

• reflexión •

LA INCLUSIÓN RADICAL COMO GUÍA PARA TERAPEUTAS OCUPACIONALES EN EDUCACIÓN

A inclusão radical como diretriz para terapeutas
ocupacionais na educação

Radical inclusion as a guideline for occupational
therapists in education

Roseli Esquerdo Lopes¹
Patrícia Leme de Oliveira Borba²

Traducción
Maria Natalia Lugaro Izuibejeres³
Marcela Ignacia Domínguez Astudillo⁴

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

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

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 en Salud Pública. Magíster y doctora en Educación. Profesora 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. Magíster y doctora en Educación. Profesora asociada, Universidade Federal de São Paulo y Universidade Federal de São Carlos. Rede Metuia – Terapia Ocupacional Social. Santos – SP, Brasil. patricia.borba@unifesp.br

<http://orcid.org/0000-0002-2286-2758>

³. Licenciada en Portugués/Español. Maestrante en Literatura Española, University of South Florida. Tampa, Florida, Estados Unidos de América. natalialugaro@gmail.com

⁴. Licenciada en Lingüística Aplicada a la Traducción, mención Inglés-Portugués. Universidad de Santiago de Chile. Santiago de Chile, Chile. marcela.dominguez@usach.cl

<https://orcid.org/0000-0002-7242-4959>

INTRODUCCIÓN

La construcción de la defensa de la noción de *inclusión radical* en la educación nació y se ha hecho entre las y los integrantes de la línea de investigación Escuela, Terapia Ocupacional e Inclusión Radical⁵, creada en 2018 en el Grupo de Investigación Ciudadanía, Acción Social, Educación y Terapia Ocupacional, que existe en Brasil desde 1999, en la Universidad Federal de São Carlos (UFSCar).

Dicha noción –la defensa de su designación y la búsqueda de su definición conceptual– tuvo ese incentivo en 2018, pero las referencias teórico-prácticas en las que se basa se remontan al final de la década de 1990 y, desde entonces, componen una larga y cuidadosa elaboración académica dedicada a los estudios que articulan, en Brasil, las áreas de la Terapia Ocupacional y de la Educación, con enfoque en la escuela pública y en las juventudes⁶. Esa trayectoria está directamente vinculada con acciones de investigación, enseñanza y extensión universitaria desarrolladas por la *Rede Metuia*⁷- Terapia Ocupacional Social⁸ desde su nacimiento, a finales del siglo XX, en el año 1998, junto a diferentes públicos en procesos de ruptura de redes sociales de soporte, conforme el sociólogo Robert Castel (1998)⁹. Fue desde entonces y a partir de un *saber de la práctica* que se construyó el marco de trabajo teórico-metodológico de la Terapia Ocupacional social (Barros et al., 2007; Lopes y Malfitano; 2021).

Formada inicialmente por un grupo de terapeutas ocupacionales brasileñas de tres universidades en el estado de São Paulo (*Universidade de São Paulo, UFSCar y Pontifícia Universidade Católica de Campinas*), hoy, la *Rede Metuia* tiene seis núcleos activos en diferentes regiones de Brasil: el de la *UFSCar*, en São Carlos (São Paulo); el de la *Universidade de São Paulo*, en São Paulo (São Paulo); el de la *Universidade Federal de São Paulo*, en Santos (São Paulo); el de la *Universidade Federal do Espírito Santo*, en Vitória (Espírito Santo); el que congrega a la *Universidade Federal da Paraíba*, en João Pessoa (Paraíba) y a la *Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas*, en Maceió (Alagoas), y el de la *Universidade de Brasília*, en Ceilândia (Brasília). De manera independiente a estos núcleos, otras y otros investigadores y profesionales también participan de esta red.

Con el cúmulo de experiencias que empezaron con mayor énfasis en el año 2005 en METUIA/UFSCar¹⁰ y las de METUIA/UNIFESP¹¹, dirigidas al público juvenil en las

⁵ Esta línea ha sido coordinada por las autoras de este texto. Actualmente, también la componen las investigadoras, investigadores y 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*) y terapeutas ocupacionales que cursan el Programa de Posgrado en Terapia Ocupacional de la UFSCar: Stéphanly Conceição Correia Alves Guedes, Leonardo Graco de Oliveira Bras, Maribia Taliane de Oliveira, así como estudiantes de pregrado del área de todas esas universidades y de la *Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)*.

⁶ La utilización del término juventudes, en plural, comparte la comprensión de que, en el singular, esa categoría no representa la inmensa diversidad de la población de jóvenes en un mismo país o en diferentes países y realidades (Bourdieu, 1983; Margulis y Urresti, 1996; Pais, 2003).

⁷ *Metuia*, palabra de la lengua indígena nativa brasileña de la comunidad Bororo, que significa amigo, compañero.

