

A INCLUSÃO RADICAL COMO DIRETRIZ PARA TERAPEUTAS OCUPACIONAIS NA EDUCAÇÃO

La inclusión radical como guía para terapeutas
ocupacionales en educación

Radical inclusion as a guideline for occupational
therapists in education

Roseli Esquerdo Lopes¹
Patrícia Leme de Oliveira Borba²

RESUMO

Este artigo apresenta um conjunto de reflexões que vêm sendo tecidas em torno da defesa da noção de *inclusão radical* na educação como diretriz para as ações profissionais de terapeutas ocupacionais. Para tanto, debruça-se sobre o conceito de inclusão, a partir do que vem sendo definido pelas políticas e/ou programas voltados à inclusão escolar e pelos estudos sociológicos, bem como traz um recorte freireano e ontológico do termo radical. Assim, se propõe o ensejo de deslocamentos sensíveis e historicamente situados, tanto no que concerne a uma ampliação dos públicos convencionalmente destinatários da ação terapêutico-ocupacional no setor da educação quanto para a produção de fazeres que considerem a escola e seus agentes como componentes essenciais da rede social de suporte para crianças e jovens. Por fim, reflete-se sobre as bases na formação que precisam ser reformuladas para produção de práticas terapêutico-ocupacionais alinhadas sob tal diretriz, além de pontuar demandas aos aparatos institucionais e políticos no âmbito das associações acadêmicas e profissionais da área, para que se avance na inserção profissional do terapeuta ocupacional neste setor.

PALAVRAS-CHAVE: Terapia Ocupacional, educação, inclusão escolar, escola, papel profissional

RESUMEN

Este artículo presenta un conjunto de reflexiones que se vienen tejiendo en torno a la defensa de la noción de *inclusión radical* en la educación, como guía para las acciones profesionales de las y los terapeutas ocupacionales. Para este fin, se aborda el concepto de inclusión a partir de la manera en que ha sido definido por las políticas o programas dirigidos a la inclusión escolar y por los estudios sociológicos; también, se realiza un encuadre del término radical, tanto ontológico como a partir de planteamientos de Paulo Freire. Así, se propone la posibilidad de movimientos sensibles e históricamente situados, tanto en lo que respecta a una ampliación de las poblaciones a las que convencionalmente se destina la acción terapéutico-ocupacional en el sector de la educación, como hacia la producción de haceres que consideren la escuela y sus agentes como componentes esenciales de la red social de soporte de niñas, niños y jóvenes. Finalmente, se reflexiona sobre la necesidad de reformular las bases en la formación para producir prácticas terapéutico-ocupacionales alineadas con dicha directriz; además de señalar demandas a los aparatos institucionales y políticos en el ámbito de las asociaciones académicas y profesionales para que se avance en la inserción profesional del terapeuta ocupacional en este sector.

PALABRAS CLAVE: Terapia Ocupacional, educación, educación inclusiva, escuela, rol profesional

ABSTRACT

This article presents a set of reflections woven around the defense of the notion of *radical inclusion* in education as a guideline for the professional actions of occupational therapists. For that purpose, the concept of inclusion is addressed based on what has been defined by policies or programs aimed at school inclusion and in sociological studies. A framework of the term radical, both ontological and with Paulo Freire's approaches, is also done. We thus propose the possibility of sensitive and historically situated movements, both in terms of an extension of the audiences conventionally targeted by therapeutic-occupational action in the education sector and for the production of activities that consider the school and its agents as essential components of the children and young people's social support network. Lastly, we reflect on the need to reformulate the bases in training to create therapeutic-occupational practices aligned with that guideline and to indicate the demands to the institutional and political apparatuses within the scope of academic and professional associations to advance in the professional insertion of the occupational therapist in this sector.

KEYWORDS: Occupational Therapy, education, inclusive education, school, professional role

¹ Terapeuta ocupacional. Especialista em Saúde Pública. Mestre e Doutora em Educação. Professora titular, Universidade Federal de São Carlos. Rede Metuia – Terapia Ocupacional Social. São Carlos – SP, Brasil. relopes@ufscar.br
<https://orcid.org/0000-0001-9572-4586>

² Terapeuta ocupacional. Mestre e Doutora em Educação. Professora associada, Universidade Federal de São Paulo e Universidade Federal de São Carlos. Rede Metuia – Terapia Ocupacional Social. Santos – SP, Brasil. patricia.borba@unifesp.br
<http://orcid.org/0000-0002-2286-2758>

INTRODUÇÃO

A construção da defesa em torno da noção de *inclusão radical* na educação nasceu e passou a ser feita entre integrantes da linha de pesquisa Escola, Terapia Ocupacional e Inclusão Radical³, criada em 2018, no Grupo de Pesquisa “Cidadania, Ação Social, Educação e Terapia Ocupacional”, que existe no Brasil, desde 1999, na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

Tal noção, a defesa de sua nomeação e a busca de sua definição conceitual, teve esse alavancar em 2018, mas as referências teórico-práticas que a embasam datam do final da década de 1990 e, desde então, compõem uma longa e cuidadosa elaboração acadêmica dedicada aos estudos que articulam, no Brasil, as áreas da Terapia Ocupacional e da Educação, com foco na escola pública e nas juventudes⁴. Essa trajetória está diretamente vinculada a ações de pesquisa, ensino e extensão universitária desenvolvidas pela Rede Metuia⁵ – Terapia Ocupacional Social⁶, desde seu nascimento, na virada para o século XXI, ao ano de 1998, junto a diferentes públicos em processos de ruptura de redes sociais de suporte, conforme o sociólogo Robert Castel (1998)⁷. Foi daí, e a partir de um ‘saber da prática’, que se construiu o arcabouço teórico-metodológico da Terapia Ocupacional social (Barros et al., 2007; Lopes e Malfitano, 2021).

Formada inicialmente por um grupo de terapeutas ocupacionais brasileiras de três universidades no estado de São Paulo (Universidade de São Paulo, UFSCar e Pontifícia Universidade Católica de Campinas), hoje, a Rede Metuia tem seis núcleos ativos em diferentes regiões do Brasil, o da UFSCar, em São Carlos (São Paulo), o da Universidade de São Paulo, em São Paulo (São Paulo), o da Universidade Federal de São Paulo, em Santos (São Paulo), o da Universidade Federal do Espírito Santo, em Vitória (Espírito Santo), aquele que agrega a Universidade Federal da Paraíba, em João Pessoa (Paraíba) e a Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas, em Maceió (Alagoas) e, o sexto, da Universidade de Brasília, em Ceilândia (Distrito Federal). De maneira não nucleada, outras/os pesquisadoras/es e profissionais também participam dessa rede.

