

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS

UNIDADE ACADÊMICA DE PÓS-GRADUAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DOUTORADO

Eliana Maria Anjos Furtado

MÉTODO DA ESCAVAÇÃO COMO RECURSO DE ENSINO E CLÍNICO EM TERAPIA
OCUPACIONAL NA PERSPECTIVA ERGOLÓGICA

São Leopoldo

2010

Eliana Maria Anjos Furtado

MÉTODO DA ESCAVAÇÃO COMO RECURSO DE ENSINO E CLÍNICO EM TERAPIA
OCUPACIONAL NA PERSPECTIVA ERGOLÓGICA

Tese apresentada como requisito parcial para a obtenção do
título de Doutora, pelo Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

Orientadora: Dr^a. Maria Clara Bueno Fischer

São Leopoldo

2010

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Furtado, Eliana Maria Anjos.

Método da escavação como recurso de ensino e clínico em terapia ocupacional na perspectiva ergológica [manuscrito] / por Eliana Maria Anjos Furtado. 2010.
477 f.

Tese (doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, Programa de Pós-Graduação em Educação. 2010.

"Orientação: Dr^a. Maria Clara Bueno Fischer"

1. Educação - trabalho. 2. Ergologia. 3. Método de ensino. 4. Terapia ocupacional. 5. Método da escavação. I. Título. II. Fischer, Maria Clara Bueno.

1.

CDD 378.147

2.

CDU 378.147:616.8

Responsável pela elaboração da ficha catalográfica: Gilmara Gomes CRB-10/1367

ELIANA MARIA ANJOS FURTADO

MÉTODO DA ESCAVAÇÃO COMO RECURSO DE ENSINO E CLÍNICO EM TERAPIA
OCUPACIONAL NA PERSPECTIVA ERGOLÓGICA

Tese apresentada como requisito parcial para a obtenção do
título de Doutora, pelo Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos –
UNISINOS.

Aprovado em 27/05/2010

BANCA EXAMINADORA

Dr^a. Daisy Moreira Cunha - UFMG

Componente da Banca Examinadora – Instituição a que pertence

Dr^a. Élide Azevedo Hennington - FIOCRUZ

Componente da Banca Examinadora – Instituição a que pertence

Dr^a. Edla Eggert - UNISINOS

Componente da Banca Examinadora – Instituição a que pertence

Dr^a. Rosângela Fritsch - UNISINOS

Componente da Banca Examinadora – Instituição a que pertence

Dr^a. Maria Clara Bueno Fischer – Orientadora - UNISINOS

Componente da Banca Examinadora – Instituição a que pertence

Dedico este trabalho àquele que é, a todo instante, fonte de inspiração, respeito, confiança e incentivo, o meu sempre Salvador.

HOMENAGEM ESPECIAL

Queridas amigas, amada filha, amado filho, todo meu amor a vocês.

Faço aqui, publicamente, uma homenagem especial. Com certeza, este trabalho também pertence a vocês. Vocês são co-autores dele, pois sem o seu apoio físico, psíquico e emocional, eu não conseguiria concretizar esta tese. Filha, obrigada pelas cobranças, que sempre foram sentidas por mim como uma grande manifestação afetiva e, também, como incentivo para que eu me dedicasse aos estudos. Obrigada, também, pela ajuda operacional nas tarefas domésticas e na logística geral com a casa. Obrigada por existir na minha vida, te amo muito.

Filho, mesmo de longe sentia a tua vibração para que tudo desse certo. Te adoro.

Amiga Mari, nem sei como te agradecer; em primeiro lugar, por acreditar em mim, em segundo, por ser minha amiga incondicional, pela escuta linda que sempre tivemos uma com a outra e, em terceiro, pela parceria ao concordar e acreditar no processo da escavação e em promovê-lo aí em Botucatu-SP. Que Deus continue te iluminando com toda essa sabedoria que ele possibilitou a você.

Amiga e colega Juliana, queria dizer, em primeiro lugar, que se não fosse pelo teu apoio em todos, todos os momentos da escrita deste trabalho, ele não sairia. A tua lealdade para comigo, a cumplicidade, o afeto, a escuta maravilhosa, o acreditar em mim, o brigar comigo e todos os torpedos de vamos lá foram fundamentais para que isso se concretizasse. Obrigada irmã espiritual. Este trabalho literalmente é teu também.

À amiga e Massoterapeuta Rosaria, por todas as terças-feiras me possibilitar um relaxamento maravilhoso, uma escuta incansável e uma orientação espiritual maravilhosa.

AGRADECIMENTO ESPECIAL

Queridos ex-alunos e hoje colegas pertencentes ao GEAH, obrigado por me permitirem sistematizar este trabalho que fui construindo ao longo destes 29 anos de profissão. Sempre quis fazer um grupo de estudo e fiz várias tentativas durante a minha atividade docente. Mas vocês foram aqueles que investiram e acreditaram e conseguiram permanecer nestes lindos cinco anos em que estudamos juntos. Hoje entrego a vocês o resultado do que construímos. Sim, porque vocês são co-autores deste trabalho.

Ao acreditarem em mim, como docente e sujeito que poderia ajudá-los a ressignificar a formação e a produzir um sentimento de paixão pela profissão, vocês também promoveram, em mim, outra ressignificação do meu fazer enquanto docente e enquanto terapeuta ocupacional. O resultado de tudo isso entrego agora a vocês com dois objetivos: o primeiro é que devo isso a vocês, tanto profissionalmente, como emocionalmente e, o segundo é porque gostaria que vocês fossem os que irão dar continuidade a essa atividade industriosa. Todo meu carinho e amor por vocês.

AGRADECIMENTOS

Prezados colegas do IPA (Dani Laura, Artemis Pacheco, Rosane Freire, Claudia Scolari, Vera Maciel, Prof.^a Regina Magno e Prof. Edgar Timm), ex-alunos (Carmine Zardo, Vanessa Rampelloto, Laura Geiss, Aline Zanotto) colegas do doutorado (Hedi Luft e Luci Pacheco), Orientadora Maria Clara e ex-Orientadora do mestrado Marisa Eizerik, à Sonia, minha mãe, pelos brilhantes resumos de algumas obras, aos meus médicos Angela Hexel, Osvaldo Cudizio, Liane Bolognese, queria agradecer a vocês pelo apoio, assistência, incentivo, ajuda operacional na realização e escrita desta tese. Ao IPA toda gratidão.

À minha orientadora Clara pelo apoio incondicional e incentivo para que eu não deixasse o doutorado e apoio nos momentos difíceis que passei durante esta atividade de estudo.

À minha ex-orientadora e amiga Marisa pelo incentivo também quando dizia que iria largar a atividade e apoio emocional para a escrita. Às amigas do meu grupo de desenvolvimento espiritual, Lorena Cunha, Elisete Martins, Barbara Kern e Claudia Bitencourt, pelo apoio e orações na caminhada. O meu carinho a todos vocês.

Palavra não tem lado de dentro
Palavra não mora no que diz
Palavra abre pra fora
(Viviane Mosé)

RESUMO

Esta tese teve como finalidade escrever sobre o campo de conhecimento da Terapia Ocupacional, pretendendo aproximar este campo ao campo da ergologia. O estudo está fundamentado teoricamente pelos pressupostos da educação, educação e trabalho, ergologia, saberes, experiência, fenomenologia da percepção e hermenêutica fenomenológica. O campo de estudo principal é a Terapia Ocupacional. O objetivo geral deste estudo foi investigar se a proposta do método da escavação, como método de ensino e clínico em Terapia Ocupacional, poderá se constituir em um Dispositivo Dinâmico a Três Pólos da Abordagem Ergológica, a partir da experimentação e da confrontação, entre os saberes produzidos neste processo e os saberes da formação, dos alunos participantes do Grupo de Estudos sobre Atividade Humana. Neste estudo, utilizamos a pesquisa qualitativa, por ser esta a mais adequada devido à especificidade deste estudo, uma vez que o mesmo exigiu uma multiplicidade de materiais originários de diversas fontes. Este estudo foi de cunho qualitativo do tipo exploratório, estudo de caso. A pesquisa também envolveu levantamento documental, entrevistas e registros de observações sistemática do grupo de estudos sobre atividades humanas. A análise da pesquisa foi realizada por meio da triangulação de fontes e da hermenêutica dialética.

Por meio da análise do estudo de caso, foi possível inferir que, neste processo, vivido na experiência do grupo, houve a confrontação entre os saberes da formação, a empiria dos alunos e os saberes aprendidos na experiência do grupo e também o entrecruzamento destes saberes, possibilitando aos discentes a renormatização da formação e a ressignificação da vida cotidiana e de trabalho. A proposta do método da escavação foi o dispositivo que possibilitou a circularidade dos saberes formais e da empiria nos vários espaços em que a formação se insere, oportunizando aos discentes reavaliarem o seu conhecimento, produzirem um novo olhar sobre as tecnologias da Terapia Ocupacional e vivenciarem uma nova forma de analisar as atividades a partir da auto-escavação. A proposta do método também proporcionou o ressignificar e renormatizar as atividades de trabalho dos discentes, assim como o território profissional, garantindo e reafirmando com isso o poder terapêutico da atividade, respeitando sua historicidade, temporalidade e contexto social. A proposta do processo de escavação, utilizado como dispositivo de análise das experiências e percepções vividas no grupo, constituiu-se em um Dispositivo Dinâmico a Três Pólos da Abordagem Ergológica, uma vez que os alunos que participaram deste grupo, ao analisarem as atividades realizadas, as tecnologias da Terapia Ocupacional, as práticas de ensino e a sua própria atividade de trabalho, confrontaram estes saberes, ressignificando-os e renormatizando-os.

Palavras-chave: Educação e trabalho. Ergologia. Saberes. Experiência. Terapia ocupacional. Método da escavação.

ABSTRACT

This thesis was aimed to write about the field of knowledge of Occupational Therapy, intending to approach this field to the field of ergology. The study is theoretically motivated by the assumptions of education, education and work, ergology, knowledge, experience, phenomenology of perception and phenomenological hermeneutics. The main field of study is occupational therapy. The general aim of this study was to investigate whether the proposal's method of excavation, as a method of teaching and clinical occupational therapy, may be constituted in a Dynamic dispositive to three-pole of approach ergological from the trial and confrontation, between the knowledge produced in this process and knowledge of training, of students participating in the Study Group on Human Activity. This study used the qualitative research, because this is the more appropriate given the specific nature of this study, since it required a variety of materials originating from different sources. This study is qualitative and exploratory, case study. The research also involved survey, interviews and records of systematic observations of the study group on human activities. The research analysis was performed using the triangulation of sources and dialectical hermeneutics. By analyzing the case study was possible to infer that this process, lived in the experience of the group, there was a confrontation between the knowledge of training, the empiricism of the students and the knowledge learned in the experience of the group and also the intersection of this knowledge, enabling to learners to standardize again of training and reinterpretation of everyday life and work. The proposal's method of excavation was the device that enabled the circularity of the formal knowledge, the empirical' in the various areas where the training takes place, creating the opportunity for students to reassess their knowledge, to produce a new look at the technologies of occupational therapy and experience a new way to analyze the activities from the self-excavation. The proposal's method also provided reframe and create a new meaning to work activities of students, as well as professional territory, thus ensuring and reaffirming the power of therapeutic activity while respecting their history, temporality, and social context. The purpose of the excavation process, used as a device for analyzing the experiences and perceptions experienced in the group, formed in a Dynamic Device to Three-Pole of the approach ergological, since students who participated in this group, while examining the activities performed, the technologies of Occupational Therapy, teaching practices and their own work activity, they confronted this knowledge, giving new meaning to them and reframing them.

Key words: Education and work. Ergology. Knowledge. Experience. Occupational therapy. Method of excavation.

RESUMEN

Esta tesis tube como finalidad escribir sobre el campo del conocimiento de la Terapia Ocupacional, con la intención de abordar este campo al campo de la ergología. El estudio está motivado teóricamente por los supuestos de la educación, la educación y el trabajo, ergología, el conocimiento, la experiencia, la fenomenología de la percepción y la hermenéutica fenomenológica. El campo principal de estudio es la terapia ocupacional. El objetivo general de este estudio fue investigar si la propuesta del método de la excavación, como un método de enseñanza y clínica en la terapia ocupacional, podrá ser constituido en un dispositivo dinámico a tres polos de la abordagem ergológica a partir del experimento y de la confrontación, entre el conocimiento producido en este proceso y el conocimiento de la formación, de los estudiantes participantes en el Grupo de Estudio sobre la actividad humana. En este estudio fue utilizada la investigación cualitativa, por ser la más adecuada dada la naturaleza específica de este estudio, ya que el mismo obligaba una variedad de materiales procedentes de fuentes diferentes. Este estudio fue cualitativo de lo tipo exploratório, estudio de caso. También contó con la investigación documental, entrevistas y registros de observaciones sistemáticas del grupo de estudios sobre las actividades humanas. El análisis de la pesquisa se efectuó con la triangulación de las fuentes y de la hermenéutica dialéctica. A través de la análisis del estudio de caso fue posible inferir que em ese proceso, vivido na experiencia del grupo, hubo una confrontación entre los conocimientos de la formación, el empirismo de los estudiantes y los Conocimientos aprendidos en la experiencia del grupo y también la intersección de estes conocimientos, que permitiendo a los alumnos la renormatização de la formación y reinterpretación de la vida cotidiana y del trabajo. La propuesta del método de excavación fue el dispositivo que permitió la circularidad de los conocimientos formales y la empiria en los distintos ámbitos en que la formación se inserte, creando la oportunidad para los estudiantes de volver a evaluar sus conocimientos, producir una nueva mirada sobre las tecnologías de la terapia ocupacional y experimentar una nueva manera de analizar las actividades de la auto excavación. La propuesta del método también permitió dar un nuevo significado a el trabajo, renormatizar las actividades de los estudiantes, así como el territorio profesionales, garantizando, y reafirmando com eso el poder de la actividad terapêutica, respetando su historia, temporalidad, y el contexto social. El propósito del proceso de excavación, usado como un dispositivo de análisis de las experiencias y de las percepciones vividas en el grupo, formado en un dispositivo dinámico a tres polos de la abordagem ergológica, ya que los estudiantes que participaron en este grupo, ao analizarem las actividades realizadas, las tecnologías de Terapia Ocupacional, las prácticas de enseñanza y su propia actividad, confrontan estes conocimientos, dando un nuevo significado a ellos y les renormatizando

Palabras clave: Educación y trabajo. Ergología. Conocimiento. Experiencia. Terapia ocupacional. El método de excavación.

LISTA DE SIGLAS

A.C – Atividades Complementares
ADA – American with Disabilities Act
AET – Análise Ergonômica do Trabalho
AI-5 – Ato Institucional n.º 5
AIVD – Atividades Instrumentais de Vida Diária
AOTA – American Occupational Therapy Association
ART – Atividades e Recursos Terapêuticos
AVD – Atividades de vida diária
AVL – Atividades da Vida de Lazer
AVP – Atividade de vida prática
BR – Brasil
CAA – Comunicação Aumentativa e Alternativa
CARF – Comissão de Credenciamento dos Serviços de Reabilitação
CAT – Comitê de Ajudas Técnicas
CAT – Comitê de Ajudas Técnicas
CEFET/IFET – Centro Federal de Educação Tecnológica/Instituto Federal de Educação Tecnológica
CIF – Classificação Internacional de Funcionalidade e Incapacidade
COGEIME – Conselho Geral das Instituições Metodista de Educação
COPM – Canadian Occupational Performance Measure
CREFITO – Conselho Regional de Fisioterapia e Terapia Ocupacional
CRST – Centros de Referência em Saúde do Trabalhador
CUM – IPA – Centro Universitário Metodista IPA
DD3P – Dispositivo Dinâmico a Três Pólos
DORT/LER – Doenças Osteomusculares Relacionadas ao Trabalho/Lesões por Esforços Repetitivos.
EAH – Ergonomia da Atividade Humana
ECH – Human Factors
EJA – Educação de Jovens e Adultos
ENADE – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
EUA – Estados Unidos da América
EVT – Escala de Valores Relativa ao Trabalho
FCS – Faculdade de Ciências da Saúde
FINEP – Financiadora de estudos e projetos do Ministério da Ciência e Tecnologia
GACE – Grade da Comparação das Capacidades do Trabalhador em Relação às Exigências do Posto de Trabalho
GEAH – Grupo de Estudos sobre Atividade Humana
GT – Grupo de Trabalho
IE – Instituto Educacional
IMEC – Instituto Metodista de Educação e Cultura
INAMPS – Instituto Nacional de Assistência do Ministério da Previdência Social
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacional Anísio Teixeira
INPS – Instituto Nacional da Previdência Social
INSS – Instituto Nacional da Seguridade Social

IPA – Instituto Porto Alegre
IPUB – Instituto de Psiquiatria da Universidade do Brasil
IST – Inventário do Significado do Trabalho
ITA – Instituto Tecnológico de Aeronáutica
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
MAECES – Método de Análise Ergonômica das Capacidades de um Trabalhador e das Exigências de uma Situação no Trabalho
MEC – Ministério de Educação e Cultura
MS – Ministério da Saúde
NR 17 – Norma Regulamentadora de Segurança e Medicina do Trabalho do Ministério do Trabalho
OCR – Softwares de Leitores de Texto
OIT – Organização Internacional do Trabalho
OMS – Organização Mundial da Saúde
ONU – Organização das Nações Unidas
PCT – Perfil da Capacidade do Trabalhador
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PEDI – Pediatric Evaluation of Disability Inventory
PEPT – Perfil das Exigências do Posto de Trabalho
PGEAH – Projeto do Grupo de Estudos sobre Atividade Humana
PNE – Plano Nacional de Educação
PPC – Projeto Político Pedagógico
PROUNI – Programa Universidade para Todos
PST – Programa de Saúde do Trabalhador
RENETO – Rede Nacional de Ensino em Terapia Ocupacional
REUNI – Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SUS – Sistema Único de Saúde
T.O – Terapia Ocupacional
TTY – Telefones com Teclado-Teletipo
UDF – Universidade do Distrito Federal
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos
UNE – União Nacional dos Estudantes
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
USP – Universidade de São Paulo
VEWAA – Associação de Avaliação Vocacional e Ajuste do Trabalho
WFTO – World Federation of Occupational Therapists

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	17
PARTE I – PROCEDIMENTOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS	24
2 JUSTIFICATIVA	25
3 METODOLOGIA.....	41
3.1 Desenvolvimento do estudo.....	53
3.1.1 O campo.....	53
3.1.2 Contexto do campo empírico.....	53
3.1.3 Participantes do campo.....	59
3.2 Procedimentos de coleta dos dados empíricos	60
3.3 Análise do material empírico.....	61
3.3.1 Procedimentos para confiabilidade dos dados.....	61
3.3.2 Unidade de análise e análise propriamente dita.....	62
3.4 Triangulação de fontes.....	63
3.5 Confrontação dos dados	63
4 APRESENTANDO O CASO.....	66
4.1 Problematização do objeto.....	66
5 ANÁLISE DOS DOCUMENTOS	87
5.1 Apresentação da análise dos documentos.....	87
5.2 Documentos.....	94
5.2.1 O Curso de Terapia Ocupacional.....	94
5.2.2 Grupo de Estudos sobre a Atividade Humana.....	104
5.2.3 Proposta do método da escavação	107
5.2.4 Exemplo do processo da escavação no Grupo GEAH – registro das observações	117
PARTE II – MARCO TEÓRICO	127
6 EDUCAÇÃO	129
7 EDUCAÇÃO E TRABALHO.....	144
8 EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL.....	157
8.1 Formação: docência e discência	172
8.2 Formação em Terapia Ocupacional.....	185
9 FORMAÇÃO, SABERES E EXPERIÊNCIA	192
10 ERGOLOGIA	216
11 FENOMENOLOGIA DA PERCEPÇÃO E HERMENÊUTICA FENOMENOLÓGICA.....	246
PARTE III – TERAPIA OCUPACIONAL.....	276
12 HISTÓRIA E FUNDAMENTOS DE TERAPIA OCUPACIONAL.....	277
13 OCUPAÇÃO E DESEMPENHO OCUPACIONAL	311

14 ATIVIDADE EM TERAPIA OCUPACIONAL.....	314
14.1 Análise da atividade e avaliação das atividades de vida diária (AVDs) e atividades instrumentais da vida diária (AIVDs) e ou atividades de vida prática (AVP)	331
14.2 Análise da atividade e avaliação das atividades produtivas e de trabalho.....	332
14.3 Análise da atividade e avaliação do lazer e do brincar.....	336
15 TECNOLOGIAS, TRABALHO, ERGONOMIA E TERAPIA OCUPACIONAL.....	343
15.1 Tecnologias assistivas em terapia ocupacional	345
15.2 Trabalho e terapia ocupacional.....	355
15.3 Ergonomia e terapia ocupacional	369
PARTE IV – ANALISANDO O ESTUDO DE CASO	376
16 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS E DOS REGISTROS DAS OBSERVAÇÕES SISTEMÁTICAS.....	377
16.1 Apresentação da análise do material empírico – entrevistas e registros das observações	377
16.1.1 Saber pela formação	378
16.1.2 Saber empírico.....	382
16.1.3 Saber pela proposta do GEAH.....	383
16.2 Quadros das entrevistas dos alunos	389
16.3 Quadros dos registros das observações do GEAH	403
17 DISCUTINDO O CASO	407
18 CONSIDERAÇÕES FINAIS	443

1 INTRODUÇÃO

Esta tese teve como finalidade maior escrever sobre o campo de conhecimento da profissão de Terapeuta Ocupacional. Essa área, em nosso país, passa por uma necessidade de consolidação e sistematização da sua intervenção, no sentido de produzir maior valorização e potencialização dessa prática, principalmente, no que diz respeito aos processos de reabilitação para aqueles que necessitam dessa intervenção nas atividades laborativas.