⁸ Antes denominada *Projeto Metuia* (Barros et al., 2002; Barros et al., 2007).

⁹ Las redes sociales de soporte tienen un importante rol en la cohesión social, como uno de los ejes que, en el análisis del autor (Castel, 1998), en convergencia con el eje trabajo, configuran las zonas de inserción en el tejido social: zona de *integración*, donde se dispone de garantías de un trabajo permanente y se pueden movilizar soportes relacionales sólidos; zona de *desafiliación*, en este espacio se conjuga la ausencia de trabajo y el aislamiento social que implica una doble ruptura de las redes de sociabilidad y participación; zona de *vulnerabilidad*, que asocia precariedad del trabajo y fragilidad relacional. Se entiende que el fortalecimiento (o la creación) de esas redes puede ayudar a enfrentar las situaciones de vulnerabilidad social y desafiliación. Además de los vínculos familiares, comunitarios y colectivos, se puede vislumbrar que los equipamientos sociales y sus profesionales, incluyendo la escuela pública, se constituyen como referencias y soportes para los sujetos.

¹⁰ El término METUIA/UFSCar se refiere tanto al núcleo UFSCar de la *Rede Metuia* como a su Programa de Extensión METUIA - Terapia Ocupacional Social y al Laboratorio METUIA del Departamento de Terapia Ocupacional y los Programas de Posgrado en Educación y en Terapia Ocupacional de la UFSCar.

¹¹ En la UNIFESP, el Núcleo Metuia está vinculado a proyectos de extensión tales como *Juventudes & Funk na Baixada Santista: territórios, redes, saúde e educação* (desde 2014) y al *Programa de acolhimento de estudantes vinculados ao curso preparatório de português para estrangeiros*, vinculado al *Programa Estudante Convênio de Graduação - PréPECC* (desde 2019).

escuelas públicas, y también con otras y otros colegas interesados en las temáticas en cuestión, en 2016, pasamos a pensar más detenidamente sobre las proposiciones de terapeutas ocupacionales, de Brasil y otros países, en ese ámbito. Esto fomentó el proyecto temático de investigación, *Educação, Inclusão Escolar e Terapia Ocupacional: Perspectivas e Produções de Terapeutas Ocupacionais em Relação à Escola*¹² (Lopes et al., 2019), del cual surgieron otros subproyectos en los diferentes niveles de formación de pregrado y posgrado y una serie de publicaciones que divulgan los conocimientos ya sistematizados (Borba et al., 2021; Borba et al. 2020; Farias y Lopes, 2019, 2020, 2021, 2022; Pan y Lopes, 2020, 2022; Pereira et al., 2021; Souza, et al. 2020; Souza, et al. 2021).

Este grupo de investigadoras e investigadores se ha dedicado, por lo tanto, al análisis y a la comprensión de las diferentes contribuciones realizadas por terapeutas ocupacionales en relación con el sector de la educación¹³. A estas contribuciones se accedió mediante la revisión de artículos en revistas indexadas en algunas bases de datos internacionales (*Web of Science; Scopus y SciELO*) (Borba et al., 2020; Pereira et al., 2021), pero también, con el esfuerzo continuo del grupo por comunicarse con terapeutas ocupacionales que estudian y actúan en esa interfaz por medio de la realización y la participación en eventos en el ámbito nacional e internacional; de entrevistas y diálogos, y la integración del Grupo de Trabajo -GT: Terapia Ocupacional y Educación, que participó en las diferentes ediciones del Seminario Nacional de Investigación en Terapia Ocupacional (IV, en 2016; V, en 2018, y VI en 2021) realizado por la *Rede Nacional de Ensino e Pesquisa de Terapia Ocupacional - RENETO*¹⁴, y el grupo Terapia Ocupacional en la Escuela (TOE) de Latinoamérica y el Caribe, que reúne virtualmente a terapeutas ocupacionales de Latinoamérica que han debatido sobre escuela y Terapia Ocupacional.

Este conjunto de iniciativas, sus resultados y análisis, sumados a nuestra estrecha relación con los fundamentos históricos, filosóficos y sociológicos de la educación¹⁵ y a la proximidad de nuestra categoría profesional con los aportes y prácticas de la educación especial, conformaron reflexiones que nos llevaron a la elaboración de un concepto a través del cual defender una ampliación y un reposicionamiento en términos de lo que se espera de la acción del terapeuta ocupacional en el sector educativo, en el sentido de apoyar a sus agentes a enfrentar las dificultades que lo constituyen e, igualmente, a los distintos públicos que requieren del derecho a la educación, del acceso a la escuela y a sus procesos, para posibilitar su permanencia con calidad de aprendizaje y experiencias de sociabilidad.