Com o acúmulo de experiências que se iniciaram com maior ênfase em 2005 no METUIA/UFSCar⁸ e àquelas do METUIA/UNIFESP⁹ voltadas ao público juvenil nas escolas públicas, como também com outras/os colegas interessadas/os nas temáticas em tela,

³ Esta linha tem sido coordenada pelas autoras deste texto, sendo que, atualmente, também a compõem as/os pesquisadoras/es e docentes: Beatriz Prado Pereira (Universidade Federal da Paraíba - UFPB), Lívia Celegati Pan (UFSCar), Magno Nunes Farias (Universidade de Brasília - UnB), Joana Rostirolla Batista de Souza (UFPB) e terapeutas ocupacionais que cursam o Programa de Pós-Graduação de Terapia Ocupacional da UFSCar: Stéphanhy Conceição Correia Alves Guedes, Leonardo Graco de Oliveira Bras, Maribia Taliane de Oliveira, assim como estudantes de graduação da área de todas essas universidades, e da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP).

⁴ A utilização do termo juventudes, no plural, compartilha a compreensão de que essa categoria no singular não representa a imensa diversidade da população de jovens num mesmo país ou em diferentes países e realidades (Bourdieu, 1983; Margulis e Urresti, 1996; Pais, 2003).

⁵ *Metuia*, palavra da língua nativa indígena brasileira, da comunidade *Bororo*, que significa amigo, companheiro.

⁶ Antes denominada Projeto Metuia (Barros et al., 2002; Barros et al., 2007).

⁷ As redes sociais de suporte têm um importante papel na coesão social, sendo um dos eixos que, na análise do autor (Castel, 1998), em convergência com o eixo “trabalho”, configuram as zonas de inserção no tecido social: zona de *integração* – em que se dispõe de garantias de um trabalho permanente e se pode mobilizar suportes relacionais sólidos; zona de *desfiliação* – neste espaço, se conjuga ausência de trabalho e isolamento social, implicando uma dupla ruptura das redes de sociabilidade e participação; zona de *vulnerabilidade* – que associa precariedade do trabalho e fragilidade relacional. Entende-se que o fortalecimento (ou a criação) dessas redes pode auxiliar no enfrentamento das situações de vulnerabilidade social e desfiliação. Além dos vínculos familiares, comunitários e coletivos, pode-se vislumbrar que os equipamentos sociais e seus profissionais, incluindo a escola pública, se constituam como referências e suportes para os sujeitos.

⁸ O termo METUIA/UFSCar refere-se tanto ao núcleo UFSCar da Rede Metuia quanto ao seu Programa de Extensão METUIA – Terapia Ocupacional Social e ao Laboratório METUIA do Departamento de Terapia Ocupacional; dos Programas de Pós-Graduação em Educação e em Terapia Ocupacional da UFSCar.

⁹ Na UNIFESP, o Núcleo Metuia está vinculado a projetos de extensão tais como “Juventudes & Funk na Baixada Santista: territórios, redes, saúde e educação” (desde 2014) e ao “Programa de acolhimento de estudantes vinculados ao curso preparatório de português para estrangeiros”, em parceria com o Programa Estudante Convênio de Graduação – PréPECC (desde 2019).

em 2016, passamos a pensar mais detidamente sobre as proposições de terapeutas ocupacionais – brasileiros e estrangeiros – nesse âmbito. Isso fomentou o projeto temático de pesquisa, ‘Educação, Inclusão Escolar e Terapia Ocupacional: Perspectivas e Produções de Terapeutas Ocupacionais em Relação à Escola’¹⁰ (Lopes et al., 2019), do qual decorreram outros subprojetos, em diferentes níveis da formação graduada e pós-graduada e uma série de publicações que divulgam os conhecimentos já sistematizados (Borba et al., 2021; Borba et al., 2020; Farias e Lopes, 2019, 2020, 2021, 2022; Pan e Lopes, 2020, 2022; Pereira et al., 2021; Souza, et al., 2020; Souza, et al., 2021).

Este conjunto de pesquisadoras/es tem se dedicado, portanto, à análise e à compreensão das diferentes contribuições que terapeutas ocupacionais têm realizado com relação ao setor da educação¹¹, contribuições essas acessadas pelo levantamento de artigos em periódicos indexados em algumas bases de dados internacionais (*Web of Science*; *Scopus* e *SciELO*) (Borba et al., 2020; Pereira et al., 2021), mas, também, com o esforço contínuo do grupo em se colocar em comunicação com terapeutas ocupacionais que estudam e/ou atuam nessa interface, por meio da realização e participação em eventos no âmbito nacional e internacional, de entrevistas e diálogos, bem como integrando o Grupo de Trabalho – GT: Terapia Ocupacional e Educação – que compôs as diferentes edições do Seminário Nacional de Pesquisa em Terapia Ocupacional (IV/2016; V/2018 e VI/2021) realizados pela Rede Nacional de Ensino e Pesquisa de Terapia Ocupacional – RENETO¹², e o grupo “Terapia Ocupacional en la Escuela (TOE) de Latinoamérica y el Caribe”, que reúne virtualmente terapeutas ocupacionais da América Latina que têm debatido sobre escola e Terapia Ocupacional.

Esse conjunto de iniciativas, seus resultados e análises, somado à nossa relação estreita com os fundamentos históricos, filosóficos e sociológicos da educação¹³, e a proximidade da nossa categoria profissional com os aportes e práticas da educação especial, conformaram reflexões que nos moveram em direção à elaboração de um conceito que pudesse defender um alargamento e um reposicionamento em termos do que é esperado da ação do terapeuta ocupacional no setor da educação, no sentido de apoiar seus agentes no enfrentamento das dificuldades que o constituem e, igualmente, os diferentes públicos que requerem o direito à educação, o acesso à escola e aos seus processos, viabilizando sua permanência com qualidade de aprendizagem e de vivências de sociabilidade.