A partir do exposto, a busca pela linha de pesquisa em educação e trabalho deu-se por ser esse um campo que pode aproximar a formação em terapia ocupacional, a prática clínica e os saberes do trabalho. A formação em terapia ocupacional é de nível superior, com duração de quatro anos, que habilita o profissional à prática terapêutica, por meio de avaliações e tratamento das condições de desempenho ocupacional nas diferentes áreas em que o ser humano possa estar envolvido.

O meu interesse pela área de educação e trabalho, mais especificamente, está ligado a um dos campos de atuação da minha profissão, que é a inserção dos portadores de sofrimento psíquico e ou deficiências físicas e ou mentais em seu retorno ou em sua inclusão em alguma atividade ocupacional, incluindo o trabalho.

Cabe aqui destacar que, durante o desenvolvimento das atividades do doutorado, o meu interesse pelo campo da educação e trabalho se fortaleceu principalmente a partir do contato com a Teoria da Abordagem Ergológica, sobretudo pelos escritos de Schwartz.

Refletir sobre atividade de trabalho é reforçar a hipótese que nos apresenta Schwartz (2000), de que existem, no trabalho, formas de cultura, de acumulação e de patrimônios que se articulam mal com a concepção da formação profissional. O autor diz que o termo patrimônio denota algo da ordem de saberes e valores que são fundamentais para se compreender a vida das empresas e locais de trabalho.

O campo de atuação da terapia ocupacional é fecundo e diversificado, fazendo com que alunos e docentes estejam sempre envolvidos com pesquisas e observações sistemáticas do homem em atividade, assim como, com pesquisas e observações sobre as atividades em si mesmas. Esse envolvimento tem como objetivo potencializar o profissional para o

desenvolvimento e a eficácia das atividades enquanto recurso terapêutico. Isso nos permite uma aproximação com vários campos de conhecimento, fazendo com que estejamos sempre refletindo sobre essa prática.

Pacheco (2006) nos pontua que o saber disciplinar em terapia ocupacional e o fazer pedagógico possui uma estreita relação, uma vez que,

[...] exercer a terapia ocupacional é estar todo o tempo fazendo uma ação pedagógica, pois as intervenções terapêuticas são uma interação do terapêutico com o educativo dentro de um processo de conscientização do paciente em relação à saúde e ao desenvolvimento de novos hábitos e atitudes (PACHECO, 2006, p. 74).

Enquanto docente, a partir das observações realizadas nessa prática, é que se pretendeu desenvolver esse estudo em uma tentativa de aproximar o campo da terapia ocupacional com o campo da ergologia. Por que dessa aproximação? Enquanto terapeutas ocupacionais, ao analisarmos as atividades de vida diária, de vida prática e laborativas, estamos sempre buscando alternativas de realização, fazendo com que estejamos continuamente nos remetendo a processos de confrontação deste fazer. Além disso, o campo da terapia ocupacional se aproxima do campo da ergologia quanto à valorização dos saberes dos sujeitos em atividade, principalmente os saberes do trabalho.

Segundo Santos (2003), os temas são como galerias em que os conhecimentos vão progredindo ao encontro uns dos outros à medida que o seu objeto se amplia em busca de novas e mais variadas interfaces. Portanto, pensar hoje em educação e trabalho é realizar esse entrecruzamento de possibilidades e impossibilidades para que possamos produzir uma nova ordem social sobre a positividade do trabalho.

Nesse sentido, Schwartz (2000) afirma que deve haver uma relação entre os saberes disciplinares e os saberes da atividade de trabalho, relação essa, dada pelas “forças de convocação dos saberes disciplinares e forças de reconvocação, testando e avaliando esses conhecimentos, colocando-os em confronto com os universos de saberes e experiência” (SCHWARTZ, 2000, p. 43).

Nesse processo reflexivo de observação constante do sujeito em atividade, me interessei em pesquisar os “observadores” em formação, ou seja, alunos participantes do grupo de estudos sobre atividade humana (GEAH), do curso de terapia ocupacional do Centro

Universitário Metodista IPA. Este estudo tem o foco na relação entre os saberes disciplinares e o saberes das atividades de trabalho, desses alunos, a partir de como estes utilizam o conhecimento da profissão, suas tecnologias, como mediadores nessa relação e quais os valores produzidos nesse processo.

Portanto, a atividade de trabalho e a atividade de formação estão intrinsecamente ligadas. Assim, para refletirmos sobre a relação estabelecida entre ambas, utilizaremos o conceito de trabalho de Schwartz (1996, p. 151 apud CUNHA, 2008, p. 11) como “Atividade que associa inextricavelmente o antropológico, o histórico, heranças imemoriais e relações sociais extremamente carregadas de sentido”. Ainda, segundo o autor, a atividade de trabalho é atravessada de histórias, que, segundo Freire (2005), é o que nos fabrica através dos saberes científicos com possibilidades de produzir tais saberes por meio da experiência que vivenciamos nos processos históricos.

Neste estudo, como referido anteriormente, pretendemos aproximar o campo da terapia ocupacional com o campo da ergologia. Certamente esses dois campos serão abordados com mais detalhes no decorrer desta tese; entretanto, faz-se necessário, aqui, antecipar, resumidamente, aspectos importantes da ergologia, da educação e trabalho e da terapia ocupacional, que servirão de base para nos ajudar a refletir sobre essa aproximação.

De acordo com Schwartz (2003), a essência do pensamento ergológico demarca os princípios teóricos e éticos da abordagem ergológica para pensar uma nova epistemologia da atividade de trabalho. Para isso, o autor estabelece três pólos que denomina de Dispositivo Dinâmico (DD3P).

Esses princípios pontuam o lugar dos saberes (primeiro pólo) a partir de uma postura de esforço e do estabelecimento de uma “ascese”, em que há a constituição de normas - esse pólo representa a prescrição. O segundo pólo designa a implicação de interlocutores, parceiros engajados em atividades que ele denomina de “industriosa, econômica e social”, a partir da diversidade das experiências, trajetórias, posições hierárquicas, forças de apelo, revoações e saberes investidos, é a representação do trabalho real. Por último, o terceiro pólo, com o princípio de que é por meio do estabelecimento de uma confrontação entre os dois primeiros pólos, de forma contínua pelo “desconforto intelectual e social” produzido, é que poderemos criar as condições de possibilidade de um agir ergológico.

Na graduação em terapia ocupacional, essa relação entre os saberes da atividade de trabalho e as tecnologias da terapia ocupacional está carregada de experiências, percepções e valores que foram explicitados a partir da pesquisa realizada.

Sennet (2002) nos questiona sobre onde estão os valores duradouros, se vivemos hoje em uma sociedade em que o imediatismo, o curto prazo, a flexibilização e a superficialidade são os valores estabelecidos pela economia global desse novo capitalismo flexível. O autor ainda vai mais longe quando diz que “uma idéia precisa suportar o peso da experiência concreta, senão se torna mera abstração” (Sennet 2002, p. 11). O que almejamos investigar é exatamente se toda essa experiência objetivada pelo ensinar e aprender essas tecnologias da terapia ocupacional, quando associada às experiências e percepções da atividade de trabalho dos alunos participantes do grupo e às vivências com as atividades no laboratório de atividades e recursos terapêuticos (ART), pode produzir um novo pensar à atividade de trabalho.

O papel do trabalho é supervalorizado pela sociedade moderna, visto que trabalhar é normalmente fonte primária de realização, de auto-estima e de sentimentos de poder e competência. A necessidade em viver bem tem uma relação direta com o trabalho e não com os prazeres da vida, tais como brincar, divertir-se, relacionar-se, inventar e ser.

Puigrós (2004) nos diz que é importante analisar as transformações que se produzem no “habitus”, assim como analisar a utilidade do capital cultural. Penso que, neste estudo, um dos aspectos que se destaca para se compreender a dimensão e o valor das tecnologias da terapia ocupacional passou pelo entendimento e percepção de como esse “habitus” se constituiu na relação entre docente e alunos participantes do grupo de estudos sobre atividade humana.

Segundo Foucault (1988), o trabalho como ato, atividade, possui três funções: produtiva, simbólica e função de adestramento ou disciplinar. Ainda, segundo o autor, o homem trabalha pela necessidade de criar, inventar antecipadamente o mundo em que vai viver. Essa antecipação ele chama de “fé na verdade” e diz que é esta que leva o indivíduo a desejar fixar relações. Essas relações têm sempre um grau e uma força que vão se transformar em luta diária.

Segundo Bondía (2002), essa disposição de viver a experiência que, nesta tese, estamos chamando de experiência - vida de atividade - produz, no homem, um desejo de

ampliar suas ações, o que vai levá-lo à busca de atividades que produzam esse significado. As atividades de trabalho e de formação são duas dessas experiências.

Entretanto, vemos que, na sociedade capitalista, um dos valores de significado dessa ampliação das ações está relacionado à aquisição de bens materiais e *status* sociais. Wilde (1983) diz:

O homem irá se matar por excesso de trabalho com o fim de garantir a propriedade, o que não é de surpreender diante das enormes vantagens que ela lhe oferece. É de lamentar que a sociedade construída nestas bases force o homem a uma rotina que o impede de desenvolver livremente o que nele há de maravilhoso, fascinante e agradável, nada poderia lesá-lo; o que o homem realmente tem é o que está nele. O que está fora dele deveria ser coisa sem importância (Wilde, 1983, p. 18).

Pensamos que a educação tem que estar atenta a estimular ou não essa produção com o objetivo de garantir a propriedade. Mesmo que isso seja algo que tenha sido instalado no plano das representações sociais. Será que esses são os únicos valores da formação?

Na minha experiência docente é isso que percebo nesses alunos, um desejo sacrificado para garantir uma qualidade de vida que dê condições de acumular capital social por meio da obtenção do diploma de nível superior e/ou da carreira docente, mesmo que, para que isso aconteça, sua vida se transforme em produção e produção.

Essa mobilização que leva os alunos para um trabalhar visando a essa conquista, sem desenvolver um processo reflexivo do que significa esse esforço e no que este vai realmente modificar sua qualidade de vida, remete-nos ao que Furtado (1992) diz sobre a necessidade histórica, psicológica, política, social do ato de trabalhar:

O sujeito submetido e sujeitado permanentemente, quando não consegue refletir sobre a sua trajetória de trabalho produz, com isto, sofrimento e alienação. Essa alienação vai instalar, nos sujeitos, uma falsa esperança de que, mesmo trabalhando e estudando dezesseis horas por dia, irão conquistar a felicidade (FURTADO, 1992, p. 8-9).

A partir dessas considerações, este estudo teve como temática específica às tecnologias da terapia ocupacional, por meio da proposta de método pelo processo da escavação, como uma forma de ensinar e tratar, em terapia ocupacional, os saberes das

experiências e percepções sobre trabalho e formação, bem como a atividade de trabalho realizada por alunos participantes do grupo de estudos sobre atividade humana.

O objetivo geral deste estudo é investigar se o processo de escavação, poderá se constituir em um DD3P da abordagem ergológica, a partir da experimentação e da confrontação, entre os saberes produzidos neste processo e os saberes da formação, dos alunos participantes do GEAH, por meio da realização de atividades, da análise das tecnologias da Terapia Ocupacional e da análise das práticas de ensino, enquanto campo de aplicação.

Este objetivo teve como desfecho produzir um conhecimento que venha potencializar a formação em terapia ocupacional dos alunos participantes do grupo de estudos sobre atividade humana e as tecnologias de intervenção da terapia ocupacional ampliando, assim, o conhecimento no campo da ergologia e destacando o papel da atividade de trabalho como produção da existência.

Para atender a esse objetivo, estabelecemos quatro questões que nortearam o desenvolvimento da pesquisa. Essas questões deverão servir, também, de objeto de análise da investigação, assim como referência para o estabelecimento das categorias empíricas deste estudo.

- Como ocorre, na formação em terapia ocupacional, a relação entre os saberes da experiência e as percepções da atividade de trabalho, das tecnologias da terapia ocupacional, das práticas de ensino dos alunos do curso de terapia ocupacional que participam do grupo de estudos sobre atividade humana?
- Quais são os valores atribuídos por esses alunos em relação à atividade humana e de que forma esses valores repercutem na sua formação em terapia ocupacional?
- Como os alunos participantes do GEAH percebem a atividade de trabalho enquanto ação humana e produção de vida?
- De que forma os saberes das tecnologias da terapia ocupacional podem ressignificar e renormatizar a atividade de trabalho, tendo como elemento de análise o processo de escavação, experienciado no GEAH, e o processo de formação?

Diante do exposto, a hipótese desta pesquisa foi a proposta do processo de escavação, utilizado como dispositivo de análise das experiências e percepções vividas no GEAH, constituindo-se em um Dispositivo Dinâmico a Três Pólos da Abordagem Ergológica, uma vez que os alunos que participam deste grupo, ao analisarem as atividades realizadas (experienciadas no GEAH e na vida cotidiana), as tecnologias da Terapia Ocupacional, as práticas de ensino e a sua própria atividade de trabalho, confrontam estes saberes, ressignificando-os e renormatizando-os.

PARTE I – PROCEDIMENTOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS

2 JUSTIFICATIVA

O interesse por essa temática já é antigo e faz parte da minha trajetória profissional como terapeuta ocupacional e docente do curso de terapia ocupacional. Essas trajetórias caminharam conjuntamente, pois, no meu segundo ano de formada, já estava iniciando a minha prática docente, no Centro Universitário Metodista IPA. Naquele período, iniciavam-se, no Brasil, os cursos de terapia ocupacional estabelecido pelo Decreto Lei nº. 938/69, de 13 de Outubro de 1969.

Todo o trabalho clínico que vem sendo desenvolvido por mim durante esses 29 anos de formada está vinculado à inserção social, de pessoas portadoras de sofrimento psíquico e/ou limitações físicas, nas atividades cotidianas, de trabalho ou em algum mecanismo profissionalizante e ou ocupacional. Durante essas atividades, sempre tive a compreensão de que para oferecer uma formação qualificada, deveria associar o conhecimento produzido na prática clínica com o conhecimento teórico das obras específicas da formação, o que me possibilitou estabelecer uma confrontação contínua com o fazer terapêutico ocupacional.

Esse exercício de confrontação da formação e o agir terapêutico me oportunizaram desenvolver e criar muitas atividades no curso, que vieram depois a se consolidar como uma forma de fazer terapia ocupacional. Entretanto, essas ações nunca foram sistematizadas como uma produção de conhecimento do curso de terapia ocupacional, ao qual estive e estou vinculada; assim, esta tese se fez como uma tentativa de produzir essa sistematização.

A escolha de uma temática de investigação é produto do resultado do cotidiano do sujeito pesquisador, suas vivências, suas experiências, seus questionamentos e, por que não dizer, do seu sofrimento. A própria palavra pesquisador já nos remete a essa questão. Pesquisador significa aquele que enfrenta, busca caminhos pela dor. A dor em colher e produzir um novo conhecimento implica, também, suas escolhas teóricas reveladoras de suas práticas profissionais comprometidas ou não com o processo de formação em que o pesquisador está inserido. No meu caso específico, comprometido e fazendo parte do objeto de investigação.

O interesse em investigar, na perspectiva das relações entre educação e trabalho, estabeleceu-se no mestrado, realizado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, na área

de educação, no qual investiguei: “o mito do amor ao trabalho - paradoxo da construção de subjetividade”. Com esse tema busquei entender por que a atividade de trabalho é tão importante para o ser humano, o que é produzido de subjetividade nessa atividade e que papel o processo educacional desempenha nessa relação.

A escolha por esse assunto se deu a partir de minha prática, pois vivenciava diariamente o sofrimento dos pacientes em não conseguirem se inserir no modelo de produção vigente em nossa sociedade e, mesmo se considerando capazes para realizar determinadas atividades, não conseguiam se inserir, pois tal modelo não os considerava “aptos” para o trabalho. Obviamente que a minha prática profissional também precisava ser ressignificada, pois como reabilitá-los e onde inseri-los?

A conclusão que a pesquisa mostrou por meio dos relatos das histórias de vida é que a atividade de trabalho se tornou a fonte principal de prazer e poder na engrenagem social e, conseqüentemente, produtor de subjetividades, em que a relação social mais importante para os sujeitos pesquisados era a atividade de trabalho. Essa, por sua vez, mediava as relações afetivas, amigáveis, prazeres; e a escola (atividade formadora) colaborava alimentando essa engrenagem social que, de acordo com Kuenzer (1986), “[...] acontece no bojo do processo pedagógico onde em toda aprendizagem desenvolvida vão sendo produzidas novas formas de organização do trabalho, novos padrões de relações, novas exigências de qualificação” (KUENZER, 1986, p. 11).

Dando continuidade a essa temática no doutorado e investigando na mesma área, busquei identificar e compreender a relação entre os saberes da experiência e as percepções da atividade de trabalho, das tecnologias da terapia ocupacional, das práticas de ensino dos alunos do curso de terapia ocupacional que participam do GEAH; os valores atribuídos por esses alunos, em relação à atividade humana e de que forma estes valores repercutem na sua formação em terapia ocupacional; a percepção desses alunos sobre a atividade de trabalho enquanto ação humana e produção de vida e, por fim, identificar e relacionar de que forma os saberes das tecnologias da terapia ocupacional, podem ressignificar e renormatizar a atividade de trabalho, tendo como elemento de análise o processo de escavação, experienciado no GEAH, e o processo de formação.

Atualmente pensar a educação, na formação universitária, não é só pensar a sala de aula, o conteúdo, a disciplina, a avaliação, a relação professor - aluno e a produção de saberes.

Pensar a educação hoje é, também, como nos diz Eizirik (1995), pensar nas situações de violência a que estamos submetidos, assim como no banditismo, na barbárie e no estranhamento entre sujeitos, e, digo, na atividade de trabalho a que estamos submersos, assim como em novas formas de se constituir sujeitos pertencentes.

Na teoria da abordagem ergológica, descrita por Schwartz (2000 apud CUNHA, 2008) a noção de “sujeito da atividade industriosa é um *corpo-si*”:

A perspectiva da abordagem ergológica do trabalho passa notadamente pelo face a face com esta **entidade enigmática** denominada *corpo-si*. Este si que faz uso de si mesmo nas microestratégias da vida industriosa, até mesmo nos movimentos mais minúsculos. É lugar obscuro do fazer, é “alma”, lugar onde está em jogo a harmonia de nossas faculdades. Este si é um indicador de problemas – “corpo-pessoa” – nas situações de trabalho (SCHWARTZ, 2000 apud CUNHA, 2008, p. 8).

Pensar a educação hoje é pensar na complexidade das relações, dos encontros e desencontros que se estabelecem nesse jogo de poder à que estamos submetidos e submetendo. Pensar a educação hoje é pensar na relação entre a universidade, a formação, os saberes docentes e discentes acumulados no bojo da experiência vivida no entorno e na relação dos sujeitos para com a sua sobrevivência, ou seja, na relação com a atividade de trabalho também.

Segundo Schwartz (2003), a construção de saberes é ela mesma uma atividade também atravessada por debates de valores e de escolhas. E a respeito desses saberes engendrado no histórico e nos quais podemos esclarecer o uso das tecnologias e dispositivos, o autor nos diz:

[...] a atividade de trabalho por meios de saberes recombinaos, produzidos e transmitidos ou deixados em repouso, é uma experiência, uma tentativa permanente de fabricação de um ‘viver em comum’.

Estes saberes do histórico possuem sempre, mais ou menos, uma dimensão coletiva, uma vocação a socializar-se, a transmitir-se. Porém, tudo depende também do modo como o serviço, a empresa, a sociedade civil, o governo local e o poder político tratam a produção do viver em comum, promovem ou pervertem a noção de *bem comum* (SCHWARTZ, 2003, p. 28).

Para a filósofa Arendt (1989 apud RATTO, 2006), o viver em comum passa por resgatar o espaço público que, para a autora, tornou-se cada vez mais um aparelho burocrático

e administrativo produzindo uma invisibilidade do que podemos chamar de governo, em que ninguém governa a despeito de todos serem, entretanto, governados.

Ainda, segundo Arendt (1997), a ocorrência totalitária é a versão mais bem elaborada da perversão e do aniquilamento da ação política, a autora, ainda nos diz que o terror destrói a individualidade, privando os sujeitos da sua capacidade de criação e espontaneidade, pois extingue a pluralidade humana produzindo uma homogeneidade como condição para ação. Arendt (2009) descreve a ação humana como a única atividade que é exercida diretamente entre os homens sem a mediação das coisas ou da matéria. Essa homogeneização fica visível na formação universitária hoje, em que a ação política no espaço de diálogo com o saber ocupa apenas o espaço da avaliação institucional ou em situações pré-estabelecidas pelas normas dos cursos ou da própria universidade, com poucas ações que se destacam com possibilidades de criação de processos reformatizadores da ação formadora.