En este hacer colectivo nace la defensa de una Terapia Ocupacional que se relacione, se involucre y contribuya al campo de conocimiento de la educación y a los servicios que integran este sector, en particular la escuela, a favor de una *inclusión radical*, exigiendo que revisemos conceptos y, en particular, que hagamos uso, como grupo, de las palabras *inclusión y radical*, por diferentes razones que se explicarán a continuación.

¹² Financiado por el *Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq*, Proceso Nº 434490/2018-0. Apoyos: CNPq, Proceso Nº 311017/2016-9 y *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES*, Proceso Nº 88881.361541/2019-01 y Proceso Nº 23112.000576/2019-23.

¹³ La línea de investigación ha optado por el término sector de la educación para designar toda la complejidad y las relaciones y acciones que se refieren a la escuela y a los procesos formales de educación básica, donde están incluidas las estructuras políticas-administrativas, los órganos reguladores, las secretarías municipales, las direcciones de enseñanza, las escuelas y universidades, propiamente, así como sus agentes y destinatarios (niñas y niños, adolescentes, jóvenes, responsables y comunidades).

¹⁴ RENETO existe desde el año 2000 y reúne a profesores, profesoras, investigadoras e investigadores de Terapia Ocupacional que se dedican a discusiones y acciones relacionadas con la enseñanza y la investigación en Brasil. Cada dos años, esta entidad es responsable, en colaboración con una institución de educación superior, de la organización del Encuentro Nacional de Docentes de Terapia Ocupacional y del Seminario Nacional de Investigación en Terapia Ocupacional. El GT Terapia Ocupacional y Educación fue creado en 2016 y se ha mantenido activo. Más informaciones están disponibles en el sitio web: <http://reneto.org.br>.

¹⁵ Desde 2004, Roseli Esquerdo Lopes integra el personal docente permanente del Programa de Posgrado en Educación de la UFSCar, donde también se formaron otros tres investigadores de nuestra línea.

LUCHAS POR LA INCLUSIÓN, LUCHAS POR LA INSERCIÓN: DE LA ESTRUCTURA SOCIAL A LA INSTITUCIÓN ESCOLAR

Una primera problemática que enfrentamos en la construcción teórica de la noción de inclusión radical estuvo relacionada con la adhesión conceptual al término inclusión, debido a dos sesgos. Uno de ellos se relaciona con lo que este término conlleva dentro del campo de la educación, íntimamente vinculado al movimiento de la educación especial y a la lucha por garantizar el derecho a la inclusión, restringida a las personas con discapacidad, en la educación regular (Bueno, 2004).

A partir de la década de 1990, las luchas emprendidas por el movimiento Todos en la Escuela ganaron protagonismo a nivel mundial, con diferentes encuentros vinculados a organismos internacionales que tematizaron este asunto, la definición de principios y la elaboración de documentos que orientaron propuestas de políticas dirigidas a la llamada educación inclusiva en diferentes países. Sin embargo, a nivel nacional, cada país tenía autonomía para traducir y configurar sus versiones sustentando sus propias ideas y defensas en torno a esta bandera (Bueno, 2004, 2008; Breitenbach et al., 2016).

En Brasil, específicamente, tales traducciones, destacando la de la Declaración de Salamanca (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco] y Ministerio de Educación de España, 1994), reemplazaron la expresión *educación inclusiva* por la de *educación especial*; incluso, en relación con el público, se sustituyó *estudiantes con necesidades educativas especiales* por *estudiantes con discapacidades*. Estos cambios, intencionales, dejaron por fuera a ciertos públicos que deberían/podrían haberse beneficiado de los resultados de la lucha que tenía como lema Todos en la Escuela –al fin y al cabo, todos son todos–, si hubieran sido reconocidas como *personas con necesidades especiales de educación* (Breitenbach et al., 2016) o, en una mejor traducción –hoy ya en uso en algunos países, como Portugal–, como *estudiantes con necesidades de apoyo adicionales*. Se trata de públicos tales como:

[...] niños que viven en las calles y que trabajan; niños de poblaciones distantes o nómadas; niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales, y niños de otros grupos o zonas desfavorecidas y marginalizadas. (Ministério da Educação do Brasil, 2005, p. 41)

Esta tensión es antigua y no se limita a la realidad brasileña, revelando una disputa en torno a la definición de qué públicos deberían ser beneficiarios de una política educativa que tenga como horizonte la *inclusión*. En nuestro análisis, esta disputa, que se explicita en las definiciones sobre los públicos destinatarios de la acción inclusiva en relación con la educación y la escuela, de hecho, esconde la disputa sobre las prioridades y los recursos financieros y humanos que sería necesario reunir para promover su inclusión. Es decir, la concreción de la implementación de una política pública en la realidad, que siempre depende de una correlación positiva de acceso al *fondo público*¹⁶ (Lopes, 2016), termina por empobrecer la sustentación teórica y los principios que la orientan.