Nesse fazer coletivo, nasce a defesa de uma Terapia Ocupacional que se relaciona, se implica e contribui com o campo de conhecimento da educação e com os serviços que integram esse setor, notadamente a escola, em prol de uma *inclusão radical*, demandando que revisitemos conceitos e, em especial, que adotemos, como grupo, o uso das palavras *inclusão* e *radical*, por diferentes motivos que serão explicitados a seguir.

¹⁰. Financiamento: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, Processo Nº 434490/2018-0; Apoios: CNPq, Processo Nº 311017/2016-9 e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, Processo Nº 88881.361541/2019-01 e Processo Nº 23112.000576/2019-23.

¹¹. A linha de pesquisa tem optado pelo termo “setor da educação” para designar toda a complexidade e emaranhado de relações e ações que se referem à escola e aos processos formais de educação básica, onde estão incluídas as estruturas políticas-administrativas – órgãos reguladores, secretarias municipais, diretorias de ensino, as escolas e as universidades, propriamente, e, igualmente, seus agentes e seus destinatários (crianças, adolescentes, jovens, responsáveis e comunidades).

¹². A RENETO existe desde o ano 2000 e reúne professores e pesquisadores de Terapia Ocupacional que se dedicam a discussões e ações relacionadas ao ensino e à pesquisa no Brasil. A cada dois anos, a entidade é responsável, em parceria com uma Instituição de Ensino Superior, pela organização do Encontro Nacional de Docentes de Terapia Ocupacional e do Seminário Nacional de Pesquisa em Terapia Ocupacional. O GT “Terapia Ocupacional e Educação” foi criado em 2016 e tem se mantido ativo. Mais informações estão disponíveis no site: <http://reneto.org.br>.

¹³. Desde 2004, Roseli Esquerdo Lopes integra o quadro permanente de professores do Programa de Pós-Graduação de Educação da UFSCar, onde também se capacitaram três outros pesquisadores da nossa linha.

LUTAS PELA INCLUSÃO, LUTAS POR INSERÇÃO: DA ESTRUTURA SOCIAL À INSTITUIÇÃO ESCOLAR

Uma primeira questão na construção teórica da noção de *inclusão radical* entre nós foi em relação à adesão conceitual ao termo *inclusão*, por dois vieses.

Um deles se relaciona ao que esse termo carrega para dentro do campo da educação, muito vinculado ao movimento da educação especial e à luta pela garantia do direito à inclusão, restringida às pessoas com deficiência, no ensino regular (Bueno, 2004).

Ganharam destaque mundial, a partir da década de 1990, as lutas empreendidas pelo movimento “Todos na Escola”, com diferentes encontros ligados a organismos internacionais que tematizaram esse assunto, tendo sido definidos princípios e elaborados documentos que balizaram propostas de políticas voltadas à denominada “educação inclusiva” em diferentes países. Contudo, nacionalmente, cada país teve autonomia para traduzir e configurar suas versões, amparando suas próprias ideias e defesas em torno dessa bandeira (Bueno, 2004, 2008; Breitenbach et al., 2016).

No Brasil, especificamente, tais traduções, destacando-se a da Declaração de Salamanca (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [Unesco] e Ministério da Educação da Espanha, 1994), substituíram a expressão “educação inclusiva” por “educação especial”, ou, ainda, em relação ao público, substituiu-se “estudantes com necessidades educativas especiais” por “estudantes com deficiência”. Essas trocas, intencionais, deixaram de fora determinados públicos que deveriam/poderiam ter sido beneficiados pelos resultados da luta que tinha como lema “Todos na Escola”, afinal todos são todos, caso tivessem sido reconhecidos como a “pessoas com necessidades especiais de educação” (Breitenbach et al., 2016), ou, numa melhor tradução, hoje já em uso em alguns países, como Portugal: “estudantes com necessidades adicionais de suporte”; trata-se de públicos tais como:

[...] crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas e marginalizadas. (Ministério da Educação do Brasil, 2005, p. 41)

Essa tensão é antiga e não circunscrita à realidade brasileira, revelando uma disputa em relação à definição de quais públicos deveriam ser beneficiários de uma política educacional que tenha como horizonte a *inclusão*. Em nossa análise, essa disputa que se explicita nas definições acerca dos públicos destinatários da ação inclusiva em relação à educação e à escola, na verdade, oculta a disputa por prioridades e recursos – financeiros e humanos – que precisariam ser reunidos para promover sua dada inclusão. Ou seja, a concretude da realidade da implementação de uma política pública, que sempre depende de uma correlação positiva de acesso ao “fundo público” (Lopes, 2016), acaba por empobrecer a sustentação teórica e de princípios que a balizam.

Em outros países, como estudado por Ainswcon et al. (2006), a implementação das propostas de “educação inclusiva” também ganhou diferentes contornos, ampliando ou restringindo os públicos beneficiários, bem como os serviços destinados à sua operacionalização, demonstrando que “inclusão escolar” não é uma chave de leitura uníssona.

No que tange à Terapia Ocupacional, o documento da *World Federation of Occupational Therapists* (WFOT, 2016), dedicado ao seu posicionamento sobre os serviços terapêutico-ocupacionais em escolas, voltados para crianças e jovens, evidenciou a escolha por um determinado modo de conceber a *inclusão*, a inclusão das crianças com deficiência, sendo que nesse documento ficam invisibilizados os jovens, e tampouco são pontuadas outras demandas que poderiam ser “solucionadas” ou abarcadas por terapeutas ocupacionais (Souza et al., 2021).

Uma segunda objeção ao uso da palavra inclusão se funda em toda a problematização de estudos sociológicos, que já demonstraram que o binômio inclusão-exclusão se forja num sistema social-econômico que se estrutura exatamente com base nessa aparente contradição, de maneira que as lutas contra a exclusão não operam modificações nas estruturas que dela dependem. Nesse sentido, colaboram, para-

doxalmente, para a sua manutenção (Escorel, 1999). Castel (1998) nos convoca a olhar menos para aquilo que está aparente e mais para a gênese do movimento excludente, em suas palavras:

[...] o processo pelo qual uma sociedade expulsa alguns de seus membros obriga a que se interrogue sobre o que, em seu centro, impulsiona essa dinâmica. É essa relação encoberta do centro com a periferia que se deve agora tentar fazer aparecer. A lição poderá valer também para os dias de hoje: o cerne da problemática da exclusão não está onde estão os excluídos. (p.143)

Portanto, seria mais próprio falar de lutas por inserção (Castel, 1998), rompendo-se com o binômio explicativo inclusão-exclusão. Assinala-se uma concepção de inserção social, pautada pela questão social¹⁴, que é dinâmica e definida pela intersecção daqueles dois eixos, como já trazido anteriormente neste texto (nota 7), o eixo econômico e o eixo das relações que os sujeitos constituem (ou não) com sua família, amigos, vizinhos, comunidade e com os equipamentos e serviços sociais. Assim, as pessoas, estão mais ou menos inseridas socialmente, a depender da forma como acessam e/ou estabelecem suportes – a partir do trabalho/emprego e das redes sociais de suporte.