Pensar na educação hoje é abrir portas para outras paisagens que escapam da nossa percepção, absorvendo velhas formas, novas formas, cores, espaços, encarando o cotidiano e a atividade de trabalho como elemento fundamental, como dispositivos de novos processos de aprendizagens. Cabe aqui destacar que entendemos percepção a partir da concepção de Ponty (1999), em que ele diz: “é o fundo sobre o qual todos os atos se destacam e ela é pressuposta por eles” (PONTY, 1999, p. 6).

Retomar os processos perceptivos, na prática educacional e nas atividades de trabalho, trazê-los para o confronto, averiguar suas distorções perceptuais e descobrir novas percepções que possam redimensionar a relação entre mundo do trabalho e mundo da formação, pode ser um modo de aproximar os saberes da atividade de trabalho e da atividade de formação.

Essa seletividade das percepções é apontada por Eizirik (1984) como sendo influenciada e organizada por dois fatores principais: o valor e a necessidade. Entende-se por valor o que se tem por tal, aquilo que o funda o nosso conhecimento e que, imediatamente constitui a estrutura categorial de nossa consciência. A partir do exposto, poderemos entender que o valor social de uma dada situação tem uma influência significativa no que os sujeitos perceptualmente acentuam. Essa acentuação fica reforçada com a ligação que os alunos pertencentes ao grupo de estudos sobre atividade humana fazem na relação que estabelecem entre a atividade de trabalho e o espaço onde esta acontece, bem como a atividade de formação e o espaço onde esta se efetiva.

Atualmente, não é possível fazer uma reflexão sobre a educação sem considerar as condições do entorno com os quais lidamos. Entendendo como entorno o conceito de Enguita (2004), que nos diz que são ramificações que atropelam a vida na escola e são determinadoras de práticas que refutamos, porém que nos envolvem, desafiam e até, de modo mais severo, nos produzem. Na formação em terapia ocupacional, o entorno passa por múltiplos agenciamentos que a própria diretriz curricular nos conduz, envolvendo docentes e discentes.

Essas atividades estão ligadas ao experienciar (perceber com o outro e pelo outro), por meio dos estágios, das práticas das disciplinas, das atividades complementares e a própria dinâmica do espaço acadêmico, tendo como objetivo estabelecer proximidades, vivências de ações, observações e intervenções no fazer humano, por meio das dificuldades que os sujeitos apresentam em operar este fazer, seja por limitações físicas, doenças, traumas, condições socioeconômicas precárias e/ou vulnerabilidade social.

Portanto, conceber a formação profissional necessita que possamos articular todos esses saberes ligados ao entorno dos alunos, dos docentes, seus fazeres e como essas atividades se inscrevem em projetos de vida e se aproximam, ou não, das tecnologias da formação, no caso, da formação em terapia ocupacional.

Dentro do contexto até aqui apresentado, a oferta de formação e a oferta de trabalho adquirem pontos em comum, criando laços na definição de políticas de formação, isso fica visível quando avaliamos a oferta de vagas nas universidades públicas e privadas, sendo que a oferta para alunos trabalhadores está nas escolas privadas (INEP, 2008).

No caso específico da formação em terapia ocupacional, essa realidade é bastante forte, pois a maioria das 63 escolas de formação em terapia ocupacional no Brasil, de acordo com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacional Anísio Teixeira (INEP, 2008)¹, estão instaladas nas escolas privadas com grande número de escolas funcionando em turnos que possibilitam ao aluno estudar e trabalhar para que possa subsidiar a sua formação. Isso cria uma diversidade enorme de contradições com o processo de ensinar, aprender e produzir conhecimento, o que por si só não possibilita espaço de articulação entre os saberes em que a relação entre discentes e docentes fica limitado ao desenvolvimento do conteúdo exigido pela ementa da grade curricular.

¹ O INEP, criado pela Lei n. 378, de 13 de janeiro de 1937, é transformado em autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação, nos termos da Lei n°. 9.448, de 14 de março de 1997, alterada pela Lei n°. 10.269, de 29 de agosto de 2001.

No ensino superior em geral, principalmente nas escolas privadas, ficam evidentes essas contradições, pois é esse setor que acolhe em seus espaços essa leva de trabalhadores que buscam outra qualificação, na tentativa de retornarem ao mundo do trabalho do qual foram excluídos e/ou foi produzida uma relação de desvalia com a atividade de trabalho que desenvolviam anteriormente. Apresentaremos dados do Enade (2007)² em que fica ilustrada a estimativa do número de alunos trabalhadores nas instituições de nível superior do país.

TABELA 1 – ALUNOS TRABALHADORES EM CURSO DE NÍVEL SUPERIOR - FONTE DE RENDA

Assinale a situação abaixo que melhor descreve seu caso.

Alternativa	Rio Grande do Sul	Brasil
	Geral (%)	Geral (%)
(A) Não trabalho e meus gastos são financiados pela família.	46,7	74,4
(B) Trabalho e recebo ajuda da família.	33,3	16,4
(C) Trabalho e me sustento.	6,7	3,3
(D) Trabalho e contribuo com o sustento da família.	0,0	3,8
(E) Trabalho e sou o principal responsável pelo sustento da família	13,3	1,9

Fonte: <http://enade.inep.gov.br/enadeResultado/site/relatorioDeCurso.seam>

TABELA 2 – ALUNOS TRABALHADORES EM CURSO DE NÍVEL SUPERIOR - CARGA HORÁRIA

Se você trabalha ou trabalhou, qual é (ou foi) a carga horária aproximada de sua atividade remunerada (não contar estágio e bolsas de pesquisa)?

Alternativa	Rio Grande do Sul	Brasil
	Geral (%)	Geral (%)
(A) Não trabalho / nunca exerci atividade remunerada.	20,0	42,7
(B) Trabalho / trabalhei eventualmente.	0,0	11
(C) Trabalho / trabalhei até 24 horas semanais.	20,0	13,7
(D) Trabalho / trabalhei mais de 24 horas semanais e menos de 40 horas semanais.	40,0	14,8
(E) Trabalho / trabalhei em tempo integral – 40 horas semanais ou mais.	20,0	17,8

Fonte: <http://enade.inep.gov.br/enadeResultado/site/relatorioDeCurso.seam>

² Situação dos alunos concluintes do curso de Terapia Ocupacional.

Conforme os quadros apresentados, é possível verificar o crescente número de alunos trabalhadores, no Rio Grande do Sul, responsáveis em grande parte pelo seu processo de formação, além de um desgaste na relação com o tempo/espaço o que tende a gerar várias situações de dificuldades em se manterem participativos e comprometidos com o seu aprendizado, levando-os a um envolvimento superficial com a formação, o que pode produzir desconforto, sentimentos de culpa e sofrimento psíquico.

Martins (2002) nos diz que essa vivência de processos de exclusão produz nos sujeitos uma “vivência real da exclusão e que esta é constituída por uma multiplicidade de dolorosas experiências cotidianas de privações, de limitações, de anulações e, também, de inclusões enganadoras” (MARTINS, 2002, p. 21).

Na formação em terapia ocupacional, no curso em que sou docente, essa exclusão se dá na desqualificação desse aluno trabalhador por não cumprir suas tarefas diárias com a formação, pela pouca participação nas atividades complementares do curso, pelo pouco envolvimento com as atividades de extensão, pela pouca participação nas atividades de laboratório que não seja exigência da grade curricular, pela pouca possibilidade de explicitar seu saber na atividade de trabalho no meio acadêmico. Como exemplo, na criação desta atividade do laboratório de ART, dos 186 alunos existentes no curso, somente 30 iniciaram essa atividade complementar e no decorrer do desenvolvimento da mesma, apenas 14 permaneceram, sendo que metade destes exerciam atividade de trabalho paralela à formação.

O pensador Sennett (1997) diz que hoje nós temos um problema contemporâneo, em que o homem vive em uma privação sensorial condenada pelos projetos arquitetônicos dos modernos edifícios, pela passividade letárgica, pela monotonia e um cerceamento táctil que aflige os nossos corpos no ambiente urbano. De acordo com Sant’Anna (1995):

Falar do corpo é abordar o que se passa, ao mesmo tempo, fora dele [...] as cidades revelam os corpos de seus moradores. Mais do que isto, elas afetam os corpos que as constroem e guardam, em seu modo de ser e aparecer os traços desta afecção. Há um trânsito ininterrupto entre os corpos e o espaço urbano, há um prolongamento infinito e, em via dupla, entre o gesto humano e a marca “em concreto” de suas ambições e de seus receios, e há um parentesco evidente entre um estilo arquitetônico e o espírito de uma época (SANT’ANNA, 1995, p. 17).

Portanto, essa privação sensorial e o cerceamento táctil visíveis na configuração de um espaço urbano, trazem-nos um problema perceptual que afeta outros espaços, tais como o

espaço de trabalho e o espaço escolar. Esses fatos necessitam ser confrontados todo tempo, logo nos cabe perguntar: o que a educação tem colaborado para a supressão dessa privação? O que nas discussões sobre a atividade de trabalho, o cotidiano do trabalhador, a psicodinâmica do trabalho e os processos de adoecimento dos trabalhadores, as relações temporo-espaciais são levados em consideração? Em que dimensão, na formação dos terapeutas ocupacionais, que lidam cotidianamente com a privação, essas questões e esses aspectos são refletidos?

Vivemos uma revolução paradigmática. Hoje não sabemos mais o que é verdade; e de que verdade se fala? A partir de que parâmetros falamos; há parâmetros? Rompemos com a maioria dos processos disciplinares na educação e colocamos o que no lugar? Podemos abrir mão do processo disciplinador e normatizador da prática educativa?

As mudanças ocorrem em uma velocidade que mal temos tempo de nos dar conta, quanto mais de absorvê-las. Segundo Eizirik (1995), as quantidades de informações, símbolos, signos, códigos nos deixam inseguros e sem estabilidade, são enormes. Não temos mais segurança do solo em que pisamos; a mãe terra não consegue mais demarcar esses limites, há uma invasão territorial. Destacamos que o tempo mencionado se refere à temporalidade, conceituada por Heidegger (2008), como modo de sermos e estarmos no mundo com os outros, ou seja, como vivemos. Na teoria da abordagem ergológica, a temporalidade é, segundo Cunha (2008):

[...] aquela de um compromisso sempre problemático entre uso de si por si e por outrem, sempre a negociar entre as normas antecedentes e ensaios de renormalização. Estas renormalizações que marcam a temporalidade ergológica se fundam no embate entre a saúde e as diversas normas técnicas econômicas e sócio-culturais que estruturam as situações de trabalho do homem produtor (CUNHA, 2008, p. 12).

Portanto, a partir do exposto e de acordo com Eizirik (1995), o que nos parece existir de comum na sociedade hoje, além da violência e da barbárie, é o vazio. Um vazio repleto de comunicações, de informações, de fazeres em excesso; e, por serem em excesso, não conseguem comunicar nada. Há uma surdez epistemológica. Os grandes quadros simbólicos assegurados pelo progresso, pela cultura, já não funcionam como suporte para o asseguramento de si. Muitos de nós, segundo a autora, estamos sem enquadre, perdidos, sem arrimo, à procura de novas ancoragens.

Na formação, não acontece diferente. Atualmente, há um vazio também na articulação entre os saberes. Há um desencontro entre os objetivos a que se propõe a universidade, o projeto pedagógico dos cursos, o desejo dos alunos para com a formação, o desejo dos docentes para com o ensinar, e também uma ausência de articulações entre os saberes dos alunos, a atividade de trabalho desses, as disciplinas curriculares e a atividade de trabalho do professor.

Como docente do curso de terapia ocupacional, participei de projetos de extensão universitária, como a criação do programa da universidade do adulto maior, em que uma das preocupações seria evitar o processo de alienação do idoso a partir da desvinculação com o mundo do trabalho, pela aposentadoria. Ainda nessa perspectiva desalienante, criei um projeto de extensão para a inserção de portadores de transtorno mental na EJA (Educação de Jovens e Adultos), por meio de um programa de inserção e cuidado desses alunos no retorno ao processo de escolarização, assim como na elaboração de seminários de sensibilização aos professores do ensino fundamental e médio para inclusão dos referidos alunos. Esses projetos foram criados, no curso, com a intenção de produzir, a partir da “experiência encenada”, novas formas de ensinar terapia ocupacional.

Schwartz (2003), no seu artigo intitulado *trabalho e saber*, questiona se estamos satisfeitos com as instituições do saber tal como elas funcionam. O autor nos diz que os critérios como as instituições funcionam e na forma como articulam os conceitos, não levando em consideração o questionamento dos saberes, eliminando o papel do debate de normas na dinâmica da produção de saberes, leva-nos a um distanciamento das *atividades industriais* entre a atividade de trabalho e atividade de formação. Schwartz (2004) define atividade industrial como:

[...] atividade orientada por um objetivo. Com sua [...] solicitação inesgotável de se pensar [...] esta continuidade em nós, indo da instrumentação enigmática do corpo próprio ao confronto no campo da cultura, dos valores e das contradições – através do uso industrial de si [...] (SCHWARTZ, 2004, p. 23).

Na formação do curso de terapia ocupacional, podemos sentir essa relação entre vazio e desarticulações, pois as tecnologias da formação possibilitam esse questionamento de que fala o autor, por intermédio da forma como se estudam as ocupações, vivem as atividades realizadas pelos sujeitos, a análise do cotidiano, a análise da atividade de trabalho e as

metodologias de intervenção utilizadas pela terapia ocupacional como estratégias de tratamento.

A terapia ocupacional, enquanto campo de conhecimento tem constantemente que se assegurar de outros aportes teóricos para dar suporte à sua prática, principalmente quando pensamos que o nosso objeto de atuação e sentido de existência da profissão se dá em repensar, redimensionar e reabilitar o homem quando ele perde a capacidade de agir no seu cotidiano, nos aspectos da realização de atividades ocupacionais, socialização e trabalho por disfunções físicas, mentais e ou emocionais.

Portanto, acredito como terapeuta ocupacional, que, para pensar o cotidiano e a atividade de trabalho, tem-se que admitir o desconhecido, o estranho, o diferente, a norma e a renormatização e a multiplicidade dessas articulações que compõem esses processos perceptivos, pois é isso que vai nos ajudar a produzir questionamentos que nos façam repensar os processos da atividade de trabalho, a reabilitação mediada pela atividade ocupacional e a atividade escolar em nosso país.

No *continuum* da formação há uma busca de superação, enfrentamento e criação de novos agenciamentos. Isso acontece, no curso, por meio da atividade complementar, realizada no laboratório de atividades e recursos terapêuticos, desde 2005, desenvolvida por mim e por outra docente, terapeuta ocupacional, por meio do grupo de estudos sobre atividade humana.

Esse laboratório é um espaço de atividades práticas do curso para o exercício do fazer e aprendizagem dessas atividades, por meio do processo de análise da atividade, que serão utilizadas posteriormente como recurso terapêutico. O grupo de estudos sobre atividade humana, realizado nesse espaço, pode ser visto como um dispositivo do curso para fomentar a experimentação e novas percepções acerca das atividades e uso de si para potencializar a ação terapêutica.

Dessa forma, acreditamos que seja possível proporcionar aos alunos participantes do grupo uma possibilidade efetiva de confrontar os saberes das tecnologias de terapia ocupacional e a atividade humana, uma vez que a proposta é produzir reflexões, realizações de atividades e questionamentos sobre elas. É importante destacar que esse processo ocorre em um fazer pedagógico de horizontalidade das relações entre o docente, coordenador do grupo, e os discentes, em um saber-fazer, em que ambos passam pelos processos de

aprendizagem e experiências, em um exercício democrático de socialização de saberes e valores.

O viver essas experiências e poder dialogar sobre a atividade humana, mais especificamente sobre as atividades cotidianas e de trabalho, possibilita ao docente e aos discentes pensarem essas atividades em uma perspectiva de produção de vida, por meio de uma das tecnologias da terapia ocupacional, a análise da atividade, tecnologia, esta, fundamental para desenvolver um olhar sobre as atividades na perspectiva do sujeito e do entorno em que essas atividades acontecem.

A escolha dessa temática também se deu em função da influência de momentos que vivenciei nessa instituição, onde sou docente há 29 anos, quando, em 2002, houve uma mudança radical, em que o Conselho Diretor da Igreja Metodista designou um interventor da mantenedora – Igreja Metodista – com o desafio de transformá-la em Universidade Metodista do Sul.

Nesse processo, houve muitas mudanças no perfil da instituição, desde uma reforma administrativa drástica e significativa até culminar em muitas demissões, tanto de professores, quanto de funcionários. Mas o processo mais importante se deu por meio da discussão que se estabeleceu na instituição para mudança de seu perfil. Quando falo de perfil, refiro-me à proposta educacional com o objetivo de transformá-la em universidade. O Centro Universitário fez a opção em ser uma instituição para classe C e D como definia o interventor.

O que significava isso? Significava modificar também a relação que iria se estabelecer com o processo seletivo para entrada dos novos alunos na instituição. Para isso se efetivar, criou-se então muitas modalidades de bolsas e aderiu-se, em 2004, ao programa do governo federal denominado no momento de PROUNI. Com isso, também era preciso rever o modelo educacional adotado e redimensionar as propostas pedagógicas dos cursos existentes na instituição até aquele momento.

Houve também um incentivo grande no desenvolvimento de projetos de pesquisa e extensão e ajuda para a qualificação de seus docentes. Nesse processo, a instituição demitiu todos os especialistas que não estavam dispostos a entrar em programas de mestrado e doutorado. Foi estabelecido o prazo, até o ano de 2005, para aqueles que quisessem se qualificar, atingindo, assim, a meta de que todos os professores contratados se tornassem mestres e doutores. Hoje essa realidade se mantém, mas a própria instituição já revisa a

grande presença de doutores na casa, devido ao alto custo de manutenção destes; em contrapartida, há baixa inscrição de alunos no processo seletivo, fenômeno que vem ocorrendo devido ao crescente mercado de escolas privadas no ensino superior.

Nesse caminho havia, na instituição, cursos que tinham pouca demanda de procura no vestibular, e o curso de terapia ocupacional, ao qual estou ligada, era um deles. A medida de incentivo era atrelar a inscrição de alunos a esses cursos, mediante a concessão de bolsa integral (100%). Houve um preenchimento geral das vagas e, nesse processo, recebemos um grande número de alunos trabalhadores, fazendo com que o perfil do curso também passasse por um processo de modificação, pois, até o momento, tínhamos, como característica dos alunos do curso, pessoas que trabalhavam, e uma grande massa de alunos recém saídos do ensino médio, com idade entre dezessete e dezenove anos.

Nesse contexto, outro momento de influência deu-se pelo desejo de pesquisar quem eram esses alunos trabalhadores e qual o perfil deles no curso, assim como de que forma deveria se oferecer o processo de formação desses alunos. Com o desenvolvimento do doutorado, passei a me interessar também em que esse saber de trabalhador contribuía, ou não, na sua formação acadêmica quando associado à própria tecnologia da terapia ocupacional.

O curso de Terapia Ocupacional, do Centro Universitário Metodista IPA, foi criado em 1980 e até o presente momento já passou por cinco reformas curriculares e quatro projetos políticos pedagógicos, sendo que, atualmente, um novo projeto está em curso. A formação está baseada nos princípios norteadores da realidade da profissão no Estado e no País, que descrevo a seguir.

A Terapia Ocupacional surgiu, enquanto profissão, em uma lógica de manutenção do capital, colaborando na normatização das instituições higienizadoras do século XVIII ao início do século XX, na área da reabilitação física e mental, com a finalidade de minimização dos recursos públicos e sustentabilidade dos incapacitados. A prática visava desenvolver tecnologias mínimas para a sobrevivência desses indivíduos na manutenção do tratamento moral, por meio das ocupações que distraíam e ordenavam a realização das atividades de vida diária e prática dos doentes mentais nas dependências das instituições sem perspectiva de saída das mesmas.

Ao longo da sua inserção enquanto prática profissional no Brasil, alterando essa realidade e se tornando parceira nos processos de mudança dessa lógica humanista, foi que a profissão de terapia ocupacional constituiu-se em um saber-fazer para outras lógicas, tendo como princípio norteador a relação do homem com sua vida de ocupação, produção, realização pessoal e profissional, mesmo com limitações. Para tal situação se operar, dentro dessa lógica de processos inclusivos, produziu, como mecanismo reabilitador, a inserção desses sujeitos em espaços de luta pela sobrevivência e de construção de uma sociedade mais solidária e comprometida com um projeto de futuro de humanidade.

