaliação programática do estudante de medicina. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 40(1), 30-42. <http://doi.org/10.1590/1981-52712015v40n1e01392015>.

World Federation of Occupational Therapists – WFOT. (2008). *Entry level competencies for occupational therapists*. London: WFOT. Recuperado em 15 de maio de 2024, de <https://wfot.org/resources/guiding-principles-for-competency-in-occupational-therapy>

World Federation of Occupational Therapists – WFOT. (2016). *Minimum standards for the education of occupational therapists*. London: WFOT. Recuperado em 15 de maio de 2024, de <https://wfot.org/resources/new-minimum-standards-for-the-education-of-occupational-therapists-2016-e-copy>

Contribuição das Autoras

Marília Meyer Bregalda foi responsável pela concepção do texto, organização de fontes, coleta e análise dos dados além da redação do texto. Elisabete Ferreira Mângia foi responsável pela redação e revisão do texto. Todas as autoras aprovaram a versão final do texto.

Autora para correspondência

Marília Meyer Bregalda
e-mail: marilia.bregalda@academico.ufpb.br

Editora de seção

Profa. Dra. Késia Maria Maximiano de Melo