Apesar dos nossos senões epistêmicos relativos ao termo inclusão e da nossa concordância teórica com Castel, ao pensarmos no campo da educação escolar, o re-dimensionamos, uma vez que salta aos olhos os números, em pleno século XXI, de crianças e jovens excluídos do sistema escolar no mundo: são 258,4 milhões de crianças, adolescentes e jovens não incluídos, sendo 59 milhões (23%) de crianças no que se convencionou chamar como escola primária (entre 6 e 11 anos); 62 milhões (24%) de adolescentes no dito ensino secundário (entre 12 e 14 anos) e 138 milhões (53%) de jovens no ensino médio (entre 15 e 17 anos) (Unesco, 2018). O direito à educação, de fato, não está estabelecido e essa situação se agudiza em contextos de desigualdade e pobreza. Em países com situações econômicas mais precárias, ou com índices importantes de desigualdade social, essa ‘exclusão’ é ainda maior; no caso do Brasil, isso significa 2,8 milhões de crianças e jovens (United Nations Children’s Fund [Unicef], 2018).

Para se apreender melhor a complexidade da situação, pontuamos que tanto os dados da Unesco quanto os da Unicef contabilizaram seus números de excluídos a partir do número de matrículas no sistema. Nós, estudiosas e com propostas no chão das escolas públicas, como outros, sabemos a distância que há entre o ato da matrícula e o final esvaziado dos semestres em boa parte das escolas que se voltam para as juventudes pobres e para as juventudes femininas, por exemplo. Logo, entre a matrícula e a conclusão de um ano na escola, há diversos outros gargalos que colocam para fora – excluem – outras tantas milhares de vidas (Borba et al., 2015).

Certamente, esses números tomarão proporções muito mais graves nos próximos anos, pois, até agora, não temos o dimensionamento desse quadro e sua expressão nos tempos pandêmicos que atravessamos, desde o final de 2019, e que compõem, dentre tantos outros elementos, o drama instalado da evasão escolar por crianças e jovens pobres.

Decorre, diante desse conjunto de dados e fatos, que ainda nos cabe a defesa do termo *inclusão*, porque nos é cara a defesa da garantia da inclusão dessas milhões de vidas na escola, cientes do que ela pode (ou poderia) fazer incidir nas trajetórias de crianças e jovens, de forma a reposicionar percursos que, pelo *status quo*, estariam fadados à pobreza, às margens da legalidade, ao confinamento/aprisionamento e, destarte, à morte. Mesmo reconhecendo que, macrossocialmente, essa é a forja de um sistema que se sustenta em parte pelo que, aparentemente, não lhe é ‘útil’, sabemos, igualmente, que cada vida carrega em si um universo, cuja capacidade de alcance e de projeção não se conhece, não sabemos o que resultará da relação dialética entre sujeitos e aquilo que os conformam, entre liberdade subjetiva e determinação histórica do real (Sartre, 1987); uma luta que pode agregar mudanças, mesmo que ‘apenas’ pessoais, em direção a outras formas de sociabilidade com condições menos indignas para todos.

Em consonância com Paulo Freire (2000), se somos seres condicionados, não somos determinados pela história, uma vez que temos a capacidade, e para ele também o dever, de mudar a história enquanto mudamos a nós mesmos.

¹⁴. “A ‘questão social’ é uma aporia fundamental sobre a qual uma sociedade experimenta o enigma de sua coesão e tenta conjurar o risco de sua fratura. É um desafio que interroga, põe em questão a capacidade de uma sociedade (o que, em termos políticos, se chama nação) para existir como um conjunto ligado por relações de interdependência” (Castel, 1998, p. 30).

Mas se a inclusão, sozinha, não dá conta de toda essa intencionalidade, o que falta para ajudar a carregá-la?

Vamos ao *radical*, também inspiradas em Freire (2000), reconhecendo o potencial da outra palavra que compõe o nosso binômio.

RADICAL?

Para Freire (2000), a assumpção de uma postura radical do ponto de vista do educador passa necessariamente pela tarefa de criar um mundo que se almeja, pautado pela justiça social; trata-se, igualmente, de uma postura de persistência e de ida às raízes dos fatos, lidando-se com ideias e elaborações não-conformistas, sem o adestramento previsto pelo *status quo*, possibilitando comunicar a esperança de uma transformação social, pois, afinal, *mudar o mundo é tão difícil quanto possível* (Freire, 2000). E mudar o mundo, conforme esse educador, estava aliançado a um projeto de rompimento com a estrutura social vigente e com o fim das relações de opressão.

Apesar da beleza anunciada pela obra freireana da tomada da ação técnico-pedagógica por uma pretendida radicalidade que opera na dialogicidade e na esperança de um vir a ser humano/novo mundo, persistia entre alguns/algumas de nós, em nossa linha de pesquisa, certo titubear quanto a aderirmos ou não ao termo *radical*.

Como defender uma inclusão escolar que se quer radical em tempos de tanta polarização no contexto social, cultural e político no Brasil e também em boa parte do mundo? Ao assumirmos a palavra radical, sob qual radicalidade queremos nos projetar? Para buscar as respostas, foi preciso um tempo de reflexão, idas e vindas com a palavra e com os seus sentidos para, enfim, amadurecermos essa escolha e a sua defesa.