A partir dessa compreensão, a formação do terapeuta ocupacional sempre esteve muito próxima desses princípios do fazer humano, em que a atividade de trabalho é fator preponderante. Pesquisando o fazer humano, analisando-o e compreendendo-o em toda sua dimensão em um *continuum* e rigoroso exercício, no que diz respeito a refletir e escrever sobre o seu entendimento, a partir do olhar no campo do conhecimento profissional. Dessa forma, Medeiros (2003) complementa que:

[...] a terapia ocupacional, como área de conhecimento e prática de saúde, interessa-se pelos problemas do homem em sua vida de atividades. [...] considera as atividades humanas como o produto e o meio de construção do próprio homem e busca entender a relação que este homem, em atividade, estabelece em sua condição de vida e saúde (MEDEIROS, 2003, p. 27).

Como método terapêutico, ainda segundo a autora, a terapia ocupacional “visa recuperar a dimensão ativa do homem como indicador de saúde, valendo-se [...] do uso das atividades empreendidas pelo homem ao longo da história de sua humanização”. A sua prática, portanto, “é marcada por diferentes modelos e técnicas de intervenção, modificadas ao longo de sua história como decorrência das diferentes concepções de homem, saúde, doença e atividades, assumidas, concomitantemente, pelas ciências que embasaram” (MEDEIROS, 2003, p. 28-29).

O princípio básico da terapia ocupacional é o fomento à autonomia. Não de uma autonomia em uma concepção baseada no modelo liberal, em que cada um cuida de si para si. Mas de uma autonomia em que cada sujeito passa a ser “sujeito-ator”, ator social, ator de sua história em um contexto coletivo. A palavra autonomia, de acordo com o dicionário Aurélio (1986) quer dizer:

Faculdade de se governar por si mesmo. Liberdade ou independência moral ou intelectual; propriedade pela qual o homem pretende poder escolher as leis que regem sua conduta. O se sentir autônomo é qualquer ato vital, ou movimento que se realiza sem a intervenção de forças ou agentes externos (AURÉLIO, 1986, p. 203).

Ainda, para complementar o conceito de autonomia:

Quanto mais um sistema desenvolver sua complexidade, mais poderá desenvolver sua autonomia, mais dependência múltipla terá. Nós mesmos construímos nossa autonomia psicológica, individual, pessoal por meio das dependências que suportamos [...] toda vida autônoma é uma trama de incríveis dependências [...] o conceito de autonomia não é substancial, mas relativo e relacional (MORIN, 1996).

Vivemos hoje, em nossa sociedade, uma crise de valores éticos e morais em que o poder da compra é que governa as nossas ações. Portanto, o governo de si está diretamente vinculado ao que posso pagar para adquirir algo. As pequenas coisas do nosso cotidiano, tais como cumprimentar um vizinho, realizar pequenos favores ou socorrer alguém pode nos custar muito caro. O papel do ser autônomo hoje está diretamente vinculado a quanto se pode pagar por essa autonomia. Então, há, aqui, uma distorção no ser autônomo, pois a liberdade em “Ser” foi substituída por “Poder Ser” a partir “De”.

Resgatar a autonomia é fazer com que o desejo em ser aflore em nós, a partir da força da luta interna. Precisamos usar da força para alcançarmos a autonomia, estabelecendo, com isso, uma relação de *recaptare*. A palavra resgate, pelo dicionário, origina-se de duas outras palavras em latim que são: *recaptare* e *reexcaptare* que querem dizer: “retomar, recuperar, salvar, obter algo a custo de sacrifício, expiar” (AURÉLIO, 1986, p. 1493).

A partir da definição das duas palavras, resgate e autonomia, questionamos sobre como buscar autonomia pela via do resgate? É necessário resgatar a autonomia ou a alcançaremos de outra forma? Dessa forma, é preciso estar atento ao menor ato: respeitando-o, permitindo-o e valorizando-o. Pois, se o movimento da autonomia não for resgatado, nas pequenas grandes coisas da vida cotidiana, diremos que a autonomia não é relativa. Relativizar a autonomia é permitir esse processo de retomada e recuperação das ações no campo da atividade humana, como nos diz Michelet (1988), “É mais fácil sermos escravos do que sermos livres” (MICHELET, 1988, p. XXXIII).

No desafio de promover uma prática inclusiva sem a totalizadora lógica do mercado, a Terapia Ocupacional vem cada vez mais rompendo com o modelo de tratamento que mantém a tutela e não a autonomia – sua principal função social.

Para romper com o *status quo* do modelo positivista de intervenção, de um paradigma totalizante, os cursos de terapia ocupacional, no Brasil, investiram nas relações de solidariedade e cooperação, sendo esses conceitos básicos do capital social, mas que são também princípios que norteiam a prescrição de atividades enquanto recurso terapêutico (SUMSION, 2003).

Essa experiência da prática social inclusiva, baseada na lógica emancipatória, alimenta a prática educativa no que diz respeito à formação do terapeuta ocupacional, como uma profissão que tem, como elemento central de estudo, o homem na sua vida de atividade e ocupação humana, visando à autonomia e à saúde. Compreendemos saúde, a partir de Cangüilhem (1995, 2006), de modo substantivado como um conceito normativo, e de modo adjetivado como um conceito descritivo que define certa disposição e reação de um organismo individual em relação às doenças possíveis. Capacidade de fazer faces às infidelidades do meio.

A fim de atender aos fundamentos dessa profissão, faz-se necessário compreender as realidades de cada indivíduo, sua história pessoal, social e ocupacional, seus valores, sua relação com o mundo, seu território, sua cultura, tendo como recurso chave a análise das atividades (tarefas, ocupações, lazeres e trabalho) desenvolvidas pelo homem.

É assim que a terapia ocupacional vem-se desenvolvendo, enquanto campo de conhecimento e profissão, buscando, na formação, uma visão de mundo em um diálogo constante com a vida real (com sua *gestalt*, com o que acontece) e com o que é de cada um ou de um grupo e como isso se instala no saber-fazer dos sujeitos ditos “incapacitados” e/ou “diferentes”.

Assim, ela desenvolve, na prática, o que Santos (2002) diz sobre a ecologia dos saberes: “um diálogo entre o saber empírico com o saber científico, que alimentados um pelo outro, desenvolvem uma abordagem outra, um outro saber” (SANTOS, 2002, p. 8). Na nossa visão, esse diálogo, serve de pano de fundo para a prática horizontal da abordagem clínica da terapia ocupacional.

A criticidade política, a compreensão da realidade social e a dimensão dos processos ocupacionais desempenhados pelo homem e que são desenvolvidas na formação do terapeuta ocupacional, por meio da aquisição das competências e habilidades previstas nas diretrizes curriculares e ressignificadas na formação, estão representadas nos resultados do Enade (2004 e 2007), no Estado e no País, em que nossos alunos tiveram um desempenho máximo da classificação proposta.

O projeto pedagógico do curso de terapia ocupacional, em 2007, do Centro Universitário Metodista – IPA foi concebido partindo dessas reflexões teóricas, em que assume seu compromisso com a formação a partir do compromisso social da categoria, assim como da instituição formadora.

Com esse recorte do processo de mudança institucional, do breve relato da concepção do curso de terapia ocupacional, do qual fui coordenadora, da apresentação sucinta sobre o grupo de estudos da atividade humana e dessas inquietações com a formação dos alunos trabalhadores, no curso, penso ter sido pertinente a realização do trabalho apresentado nesta tese para abordar essa temática.

Trazer reflexões que justifiquem a relação entre os saberes da experiência e percepção da atividade de trabalho e formação acadêmica, tendo como elemento mediador as tecnologias da terapia ocupacional e o grupo de estudos de atividade humana foram os requisitos básicos para a realização deste estudo que tem, como pressuposto teórico, a abordagem ergológica.

3 METODOLOGIA

Neste estudo, utilizamos a pesquisa qualitativa, por ser esta a mais adequada devido à especificidade deste estudo, uma vez que o mesmo exigiu uma multiplicidade de materiais originários de diversas fontes.

Segundo Bauer (2000), ao pensarmos a pesquisa, devemos pensá-la como uma curiosidade inicial sobre um acontecimento, onde esta ocorrerá, em que campo de ação e quais os sujeitos que deverão ser observados. Essa curiosidade ele chama de “campo de observação sistemática” (BAUER, 2000, p. 40). Esse campo de observação se desenvolveu a partir da minha trajetória enquanto docente do curso de terapia ocupacional e da minha prática clínica nessa área.

No campo docente, tive a oportunidade de desenvolver muitas atividades, ministrando disciplinas no curso, realizando pesquisas, atividades de extensão, coordenação de curso e participando de inúmeras comissões para elaboração de projetos políticos pedagógicos institucionais e do próprio curso.

Essas atividades me fizeram questionar a formação desses alunos, o fazer docente e as tecnologias da minha profissão, assim como questionar as atividades de trabalho em que esses alunos e, nós, docentes, estávamos inseridos.

Outro elemento da observação que sempre me despertou interesse em pesquisar foi o instrumento de trabalho da minha profissão, a atividade humana, tais como: atividades de vida diária, atividades de vida prática, expressivas, recreativas, ocupacionais, artesanais, físicas, intelectuais, entre outras. A partir do uso dessas atividades como recurso terapêutico, habilitamos e/ou reabilitamos o sujeito no seu fazer humano como processo de superação de dificuldades ocupacionais devido a problemas físicos e/ou psicológicos e/ou mentais.

De acordo com Minayo (2006), há uma relação dinâmica entre teoria e empiria, expressada em um movimento cuja teoria precede a realidade (empiria) e esta a informa em um processo de distanciamento, aproximação e reorganização. Essa investigação tem como elemento de curiosidade as tecnologias da terapia ocupacional apresentadas nesse estudo, na problematização do objeto e na justificativa desta tese.

A expectativa que tive para a construção do corpus da pesquisa foi poder desenvolver um bom delineamento, que possibilitasse uma alternativa mais adequada do percurso metodológico, por meio da escolha sistemática de algum “racional alternativo” (BAUER, 2000, p 39), construído por mim ao longo desses 27 anos de prática docente e 30 anos de atividade clínica em terapia ocupacional. Esse racional foi sendo elaborado e criado por meio de situações do saber-fazer na experiência de formação universitária, que me possibilitaria, posteriormente, sistematizá-la.

Além disso, permitir-me-ia produzir um conhecimento na área com o objetivo de potencializar a formação em terapia ocupacional dos alunos trabalhadores, as tecnologias de intervenção da terapia ocupacional e, em seguida, a partir das atividades desenvolvidas por meio da prática de pesquisa no doutorado, ampliar o conhecimento no campo da ergologia destacando, também, o papel da atividade de trabalho como produção da existência.

Para isso este estudo teve como objetivo geral investigar se o processo de escavação poderá se constituir em um DD3P da abordagem ergológica, a partir da experimentação e da confrontação, entre os saberes produzidos neste processo e os saberes da formação dos alunos participantes do GEAH. Isso foi feito por meio da realização de atividades, da análise das tecnologias da Terapia Ocupacional e da análise das práticas de ensino, enquanto campo de aplicação. A partir da investigação dos saberes da formação, dos saberes empíricos e dos saberes da proposta do GEAH, das atividades de trabalho, das tecnologias da terapia ocupacional e das práticas de ensino dos alunos do curso de terapia ocupacional que participam do grupo de estudos sobre atividade humana. Identificando os valores, percepções e atribuições sobre as atividades humanas: atividades de trabalho, atividades enquanto recurso terapêutico e atividades experienciadas, produzidas pelos alunos, nas atividades de ensino de terapia ocupacional e na experiência vivida no grupo de estudos sobre atividade humana, para posteriormente relacionar os valores, percepções e atribuições dos saberes da formação em terapia ocupacional e do processo de escavação com a teoria da abordagem ergológica.

Este estudo é de cunho qualitativo do tipo exploratório, estudo de caso, que, segundo Gil (1999), tem como principal finalidade a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis com o indicativo de propor estudos posteriores ou de continuidade. Esta pesquisa envolve levantamento bibliográfico, documental e entrevistas não padronizadas.

A pesquisa qualitativa de cunho exploratório tem o objetivo de proporcionar uma visão aproximativa acerca dos fatos e é realizada quando o tema é pouco explorado e as hipóteses são de difícil operacionalização. No caso desta pesquisa, consideramos o tema pouco explorado quanto ao campo da terapia ocupacional relacionado com o campo da ergologia, pois a terapia ocupacional ainda vive processos de sistematizações do seu conhecimento ligados a outras áreas. Consideramos, também, a hipótese como sendo de difícil operacionalização quando não se tem um acúmulo de experiências empenhadas à espera de sistematização. Contudo, nesta pesquisa, a longa trajetória da pesquisadora, por meio da prática clínica, da docência e experiência de vida, torna esse processo uma decorrência da busca profissional e pessoal.

Segundo Minayo (2006), a pesquisa na atividade básica das ciências constitui uma atitude e uma prática teórica de uma constante busca e, por isso, é característica da pesquisa, ser um “acabado provisório” e “um inacabado permanente” é uma atividade que se aproxima da realidade, que nunca se esgota, fazendo “uma combinação particular entre teoria e dados, pensamento e ação” (MINAYO, 2006, p. 54).

Ainda, segundo a autora, a pesquisa social precisa ser conceituada historicamente, abordando as contradições e conflitos que configuram a sua trajetória, sobretudo no campo da saúde. Nesse sentido, a realidade a ser abordada, apresenta-se sempre como uma totalidade, envolvendo diferentes áreas de conhecimento e abrangendo “a dinâmica do mundo da vida”.

O método qualitativo é aquele que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções, das opiniões, produtos das interpretações que os homens fazem a respeito de como vivem, como constroem seus artefatos e a si mesmos, como se sentem e como pensam (MINAYO, 2006, p. 57).

A pesquisa mesclou informações, apontamentos e dados documentais tendo, como elemento também de análise, o percurso histórico da pesquisadora, no curso de terapia ocupacional e na instituição em que a pesquisa foi realizada. Faz parte também do estudo o processo de análise da atividade humana, por meio da ação e da interação entre alunos participantes do grupo de estudos sobre atividade humana e a docente coordenadora, tendo como elemento de análise a atividade de trabalho desenvolvida no grupo. Para justificar os elementos de análise da pesquisa, baseamo-nos no que a autora Haguette (1990) reforça a

partir de Blumer (1969) sobre a força da ação social, individual e grupal na estruturação de uma sociedade que se constitui a partir da ação humana como “motor da história”.

Nós devemos reconhecer que as atividades dos seres humanos consistem no enfrentamento de uma seqüência de situações nas quais eles devem agir, e que suas ações são construídas à base do que eles notam, de como eles avaliam e interpretam o que eles notam, e do tipo de linhas de ação projetadas que eles mapeiam (BLUMER, 1969, p. 16).

De acordo com Richardson (1985, p. 39), alguns estudiosos identificam pelo menos três situações que implicam estudos de conotação qualitativa:

- Situações que requerem investigações sobre fatos passados ou estudos referentes a grupos dos quais se dispõe de pouca informação.
- Situações que tentam compreender aspectos psicológicos, em que se pretendem estudar a análise de atitudes, motivações, expectativas, valores etc.
- Situações em que se tenta observar o funcionamento de estruturas sociais.

Justifico a opção pelo método citado identificada pelo modo de como a pesquisa foi realizada e pelos objetivos a que se propôs a investigar. A coleta de narrativas descritivas, por meio de entrevistas focal, as narrativas a partir dos registros das observações sistemáticas e os documentos compuseram a elaboração do estudo de caso. Assim, esses procedimentos proporcionaram conhecer as percepções e as experiências decorrentes da realização das atividades prescritas e reais das situações de trabalho e o processo de ensinar e aprender. Conhecer como essas atividades se manifestam e os valores implicados na dupla relação deste fazer, por meio da confrontação entre a atividade de trabalho X formação, envolvendo os atores, nos permitiu reconhecer as singularidades desse fazer e as possibilidades do diálogo, entre esses saberes, para potencializá-los.

A pesquisa qualitativa, segundo Demo (2000), curva-se diante da complexidade da realidade, ao contrário do que ocorre com a ditadura do método ou a dimensão teórica que concebe dados evidentes.

Nesta pesquisa, ao realizarmos as entrevistas e análises das narrativas e do registro das observações, estabelecemos um diálogo entre pesquisador e pesquisado que se faz potência para apreender as variabilidades dessa dupla relação entre os saberes. Atentamos, entretanto,

para a possibilidade de haver limitações nos relatos e a ocorrência de distorções das percepções a partir do que é vivido durante o próprio relato. Portanto, a fim de apreender com as variabilidades dos depoimentos, retomamos as entrevistas com os pesquisados, permitindo que relesem seus depoimentos, redimensionando-os, se fosse o caso. Entendemos que a atividade não se reduz ao que é manifesto, mas envolve também valores e conhecimentos que, muitas vezes, os atores não se permitem verbalizá-los e a retomada, pelo exercício da releitura, vai possibilitar nova apreensão do dito, tanto pelo pesquisado quanto pelo pesquisador.

Segundo Thiollent (In: BRIOSCHI et al., 1987), as técnicas de pesquisa são instrumentos ou dispositivos de obtenção de informação cujas qualidades, limitações e distorções devem ser controladas. O estudo se desenvolveu dentro desta transparência, em que a realidade social e coletiva está incorporada pelo sujeito por meio de suas percepções e criteriosamente analisadas pelo pesquisador.

A opção pelo estudo de caso para a realização desta pesquisa, com a finalidade da coleta do material empírico, deu-se, pois, por permitir descrever com mais qualidade as situações da vida real, o contexto em que está sendo feita a investigação, a partir da análise de como se processam as relações e a forma como são percebidas.

Com base nos escritos de Gil (1999), o estudo de caso caracteriza-se pelo estudo profundo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado. O estudo de caso tem diferentes propósitos, como explorar situações da vida real que não estão claramente definidas, narrar a situação do contexto em que está sendo feita determinada investigação e explicar as várias causas de determinado fenômeno em situações complexas que não possibilitam a utilização de levantamentos e experimentos.

Para Minayo (2006), “[...] os estudos de caso utilizam estratégias de investigação qualitativa para mapear, descrever e analisar o contexto, as relações e as percepções a respeito da situação, fenômeno ou episódio em questão” (MINAYO, 2006, p. 164). Ainda, para a mesma autora, o estudo de caso é útil para elaborar o conhecimento sobre características significativas de eventos vivenciados, como as intervenções e os processos de mudanças. Os estudos de caso mostram ligações causais entre intervenções e situações da vida real.

Para a elaboração de um estudo de caso, seguem-se alguns itens principais, como questão de estudo ou definição do foco de pesquisa, determinação da unidade de análise e sua

descrição preliminar, justificativa do estudo, formulação e esclarecimento das proposições, esclarecimento da lógica e estabelecimento de critérios para a interpretação de dados.

O interesse em realizar este estudo está em apresentar as tecnologias da Terapia Ocupacional, operadas nos saberes das experiências e percepções dos alunos participantes do grupo de estudos sobre atividade humana, como mediadora no processo de avaliação da atividade de trabalho. Processo esse que passa por analisar essas atividades, por meio de relatos de experiências e de percepções desses trabalhadores, que podem se constituir como saberes capazes de ressignificar e renormatizar essa atividade de trabalho.

Nessa perspectiva, é indispensável investigar essa temática à luz da teoria da abordagem ergológica, produzindo, assim, uma relação entre esses saberes que venha potencializar a formação em terapia ocupacional e ampliar o conhecimento no campo da ergologia, bem como o entendimento da atividade de trabalho como produção de existência.

Neste estudo, particularizaram-se os saberes gerados pela formação, os saberes empíricos e os saberes gerados pela proposta do GEAH sobre a atividade de trabalho dos alunos participantes do grupo de estudos sobre atividade humana, as tecnologias da terapia ocupacional e sobre as experiências do grupo de estudo. Também se particularizou a análise do contexto, por meio dos documentos institucionais e o projeto do GEAH, com o objetivo final de avaliar se esses saberes e a proposta do método da escavação se constituem em um DD3P, da Abordagem Ergológica.

Segundo Yin (1981, p. 23. In: GIL, 1999, p. 73), “o estudo de caso é um estudo empírico que investiga um fenômeno atual, dentro do seu contexto de realidade, quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não são claramente definidas e no qual são utilizadas várias fontes de evidências”. O autor enfatiza que o estudo de caso, quando de caráter explanatório, acompanha as questões “como” e “por que”. As questões explanatórias lidam com vínculos operacionais que necessitam serem traçadas ao longo do tempo, ao invés de serem analisadas como meras repetições ou incidências (YIN, 2001).

A utilização da entrevista, neste estudo, vem ao encontro do que o autor Farr (1982. In: BAUER; GASKELL, 2002, p. 64) conceitua como sendo “essencialmente uma técnica, ou método para estabelecer ou descobrir que existem perspectivas ou pontos de vista sobre os fatos, além daqueles da pessoa que inicia a entrevista”. Além disso, Bauer e Gaskell (2002) afirmam que essa técnica pode desempenhar um papel vital quando combinada a outros

métodos. Também pode melhorar a qualidade do delineamento de um levantamento e de sua interpretação.

Selltiz et al. (1967, p. 273. In: GIL, 1999, p. 117) corrobora com o pensamento de Farr e Bauer e Gaskell, porém particulariza a entrevista afirmando que essa é uma técnica que nos permite obter as informações a partir da relação que o pesquisado estabelece com a informação que irá prestar, ou seja, a forma como “sabem, crêem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram, bem como acerca das suas explicações ou razões a respeito das coisas precedentes”.