En otros países, como lo estudian Ainswcon et al. (2006), la implementación de las propuestas de *educación inclusiva* también ganó diferentes formatos, ampliando o restringiendo los públicos beneficiarios, así como los servicios destinados a su operacionalización, demostrando que *inclusión escolar* no es una clave de lectura al unísono.

En cuanto a la Terapia Ocupacional, el documento de posición de la Federación Mundial de Terapeutas Ocupacionales (WFOT, por sus siglas en inglés, 2016) sobre los servicios terapéutico-ocupacionales en las escuelas, dirigidos a niñas, niños y jóvenes, evidenció la elección de una determinada forma de concebir la *inclusión*: la inclusión de niñas y niños con discapacidad. De manera que, en ese documento, quedan invisibilizados los y las jóvenes, y tampoco se señalan otras demandas que podrían ser *solucionadas* o cubiertas por terapeutas ocupacionales (Souza et al., 2021).

Una segunda objeción al uso de la palabra inclusión se fundamenta en toda la problematización de los estudios sociológicos, que ya han demostrado que el binomio inclusión-exclusión se forja en un sistema socioeconómico que se estructura preci-

¹⁶ Nota de la traductora: recursos del Estado.

samente sobre la base de esta aparente contradicción, de tal forma que en las luchas contra la exclusión no operan modificaciones a las estructuras que de ella dependen. En este sentido, colaboran, paradójicamente, a su mantenimiento (Escorel, 1999). Castel (1998) nos invita a mirar menos a aquello que es aparente y más a la génesis del movimiento excluyente; en sus palabras:

El proceso por el cual una sociedad expulsa a algunos de sus miembros obliga a interrogarse sobre lo que, desde su centro, impulsa esta dinámica. Es esta relación oculta entre el centro y la periferia lo que ahora tenemos que tratar de identificar. La lección podrá servir incluso para el día de hoy: el corazón de la problemática de la exclusión no está donde están los excluidos. (p. 90)

Por lo tanto, sería más adecuado hablar de luchas por la inserción (Castel, 1998), rompiendo con el binomio explicativo inclusión-exclusión. Se puntúa una concepción de inserción social guiada por la cuestión social¹⁷, que es dinámica y definida por la intersección de los dos ejes ya mencionados en este texto (pie de página 9), el eje económico y el eje de las relaciones que los sujetos constituyen (o no) con su familia, amigos/amigas, vecindad, comunidad y con los equipamientos y servicios sociales. Así, las personas están más o menos insertadas socialmente según la forma en que acceden y establecen apoyos, a partir del trabajo/empleo y las redes sociales de apoyo.

A pesar de nuestras objeciones epistémicas respecto al término inclusión y de nuestra concordancia teórica con Castel, cuando pensamos en el campo de la educación escolar, lo redimensionamos, ya que en pleno siglo XXI las cifras de niñas, niños y jóvenes excluidos del sistema escolar en el mundo son llamativas: hay 258,4 millones de niñas, niños, adolescentes y jóvenes no incluidos, de los cuales 59 millones (23 %) son niñas y niños fuera de lo que convencionalmente se llama escuela primaria (entre 6 y 11 años); 62 millones (24 %) de adolescentes en educación secundaria (entre 12 y 14 años) y 138 millones (53 %) de jóvenes en educación secundaria (entre 15 y 17 años) (Unesco, 2018). El derecho a la educación, de hecho, no está establecido, y esta situación se agudiza en contextos de desigualdad y pobreza. En países con situaciones económicas más precarias o con niveles significativos de desigualdad social, esta *exclusión* es aún mayor; en el caso de Brasil, esto significa 2,8 millones de niñas, niños y jóvenes (United Nations Children's Fund [Unicef], 2018).

Para comprender mejor la complejidad de la situación, señalamos que tanto los datos de la Unesco como los de Unicef contabilizaron el número de excluidos a partir del número de matrículas en el sistema. Nosotras, estudiosas y con propuestas en el terreno de las escuelas públicas, como otros y otras, sabemos de la distancia que existe entre el acto de la matrícula y el final vacío de los semestres en buena parte de las escuelas que atienden a jóvenes pobres y a mujeres jóvenes, por ejemplo. Por lo tanto, entre la matrícula y el término de un año escolar existen varios obstáculos que sitúan fuera, excluyen, otros tantos miles de vidas (Borba et al., 2015).

Ciertamente, estas cifras tomarán proporciones mucho más graves en los próximos años, pues, hasta ahora, no tenemos la dimensión de esta situación y su expresión en los tiempos de pandemia que atravesamos desde finales de 2019 y que dan forma, entre tantos otros elementos, al drama de la deserción escolar de niñas, niños y jóvenes pobres.