Nesse processo, uma das inusitadas constatações foi a descrição de dez significados distintos¹⁵ que a palavra “radical” possui em português. Por um lado, sempre é surpreendente como uma mesma palavra pode carregar sentidos tão diversos e, por outro, mais surpreendente ainda é constatar como pode se cristalizar em um determinado sentido e como, neste caso, pode se impregnar de um tom negativo, agressivo ou desagregador, como se os usos e os abusos da língua, do idioma, eliminassem a sua origem, a sua história e outros significantes. Afinal, na língua portuguesa, a palavra “radical” se originou do latim “*radicalis*”, que significa “relativo à raiz”, uma derivação de “*radix*”, que quer dizer “raiz”. Pode-se tomá-la, então, no sentido de “ir à raiz, às origens, à essência” de algo e, assim, à essência da ideia da inclusão.

Dentre aquelas dez possibilidades apresentadas, agradou-nos o sentido daquilo que é “caracterizado por um sensível afastamento do que é tradicional ou usual”. Foi justamente esse o substrato que fez surgir todo um movimento de ações de pesquisa e formação que tem, como um de seus pontos de chegada, este ensaio e a nossa elaboração conceitual: oferecer, para diferentes profissões que estão em diálogo com o setor da educação – e no esforço cotidiano de criar respostas para uma escola verdadeiramente inclusiva –, um sensível afastamento do que é tradicional ou usual.

Elencamos, inicialmente, dois possíveis intuitos propulsores desse sensível afastamento do tradicional: o primeiro se relaciona ao público, no que tange à faixa etária, em uma tradição mais “desenvolvimentista” (fundada na Neurologia, na Pediatria e na Psicologia)¹⁶, ou ao recorte geracional, em uma tradição mais sociológica. A Terapia Ocupacional tem elegido as crianças pequenas, na transição entre a primeira e a segunda infância, como o público ao qual se destinaria a sua contribuição no campo da educação (Borba et al., 2020; Pereira et al., 2021). Isto também se atrela a certo consenso entre pesquisadores da área quando se articula Terapia Ocupacional e escola (Lopes e Silva, 2007; Rocha, 2007; Silva e Lourenço, 2016), dada a versão histórica de que a Terapia Ocupacional adentrou o setor da educação por meio de sua inserção na subárea da educação especial, que, por sua vez, esteve voltada à inclusão escolar de populações específicas, tais como crianças e adolescentes com deficiência mental, física, visual, auditiva, ou com transtornos globais do desenvolvimento (Mendes, 2006;

¹⁵. A busca aos significados da palavra radical foi feita em um dicionário on-line no site <https://www.dicio.com.br/radical/>

¹⁶. Souza (2021) usa o termo “neuropsicodesenvolvimentais” para nomear recortes teórico-práticos na Terapia Ocupacional, em torno de um grupo complexo composto por pessoas com deficiências, com paralisia cerebral, com transtornos do espectro autista – TEA, com atraso no desenvolvimento neuropsicomotor – ATD, com problemas emocionais ou alterações sensoriais, dificuldades de aprendizagem, transtorno opositivo desafiador – TOD e com necessidades educacionais especiais.

Rocha, 2007), o que acabou restringindo as contribuições dos terapeutas ocupacionais a essas problemáticas.

Não obstante, no Brasil, esse público não tem contado com garantias de apoio para a sustentação de uma aprendizagem com continuidade e, portanto, para o avanço na sua escolarização. Logo, a realidade concreta vai se impondo ao discurso e à intenção de produção de inclusão pelos profissionais de suporte, o que implica em mais atenção e esforços para prover mais suporte para que essas crianças, que vão crescendo, consigam avançar nos processos da escolarização. O que ainda temos assistido é a invisibilização da maior parte de adolescentes e jovens com deficiência (as crianças que cresceram) nas escolas, retornando, muitos deles, aos recônditos das “oficinas abrigadas”¹⁷, sendo cerceados (ou até encarcerados) nos limites de suas casas, quiçá, circulando por centros comunitários (Lopes, 1999).

A segunda razão da busca para um sensível afastamento diz respeito aos formatos tradicionais das propostas terapêutico-ocupacionais de intervenção no setor da educação, uma vez que, apesar dos contextos coletivos e grupais, tais como os que circunscrevem a escola, terapeutas ocupacionais continuam relatando e descrevendo práticas bastante individualizadas (Clarck e Chandler, 2013; Pereira et al., 2021) e, ainda, proposições que têm como pressuposto, na maioria das vezes, a centralização no sujeito – ele mesmo (ou sua família) com apoio dos técnicos – daquilo que se espera em torno dos resultados dessas ações para a sua inclusão.

Assim, a radicalidade, ou os sensíveis afastamentos que se quer ensejar pela defesa de uma inclusão radical expressa nas reflexões aqui trazidas, passa necessariamente pela defesa de que todas as crianças, adolescentes e jovens, que requeiram a educação pública, estejam presentes e se beneficiem dos processos de escolarização, que tais processos sejam instaurados desde a educação infantil até o ensino superior, de maneira a dotá-los das ferramentas, conhecimentos, informações e, assim, de uma formação que contribua para o lidar com diferentes demandas que nossa tradição (conhecimento acumulado) e nossa capacidade de invenção e criação nos interpelem.

Ainda sob essa perspectiva, é necessário que toda a estrutura – desde as políticas educacionais até o aparato institucional e técnico – possa ser revista, enfrentada e problematizada para que possam ser garantidos o acesso, a permanência, a participação e o aprendizado de todos, radical e inclusivamente: todos.

PELA TERAPIA OCUPACIONAL E SEUS “FAZERES” TÉCNICOS, ÉTICOS E POLÍTICOS NO SETOR DA EDUCAÇÃO

Todo o esforço que temos feito em nossa linha de pesquisa, no sentido de criar, sistematizar, reunir e divulgar práticas e saberes em torno das contribuições que têm sido ofertadas por terapeutas ocupacionais na interface com a educação (área de conhecimento e setor de políticas e serviços), tem dois objetivos principais: a busca da permanência de crianças e jovens na escola e, sabendo das contribuições possíveis, impactar positivamente a inserção dessa profissionalidade no setor da educação.