Na entrevista, o pesquisador está interessado em compreender o significado atribuído pelos sujeitos a eventos, situações e ou processos que fazem parte de sua vida cotidiana (MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1999).

No processo de organização do instrumento utilizado na investigação, a preparação e o planejamento da entrevista são centrais para a eficácia da técnica utilizada. “A inter-relação no ato da entrevista, que contempla o afetivo, o existencial, o contexto do dia-a-dia, as experiências e a linguagem do senso comum é condição *sine qua non* do êxito da pesquisa” (MINAYO, 2006, p. 266).

A entrevista individual, segundo Bauer e Gaskell (2000), é uma conversação que dura normalmente entre uma e uma hora e meia, e o entrevistador deve estar atento ao que está sendo respondido, podendo fazer outras perguntas no contexto da entrevista.

Na pesquisa, utilizamos a entrevista episódica semi-estruturada, também chamada focal, de cunho individual, com apresentação de um roteiro para os entrevistados, como método de coleta. Sobre esse tipo de entrevista, Mazzotti (1999) nos orienta que “o entrevistador deve fazer perguntas específicas, mas também deixar que o entrevistado responda em seus próprios termos”. E também nos diz que é possível indicar “fontes que serão usadas para gerar os itens (pesquisas anteriores, teoria, observações e conversas informais com os participantes), indicando o número aproximado de entrevistas” (MAZZOTTI, 1999, p. 168-169).

De acordo com Flick, a entrevista focalizada atende aos critérios da entrevista episódica por meio da não diretividade, do critério de especificidade, da abrangência, e por dirigir seu foco para as situações de contexto profundo e pessoal que segundo Merton &

Kendall (1946) “deve trazer a tona as implicações afetivas e carregadas de valor das respostas dos sujeitos para determinar se a experiência possui significância central ou periférica” (MERTON; KENDALL, 1946, p. 545) .

O roteiro é um guia para as entrevistas, que servirá como um apoio à condução das entrevistas individuais, que servirão para lembrar os pontos importantes a serem descritos, bem como a retornar o assunto proposto quando o mesmo for revisar sua narrativa.

Outro dispositivo de obtenção de informação na pesquisa qualitativa foi a análise de documentos. Este estudo se utilizou dessa modalidade de coleta de informação por meio de documentos formais institucionais, tais como o projeto político pedagógico do curso e o projeto da atividade complementar do curso. Além disso, este estudo se utilizou também de documentação informal por meio dos registros das observações produzidos nos encontros do grupo, ocorridos entre os anos de 2007 a 2009. Inicialmente, este material tinha como objetivo documentar, para futura análise, o que estava sendo produzido no próprio grupo. Neste período, foram produzidas 14 gravações, uma vez que as mesmas não ocorreram de forma constante e sistematizada. Entretanto, ao elaboramos o projeto desta tese, julgamos imprescindível utilizar essa documentação como elemento de análise.

Justificamos a opção pelo uso de material documental a partir dos autores Mazzotti e Gewandsznajder (1999, p. 169) que consideram “como documento qualquer registro escrito que possa ser usado como fonte de informação”. Os autores ressaltam que essa modalidade de coleta de informações pode nos fornecer elementos a respeito das normas que regem comportamentos de um grupo, princípios e também relações entre os subgrupos.

Pela análise dos documentos, podemos também compreender os processos passados, assim como os em curso. Neste estudo, averiguar como o curso fundamenta teoricamente o processo de formação e como foi concebido teoricamente o projeto da atividade complementar (grupo de estudos da atividade humana), é possível compreender qual o papel do uso das tecnologias da Terapia Ocupacional na possibilidade de ressignificar e renormatizar as atividades de trabalho dos alunos pertencentes ao grupo.

Segundo Gil (1999, p. 66), “a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com o objetivo da pesquisa”. Concordamos com o autor, pois se fez relevante, neste estudo,

desenvolver um tratamento analítico desses documentos acima citados assim como o material degradado dos encontros do grupo.

Acreditamos que as análises desses documentos nos forneceram importantes elementos para melhor compreender a formação e as percepções por meio da ressignificação do uso da atividade como recurso terapêutico. Tal análise teve como objetivo verificar como acontece o diálogo da relação entre os saberes empíricos dos alunos participantes do GEAH, a experiência no grupo e os saberes da formação.

Bauer e Gaskell (2000) afirmam que “os dados formais reconstroem as maneiras pelas quais a realidade social é representada por um grupo social” e que categorizar as experiências e, às vezes, prever futuras trajetórias é o objetivo de toda pesquisa social (BAUER; GASKELL, 2000, p. 22).

Definido a unidade de análise, nesta pesquisa, tivemos como interesse, primordialmente, colher informações de determinados indivíduos, no caso, aqui, alunos participantes do grupo de estudos sobre atividade humana, segundo Mazzotti e Gewandsznajder (1999):

Estar interessado em indivíduos, não significa que não se possa focalizar vários indivíduos. [...] Além disso, nada impede que se utilize mais de uma unidade de análise no mesmo estudo [...] esta especificação, porém, nem sempre, pode ser feita no projeto, porque frequentemente é a própria análise dos dados que indica a necessidade de se incluir uma outra unidade de análise (MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1999, p. 170).

Em se tratando de estudos de caso, o estabelecimento de unidade de análise, corresponde à definição do objeto, que, nesta pesquisa, foram: Os alunos trabalhadores no contexto da formação em terapia ocupacional.

A análise dos dados, segundo Mazzotti e Gewandsznajder (1999), “implica um trabalho de redução, organização e interpretação dos dados, que se inicia já na fase exploratória e acompanha toda a investigação”. Nesse processo, o pesquisador vai “procurando identificar os temas e relações, construindo interpretações e gerando novas questões e/ou aperfeiçoando as anteriores” o que, por sua vez, o leva a buscar novos dados que testem suas interpretações em um processo de ‘sintonia fina’ que vai até a análise final da pesquisa (MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1999, p. 170).

Nesta pesquisa, a análise foi desenvolvida, por meio de teorizações progressivas em um processo interativo com a coleta de dados. A opção de análise do material qualitativo foi a hermenêutica dialética. A hermenêutica funda-se na compreensão e ocupa-se da arte de compreender textos, segundo Minayo (2006), o termo texto é usado em um sentido bastante amplo, que são, no caso desta pesquisa, entrevistas e documentos.

Para Heidegger (2008), a hermenêutica é a “função anunciadora fundamental pela qual o *Dasein*, torna conhecida para si natureza do ser, enquanto metodologia da interpretação é uma forma derivada que assenta na função ontológica primária da interpretação [...]”. O autor diz também, que essa é, ainda, a teoria da compreensão, mas a compreensão definida ontologicamente (HEIDEGGER, 2008, p. 44-51).

Fazendo um raciocínio dialético, embora muitos sujeitos tenham pretensão de dizer mais do que realmente dizem, é importante levar em conta, ainda, segundo Minayo, que “cada individualidade é uma manifestação do viver total e, portanto, a compreensão se refere ao mesmo tempo ao que é comum por meio de operação de comparação; e ao que é específico como contribuição peculiar de cada autor” (MINAYO, 2006, p. 330).

A autora ainda refere que o método dialético trabalha com os seguintes princípios: “cada coisa é um processo”; “há um encadeamento entre esses processos” e “cada coisa traz sua contradição”. Para Stein (1987, p. 129) “trabalhar dentro do movimento hermenêutico dialético significa um esforço de proteger não só o objeto das ciências sociais, mas os próprios procedimentos científicos contra ameaça da selvagem atomização dos procedimentos do conhecimento”.

Assim, sobre a ótica da hermenêutica, analisar a realidade que é expressa em um texto é “entender o outro, entender-se no outro”, sempre em “um movimento possível”. De acordo com Gadamer:

[...] a compreensão só é possível pelo estranhamento, pois a necessidade do entendimento nasce do fracasso da transparência da linguagem e da própria incompletude e finitude humana, assim a atividade hermenêutica se move entre o familiar e o estranho, entre a intersubjetividade do acordo ilimitado e a quebra de possibilidade deste acordo (GADAMER, 1998, p. 282).

A dialética, por sua vez, ancorada no princípio do conflito e da contradição, como algo permanente, interfere na hermenêutica, justamente nas bases do consenso e da compreensão, para compreender e transformar a realidade.

A análise do estudo foi permeada pela intersubjetividade como o lócus central da compreensão e, portanto, tomou como centro da análise a prática social em que os alunos e a docente estavam envolvidos, como resultado das condições anteriores, exteriores e interiores que são efetivadas como práxis. Esse envolvimento ocorreu a partir da atividade de trabalho realizada por ambos, da atividade criadora e da análise dos depoimentos dos participantes do grupo de estudos, assim como da análise do documento que norteia a formação dos alunos e legitima a prática docente.

A partir da exposição dos métodos, das técnicas dos procedimentos de coleta e da técnica de análise dos textos, este estudo ainda teve como análise para a obtenção dos dados a triangulação de fontes. Segundo Mazzotti e Gewandsznajder (1999) a triangulação de fontes serve para comparação de dados de entrevistas com dados obtidos por meio de outras fontes.

Denzin (1973 apud MINAYO, 2006, p. 362) enfatiza essa contribuição metodológica como “um instrumento de iluminação da realidade sobre vários ângulos. Mostra que essa prática propicia maior clareza teórica e permite aprofundar uma discussão interdisciplinar de forma interativa e intersubjetiva.”. De acordo com Contandriopoulos et al (1997), a técnica de triangulação “[...] visa essencialmente verificar se existe réplica dos resultados entre vários casos ou situações. [...] no sentido de perceber se os modelos observados se reproduzem” (CONTANDRIOPOULOS et al., 1997, p. 90).

A triangulação de fontes se constitui no modo como serão analisados os procedimentos do estudo de caso: entrevistas e registros das observações, a partir das categorias de análise da pesquisa, constituindo, assim, o resultado da pesquisa. Na confrontação dos dados, foram compilados os resultados da triangulação de fontes, por meio da discussão, pela técnica de análise hermenêutica dialética, e confrontada com a Teoria da abordagem ergológica para verificação da hipótese do estudo. O corpus da pesquisa, portanto, foi estruturado de acordo com o esquema a seguir.

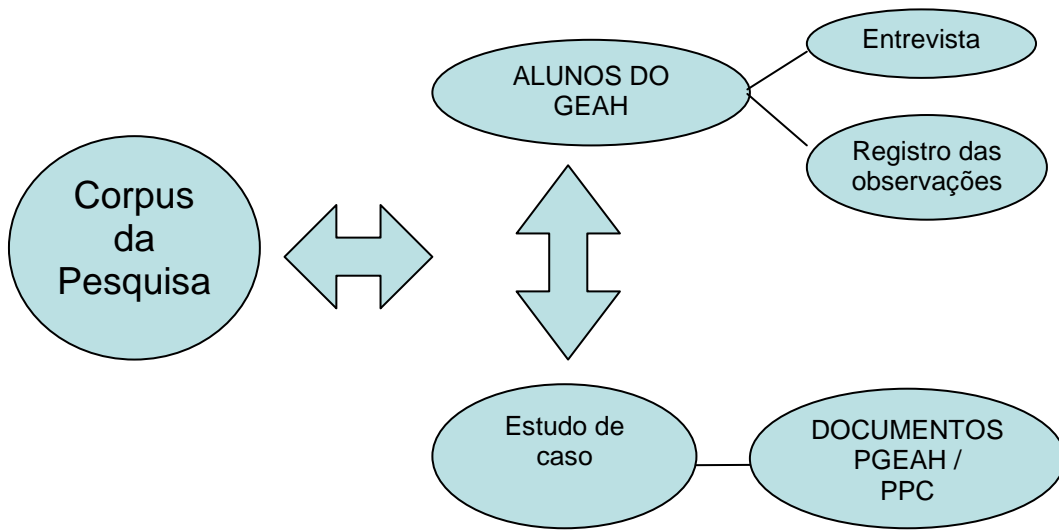


Figura 1 – Corpus da pesquisa.

No campo da Terapia Ocupacional, essa investigação é pioneira, uma vez que estabelece uma nova forma de fazer pesquisa na área e apresenta um novo modelo de avaliação da graduação, por meio da confrontação entre um saber produzido teoricamente com um saber da prática. Os documentos do curso expressam uma intenção de formação, porém essa prática está estabelecida e enraizada, a nosso ver, como apenas transmissão da informação técnica. Com o desenvolvimento da pesquisa, por meio da metodologia proposta de confrontação entre os saberes, vemos como possibilidade, a diminuição do abismo existente entre os saberes prescritos e reais.

Identificamos, nesta análise e na experiência real da pesquisadora, que existe um “trabalho oculto” que permeia a relação entre a informação sobre o saber da formação e a informação, sobre o saber da atividade de trabalho dos alunos e da docente.

Esse trabalho oculto é entendido, segundo Cunha e Orban (2005), como uma atividade que “permeia a execução das tarefas, guarda estreita relação com a experiência individual e coletiva dos trabalhadores (um código, um golpe de vista, uma palavra etc.)” que podem facilitar a execução das tarefas (CUNHA; ORBAN, 2005, p. 4).

A não consideração por parte dos gestores e dos dispositivos de apreciação e mensuração da intensidade quanto à importância deste “tempo oculto” na regulação do trabalho cotidiano pelo trabalhador acarretariam sérias consequências tanto sobre a eficácia dos dispositivos técnico-organizacionais e a produtividade do trabalho na organização quanto para um aumento considerável da intensidade de trabalho prejudicando a saúde dos trabalhadores (CUNHA; ORBAN, 2005, p. 4).

Na pesquisa, a existência deste “trabalho oculto” foi um elemento de observação por parte do pesquisador, para averiguar aquilo que está sendo relatado pelo pesquisado, pela maneira de como ele se comunica ou se manifesta corporalmente para expressar o relato, a fim de não prejudicar a veracidade da informação. Cabe, portanto, ao pesquisador, apontar essa percepção e revisar com o pesquisado a intencionalidade do ato. Como afirmam Bauer e Gaskell (2000, p. 32), “um objetivo importante do pesquisador qualitativo é que ele se torna capaz de ver ‘através dos olhos daqueles que estão sendo pesquisados’”.

Furtado (1992, p. 30) diz que a opção por um método, na realização de uma pesquisa, é pessoal, “onde o pesquisador coloca o seu jeito de ser, seus princípios, a forma como olha o mundo; a sua forma de se conduzir; é a sua marca”. A partir do exposto, pensamos estar justificada a opção pelo método qualitativo de pesquisa, por meio do estudo de caso.

3.1 Desenvolvimento do estudo

3.1.1 O campo

Este estudo se deu nas dependências do Centro Universitário Metodista IPA, nas instalações do curso de terapia ocupacional, mais especificamente no laboratório de atividades e recursos terapêuticos, entre os anos de 2006 a 2010, contando o curso com aproximadamente 100 alunos. Neste período, o curso passou por três reformas curriculares, sendo que para este estudo foi utilizado o PPC do ano de 2006. Justifico esta opção, pois esse foi o último instrumento de formação em que ainda não tinha se dado o indicativo de um provável fechamento do curso e enxugamento da grade curricular e do corpo docente pela instituição, apoiada nos parâmetros mínimos dados pelo MEC para os cursos da área da saúde.

3.1.2 Contexto do campo empírico

A instituição Centro Universitário Metodista IPA (CUM – IPA) faz parte de uma rede mundial de instituições educacionais mantidas pela Igreja Metodista composta hoje por mais

de 700 estabelecimentos de ensino localizadas em 67 nações. No país, o CUM – IPA faz parte de um sistema educacional, coordenado pelo Conselho Geral das Instituições Metodista de Educação (COGEIME). No Rio Grande do Sul, o CUM – IPA compõe a Rede Metodista de Educação, integrando 4 grandes instituições tradicionais no estado com mais de um século de existência educacional.

Na segunda metade do séc. XVIII foi criada uma instituição na capital gaúcha (1885) destinada à educação de mulheres, que depois passou a se chamar Instituto Metodista de Educação e Cultura (IMEC). Na fronteira oeste do estado, em 1870, foi criado um colégio misto na cidade de Uruguaiana, hoje denominado Colégio União. A estas duas instituições somam-se ainda, no modelo educacional tradicional metodista, em 1919, na cidade de Passo Fundo o Instituto Educacional (IE).

Em 1922, no centenário da independência do Brasil, é criado, em Santa Maria, o Colégio Centenário. Um ano depois, em 1923, na capital do estado, viria a ser fundado o Porto Alegre College, passando logo depois para a denominação de Instituto Porto Alegre – IPA, que daria, anos mais tarde, o nome da mais nova Instituição Educacional Metodista – o Centro Universitário Metodista IPA, tendo sua origem a partir da fusão das Faculdades originárias do IMEC e do IPA.

Na década de 1970 e 1980, ambos os colégios implantaram cursos de educação superior na área da saúde. O IPA, então, criou, em 1971, o curso de educação física e, em 1980, os cursos de fisioterapia e terapia ocupacional. No IMEC, foram criados os cursos de fonoaudiologia, nutrição e administração hospitalar. Anos mais tarde, o curso de turismo.

Em ambos os períodos, de criação dos cursos superiores, o país passava por intensa mobilização também sobre o processo educacional. A década de 1970, no contexto dos acontecimentos históricos nacionais e internacionais (ditaduras na América Latina), foi também marcante para as instituições metodistas, pois a igreja metodista iniciou um processo formal objetivando a definição de diretrizes para suas instituições de ensino. Em 1982, na decisão do Concílio Geral das Igrejas, houve a elaboração de dois documentos importantes, tanto para a prática pastoral quanto para a prática educacional: O plano de vida e missão e as diretrizes para a educação na Igreja Metodista.

A década de 1980 foi marcada, nas instituições metodistas, por intensa prática pastoral e educacional no Rio Grande do Sul, reforçado pela criação das faculdades e a entrada da IE

na Educação Superior. Em 2001, é criada a Rede Metodista de Educação no Sul, no contexto de celebração dos 250 anos do metodismo no mundo. O objetivo da rede era manter-se capaz em dar continuidade a sua trajetória histórica e atender as demandas desse novo processo instalado nas instituições.

Em 2002, a educação básica ficou centrada no IMEC e o IPA com o ensino superior. Essa transferência de atividades das mantenedoras possibilitou a criação do Centro Universitário a partir da fusão das faculdades. O credenciamento do CUM – IPA ocorreu em 11 de outubro de 2004 (portaria 3.186/MEC) no Diário Oficial da União.

O CUM – IPA tem se constituído como referência na área da saúde e, atualmente, conta com 30 cursos de graduação em várias áreas do conhecimento e dois mestrados – um em reabilitação e inclusão (profissional) e outro em biociências e reabilitação (acadêmico).

A Instituição Metodista com esse crescimento deu um salto de qualidade, passando de 2.000 alunos para 9.000, ampliando sua ação para as classes sociais de menor poder aquisitivo e para as regiões de Porto Alegre desprovidas de Educação Superior. Estreitou laços para essa expansão, também construindo parcerias por meio dos projetos de pesquisa e extensão, assim como ampliação das áreas de estágios com os grupos indígenas, afro-descendentes, apenadas e portadores de necessidades especiais e jovens oriundos de países em processo de reconstrução pós-guerra civil tais como Haiti, Timor Leste, Angola e Moçambique, a partir de programas de cooperação entre as igrejas Metodistas desses países com oferta de bolsa de estudo.

O CUM – IPA é componente, hoje, de uma estrutura que compreende nesse novo ordenamento das instituições de ensino da Igreja Metodista, a Rede Metodista de Educação, no Brasil, criada oficialmente em 2006 pelo Concílio Geral da Igreja.

A criação do Curso de Terapia Ocupacional do Centro Universitário IPA tem sua origem na idéia da Instituição em constituir uma Faculdade da área da saúde em que o objetivo, cumprindo a missão e diretrizes do Plano de Vida e Missão da Igreja Metodista, visava e visa promover uma educação emancipatória e cidadã. Esse objetivo se fundamenta em uma visão política, ética, técnica, valorativa do coletivo e do social. Nesse sentido, é fundamental desenvolver ações de ensino/aprendizagem a partir de construção/reconstrução do conhecimento, estimulando uma postura crítica que respeite as diferenças, a partir de uma

compreensão da indissociabilidade entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão, dentro de uma visão interdisciplinar.

Dessa forma, o princípio norteador desse curso se baseou na promoção de ações que visem à inclusão social dos grupos e minorias que se encontram incluídos/excluídos dos processos sociais. Inclusão/exclusão esta, dada tanto por doença, quanto por qualquer outra problemática contingente que interfira em seu desenvolvimento e na sua capacidade de desempenho ocupacional, emocional que o impeça do exercício pleno enquanto ser humano e cidadão.

Diante destes objetivos e princípios, estabeleceu-se uma dialética na formação, uma vez que a mesma trabalha todo tempo com as contradições sociais fazendo, assim, com que o curso assuma um papel sócio-político bem definido na instituição. Esse fato, muitas vezes, tornou e torna as ações do curso, complexas criando, às vezes, um desconforto institucional.