Se deriva, ante este conjunto de datos y hechos, que aún nos corresponde defender el término *inclusión*, porque nos importa la defensa de la garantía de la inclusión de estos millones de vidas en la escuela, conscientes de cómo ella puede (o podría) influir en las trayectorias de niños, niñas y jóvenes, reposicionando caminos que, por el *statu quo*, estarían condenados a la pobreza, a los márgenes de la legalidad, al encierro/prisión y, por tanto, a la muerte. Aun reconociendo que, macrosocialmente, esta es la fragua de un sistema que se sustenta en parte por lo que, aparentemente, no es *útil*, también sabemos que cada vida lleva en sí un universo cuya capacidad de alcance y proyección no se conoce; no sabemos qué resultará de la relación dialéctica entre los sujetos y lo que los configura, entre la libertad subjetiva y la determinación histórica de lo real (Sartre, 1987). Una lucha que puede agregar cambios, aunque sean *solo* personales, hacia otras formas de sociabilidad con condiciones menos indignas para todas las personas.

¹⁷. "La cuestión social es una aporía fundamental en la cual una sociedad experimenta el enigma de su cohesión y trata de conjurar el riesgo de su fractura. Es un desafío que interroga, pone de nuevo en cuestión la capacidad de una sociedad (lo que en términos políticos se denomina una nación) para existir como un conjunto vinculado por relaciones de interdependencia" (Castel, 1998, p. 30).

En línea con Paulo Freire (2000), si somos seres condicionados, no estamos determinados por la historia, ya que tenemos la capacidad –y, para Freire, también el deber– de cambiar la historia mientras nos cambiamos a nosotras y nosotros mismos.

Pero si la inclusión, por sí sola, no da cuenta de toda esta intencionalidad, ¿qué falta para robustecerla?

Vayamos a lo *radical*, también inspirado en Freire, reconociendo el potencial de la otra palabra que conforma nuestro binomio.

¿RADICAL?

Para Freire (2000), asumir una postura radical, desde el punto de vista del educador, pasa necesariamente por la tarea de crear un mundo anhelado, guiado por la justicia social. Se trata, también, de una postura de persistencia y de ir a la raíz de los hechos, lidiando con ideas y elaboraciones no conformistas, sin el adiestramiento previsto por el *statu quo*, que permita comunicar la esperanza de una transformación social, ya que, en definitiva, *cambiar el mundo es tan difícil como posible* (Freire, 2000). Y cambiar el mundo, de acuerdo con este educador, está asociado a un proyecto de ruptura con la estructura social vigente y con el fin de las relaciones de opresión.

A pesar de la belleza anunciada por la obra de Freire, de que la acción técnico-pedagógica sea tomada por una pretendida radicalidad que opere en la dialogicidad y en la esperanza de convertirse en ser humano/mundo nuevo, persistía entre algunos y algunas de nosotras, en nuestra línea de investigación, cierta vacilación en cuanto a adherirnos o no al término *radical*.

¿Cómo defender una inclusión escolar que quiere ser radical en tiempos de tanta polarización en el contexto social, cultural y político en Brasil y, también, en buena parte del mundo? Cuando asumimos la palabra radical, ¿bajo qué radicalidad queremos proyectarnos? Para buscar las respuestas fue necesario un tiempo de reflexión, idas y venidas con la palabra y sus significados para, finalmente, madurar esta elección y su defensa.

En este proceso, un hallazgo inesperado fue la descripción de diez significados diferentes¹⁸ que tiene la palabra *radical* en portugués. Por un lado, siempre sorprende cómo una misma palabra puede tener tantos significados diferentes y, por otro, es aún más sorprendente ver cómo una palabra se puede cristalizar en un determinado sentido y cómo, en este caso, puede impregnarse de un tono negativo, agresivo o disruptivo, como si los usos y los abusos de la lengua, del idioma, eliminaran su origen, su historia y demás significantes. Después de todo, en portugués, la palabra *radical* se originó del latín *radicalis*, que significa “relativo a la raíz”, una derivación de *radix*, que significa “raíz”. Puede tomarse, entonces, en el sentido de “ir a la raíz, a los orígenes, a la esencia” de algo y, por lo tanto, a la esencia de la idea de inclusión.

Entre esas diez posibilidades presentadas, nos gustó el sentido de aquello que está “caracterizado por un sensible alejamiento de lo tradicional o habitual”. Fue precisamente este sustrato el que dio origen a todo un movimiento de acciones de investigación y formación que tiene como uno de sus puntos de llegada este artículo y nuestra elaboración conceptual: ofrecer a diferentes profesionales que están en diálogo con el sector educativo y que se esfuerzan a diario por crear respuestas para una escuela verdaderamente inclusiva, un distanciamiento sensible de lo que es tradicional o habitual.