Nos países que compõem a América Latina, ainda estamos longe da inserção profissional regulamentada tal qual se avançou nos Estados Unidos da América, por exemplo (Souza et al., 2020). No Brasil, de onde parte esta reflexão, apesar da história das práticas de terapeutas ocupacionais no setor da educação datarem da década de 1970, sua institucionalidade ainda é bastante frágil, sendo que só em 2018 o “contexto escolar” ganha *status* de uma especialidade por meio da Resolução nº 500 publicada pelo Conselho Federal de Fisioterapia e Terapia Ocupacional (COFFITO, 2018)¹⁸. Contudo, se por um lado ganha-se algum reconhecimento com isso, por outro, a descrição atinente às contribuições da profissão nesse setor ficou muito circunscrita ao escopo das demandas “neuropsicodesenvolvimentais” (conforme nota 16 deste texto), tanto no que se refere à ação a ser desempenhada quanto ao público beneficiário dessa ação. Seguimos distantes das lutas legais para garantir ou, ao menos, tensionar a necessi-

¹⁷ As denominadas “oficinas abrigadas de trabalho”, de acordo com Mena (2000), foram criadas como uma alternativa para crianças com deficiência e/ou doença mental que, ao crescerem e tornarem-se adultos, saem da escola (os que frequentaram alguma escola) e não conseguem uma inserção no mercado de trabalho. De modo geral, nessas oficinas se realiza trabalho manual e artesanal, sem remuneração ou com remuneração simbólica, além de outras atividades pedagógico-terapêuticas, como musicalização, educação física etc.

¹⁸ O Conselho Federal de Fisioterapia e Terapia Ocupacional – COFFITO, autarquia responsável pela regulação do exercício profissional de fisioterapeutas e terapeutas ocupacionais no Brasil, tem uma série de resoluções que reconhecem e disciplinam subáreas específicas de atuação e discriminam suas dadas competências. Até a presente data estão reconhecidas sete subáreas, a saber: Terapia Ocupacional em Acupuntura, Terapia Ocupacional em Contextos Hospitalares, Terapia Ocupacional em Contextos Sociais, Terapia Ocupacional no Contexto Escolar, Terapia Ocupacional em Gerontologia, Terapia Ocupacional em Saúde da Família e Terapia Ocupacional em Saúde Mental.

dade de contratação de terapeutas ocupacionais no setor como um todo. Isto ganha destaque no âmbito das políticas públicas, pois o que vamos assistindo é ao crescimento da oferta de serviços privados, em especial, às famílias com alguma condição financeira favorável, que contratam os trabalhos de terapeutas ocupacionais, dentre outros profissionais, para apoiar a entrada e a permanência de seus filhos na escola (Borba et al., 2020; Pereira et al., 2021; Souza, 2021).

Reconhecemos que a inserção de terapeutas ocupacionais no setor da educação pode ser muito mais ampla do que a parceria clínica-escola, corroborando com o que sugere Pan (2019) acerca da contratação de terapeutas ocupacionais pelas instâncias centrais governamentais municipais e estaduais de educação, para uma atuação de apoio às escolas, aos estudantes e às suas famílias e às comunidades, referentes às demandas em torno do acesso e da permanência na escola, bem como aos processos de escolarização. Conforme estudos de Souza (2021), isso já é uma realidade em alguns municípios brasileiros, embora bastante “tímida”, sendo que os casos reunidos revelaram histórias muito particulares de articulações locais para tanto.

Há que se refletir se o caminho escolhido pela Psicologia e pelo Serviço Social, no Brasil, consubstanciado na Lei nº 13.935/2019, que define a obrigatoriedade da contratação desses profissionais para atuarem em escolas públicas, é um caminho possível de ser defendido pela Terapia Ocupacional. Pode-se pontuar o descompasso numérico entre terapeutas ocupacionais “disponíveis” e escolas, ou seja, se, hoje, tal obrigatoriedade fosse presente entre nós, não teríamos condições de assumir todos esses postos de trabalhos pela falta de profissionais. Todavia, essa é uma realidade que não se refere apenas ao setor da educação, ainda que pese o número de escolas públicas no país, e que não impediu a defesa e a luta da categoria e de seus órgãos reguladores pela nossa presença profissional nos “contextos hospitalares” (De-Carlo e Kudo, 2018) e nos Núcleos Ampliados de Saúde da Família – NASF¹⁹, no setor da saúde (Silva e Oliver, 2020), ou no próprio Sistema Único de Assistência Social, no setor da assistência social (Oliveira et al., 2019), por exemplo.

Uma preocupação, que decorre do fato de termos uma formação graduada ainda fortemente embasada e voltada para a saúde, enquanto área de conhecimento e setor de serviços (Pan e Lopes, 2016), é com a “medicalização”, “higienização” (Gondra, 2003; Petrina, 2006) que temos visto reaparecer a partir das neurociências, da Psiquiatria/saúde mental, da genética, da sociobiologia e dos processos de biologização/medicalização das explicações sociais, fazendo com que determinados “problemas” estejam nos indivíduos e não no contexto da sociedade – e, conseqüentemente, da escola – contemporânea. Logo, a defesa da inserção do terapeuta ocupacional na educação passa por uma formação que o prepare técnica e eticamente para tanto, uma vez que a Terapia Ocupacional continua expandindo seus contornos e se legitimando progressivamente em outros setores de atuação.

Seja a defesa de sua inserção mais centralizada nas diferentes estruturas governamentais e/ou do poder público ligadas à gestão do setor da educação ou disseminada pelas escolas, a questão é fazer chegar àqueles que delas podem se beneficiar as contribuições que terapeutas ocupacionais têm acumulado no campo da educação.

Ademais, ampliando-se a inserção profissional, tensiona-se para que mais subsídios teórico-metodológicos sejam providos, de forma a produzir novas repostas interventivas que, inclusive, podem fortalecer a construção argumentativa para sensibilizar gestores políticos tanto da Terapia Ocupacional como do setor da educação na direção de robustecer nossa inserção nesse campo.

Pontua-se a necessidade de que, para além de documentos, resoluções, publicações, organizações de seminários e encontros, possamos ter ações mais diretas que culminem concretamente em editais públicos e em ofertas de empregos e/ou trabalhos, em uma coalisão de esforços entre as principais associações representativas da nossa área e da nossa profissão, mas, certamente, com maior responsabilidade daqueles que detêm maiores aportes para o alcance de suas ações.