O Curso de Terapia Ocupacional foi criado em 1980. O primeiro ingresso de alunos para o Curso realizou-se conjuntamente com o do Curso de Fisioterapia, sendo que, no primeiro vestibular, em março de 1980, foram abertas 100 vagas, sendo 50 para Terapia Ocupacional e 50 para Fisioterapia. Em julho de 1982, ocorreu o segundo vestibular, sendo esse independente da Fisioterapia. A partir de então, são oferecidas 50 vagas para ambos os cursos, com um ingresso por ano.

O Curso de Terapia Ocupacional tem duração de quatro anos, divididos em oito semestres. Na primeira turma, durante os três primeiros anos, as aulas se realizavam no período da noite. Posteriormente, as vagas aumentaram para 60 e o curso passou a ser diurno com preferência para o turno da manhã. A partir do ano de 2005, houve uma queda significativa na procura pelo vestibular, alterando a realidade do curso que até então tinha cerca de 200 alunos. Em 2008, essa realidade se modificou, ficando com 80 alunos. A previsão para o ano de 2010 é de 36 alunos no curso.

Em 1983, iniciou-se um processo de reestruturação administrativa com a criação da Faculdade de Ciências da Saúde (FCS) e da qual passaram a fazer parte os três cursos superiores existentes no IPA: Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, tendo como documento central as diretrizes para educação da Igreja Metodista.

Inicialmente, o Ministério de Educação estipulava uma carga horária mínima de 2.940 horas com predomínio no ciclo biológico, seguindo o modelo cientificista a exemplo de outras escolas de terapia ocupacional do País. Somente as primeiras turmas de alunos formaram-se nos moldes desse primeiro currículo, pois logo uma nova reforma curricular foi estabelecida, por meio do colegiado de coordenadores de curso do país, e promovida pelos conselhos de classe regional e federal de fisioterapia e terapia ocupacional, com o intuito de ampliar as áreas de atuação da profissão. A nova proposta de currículo mínimo, elaborada pelas referidas entidades, foi aprovada pelo Conselho Federal de Educação em 1982.

Esse currículo contemplou uma carga horária mínima de 3.340 horas e plena de 3.810 horas, divididas por ciclos e desenvolvidas em quatro anos, a saber: o primeiro Ciclo Biológico e de Formação Geral, (40% da carga horária, 1296 horas), composto pelas seguintes matérias: Ciências Morfológicas, Fisiológicas, do Comportamento, Introdução à Saúde Humana e Metodologia da Pesquisa Científica. O segundo Ciclo Pré-Profissionalizante (20% da carga horária, 648 horas), composto pelas matérias de Fundamentos de Terapia Ocupacional, Atividades e Recursos Terapêuticos, Avaliação Funcional, Administração em Terapia Ocupacional, Reeducação Psicomotora e Seminário. O terceiro Ciclo Profissionalizante (20% da carga horária, 648 horas), compreendendo Terapia Ocupacional aplicada às Disfunções Orgânicas, à Neurologia e Ortopedia, à Saúde Mental e Psiquiatria e a Problemas Sociais e mais 648 horas (20% da carga horária) de Prática Clínica Supervisionada. Esse currículo foi implantado em 1985 em todos os cursos do País.

Em 1987, a Direção da Faculdade Ciências da Saúde (FCS) introduziu discussões junto aos órgãos colegiados formais e instâncias informais da FCS, a fim de analisar e questionar o modelo curricular vigente e identificar a formação até então desenvolvida. Assim, foram introduzidas, nos cursos da FCS, atividades de ensino como as práticas "extramuros", bem como os projetos de pesquisa.

Em 1996, teve início mais um processo de reformulação curricular, que teve duração de quatro anos, e foi implantado em agosto de 2000. Nesse período, a realidade da instituição apresentava uma melhoria da capacitação do seu quadro docente, fazendo com que houvesse uma reformulação dos fundamentos teórico-filosóficos que embasavam a formação do profissional, assim como do modelo de ensino adotado. Em 1999, o curso foi reconhecido pela World Federation of Occupational Therapists (WFTO), sendo o terceiro no Brasil a obter

o reconhecimento oficial da referida entidade o que permitiu aos alunos desenvolverem atuação profissional em outros países.

Ainda na década de 1990, o Encontro Nacional de Docentes de Terapia Ocupacional, foi um movimento que veio atender a demanda de reflexão, na área, possibilitando uma discussão mais crítica sobre a prática profissional, colaborando com as diretrizes curriculares para a terapia ocupacional e desvelando a dimensão política inerente a sua ação profissional. Os conhecimentos teóricos no campo da Terapia Ocupacional articulados na prática terapêutica necessitam atender às características da clientela e do contexto no qual se insere.

Outra matriz curricular, apresentada no Projeto Político Pedagógico do ano de 2002, com carga horária de 3.240 horas, foi originária de um processo de reorganização do Curso de Terapia Ocupacional do IPA, solicitada pela Direção Acadêmica, como forma da manutenção do curso na Instituição, dentro da realidade e viabilidade econômica do mesmo a partir da pouca procura de candidatos ao processo seletivo na Instituição. Em 2007, o MEC estabelece, para as profissões da área da saúde não-médica, nova carga horária mínima de 3.240 horas, o que suscitou em uma nova reformulação do currículo, ficando hoje o curso com 3.690 horas de carga horária.

A reestruturação da Instituição em Centro Universitário possibilitou o crescimento Institucional e uma ação Político-Pedagógica mais efetiva, como se preconiza em uma Universidade, o que veio a favorecer o processo de ações interdisciplinares na Instituição, produzindo, assim, uma visibilidade maior do curso de Terapia Ocupacional. Entretanto, esse fato não se refletiu na procura pelo curso.

Essa tese nasce em dois momentos distintos: um primeiro momento de transição institucional (2002 a 2007) e consolidação do curso e das práticas de terapia ocupacional (2000 a 2007), no estado e no país; e o segundo momento de concretização da transição institucional (2007 a 2009) e dificuldades de manutenção do curso (2007 a 2009).

Este estudo teve permissão da coordenadoria do curso de terapia ocupacional para a realização da pesquisa por meio da atividade complementar do curso, desenvolvido no laboratório de atividades e recursos terapêuticos da instituição. Além disso, a pesquisadora apresentou a proposta aos participantes do GEAH, e os convidou a participar do estudo, tendo o aceite de todos os participantes. Os documentos institucionais utilizados neste estudo foram cedidos pela Pró-Reitoria de graduação e Pró-Reitoria de Extensão e Ação Comunitária.

3.1.3 Participantes do campo

Alunos do curso de terapia ocupacional, de diferentes semestres, participantes do GEAH e o docente coordenador. Neste estudo, as entrevistas foram realizadas no Centro Universitário Metodista IPA, com 13 alunos participantes do grupo de estudos sobre atividade humana e, também, por meio de correio eletrônico com prazo de um mês para retorno dos questionários. As entrevistas foram realizadas no mês de dezembro de 2009, e os questionários foram enviados na segunda semana de dezembro, retornando na segunda semana de janeiro.

Para a organização da pesquisa, passamos a descrever mais detalhadamente os processos de delineamento do estudo de caso.

As categorias de análise, que fizeram parte deste estudo e serão úteis na análise dos dados como guias para o conhecimento do estudo nos seus aspectos gerais, são:

- Saberes da formação – atividade de trabalho real, atividades enquanto recurso terapêutico/atividades da prática clínica (tecnologias da Terapia Ocupacional) e revisitação das atividades experienciadas na vida cotidiana.
 - Saber empírico – atividades de trabalho e atividades experienciadas na vida cotidiana.
 - Saberes da proposta metodológica da Escavação (metodologia de ensino e terapêutica) – atividade de trabalho real, atividades enquanto recurso terapêutico/atividades da prática clínica (tecnologias da Terapia Ocupacional) e revisitação das atividades experienciadas na vida cotidiana.
- Subcategoria
- Percepções (valores, atribuições, resignificação, renormatização).

3.2 Procedimentos de coleta dos dados empíricos

Os dados deste estudo foram coletados em quatro etapas no período exploratório de novembro de 2008 a janeiro de 2010. A primeira etapa se consistiu na busca pelos documentos institucionais (PPC do curso de terapia ocupacional e projeto do GEAH) e documentos informais produzidos por meio dos registros das observações dos grupos. Neste último, utilizamos 14 registros de observações produzidos entre o período de 2007 a 2009. O PPC foi um dos elementos de constituição do caso deste estudo e nos permitiu conhecer o histórico, a estrutura, as bases teóricas da formação, a grade curricular, as atividades complementares, entre outros, e a possibilidade de ressignificação e renormatização da atividade de trabalho, a partir do perfil do egresso, por meio das competências e habilidades adquiridas na formação.

O PGEAH (atividade é desenvolvida no laboratório de Atividades e Recursos Terapêuticos - ART) foi o segundo elemento de constituição do caso e nos permitiu analisar o processo de instalação de uma proposta pedagógica para repensar a formação e analisar, também, a possibilidade de ressignificação e renormatização da atividade de trabalho, por meio dos objetivos do projeto e sua metodologia de funcionamento. O documento contendo os registros das observações do GEAH e das intervenções do coordenador do grupo nos permitiu apresentar a metodologia da escavação. Já os registros das observações com as comunicações dos alunos nos possibilitaram identificar e analisar a ressignificação e a renormatização das atividades humanas, pelos membros do grupo, assim como nos permitiu investigar os saberes gerados pela formação, saberes gerados pela proposta do método do GEAH e os saberes empíricos.

A segunda etapa se estabeleceu a partir do contato pessoal com os participantes do estudo, com o objetivo de convidá-los e esclarecer o projeto de pesquisa. Uma vez aceito, os pesquisados assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido (ANEXO A) fornecido pela pesquisadora. Os sujeitos da pesquisa receberam a entrevista, contendo 10 questões e um cabeçalho orientando os passos, por meio de correio eletrônico e tiveram um prazo de um mês para envio das respostas. Os sujeitos deveriam, inicialmente, responder à entrevista focalizada, ligando sua trajetória de trabalho à escolha da profissão de terapia ocupacional e às tecnologias experienciadas e estudadas durante a formação. Os pesquisados, durante o processo, fizeram contato via correio eletrônico solicitando aumento do prazo de entrega,

justificando a complexidade das perguntas e por estarem envolvidos com a questão acadêmica da formação.

As respostas das entrevistas nos permitiram conhecer os saberes gerados pela formação, os saberes empíricos e os saberes gerados pela proposta do método da escavação sobre as tecnologias da Terapia Ocupacional, as práticas de ensino, e as atividades de trabalho dos alunos participantes do GEAH, a fim de reconhecermos as ressignificações e renormatizações dessas atividades pelos alunos. Dados que serão apresentados na análise das entrevistas no processo de discussão dos resultados.

Por fim, a terceira etapa se deu pela realização de entrevistas individuais, pela pesquisadora, com base nas questões respondidas pelos entrevistados, que julgou necessário o esclarecimento de algumas informações a fim de qualificar os relatos. As etapas acima citadas foram encerradas em janeiro de 2010.

A quarta etapa do estudo se constituiu na elaboração do caso composto pelos documentos institucionais (PPC, PGEAH) e pelos registros das observações das intervenções do coordenador do grupo.

A relação entre os saberes, como elemento primordial para a confrontação entre o que se produziu de saberes na proposta do GEAH e a Teoria da Abordagem Ergológica, para a confirmação da hipótese deste estudo foi apresentada por meio da análise da triangulação de fontes.

3.3 Análise do material empírico

3.3.1 Procedimentos para confiabilidade dos dados

Neste estudo, ao analisarmos o material empírico, nos remetemos sempre às fontes primárias, fazendo questionamentos durante a análise a fim de sugerir novos estudos e diminuir os vieses do mesmo. Na pesquisa qualitativa, é indicada a permanência de longo tempo no campo, entretanto, neste estudo, isso não foi necessário devido à pesquisadora estar envolvida com o GEAH há quase cinco anos. A análise do material nos proporcionou estabelecer novas categorias e subcategorias para confrontar com as já estabelecidas no

estudo. Os dados coletados foram checados com os participantes por meio do reforço da entrevista e, também, pelo próprio registro das observações, principalmente as gravações dos grupos. Já a triangulação de fontes foi usada para aumentar a confiabilidade dos dados.

3.3.2 Unidade de análise e análise propriamente dita

A análise dos dados foi realizada a partir dos métodos de análise hermenêutica dialética e a triangulação de fontes. A análise final, para confirmação da hipótese, deu-se pela confrontação dos dados empíricos com a teoria da abordagem ergológica.

As unidades de análise deste estudo se constituíram da seguinte forma:

A análise das entrevistas foi realizada por meio da leitura do material e identificação das inferências das categorias e subcategoria. Posteriormente, o material selecionado foi sistematizado em quadros com as narrativas das inferências eleitas dos entrevistados.

A análise dos registros das observações foi realizada por meio da escuta, gravação, leitura do material e identificação das inferências das categorias e subcategoria do estudo. Posteriormente, o material selecionado foi sistematizado em quadros com as falas eleitas dos entrevistados.

Essas análises nos proporcionaram o desvelamento desses saberes pelas inferências dos valores, percepções e atribuições, da ressignificação e renormatização das atividades de trabalho real, das atividades enquanto recurso terapêutico (tecnologias da Terapia Ocupacional), das atividades desenvolvidas na prática clínica e das atividades revisitadas e experienciadas da vida cotidiana.

A análise da triangulação de fontes por meio das entrevistas e dos registros das observações nos proporcionou investigar e relacionar os saberes da formação, os saberes empíricos e os saberes da proposta do método do GEAH, sendo essa triangulação formada por esses saberes.

A confrontação foi feita a partir do resultado da triangulação de fontes e da Teoria da Abordagem Ergológica pelos Dispositivos Dinâmicos a Três Pólos. Essa confrontação nos permitiu correlacionar os saberes experienciados pelos alunos do GEAH, o processo de

escavação enquanto método de ensino e terapêutica e a ressignificação e a renormatização da atividade de trabalho, a fim de verificar se a proposta do método da escavação pode se constituir em um Dispositivo Dinâmico a Três Pólos da Abordagem Ergológica. A análise dessa confrontação foi realizada por meio da técnica da análise hermenêutica dialética.

3.4 Triangulação de fontes

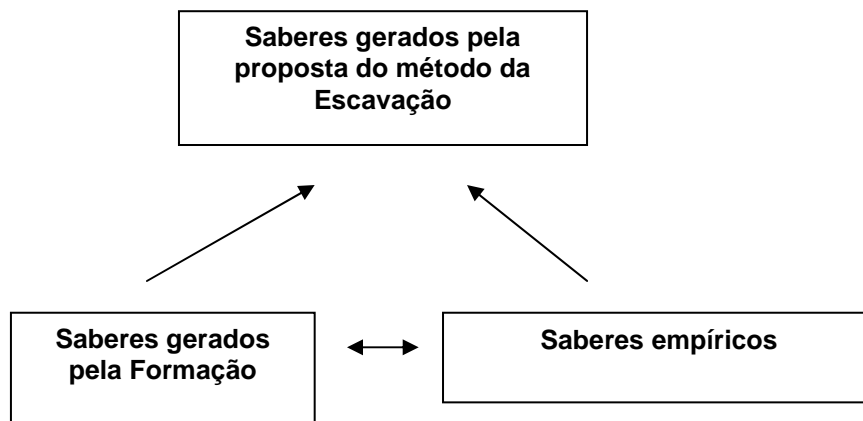


Figura 2 – Triangulação de fontes.

3.5 Confrontação dos dados

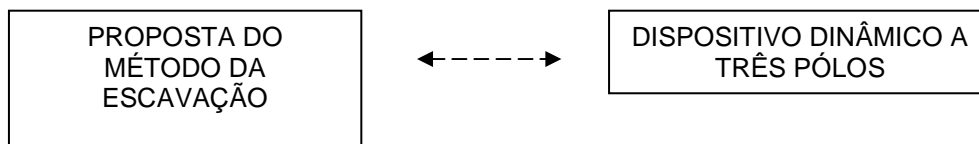


Figura 3 – Esquema da análise do material empírico.

Análise do material empírico		
	TRIANGULAÇÃO DE FONTES	CONFRONTAÇÃO DOS DADOS
Composição	Respostas da análise dos procedimentos de coleta: entrevista, registros das observações e o caso.	Resultado da triangulação de fontes e teoria da abordagem ergológica.
Objetivo da análise	Analisar as respostas das entrevistas e dos registros das observações com o objetivo de investigar e relacionar os saberes gerados pela formação, os saberes empíricos e os saberes gerados pela proposta do método do GEAH.	Verificar se a proposta do método da Escavação pode-se constituir em um Dispositivo Dinâmico a Três Pólos da Teoria da Abordagem Ergológica.
Objetivos da pesquisa	<p>ESPECÍFICOS</p> <ul style="list-style-type: none"> Investigar os saberes gerados pela formação, os saberes empíricos e os saberes gerados pela proposta do GEAH, das atividades de trabalho, das tecnologias da terapia ocupacional e das práticas de ensino dos alunos do curso de terapia ocupacional que participam do grupo de estudos sobre atividade humana. Identificar os valores, percepções e atribuições sobre as atividades humanas: atividades de trabalho, atividades enquanto recurso terapêutico e atividades experienciadas, produzidas pelos alunos, nas atividades de ensino de terapia ocupacional e na experiência vivida no grupo de estudos sobre atividade humana. Relacionar os valores, percepções e atribuições dos saberes da formação em terapia ocupacional e do processo de escavação com a teoria da abordagem ergológica. 	<p>GERAL</p> <p>Investigar se o processo de escavação, poderá se constituir em um DD3P da abordagem ergológica, a partir da experimentação e da confrontação, entre os saberes produzidos neste processo e os saberes da formação, dos alunos participantes do GEAH, por meio da realização de atividades, da análise das tecnologias da Terapia Ocupacional e da análise das práticas de ensino, enquanto campo de aplicação.</p>
Análise do material empírico	Técnica de Análise hermenêutica Dialética	

Quadro 1 – Síntese do processo metodológico com os objetivos da pesquisa.

Para a classificação geral da análise do material empírico, de acordo com Minayo (2006) “o dado” que emerge de um estudo já traz, em seu interior, uma construção de indagações e respostas. Nesse processo de construção do conhecimento, segundo os autores estudados, propomos os seguintes passos da técnica de análise hermenêutica dialética:

1. leitura horizontal e exaustiva dos textos – para levantar as categorias empíricas e confrontá-las com as categorias analíticas;

2. leitura transversal dos textos – para criar as unidades de sentido, as estruturas de relevância, os tópicos de informação e os temas;
3. análise final – movimento circular entre o material empírico e o teórico e vice versa;
4. relatório – a comunicação final dos dados da pesquisa.

4 APRESENTANDO O CASO

O estudo de caso é um dos documentos que serviu de material empírico para discussão da hipótese desta tese. Ele está composto de documentos institucionais como a síntese do projeto político pedagógico do curso de Terapia Ocupacional do Centro universitário Metodista do IPA e o projeto de atividade complementar do curso. Compõe também a apresentação da proposta do método de escavação elaborada pela autora desta tese.

4.1 Problematização do objeto

Segundo Correia (1997), a problemática das relações entre o mundo da formação, no caso específico da minha investigação, a formação em nível superior (graduação em Terapia Ocupacional), e o mundo do trabalho é muito extensa, e é em torno dessa problemática, que tendem a polarizar os eixos de referência das políticas educativas e a se produzir a reprovação epistemológica teórica e metodológica, quer das chamadas ciência do trabalho, quer das chamadas ciência da formação.

Segundo Santos (2003), esse é o sentido global da revolução científica que vivemos em que há a reconceptualização em curso das condições epistemológicas e metodológicas do conhecimento científico social. Neste estudo, essa reconceptualização terá a função de mediar os saberes da tecnologia da Terapia Ocupacional e os saberes da atividade de trabalho, dos alunos participantes do GEAH, por meio do processo de escavação, método este criado pela pesquisadora e desenvolvido, tanto na experiência clínica, quanto no projeto do laboratório de atividades e recursos terapêuticos do curso de Terapia Ocupacional. É importante salientar que, neste estudo, a atividade priorizada será a atividade de trabalho, pois esta foi um elemento da escavação no processo de entrevista realizado pelos alunos participantes do GEAH.

Os apontamentos dos autores acima referidos só confirmam o meu “desconforto intelectual” com a formação em Terapia Ocupacional, pois em suas diretrizes já assinalam esse repensar contínuo da formação e a necessidade de sistematização constante da produção de conhecimento na área. De acordo com Stroobants (1993), é impossível proceder a uma

análise credível dos sistemas e das práticas educativas sem se referenciar às transformações do mundo do trabalho (STROOBANTS, 1993).

No caso específico da formação em Terapia Ocupacional, temos como atores principais, alunos participantes do grupo de estudos sobre atividade humana, ou seja, sujeitos que acumulam experiências negativas e/ou positivas da relação com o agir na atividade de trabalho. Para que estes alunos possam oferecer aos sujeitos em tratamento terapêutico ocupacional, novas possibilidades de normatizações do seu fazer, por meio do envolvimento nas atividades cotidianas e de trabalho, terão que passar pela experiência em si, no envolvimento e análise dessas atividades para poderem ressignificar e/ou renormatizar essa ação como processo terapêutico. Na Terapia Ocupacional, a análise da atividade é o processo pelo qual uma determinada atividade, tarefa ou ocupação podem ser avaliadas, em termos de sua capacidade, tanto de despertar a motivação individual quanto de preencher necessidades dos sujeitos no que se refere ao desempenho ocupacional e aos componentes deste desempenho. A atividade contém, em si mesma, propriedades curativas que podem alterar o comprometimento orgânico ou comportamental.