Inicialmente, listamos dos posibles motivos que impulsan este distanciamiento sensible de lo tradicional: el primero se relaciona con el público, en términos de rango o grupo etario, en una tradición más *desarrollista* (fundada en la Neurología, la Pediatría y la Psicología).¹⁹, o generacional, en una tradición más sociológica. La Terapia Ocupacional ha elegido a las niñas y los niños pequeños, en la transición entre la primera y la segunda infancia, como público objetivo de su aporte en el campo de la educación

¹⁸ La búsqueda de los significados de la palabra radical se hizo en un diccionario en línea, disponible en: <https://www.dicio.com.br/radical/>

¹⁹ Souza (2021) usa el término *neuropsicode-sarrollista* para nombrar sectores teórico-prácticos de la Terapia Ocupacional en torno de un grupo complejo compuesto por personas con discapacidad, con parálisis cerebral, con trastornos de espectro autista (TEA), con atraso en el desarrollo neuropsicomotor (ATD), con problemas emocionales o alteraciones sensoriales, dificultades de aprendizaje, trastorno negativista desafiante (TND) y con necesidades educativas especiales.

(Borba et al., 2020; Pereira et al., 2021). Esto también se vincula con cierto consenso entre investigadores del área cuando se articula Terapia Ocupacional y escuela (Lopes y Silva, 2007; Rocha, 2007; Silva y Lourenço, 2016), dada la versión histórica de que la Terapia Ocupacional ingresó al sector educativo a través de su inserción en la subárea de la educación especial que, a su vez, estaba dirigida a la inclusión escolar de poblaciones específicas, como niños, niñas y adolescentes con discapacidad mental, física, visual, auditiva o con trastornos globales del desarrollo (Rocha, 2007; Mendes, 2006), lo que acabó restringiendo los aportes de los y las terapeutas ocupacionales a estas problemáticas.

Sin embargo, en Brasil, este público no ha tenido garantías de apoyo para sostener un aprendizaje continuo y, por lo tanto, para avanzar en su escolarización. Así, la realidad concreta se impone sobre el discurso y la intención de producir inclusión por parte de las y los profesionales de apoyo, lo que implica más atención y esfuerzos para brindar más apoyos para que niños y niñas, a medida que crecen, puedan avanzar en los procesos de escolarización. Lo que aún presenciamos es la invisibilización de la mayor parte de adolescentes y jóvenes con discapacidad (los niños y las niñas que crecieron) en las escuelas, muchos de ellos y ellas volviendo a los recovecos de los *talleres protegidos*²⁰, restringidos (o incluso encarcelados) dentro de los límites de sus casas, o quizás, circulando por centros comunitarios (Lopes, 1999).

La segunda razón para la búsqueda de un distanciamiento sensible se refiere a los formatos tradicionales de las propuestas terapéutico-ocupacionales de intervención en el sector educativo, ya que, a pesar de los contextos colectivos y grupales, como los que se circunscriben a la escuela, los y las terapeutas ocupacionales continúan reportando y describiendo prácticas muy individualizadas (Pereira et al., 2021; Clarck y Chandler, 2013) e, incluso, propuestas que, la mayoría de las veces, parten de centrar en el sujeto –él mismo (o su familia) con el apoyo de los técnicos– aquello que se espera en torno a los resultados de las acciones para su inclusión.

Así, la radicalidad, o los distanciamientos sensibles que se quieren suscitar para la defensa de una inclusión radical expresada en las reflexiones aquí presentadas, pasa necesariamente por la defensa de que todos los niños, las niñas, adolescentes y jóvenes que requieren de la educación pública estén presentes y se beneficien de los procesos de escolarización, que estos procesos se introduzcan desde la educación infantil hasta la educación superior, a fin de dotarles de herramientas, conocimientos, información y, con ello, una formación que contribuya a atender las distintas demandas que nuestra tradición (saberes acumulados) y nuestra capacidad de invención y creación nos interpelan.

Aún desde esta perspectiva, es necesario que toda la estructura, desde las políticas educativas hasta el aparato institucional y técnico, pueda ser revisada, enfrentada y problematizada para que se pueda garantizar el acceso, la permanencia, la participación y el aprendizaje de todos, *radical e inclusivamente*: todos.

²⁰ Los denominados talleres protegidos, de acuerdo con Mena (2000), fueron creados como una alternativa para niños y niñas con discapacidad o enfermedad mental que, al crecer y convertirse en adultos, salen de la escuela (quienes frecuentaron alguna) y no consiguen insertarse en el mercado de trabajo. En general, en estos talleres se realiza trabajo manual y artesanal, sin remuneración o con una remuneración simbólica, así como otras actividades pedagógico-terapéuticas, como música, educación física, etc.

POR LA TERAPIA OCUPACIONAL Y SUS HACERES TÉCNICOS, ÉTICOS Y POLÍTICOS EN EL SECTOR DE LA EDUCACIÓN

Todo el esfuerzo que hemos realizado en nuestra línea de investigación, en el sentido de crear, sistematizar, recopilar y difundir prácticas y conocimientos en torno a los aportes brindados por terapeutas ocupacionales en la interfaz con la educación (área de conocimiento y sector de políticas y servicios), tiene dos objetivos principales: la búsqueda de la permanencia de niñas, niños y jóvenes en la escuela y, conociendo las posibles contribuciones de las acciones terapéutico-ocupacionales, impactar positivamente en la inserción de esta profesión en el sector educativo.