Finalizamos, fazendo coro à nossa capacidade coletiva de produzir conhecimento e enciarrar novos lugares para a ação terapêutico-ocupacional, desde que voltada às

¹⁹. A Atenção Básica em Saúde no Brasil prevê uma equipe complementar, que é nomeada de NASF, formada por profissionais de diferentes especialidades, incluindo o terapeuta ocupacional, e que atua de maneira a dar suporte clínico, sanitário e pedagógico aos profissionais das equipes de Saúde da Família (eSF) e de Atenção Básica em Saúde (eAB) (Ministério da Saúde do Brasil, 2017).

demandas e necessidades que nos são apresentadas e colocada de forma ética e comprometida, junto daqueles que precisam e desejam usufruir do direito à educação, em uma escola que:

[...] diante das exigências do mundo moderno, [mire] o mais possível na preparação do aluno não somente para ser ele mesmo, mas também para entrar na sociedade, senão com a capacidade de ser um produtor de cultura em todos os campos, pelo menos para ter a capacidade de desfrutar, de saber gozar, de todas as contribuições da civilização, das artes, das técnicas, da literatura. A cultura deve ser direcionada para todos, facilitando as disposições intelectuais e ao mesmo tempo forçando todo mundo, com firme doçura a aprender e a participar de todos os prazeres humanos. (Manacorda apud Nosella et al. 2007, p. 23).

Os terapeutas ocupacionais, imbuídos da busca pela *inclusão radical*, como aqui trazemos, podem participar e contribuir com essa “preparação”, como esse processo de ensinar e aprender para viver, conviver, para a radicalização da democracia e, portanto, com o tensionamento do *status quo*.

REFERENCIAS

- Ainscow, M., Booth, T. e Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203967157>
- Barros, D. D., Ghirardi, M. I. G. e Lopes, R. E. (2007). Terapia ocupacional social: uma perspectiva sociohistórica. In F. Kronenberg, S. S. Algado e N. Pollard (eds.), *Terapia ocupacional sin fronteras: aprendiendo del espíritu de supervivientes* (pp. 141-153). Médica Panamericana.
- Barros, D. D., Lopes, R. E. e Galheigo, S. M. (2002). Projeto Metauia - Terapia Ocupacional no Campo Social. *O Mundo da Saúde*, 26(3), 365-369.
- Barros, D. D., Lopes, R. E., Galheigo, S. M. e Galvani, D. (2007). El Proyecto Metauia en Brasil: ideas y acciones que nos unen. In F. Kronenberg, S. S. Algado e N. Pollard (eds.), *Terapia ocupacional sin fronteras: aprendiendo del espíritu de supervivientes* (pp. 392-403). Médica Panamericana.
- Borba, P. L. O., Lopes, R. E. e Malfitano, A. P. S. (2015). Trajetórias escolares de adolescentes em conflito com a lei: subsídios para repensar políticas educacionais. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 23(89), 937-963. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362015000400006>
- Borba, P. L. O., Pan, L. C., Farias, M. N.; Souza, J. R. B. e Lopes, R. E. (2021). "Best practices of occupational therapy in schools" - uma resenha crítica e aportes para terapeutas ocupacionais no setor da educação. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, 29, e2136. <https://doi.org/10.1590/2526-8910.ctoARF2136>
- Borba, P. L. O., Pereira, B. P.; Souza, J. R. B. e Lopes, R. E. (2020). Occupational therapy research in schools: A mapping review. *Occupational Therapy International*, 2020, 1-9. <https://doi.org/10.1155/2020/5891978>
- Bourdieu, P. (1983). A juventude é apenas uma palavra. In P. Bourdieu, *Questões de sociologia* (pp.112-121). Marco Zero.
- Bueno, J. G. S. (2004). *Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente*. Educ.
- Bueno, J. G. S. (2008). As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In J. G. S. Bueno, G. M. L. Mendes e A. R. Santos (eds.). *Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise* (pp.1-477). Junqueira & Marin.
- Breitenbach, F. V., Honnef, C. e Costas, F. A. T. (2016). Educação inclusiva: as implicações das traduções e das interpretações da Declaração de Salamanca no Brasil. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 24(90), 359-379. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362016000200005>
- Castel, R. (1998). *As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário*. Editora Vozes.
- Clark, G. F. e Chandler, B. E. (eds.) (2013). *Best practices for occupational therapy in schools*. AOTA Press.
- Congresso Nacional do Brasil (2019). *Lei no 13935. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica*. Diário Oficial da União seção 1, p. 7. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2019-2022/2019/lei/L13935.htm
- Conselho Federal de Fisioterapia e Terapia Ocupacional [COFFITO] (2018). *Resolução no 500 reconhece e disciplina a especialidade de Terapia Ocupacional no Contexto Escolar, define as áreas de atuação e as competências do terapeuta ocupacional especialista em Contexto Escolar e dá outras providências*. <https://www.coffito.gov.br/nsite/?p=10488>
- De-Carlo, M. M. R. P. e Kudo, A. M. (eds.). (2018). *Terapia ocupacional em contextos hospitalares e cuidados paliativos*. Editora Payá.
- Escorel, S. (1999). *Vidas ao léu: trajetória de exclusão social*. Editora Fiocruz.
- Farias, M. N. e Lopes, R. E. (2019). Juventudes do campo no Brasil: migração, educação e terapia ocupacional social. *Revista Chilena de Terapia Ocupacional*, 19(2), 51- 56. <https://doi.org/10.5354/0719-5346.2019.52375>
- Farias, M. N. e Lopes, R. E. (2020). Terapia ocupacional social: formulações à luz de referenciais freireanos. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, 28(4). <https://doi.org/10.4322/2526-8910.ctoEN1970>
- Farias, M. N. e Lopes, R. E. (2021). Jovens rurais em luta por educação e trabalho no Brasil: análise documental de eventos nacionais (2007-2016). *Revista HISTEDBR On-line*, 21, e021023. <https://doi.org/10.20396/rho.v21i00.8658654>