Quando os alunos vivenciam essa possibilidade, fazem-no tendo, principalmente, como recurso as experiências vivenciadas por eles próprios, uso de si. Nessa expressão, o si remete-se ao uso, ao ser vivo, ao ser da norma. De acordo com Canguilhem (2006), o homem é o ser da norma. O sujeito se defronta, se debate sempre com a dupla dimensão da norma, da média e a do tempo criador porque ele renormaliza a primeira dimensão e cria outras normas; o uso de si é utilizado na expressão individual, mas ancora-se na coletiva, graças à palavra de quem diz; à presença de um sujeito; seja na condição de uso de si por outro e no uso de si de outrem (ROSA, 2005). Ou seja, nesta relação, tanto o aluno como o docente vive o uso de si como processo que se instala tanto no ato de ensinar e analisar as atividades e as tecnologias, assim como no ato de atender os pacientes durante a atividade clínica.

O termo tecnologia aqui se refere às tecnologias da Terapia Ocupacional, as quais são entendidas como um conjunto de técnicas, de atividades, diversidade de coisas que possibilitam aos indivíduos melhorarem sua performance ocupacional e que podem ser utilizadas no curso do tratamento para facilitar o seu desempenho nas atividades de vida diária, vida prática e trabalho (NEISTADT; CREPEAU, 2002). O terapeuta ao desenvolver, por meio das avaliações dos sujeitos, seleciona, pela análise das atividades, algumas destas

que vão ser a ponte que liga a vida cotidiana do sujeito e o processo de tratamento. Essas atividades a Terapia Ocupacional nomeia atividades como recurso terapêutico.

Em ambas as tarefas, formação e prática clínica, estão ocorrendo o processo de autoconfrontação. Autoconfrontação, entendida aqui como sendo uma técnica da ergonomia e da ergologia, que visa confrontar o trabalhador consigo próprio em situação de trabalho (por meio de registro em vídeo, áudio etc.) para tentar compreender o que ele faz de fato durante a atividade, visto que o trabalho real é consideravelmente diferente do trabalho prescrito. A autoconfrontação pode ser considerada como o momento em que o trabalhador se depara com o registro de sua atividade viva e a ressignifica, a partir de outro lugar de observação, fora de si, com a mediação do pesquisador (VIEIRA, 2004).

Na história da Terapia Ocupacional, a intervenção terapêutica como procedimento técnico de aplicação das atividades para superação de incapacidades e ou dificuldades em realizar uma determinada tarefa, promove esta confrontação. Confrontação esta que se instala no ato de fazer a atividade e adaptá-la às suas limitações, o que nos permite, enquanto sujeito em tratamento e enquanto terapeuta, buscar novas possibilidades de realização de uma determinada tarefa renormatizando-a.

Aqui, cabe destacar, que os procedimentos técnicos da Terapia Ocupacional sofreram grande influência com o avanço das técnicas, pelas ciências, na sociedade moderna, por meio da criação de vários dispositivos, sendo que um deles foi nomeado de tecnologias assistivas por estar associado à Era Informacional e ter um caráter interdisciplinar, portanto um dispositivo não eminentemente terapêutico ocupacional. Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. (Conceito formulado pelo Comitê de Ajudas Técnicas – CAT aprovado em 14 de dezembro de 2007).

Entretanto, estas vivências da atividade como recurso terapêutico visando ao “bom” desempenho ocupacional, geram contradições, pois, ao adequarmos essas tarefas no espaço terapêutico, devemos também adequá-las no espaço de trabalho do sujeito, no seu domicílio ou no seu espaço de formação, o que às vezes não se dá de forma tranqüila, pois, estas

mudanças requerem novas adequações, mudanças de postura e entendimento histórico-cultural do valor da atividade de trabalho, cotidiana e educacional. O que indica aos setores envolvidos um redimensionamento do espaço e da atividade em si.

Essa união entre técnica e ciência, na Era Moderna se dá sob a “égide do mercado global”, que, segundo Santos (2002), nos coloca em uma posição de, constantemente, encontrarmos saídas e enfrentarmos essas contradições geradas entre a ciência, a tecnologia e a informação na produção do conhecimento. Portanto, a ciência, a tecnologia e a informação estão na própria base da produção, da utilização e do funcionamento do espaço.

Lalande (1999, p. 111 apud ESPINAS, 1890, p. 115-116), define a tecnologia como um conjunto complexo de modos de saber fazer, interligados pelas várias formas de manifestação do conhecimento, a partir do estabelecimento de uma técnica, inscrita, segundo Abdallah (SCHWARTZ; DURRIVE, 2007, p. 117) “em um meio, em uma história em relações sociais”.

Grosso modo, a literatura segundo Streck (2003) indica que são três os grandes eixos temáticos que cruzam essa discussão, entre a técnica e a ciência, do ponto de vista macro, que são o papel do Estado e sua relação com o mercado e cidadania, a cultura em sua vinculação com a discussão da modernidade e pós-modernidade; o conhecimento relacionado com as novas tecnologias de comunicação e informação. O autor também traz uma reflexão a respeito da produção de um novo contrato social que deverá ser gestado e que a educação tem um papel fundamental nesse processo como elemento articulador.

Portanto, a relação entre educação e trabalho está diretamente vinculada a essa nova produção de tecnologias e produção de vida, em que a forma de conceber a educação e o trabalho deverá ocorrer, segundo Frigotto (1998), no plano da práxis em que o desafio é a construção de uma educação e um conhecimento omnilateral, unitários, universais, públicos e Laicos. Mészáros (2005) corrobora essa perspectiva anunciando que:

O papel da educação é soberano, tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a automudança consciente dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente (MÉSZÁROS, 2005, p. 65).

A partir dessas considerações, ao investigarmos a relação entre a atividade de formação e a atividade de trabalho, faz-se pertinente uma busca constante de reflexões que possam abrir canais de trocas desses saberes num exercício contínuo de ir e vir entre o espaço do trabalho e o espaço da formação, criando, assim, um espaço intersubjetivo para produzir um novo pensar-fazer na formação universitária e no mundo do trabalho.

De acordo com Mészáros (2005, p. 45), as soluções no âmbito educacional ‘não podem ser formais; elas devem ser essenciais’. O autor frisa que a mudança do sistema educacional formal deve abarcar a totalidade das práticas educacionais da sociedade estabelecida. Aqui é importante colocar que a Terapia Ocupacional enquanto profissão da área da saúde e prática educacional é um campo que, apesar de existir enquanto profissão há cinquenta anos no nosso país, ainda é pouco conhecido, pouco utilizado pelo sistema de saúde e desconhecido pela maioria da população.

Muitos fatores contribuem para esse desconhecimento, farei alusão a alguns deles aqui. O primeiro decorre pelo surgimento da profissão no país ter acontecido via decreto lei, e não por necessidade social de existência, por meio da importação de modelo técnico-científico advindo do acordo MEC-USAID entre o Brasil e os Estados Unidos, na década de 60. O segundo diz respeito a seus próprios fundamentos, pois os princípios de tratamento da Terapia Ocupacional vão de encontro à lógica do capital, ao trabalhar na perspectiva do respeito à diferença, da valorização do potencial residual dos “inválidos”, dos “descapacitados” e dos “loucos”. O terceiro é de que o nosso campo é interdisciplinar por essência, pois necessitamos para existir, enquanto tecnologia, nos apropriarmos de outras fontes. Na nossa sociedade e, principalmente, no meio acadêmico, isso é confundido com a falta de delimitação conceitual; como limitação do campo de intervenção; como área “pouco” científica e, preponderantemente, dentro do paradigma da modernidade, com baixo poder de resolutividade. Isso ocorre devido à contradição que se estabelece entre os pressupostos do tratamento em Terapia Ocupacional e a possibilidade de inserção social dos sujeitos nesse sistema.

Aqui, penso que se instala a grande contradição, pois diante de uma sociedade em que a valorização do homem passa pelo controle estético de uma normalidade produzida na perfeição e na supervalorização do trabalho, para aqueles que se enquadram às exigências da produção capitalista, uma profissão que vem em, seus pressupostos, dizer que essa lógica não é hegemônica e que há outras formas de compreender a saúde e a relação do homem com seu

fazer, é levada a um processo de “marginalização” e ao “desconhecimento”, sendo essa a resposta social a ser apresentada.

Dessa forma, não refletir sobre essa contradição nos coloca no mundo da formação universitária como uma “subcategoria profissional” chamada por Marsiglia (1991) por profissões subsidiárias:

Quando uma profissão se desenvolve tenta apropriar-se de uma área do conhecimento e obter o domínio de um conjunto de técnicas. Historicamente, algumas áreas do conhecimento foram apropriadas por algumas profissões mais antigas e quando novas profissões surgem para compartilhar o mesmo objeto de atuação acabam por serem vistas como um conjunto de técnicas apenas. Técnicas com as quais os profissionais podem trabalhar e até ter um certo “monopólio” na sua execução; no entanto este monopólio não chega a conferir grande autonomia ou maior poder aos que a exercem – o exercício dessas profissões apresenta-se como subordinado ao exercício das profissões dominantes (MARSIGLIA 1991, p. 115-116).

A partir dessa realidade, pergunta-se: pode-se desenvolver uma fusão entre o desempenho profissional do aluno, enquanto atividade de trabalho, a formação propriamente dita, enquanto atividade de profissionalização e saber profissional, levando a uma ressignificação desse saber e à produção de uma nova identidade de aluno trabalhador?

Se sim, essa aproximação, entretanto, necessita ser explicitada, criticada, analisada e também ser elemento constante de preocupação por parte dos formadores, pois a requalificação desse trabalhador propiciada pela troca entre os diferentes “saberes” e “linguagens”, que são produzidos por ambas as partes, potencializa tanto o trabalho quanto a formação e deverá ter uma vigilância epistemológica constante na qualificação desse saber com o objetivo de evitar a tendência à desqualificação de ambos, alunos e docentes, e de novos processos de exclusão da escola. Nesse sentido, Schwartz (2006) nos alerta que,

[...] temos que fazer circular, fazer este vai e vem entre a riqueza dos saberes envolvendo as normas antecedentes - que estão nas nossas vidas, no social e no trabalho- e tudo que será recriado pela atividade em uma situação sempre, em parte, singular. [...] há diferenças entre os saberes desengajados que ensinamos (nós, professores) e os saberes engajados que se enraízam, que se ancoram, inclusive, no que chamamos ‘corpo-si’ (SCHWARTZ, 2006, p. 461).

Para isso, é preciso pensar a formação como um espaço de construção e reconstrução da relação entre saber da formação e o saber da atividade trabalho para produzir uma nova identidade de trabalhador e de aluno, o que na teoria da abordagem ergológica chamaríamos do “desconforto intelectual e social” constante como modo de produção dessa nova identidade. Segundo Bauman (2005),

[...] o “pertencimento e a identidade” não tem a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda vida, são bastante negociáveis e revogáveis, e de que as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorrem, a maneira como age – e a determinação de se manter firme a tudo isso – são fatores cruciais tanto para o “pertencimento” quanto para a “identidade”. Em outras palavras a idéia de ter uma identidade não vai ocorrer às pessoas enquanto o “pertencimento” continuar sendo seu destino, uma condição sem alternativa. Só começarão ter essa idéia na forma de uma tarefa a ser realizada, e realizada vezes e vezes sem conta, e não de uma só tacada (BAUMAN, 2005, p. 17-18).

Aqui cabe destacar que, em se tratando da formação de terapeutas ocupacionais, essas questões se tornam cruciais, pois esse profissional trata os sujeitos pela via da atividade ocupacional e, portanto, a compreensão de como se estabelece essa relação entre os saberes na formação necessita ser avaliada e ressignificada a todo o momento.

Isso significa avaliar o fazer cotidiano do outro, analisar a atividade que realizava, analisar o não-fazer, avaliar a incapacidade, investigar a renormatização desse fazer e de que maneira ele foi produzido, o que gerou de singularidades nesse processo, investigar novas possibilidades desse fazer e quais os dispositivos que serão utilizados para produzir novas possibilidades de normatizações que possam incluí-lo socialmente. Aqui, destacamos que na formação dos terapeutas ocupacionais este fazer passa pelo desenvolvimento de atividades experienciadas e analisadas desenvolvendo no aluno a capacidade de observação e de percepção.

Esta maneira de olhar as atividades humanas, no Brasil é nomeada de Tecnologias da Terapia Ocupacional. Segundo Neistadt e Crepeau (2002), a American Occupational Therapy Association (AOTA-EUA) criou outras terminologias uniformes para a Terapia Ocupacional, a fim de unificá-las para prática da profissão. Dessa forma, os domínios da prática da Terapia Ocupacional são as áreas de desempenho (atividades da vida diária, atividades de trabalho e produtivas, lazer e ou diversão), os componentes do desempenho (aspectos sensório motores, cognitivos, psicossociais e psicológicos) e o contexto do desempenho (aspectos temporais,

culturais e ambientais). Nestes domínios é que a atividade humana se manifesta (NEISTADT; CREPEAU, 2002).

Nesses termos, a formação em Terapia Ocupacional precisa estar atenta para o que é informal, o imprevisível, o invisível e seus diálogos com os espaços/tempos que segundo Santos (1989) nem sempre são materiais e sim subjetivos, tanto no mundo do trabalho, quanto no mundo da formação. Durante a formação em Terapia Ocupacional, esses diálogos entre espaço e tempo de que fala a autora ocorrem, principalmente, por meio das vivências das atividades, da experimentação em criar novos dispositivos tecnológicos em tecnologias assistivas e vivenciar a possibilidade de desenvolver novos processos de criação.

Para ampliar essa discussão na atenção à formação universitária, faz-se necessário avaliar inicialmente a universidade hoje e qual o impacto dessa estrutura na formação desses alunos. Quando falo de estrutura, refiro-me a todo espaço/tempo e articulações dentro da universidade.

Vejo hoje a universidade como mais um local de informação, totalmente seduzida pela lógica capitalista de valorização da informação como uma mercadoria. Um negócio em que a vitrine estampada é a compra de informações com o objetivo de produzir opiniões, como uma feira de tecidos onde quem tem uma estampa mais colorida e mais atraente é quem vai lucrar.

O aluno trabalhador vem buscar essas informações, seduzido por essa lógica, e termina a graduação repleto delas sem, no entanto, conseguir-se deixar “tocar pelas experiências”. Não há espaço na universidade para o desenvolvimento de “vida em experiência” em que o saber da experiência, a reflexão constante e o desconforto promovido pelo conhecimento possam ser vividos por meio das infinitas possibilidades de uso do espaço/tempo que a universidade deveria oportunizar.

Nesse contexto, a formação fica comprometida transformando o desempenho profissional em mera repetição do saber fazer sem deixar-se possuir pelos elementos essenciais da formação, que é a experiência empenhada. Nesse sentido, outro componente fundamental da experiência é a sua capacidade de transformação.

A universidade, particularizando ao curso de Terapia Ocupacional, não abre espaço para que esse saber da atividade de trabalho e da experiência com o trabalho sejam percebidos e subjetivados. Ele é visto apenas do ponto de vista teórico sem relatos de como opera na

atividade real do trabalho. A troca de saberes é escamoteada e vivida apenas como relato, uma socialização de informações que não possibilita a produção de novos conhecimentos e nem a contextualização do por que acontece, ficando o relato como mera informação e todo o processo de ressignificação da atividade de trabalho que ocorre é vivida individualmente, não coletivamente e não objetivada pelo sujeito.

Na formação universitária, no modelo apresentado atualmente, essa relação entre os saberes docentes e discentes se repetem por meio do desenvolvimento apenas das atividades curriculares, não possibilitando espaço de reflexão e interconexão entre os saberes. Como Saviani (2005) diz não se busca hoje, a legitimidade do espaço democrático ao combate às desigualdades sociais o que produz uma relação de falsa democracia, onde a concessão de uma fala não é garantia para pensar que há de fato uma socialização dos saberes.

Sabemos que a atividade de trabalho é produtora de história, portanto, qual o espaço que a academia proporciona para que essas histórias, dos alunos trabalhadores, sejam explicitadas e efetivadas enquanto saber socialmente produtivo? Como o aluno trabalhador conta sua história e coloca essa experiência com o trabalho, nas atividades curriculares desenvolvidas na sua formação?

Penso que a recuperação da “dimensão positiva” do trabalho, segundo os autores estudados, passa por uma mudança na formação, rompendo com a formação de uma identidade em que um executa e outro pensa. A formação deve de alguma forma trazer para “dentro” do seu espaço os saberes socialmente produtivos entendendo-se, segundo Puigrós (2004), como saber que engendra, procria e tem forte vinculação com elaborar e fabricar. Esse saber, segundo a autora, é uma categoria mais abrangente que o saber técnico, porque preside a transmissão da cultura entre gerações e grupos sociais. Aqui é interessante acrescentar que na formação em Terapia Ocupacional, essa possibilidade de transmissão de culturas e organização dos grupos sociais é valorizada com destaque, sendo um elemento a ser incorporado no processo de análise das atividades.

Se concordarmos que a atividade humana é a essência do ser humano e que é por meio dela que o homem se cria e se recria, ampliar esse entendimento e colaborar com o crescimento de áreas do conhecimento, que discutam e pesquisem nesse sentido, é tarefa da formação. O sentido da vida humana está na sua práxis, no seu fazer. Essa compreensão advém do simples fato de que a vida humana constitui-se, em uma de suas dimensões, em um

continuum de atividades e em um *continuum* experiencial. É na atividade de trabalho que o homem produz sua história enquanto produtor de si. É no fazer humano que o homem se insere e produz subjetividades. Entendendo subjetividade, segundo Cangüilhem (2006), como uma insatisfação sem interioridade e, ainda, na perspectiva segundo Ricouer (1990), de “perda da origem soberana da mesma (subjetividade) recuperando-a em um papel mais modesto imposto pela necessidade de se desapropriar-se de si mesmo na ação” (RICOUER, 1990 apud CLOT, 2006, p. 174).

Se o trabalho é atravessado de história, não levar em conta essa verdade na universidade é seqüelar as atividades de trabalho desses alunos e simplificar a atividade docente enquanto produtores de história, saberes e novas atividades para o desenvolvimento do conhecimento. Segundo Schwartz (2003, p. 23), “toda atividade de trabalho encontra saberes acumulados nos instrumentos, nas técnicas, nos dispositivos coletivos, e toda situação de trabalho está saturada de normas de vida, de formas de exploração da natureza e dos homens uns pelos outros”.

Concordando com o autor e buscando ampliar o campo de conhecimento da profissão de Terapia Ocupacional, perguntamos: como o saber das tecnologias da Terapia Ocupacional poderá ressignificar e renormatizar a atividade de trabalho dos alunos do GEAH, a partir das relações entre prática docente experienciada com a coordenadora do grupo, na experiência vivida na realização das atividades pelos alunos, neste grupo, e com a formação propriamente dita?

Precisamos ampliar a nossa concepção do que seja saber. O conceito de saber adotado para esse entendimento, da relação do aluno trabalhador e do docente, coordenador do grupo, para com a atividade de trabalho e as tecnologias da terapia ocupacional, está fundamentado na idéia de Schwartz (2003), quando diz que “os saberes vão de aprendizagens não-conscientes, não-expressos em linguagens, dificilmente perceptíveis até as maneiras de fazer socializadas, justificáveis, manifestas” (SCHWARTZ, 2003, p. 25).

Uma questão a que procuramos responder com este estudo está ligada aos saberes históricos, quando questiono como os alunos percebem a atividade de trabalho enquanto ação humana e produtora de vida durante a formação. Os saberes históricos, segundo Schwartz (2003), possuem sempre uma dimensão coletiva, um processo de socialização que produzem novas combinações, coloca-nos a tarefa de produção de novos saberes conceituais e, portanto,

deve alcançar tanto a formação profissional quanto o fazer profissional, produzindo novos projetos de vida.

Os valores, percepções e atribuições sobre as atividades de trabalho, atividades de ensino, as atividades enquanto recurso terapêutico e as atividades experienciadas, produzidas pelos alunos, na experiência vivida no grupo estão à espera de um lugar na formação. Esses saberes, dos valores, percepções e atribuições sobre as atividades, começam pela ressignificação do uso do corpo do aluno trabalhador e das singularidades que estas atividades produzem nesse fazer-histórico em que as “dramáticas do uso de si” se instalam como elementos impulsionadores da produção desses saberes, oportunizando novas combinações, novos conhecimentos, abrindo novas possibilidades de ressignificação da sua formação e da atividade de trabalho. As “dramáticas do uso de si” é o resultado da negociação do uso de si. Segundo Schwartz (2007) “Uso de si, mas com esta dualidade às vezes simples e ao mesmo tempo muito complicada, que é o uso de si “por si” e “pelos outros”. E é precisamente porque há ao mesmo tempo esses dois momentos, ou essas duas polaridades do uso, que todo trabalho é problemático – problemático e frágil – e comporta um drama; quer dizer que alguma coisa acontece” (SCHWARTZ, 2007, p. 196-197).