En los países que conforman América Latina, aún estamos lejos de la inserción profesional regulada, como se ha avanzado en los Estados Unidos, por ejemplo (Souza

et al., 2020). En Brasil, de donde proviene esta reflexión, a pesar de la historia de las prácticas de terapeutas ocupacionales en el sector educativo, que se remontan a la década de 1970, su institucionalidad aún es bastante frágil, y fue recién en 2018 que el contexto escolar ganó el estatus de una especialidad por medio de la Resolución n. ° 500, publicada por el Consejo Federal de Fisioterapia y Terapia Ocupacional (COFFITO, 2018)²¹. Sin embargo, si por un lado con esto se gana cierto reconocimiento, por otro, la descripción sobre las contribuciones de la profesión en este sector quedó muy limitada al ámbito de las demandas del *neuropsicodesarrollo* (ver pie de página 19 de este artículo), tanto en lo que se refiere a la acción que se desempeñará como al público beneficiario de esta. Seguimos distantes de las luchas legales para garantizar o, al menos, incidir en la necesidad de contratar terapeutas ocupacionales en el sector en general. Esto adquiere relevancia en el ámbito de las políticas públicas, pues lo que estamos presenciando es el crecimiento de la oferta de servicios privados, especialmente a las familias con alguna condición económica favorable, que contratan el trabajo de terapeutas ocupacionales, entre otros y otras profesionales, para apoyar el ingreso y la permanencia de sus hijos e hijas en la escuela (Borba et al., 2020; Pereira et al., 2021; Souza, 2021).

Reconocemos que la inserción de terapeutas ocupacionales en el sector de la educación puede ser mucho más amplia que la colaboración clínica-escuela, corroborando lo sugerido por Pan (2019) sobre la contratación de terapeutas ocupacionales por parte de los órganos del gobierno municipal y estatal de educación para apoyar a las escuelas, las y los estudiantes y sus familias y a las comunidades en lo que se refiere a las demandas en torno al acceso y la permanencia en la escuela, así como a los procesos de escolarización. Según estudios de Souza (2021), esto ya es una realidad en algunos municipios brasileños, aunque bastante *tímida*, ya que los casos relevados revelaron historias muy particulares de articulaciones locales para este fin.

Es necesario reflexionar sobre si el camino elegido por la Psicología y el Trabajo Social en Brasil, fundamentado en la Ley n. ° 13.935/2019, que define la obligación de contratar a estos profesionales para trabajar en las escuelas públicas, es un camino posible de defensa para la Terapia Ocupacional. Podemos señalar el desfase numérico entre terapeutas ocupacionales *disponibles* y las escuelas, es decir, si hoy existiera tal obligación, no podríamos asumir todos estos puestos de trabajo por falta de profesionales. Sin embargo, esta es una realidad que no se asocia solo con el sector de la educación, pese al número de escuelas públicas en el país, y no impidió la defensa y la lucha de la profesión y de sus organismos reguladores por nuestra presencia en *contextos hospitalarios* (De-Carlo y Aoki, 2018) y en los Centros Ampliados de Salud Familiar (NASF, por sus siglas en portugués)²², en el sector de la salud (Silva y Oliver, 2020), o en el propio Sistema Único de Asistencia Social, en el sector de la asistencia social (Oliveira et al., 2019), por ejemplo.

Una preocupación que se deriva del hecho de que todavía tengamos una formación profesional fuertemente fundamentada y enfocada en la salud, como área de conocimiento y sector de servicios (Pan y Lopes, 2016), es la *medicalización*, la *higienización* (Gondra, 2003; Petrina, 2006) que hemos visto reaparecer desde las neurociencias, la Psiquiatría/salud mental, la genética, la sociobiología, y los procesos de biologización/medicalización de las explicaciones sociales, haciendo que determinados *problemas* estén en los individuos y no en el contexto de la sociedad contemporánea y, en consecuencia, en la escuela. Por lo tanto, la defensa de la inserción del terapeuta ocupacional en la educación implica una formación que le prepare técnica y éticamente para ello, toda vez que la Terapia Ocupacional sigue ampliando sus contornos y legitimándose, progresivamente, en otros sectores de actuación.

Ya sea que la defensa de su inserción esté más centrada en las diferentes estructuras gubernamentales o del poder público vinculadas a la gestión del sector educativo o difundida por las escuelas, la cuestión es hacer llegar los aportes que las y los terapeutas ocupacionales han acumulado en el campo de la educación a quienes puedan beneficiarse de estos.