- Farias, M. N. e Lopes, R. E. (2022). Terapia ocupacional e Paulo Freire: uma revisão de escopo. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, 30, e2958. <https://doi.org/10.1590/2526-8910.ctoAR22412958>
- Freire, P. (2000). *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. Editora UNESP.
- Gondra, J. G. (2003). Homo hygienicus: educação, higiene e a reinvenção do homem. *Cadernos CEDES*, 23(59), 25-38. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622003000100003>
- Lopes, R. E. (1999). *Cidadania, políticas públicas e terapia ocupacional, no contexto das ações de saúde mental e de saúde da pessoa portadora de deficiência, no Município de São Paulo*. [Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas]. Repositório da Produção Científica e Intelectual da Unicamp. <https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP1999.171450>
- Lopes, R. E. (2016). Cidadania, direitos e terapia ocupacional social. In R. E. Lopes y A. P. S. Malfitano (eds.), *Terapia ocupacional social: desenhos teóricos e contornos práticos* (pp. 29-48). EdUFSCar.
- Lopes, R. E., Borba, P. L. O., Pereira, B. P., Pan, L. C., Farias, M. N., Souza, J. B. R. (2019). *Educação, inclusão escolar e terapia ocupacional: perspectivas e produções de terapeutas ocupacionais em relação à escola* [CNPq. Relatório parcial de pesquisa]. UFSCar: Laboratório METUIA - Departamento de Terapia Ocupacional.
- Lopes, R. E. e Malfitano, A. P. S. (eds.). (2021). *Social occupational therapy: Theoretical and practical designs*. Elsevier.
- Lopes, R. E. e Silva, C. R. (2007). O campo da educação e demandas para a terapia ocupacional no Brasil. *Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo*, 18(3), 158-164.
- Margulis, M. e Urresti, M. (1996). La juventud es más que una palabra. In M. Margulis (org.), *La juventud es más que una palabra: ensayos sobre cultura y juventud* (pp. 13-30). Biblos.
- Mena, L. F. B. (2000). Inclusões e inclusões: a inclusão simbólica. *Psicologia: Ciência e Profissão* [online], 20(1), 30-39. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932000000100005>
- Mendes, E. G. (2006) A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação* [online], 11(33), 387-405. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000300002>
- Ministério da Educação do Brasil (2005). *Saberes e práticas da inclusão: recomendações para a construção de escolas inclusivas*. Secretaria da Educação Especial, Brasília. <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000427.pdf>
- Ministério da Saúde do Brasil (2017). *Portaria nº 2.436/2017. Aprova a Política Nacional de Atenção Básica, estabelecendo a revisão de diretrizes para a organização da Atenção Básica, no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS)*. Diário Oficial da União seção 1, no 183/68. https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2017/prt2436_22_09_2017.html
- Nosella, P., Lombardi, J. C. e Saviani, D. (orgs.) (2007). *Mario Aligheiro Manacorda: aos educadores brasileiros* (pp. 1-26). [Unicamp/HISTEDBR-FE/CNPq](http://unicamp/histedbr-fe/cnpq).
- Oliveira, M. L., Pinho, R. J. do e Malfitano, A. P. S. (2019). O cenário da inserção dos terapeutas ocupacionais no Sistema Único de Assistência Social: registros oficiais sobre o nosso percurso. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, 27(4), 828-842. <https://doi.org/10.4322/2526-8910.ctoAO1742>
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [Unesco] e Ministério da Educação da Espanha. (1994). *Declaração de Salamanca e linha de ação*. Corde.
- Pais, J. M. (2003). *Culturas juvenis*. Editora Lisboa
- Pan, L. C. (2019). *Entrelaçando pontos - de fora para dentro, de dentro para fora: ação e formação da terapia ocupacional social na escola pública* [Tese de Doutorado, UFSCar]. Repositório Institucional UFSCar. <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/11980>
- Pan, L. C. e Lopes, R. E. (2016). Políticas de ensino superior e a graduação em terapia ocupacional nas Instituições Federais de Ensino Superior no Brasil. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, 24(3), 457-468. <https://doi.org/10.4322/0104-4931.ctoAO0704>
- Pan, L. C. e Lopes, R. E. (2020). Terapia ocupacional social na escola pública: uma análise da produção bibliográfica do METUIA/UFSCar. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, 28, 207-226. <https://doi.org/10.4322/2526-8910.ctoAO1760>
- Pan, L. C. e Lopes, R. E. (2022). Ação e formação da terapia ocupacional social com os jovens na escola pública. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, 30, e2810. <https://doi.org/10.1590/2526-8910.ctoAO21252810>

- Pereira, P. B., Borba, P. L. O. e 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. <https://doi.org/10.1590/2526-8910.ctoAO2072>
- Petrina, S. (2006). The medicalization of education: a historiographic synthesis. *History of Education Quarterly*, 6(1), 503-532. <https://doi.org/10.1111/j.1748-5959.2006.00030.x>
- Rocha, E. F. (2007). A terapia ocupacional e as ações na educação: aprofundando interfaces. *Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo*, 18(3), 122-127. <https://doi.org/10.11606/issn.2238-6149.v18i3p122-127>
- Sartre, J. P. (1987). *O existencialismo é um humanismo; A imaginação; Questão de método*. Os pensadores. Nova Cultural.
- Silva, C. C. B. e Lourenço, G. F. (2016). GT 6 - *Terapia Ocupacional e Educação*. IV Seminário Nacional de Pesquisa em Terapia Ocupacional (Relatório). Rede Nacional de Ensino e Pesquisa em Terapia Ocupacional.
- Silva, R. A. dos S. e Oliver, F. C. (2020). A interface das práticas de terapeutas ocupacionais com os atributos da atenção primária à saúde. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, 28(3), 784-808. <https://doi.org/10.4322/2526-8910.ctoAO2029>
- Souza, J. R. B., Borba, P. L. O. e 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. <https://doi.org/10.4322/2526-8910.ctoAO1990>
- Souza, J. R. B., Borba, P. L. O., Pan, L. C. e Lopes, R. E. (2021). `Inclusion? and `Democracy? in Education: An exploration of concepts and ideas for occupational therapists. *WFOT Bulletin*, 107-113. <https://doi.org/10.1080/14473828.2021.1921929>
- Souza, J. R. B. (2021). *Terapia Ocupacional na Educação: Composição e Delineamento do Campo Profissional* [Tese de Doutorado, UFSCar]. Repositório Institucional UFSCar. <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/15085>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [Unesco] (2018). *New methodology shows that 258 million children, adolescents and youth are out of school*. Unesco. <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/new-methodology-shows-258-million-children-adolescents-and-youth-are-out-school.pdf>
- United Nations Children's Fund [Unicef]. (2018). *Pobreza na infância e na adolescência*. Unicef. https://www.unicef.org/brazil/media/156/file/Pobreza_na_Infancia_e_na_Adolescencia.pdf
- World Federation of Occupational Therapists [WFOT] (2016). *Position statement on occupational therapy services in school-based practice for children and youth*. WFOT. <http://www.wfot.org/ResourceCentre/tabid/132/did/794/Default.aspx>