Además, ampliando la inserción profesional se presiona para que se brinden mayores fundamentos teórico-metodológicos con el fin de producir nuevas respuestas de

²¹ El Consejo Federal de Fisioterapia y Terapia Ocupacional (COFFITO) es la organización responsable por la regulación del ejercicio profesional de fisioterapeutas y terapeutas ocupacionales en Brasil. Tiene una serie de resoluciones que reconocen y regulan subáreas específicas de actuación y discriminan sus competencias particulares. Hasta la fecha, están reconocidas siete subáreas, que son: Terapia Ocupacional en acupuntura, Terapia Ocupacional en contextos hospitalarios, Terapia Ocupacional en contextos sociales, Terapia Ocupacional en el contexto escolar, Terapia Ocupacional en gerontología, Terapia Ocupacional en salud de la familia, Terapia Ocupacional en salud mental.

²² La Atención Básica en Salud en Brasil proporciona un equipo complementario, denominado NASF, conformado por profesionales de diferentes especialidades, incluyendo el/la terapeuta ocupacional, que actúan para brindar apoyo clínico, sanitario y pedagógico a las y los profesionales de los equipos de Salud de la Familia (eSF) y de Atención Básica en Salud (eAB) (Ministério da Saúde do Brasil, 2017).

intervención que, incluso, pueden fortalecer la construcción argumentativa para sensibilizar a los gestores políticos, tanto en Terapia Ocupacional como en el sector de la educación, hacia el fortalecimiento de nuestra inserción en este campo.

Es necesario que además de documentos, resoluciones, publicaciones, organización de seminarios y reuniones, podamos tener acciones más directas que culminen concretamente en convocatorias públicas y en ofertas o puestos de trabajo, en una coalición de esfuerzos entre las principales asociaciones representativas de nuestra área y de nuestra profesión, pero, sin duda, con mayor responsabilidad en aquellas que disponen de mayores recursos para sus acciones.

Concluimos, en consonancia con nuestra capacidad colectiva de producir conocimiento y de agenciar nuevos espacios de acción terapéutico-ocupacional, siempre y cuando se centre en las demandas y necesidades que se nos presentan y se sitúe de forma ética y comprometida, con quienes necesitan y desean gozar del derecho a la educación, en una escuela que:

Frente a las exigencias del mundo moderno, [apunte] en la medida de lo posible, a preparar al estudiante no solo para ser él mismo, sino también para insertarse en la sociedad, pero con la capacidad de ser productor de cultura en todos los campos, por lo menos para tener la capacidad de disfrutar, de saber gozar, de todos los aportes de la civilización, de las artes, de las técnicas, de la literatura. La cultura debe estar dirigida a todos, facilitando las disposiciones intelectuales y al mismo tiempo obligando a todos, con firme dulzura, a aprender y a participar de todos los placeres humanos. (Manacorda, citado por Nosella et al., 2007, p. 23)

Las y los terapeutas ocupacionales, imbuidos de la búsqueda por la *inclusión radical*, como aquí lo presentamos, pueden participar y contribuir a esta *preparación*, como ese proceso de enseñar y aprender a vivir, convivir, para la radicalización de la democracia y, por lo tanto, con el cuestionamiento del *status quo*.

REFERENCIAS

- Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203967157>
- Barros, D. D., Ghirardi, M. I. G. y Lopes, R. E. (2007). Terapia ocupacional social: una perspectiva sociohistórica. En 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. y 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. y Galvani, D. (2007). El Proyecto Metauia en Brasil: ideas y acciones que nos unen. En 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. y 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. y 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. y 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. En 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? En J. G. S. Bueno, G. M. L. Mendes y A. R. Santos (eds.). *Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise* (pp.1-477). Junqueira & Marin.
- Breitenbach, F. V., Honnef, C. y 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. y 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. Brasil. 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*. Brasil. <https://www.coffito.gov.br/nsite/?p=10488>
- De-Carlo, M. M. R. P. y 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. y 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. y 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. y 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. y 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*. [Tesis de Doctorado, Universidade Estadual de Campinas]. Repositório da Produção Científica e Intelectual da Unicamp. <https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.1999.171450>
- Lopes, R. E. (2016). Cidadania, direitos e terapia ocupacional social. En 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. Informe parcial de investigación]. UFSCar: Laboratório METUIA - Departamento de Terapia Ocupacional.
- Lopes, R. E. y Malfitano, A. P. S. (eds.). (2021). *Social occupational therapy: Theoretical and practical designs*. Elsevier.
- Lopes, R. E. y 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. y Urresti, M. (1996). La juventud es más que una palabra. En 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. Brasil. https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2017/prt2436_22_09_2017.html
- Nosella, P., Lombardi, J. C. y 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 y 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. y 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. y 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. y 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. y 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. y 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. y 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. y 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. y 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* [Tesis de doctorado, 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>