Essa relação do docente, coordenador do grupo, com o aluno trabalhador não ocorre por mera sensibilidade e pela desvalia da atividade do aluno pelo docente, isso é fruto, também, da formação desse docente. No caso da formação em Terapia Ocupacional, muitas escolas foram criadas no período da expansão do ensino universitário em nosso país, datado na década 90 e com isso houve uma ampliação da categoria de trabalhadores docentes em Terapia Ocupacional. Com a abertura dessas novas escolas de ensino superior promovida pela ampliação do mercado, a educação passou a ser vista como mercadoria a ser consumida e esses trabalhadores docentes, como “vendedores” dessa formação.

A partir dessa realidade, esses docentes também vêm de uma formação baseada na informação e, portanto, a tendência é de informar ou, então, de apenas cumprir o que está apontado no currículo, sem conhecer o perfil do aluno e o próprio projeto pedagógico do curso, transmitindo um saber técnico muitas vezes sem vivência de aplicação da própria técnica.

Portanto, o papel desta investigação, foi imprescindível para poder confrontar todo esse sistema do fazer educação que, segundo Mészáros (2005), está internalizado com

dimensões visíveis e invisíveis para que se possa romper com essa lógica do capital na área da educação, em que se substituam as formas onipresentes e profundamente enraizadas de internalizações mistificadoras por uma alternativa concreta e abrangente.

A vivência produzida na relação estabelecida entre alunos participantes do grupo de estudos sobre atividade humana com sua atividade de trabalho, e a sua formação são de suma importância para a produção de novos conhecimentos sobre a atividade de trabalho e o processo de inclusão social desse aluno trabalhador. Mészáros (2005) nos diz que o acesso à escola é condição necessária, mas não suficiente para tirar das sombras do esquecimento social milhões de pessoas. E que a exclusão educacional não é só uma questão de acesso à escola e sim de uma exclusão dentro dela.

Penso que os alunos trabalhadores que freqüentam a universidade sofrem esse processo de exclusão. No meu entender existe uma dupla exclusão: os alunos são excluídos por seu saber produzido no trabalho e por serem trabalhadores. A universidade não possibilita a socialização desse saber de forma instituída, digo, como processo de desenvolvimento de ações de pesquisa, extensão e vivências acadêmicas e, quando os docentes olham esses alunos, olham-nos como quem deve ajudá-los a passar no semestre, porque “coitados”, trabalham.

Para Santos (1997), quando os trabalhadores são chamados a incorporar seus saberes nos projetos, permanece a inexistência ou uma legitimação tênue desse saber que passa a ser assumido numa “falsa incorporação”, ou, segundo Demo (1994), pela estratégia da “falsa participação”, apenas agindo no psiquismo do trabalhador como um comportamento apreendido e assimilado por uma atividade desenvolvida, atingindo o trabalhador em si e não diretamente ao objeto, portanto, segundo Santos (1997), esse saber não ganha legitimação e nem validade.

Há outro aspecto, que também precisa ser analisado que é a concepção de trabalho criada e alimentada pelas empresas flexíveis e integradas, surgidas no modelo neoliberal, compreendidas aqui como “empresa-escola”, que parte de uma gestão idealizada, de falsa harmonia sobre o trabalho e sua forma de execução, mobilizando o trabalhador para ações de co-gestão e de responsabilidade pelo crescimento e incorporação do seu saber-fazer, por meio de processos subjetivos de envolvimento intelectual e afetivo para com a empresa, sem, entretanto, modificar as relações de produção.

Segundo Santos (1989), a crise do trabalho se materializa por meio da redução dos custos de produção, flexibilização da organização do trabalho e do desemprego estrutural. A crise da formação universitária também está pautada pela flexibilização com divisão entre cultura geral e formação profissional. No caso específico da Terapia Ocupacional, esta situação ainda se agrava, pois a formação está amparada em modelos centrados em realidades diversas e de culturas diferentes e a produção científica no Brasil nessa área, recém está se firmando com a demanda de aumento do número de doutores, ou seja, pesquisadores na área.

Em nosso país, existem, em Terapia Ocupacional, apenas três cursos de pós-graduação (*strictu sensu*) em nível de mestrado, um no Estado de Minas Gerais (UFMG) e dois no Estado de São Paulo (USP e UFSCAR), estabelecidos em programas não específicos, tendo que ser dividido com outras áreas de conhecimento, tais como, fonoaudiologia, fisioterapia e educação física; há também um curso em mestrado profissionalizante no Estado do Rio Grande do Sul, no Centro Universitário Metodista, também interdisciplinar de reabilitação e inclusão.

Como negar esses processos? Conceber a formação de alunos trabalhadores sem se interrogar sobre o que é essa formação, como ela engendra no corpo do aluno? E como esse trabalho e a prática educativa se inscrevem no projeto de vida dos sujeitos?

De acordo com Sant'Anna (1995), o corpo é uma palavra polissêmica, uma realidade multifacetada e, sobretudo, um objeto histórico em que cada sociedade tem seu corpo e sua língua. O corpo, para essa autora, é, ainda, um processo, um objeto heterogêneo e plural, um resultado provisório entre técnica e sociedade, sentimentos e objetos que pertence menos à natureza do que à história.

Essa autora nos alerta que em uma sociedade em que se fala massivamente sobre o culto ao corpo, como produto de consumo, analisar o corpo em suas várias dimensões requer uma genealogia “voltada a fazer emergir em cada época às relações e oposições entre os corpos, suas designações e suas especificidades” (SANT'ANNA, 1995, p. 13). Falar de corpo ‘uso de si’ em atividade de trabalho requer também podermos avaliar as práticas desenvolvidas pelos sujeitos na sua vida cotidiana, o que implica mecanismos de alienação e negação, assim como de positividade desse corpo ao desenvolver atividades que venham a ser satisfatoriamente realizadas e o que se produz de singularidades nesse fazer.

Entretanto, no campo específico da ação do terapeuta ocupacional e conseqüentemente na formação do aluno de Terapia Ocupacional, revisitar o corpo significa também olhar para aquele corpo que não se enquadra no padrão de um corpo ajustado e aceito socialmente e, sim, em um corpo sujeitado e sequelado e, portanto, pensar e repensar como este sujeito iria enfrentar esta nova maneira de estar no mundo, em um mundo que exige um estereótipo de um corpo perfeito potencialmente com capacidade de responder a qualquer demanda. Ao pensar em um corpo sequelado há uma dupla condição a ser exercitada por este sujeito. A primeira é da própria sujeição enquanto condição do humano, estabelecendo e sendo estabelecido pelas relações de poder e enfrentamentos. A segunda é a limitação para exercer o poder e os enfrentamentos, tendo que lidar com todos os empecilhos desde os de acesso à valorização pessoal, além do estranhamento que a limitação física e mental por si só já condiciona.

Um exemplo que ilustra bem esta situação é como desenvolvemos hoje o processo reabilitador dos sujeitos com limitações físicas e mentais. Toda a teoria de reabilitação ainda está prioritariamente centrada no modelo biológico de um corpo considerado normal e, portanto, todos os procedimentos ainda visam à conquista por parte destes sujeitos de um padrão estabelecido de normalidade. Entretanto, a OMS já está mais sensível a esta questão quando estabelece em dois documentos a ampliação desta possibilidade de construção de novas estratégias reabilitadoras que são a classificação internacional de funcionalidade e incapacidade e a reabilitação com base na comunidade.

Esta estrutura humana de estar no mundo, chamada corpo, sempre foi alvo de debates e pesquisas. Na história da humanidade, já se esquetejou muito este corpo para matar no mínimo a curiosidade da nossa existência. Segundo Foucault (1985), é o corpo da sociedade que se torna, no decorrer do século XIX, o novo princípio de atenção. Ou seja, as regras da normalização saem do plano individual e passam a ser seguidas, ordenadas a partir da estrutura macroeconômica e social.

Esse corpo social precisa ser protegido de um modo quase médico, em que necessita serem aplicadas receitas, controle dos contagiosos e a exclusão dos delinquentes. Portanto, a eliminação anterior pelo suplício é assim substituída por métodos de assepsia, tais como os instituídos na criminologia, na eugenia, na exclusão dos degenerados ou daqueles esquisitos por estarem sem membro ou limitados fisicamente e mentalmente.

Dolto (1981) diz que o primeiro conceito de corpo veio como um corpo representante da espécie que se manifesta por meio do esquema corporal e uma segunda concepção que implica uma dimensão simbólica, que é a imagem inconsciente do corpo sendo a síntese das vivências emocionais, intersubjetivas, repetitivamente vividas, sempre com o outro. Foucault (1985) nos fala de um corpo social que funciona como um fantasma constituído pela universalidade das vontades e isto se materializa no exercício do poder, agindo no próprio corpo dos indivíduos. Aqui trago o exemplo do poder das ciências da saúde a respeito dos procedimentos terapêuticos aplicados por cada disciplina que se constituíram no processo e na formação desse corpo social compondo inclusive as profissões da área da saúde.

Entretanto, diz o autor, que o poder produz este efeito, mas também produz um contrafeito que lidamos cotidianamente ao repensarmos as nossas práticas e técnicas. A saúde contra a economia, o prazer contra as normas morais da sexualidade, do casamento, do pudor etc. (FOUCAULT, 1985).

Portanto, o corpo sempre foi alvo de especulações e de criação. Ao falar de um corpo sujeitado e seqüelado, quero falar também de um corpo assalariado e de um corpo enquanto objeto histórico. Este corpo pronto a produzir e a alimentar às regras do poder econômico e que se mutilado ou adoecido não corresponde mais à expectativa e, portanto, perde a capacidade de exercer poder. Contudo, essa afirmativa se torna frágil, uma vez que o poder é força e, portanto, produz efeitos positivos, sendo um deles o desejo. Assim, dentro desta positividade produzida por esta força, podemos pensar em novas estratégias em nível do saber; afinal foi a partir de um saber sobre o corpo que foi possível um poder sobre este.

Quando falo em corpo processo trago um exemplo ligado à minha prática clínica, em que ao estabelecermos procedimentos avaliativos a respeito de uma incapacidade do sujeito em realizar uma determinada atividade, há uma necessidade de entendermos quem é este sujeito, como se constituiu enquanto ser ocupacional, que atividades realizou ao longo da sua trajetória de vida, como a entendeu, a que cultura pertence, qual o sentido desta atividade para ele, como produz etc. Porque é desta forma que buscamos, na Terapia Ocupacional, compreender as limitações deste corpo ao realizar o movimento, ao executar uma tarefa, ao se expressar tentando olhar, perceber, sentir este corpo a partir do oculto, do invisível ou mesmo em uma zona inexistente ou não mais existente.

Ao compreendermos este processo, podemos criar novas estratégias de visualização, de inserção, de manifestação e de ocupação temporal e espacial que venha permitir a este sujeito sequelado o exercício de poder. É também papel nosso, na área da saúde, aprofundar estes conhecimentos por meio de uma arqueologia das ciências humanas, entendendo arqueologia como um “método próprio à análise da discursividade local” (FOUCAULT, 1985), a fim de rever os mecanismos que penetram nos corpos, nos gestos e nos comportamentos para vislumbrar outras formas de exercício de poder. Este exercício de poder, que chamo de positividade processual, deve acontecer nas práticas clínicas para produzir novas estratégias de aplicação das técnicas desenvolvidas pelas ciências.

Há necessidade de lidar com essas ambigüidades, com as mudanças na forma de olharmos as coisas, de fazer e na maneira de pensar, “às vezes nuvens espessas, às vezes jasmineiro em flor”. Pensar a si, o outro, os problemas, os processos, os questionamentos, pensar como possibilidade de encontrar novas estratégias, novos dispositivos, pensar com risco e pensar com dor. Pensar como nossos pacientes pensam: com e pela dor como estratégia para não senti-la, para poder fazer e, dentro dessa contradição poder encontrar novas possibilidades, mesmo sendo época de estiagem, de terra esfarelada e jardim morto.

Pensar pela diferença, pelo desigual em um processo em que as ações nos levem a uma construção de cidadania viva, regada pela multiplicidade de saberes determinados por práticas sociais que se articulem em benefício do diferente e do coletivo, sem interesses políticos partidários e nem de corporações profissionais, e, sim, práticas sociais em que a representação se construa em uma ação, como diz Eizirik (1995), de “conhecer, reconhecer/fazer o conhecimento”.

Para isso, segundo Mészáros (2005), é fundamental repensar o ato educativo, sendo necessário romper à lógica do capital, se desejar contemplar a criação de uma alternativa educacional, pois reforçando essa lógica, produziremos saberes que não se plasam e, por isso mesmo, não produzem mudanças na relação do homem com o trabalho e sociedade.

Por isso, consideramos relevante abordar as nossas experiências, as propostas institucionais de desenvolvimento da formação, as propostas do curso, a organização institucional de formação, as articulações e mudanças possíveis nas relações entre escola e sociedade.

Portanto, na formação, aproveitar esse espaço como um “espaço-vida”, no qual docente coordenador do grupo e discente estão envolvidos no fazer pedagógico, é de fundamental importância para produzir saberes no mundo acadêmico. Isso pode ocorrer por meio das ações de extensão, atividades complementares, de pesquisas indissociadas, e, óbvio, do saber disciplinar do currículo, sendo aplicado por meio de relações integradas entre os saberes docentes e discentes e de horizontalidade na sua execução.

Enguita (2004) entende que a educação depende cada vez menos dos indivíduos e cada vez mais das organizações. Concordo com o autor, que a formação discente e docente depende dessa articulação entre o espaço de trabalho e seu entorno e o espaço de formação, nesse caso, a universidade, mudando com isso substancialmente a forma como se deve articular o processo de formação e a relação com o trabalho.

Entretanto, essa relação não se estabelece de forma apenas racional e objetiva, ela traz em seu bojo todas as contradições e singularidades desse sistema, produzindo mecanismos de repetição, adaptação, negação da experiência, exclusão e desigualdades que marcam as vidas desses alunos e docente, produzindo uma relação, com esse saber, de desvalia e sentimento de sobrevivência.

Segundo os autores já citados anteriormente, há embates que estão no plano de escola X entorno, escola X formação para que e por que, escola X prática docente, escola X processos de trabalho. Nesse sentido, é fundamental rever o cenário político econômico que norteia as diretrizes educacionais no processo de globalização e as perspectivas de possibilidades de transformações do ressignificar à educação. Rompendo com isso, com a velha seqüência da educação e aprendizagem para uma vida ativa baseada na competência do trabalhador, do cidadão e do consumidor (ENGUITA, 2004).

A formação inicial perde, portanto, para a formação permanente. Para Enguita (2004), a escola sempre teve uma estreita relação com a economia e, em particular, com a organização do trabalho. Portanto, investigar os saberes do aluno trabalhador, a formação discente e as tecnologias dessa graduação específica fazem-se potências na perspectiva de uma ressignificação da educação em uma visão da “teoria crítica” proposta por Saviani (2005), em que a educação é vista por seus condicionantes objetivos determinando a forma de manifestação do “fenômeno educativo” a partir da estrutura sócio-econômica da sociedade. O que por si só já justificaria a inclusão desse saber do aluno trabalhador quase como um

condicionante *sine qua non*. Entretanto, a realidade é bem outra, pois o processo de aprendizagem acontece sem que a experiência seja explicitada, dialogada e refeita. A teoria crítica, de acordo com Santos (2000, p. 23) é toda a teoria que não reduz a realidade ao que existe, esta é concebida e considerada “como um campo de possibilidades e a tarefa da teoria consiste precisamente em definir e avaliar a natureza e o âmbito das alternativas ao que está empiricamente dado”.

Não há um espaço na formação para que os saberes acumulados, dos alunos trabalhadores, tenham lugar e legitimidade. Aqui nos cabe perguntar: na formação dos alunos de Terapia Ocupacional a partir das vivências com as tecnologias da Terapia Ocupacional e na atividade docente, há espaço para que esses saberes dialoguem?

De acordo com Josso (2004), a aprendizagem experiencial é um meio poderoso de elaboração e de integração do saber-fazer e dos conhecimentos, e o seu domínio pode-se tornar um suporte eficaz de transformação. Poder explicar essas experiências objetivadas, nessa investigação, partindo das ações perceptivas, ao relatar os processos vivenciados na formação entre os alunos participantes do GEAH, sobre as atividades de trabalho e as tecnologias da terapia ocupacional nos remetem à experiência formadora:

O que faz a experiência formadora é uma aprendizagem que articula, hierarquicamente, o saber-fazer e o conhecimento, a funcionalidade e a significação, as técnicas e os valores num espaço-tempo que oferece, a cada um, a oportunidade de uma “presença para si” e para a situação, por meio da mobilização de uma pluralidade de registros (JOSSO, 2004, p. 39).

Josso (2004, p. 46) diz que a qualidade do sujeito em formação está na sua capacidade de integrar todas as dimensões do seu ser que para a autora são: “o conhecimento de seus atributos de ser psicossomático e de saber-fazer consigo mesmo; o conhecimento das suas competências instrumentais e relacionais e de saber-fazer com elas; o conhecimento das suas competências de compreensão, de explicação e do saber-pensar”.

Nas diretrizes curriculares da formação em Terapia Ocupacional, as competências e habilidades exigidas no desenvolvimento da formação para com os alunos, prevêm essas dimensões de que nos fala a autora. Destaco-as aqui a partir do projeto político pedagógico do curso, escrito em 2007, na graduação em Terapia Ocupacional, do Centro Universitário Metodista IPA:

Relacionar a problemática específica da população com os seus processos sociais, culturais e políticos objetivando a emancipação e autonomia da mesma; Compreender as relações saúde-sociedade e exclusão-inclusão social; Reconhecer a saúde como um direito e atuar de forma a garantir a integralidade da assistência, entendida como conjunto articulado e contínuo das ações e serviços preventivos e curativos, individuais e coletivos exigidos para cada caso em todos os níveis de complexidade do sistema.

Reconhecer e avaliar as áreas e componentes de desempenho, explorando os recursos pessoais, técnicos e profissionais para a condução de processos terapêuticos numa perspectiva interdisciplinar, dentro do contexto de desempenho da clientela. Conhecer o processo saúde-doença, nas múltiplas determinações, contemplando a integração dos aspectos biológicos, sociais, psíquicos, culturais e a percepção do valor dessa integração para a vida de relação e produção. Pertencer a um campo multiprofissional e engajar-se em práticas que correspondam a demandas determinadas pelas reivindicações de saúde da população e não a respostas políticas e econômicas das indústrias, grupos e tecnologias. Conhecer as tecnologias assistivas e acessibilidade, através da indicação, confecção e treinamento de dispositivos, adaptações, órteses, próteses e softwares.

Vivenciar atividades profissionais com diferentes grupos populacionais em situação de risco e ou alteração nos aspectos: físico, sensorial, percepto - cognitivo, mental, psíquico e social; Desenvolver atividades de planejamento e gerenciamento de serviços de terapia ocupacional; Conhecimentos, pesquisas e habilidades para utilização dos recursos tecnológicos e terapêuticos. Desenvolver habilidades pessoais e atitudes necessárias para a prática profissional, a saber: ações inovadoras e alternativas, consciência das próprias potencialidades e limitações, resolução de problemas, adaptabilidade e flexibilidade, equilíbrio emocional, empatia, criticidade, autonomia intelectual, rapidez de respostas e exercício da comunicação verbal e não verbal. Desempenhar atividades de assistência, ensino, pesquisa, planejamento e gestão de serviços e de políticas de assessoria e consultoria de projetos, empresas e organizações (IPA, 2007, 38-41).

A partir do exposto, a formação profissional precisa incorporar, além dos saberes constituídos para com a formação universitária, os “saberes outros” por meio da história de vida desses sujeitos e sua produção na relação com o fazer na atividade de trabalho. A neutralização ou não incorporação desses saberes podem separar “a dramática do uso de si”, dissociando a relação entre a formação e a produção, reforçando com isso a dicotomia entre mundo do trabalho e mundo da formação e, por que não dizer, em uma corrosão de valores que se produz, tanto na formação como na produção.

Para Dewey (1976), a verdadeira experiência educativa envolve continuidade e interação com aquele que aprende e o que é aprendido e que a verdadeira situação de aprendizagem é histórica, social, ordenada e dinâmica. Portanto, na formação universitária, o aluno trabalhador e o docente, neste caso do curso de Terapia Ocupacional, devem apreender

esses valores produzidos nessa simultaneidade de que nos fala o autor, ou seja, incorporar no processo formativo a relação entre as percepções e saberes da atividade de trabalho, as experiências de vida e as experiências, percepções e os saberes da formação.

De acordo com Schwartz (2003), toda a atividade de trabalho encontra saberes acumulados nos instrumentos, nas técnicas, nos dispositivos e, portanto, saturada de normas de vida e formas de exploração da natureza e dos homens. Schwartz (2003) entende “norma”, baseado no conceito de Cangüilhem (2006), como sendo: “um modo possível de unificar um diverso, de reabsorver uma diferença, de resolver uma desavença. Norma é aquilo que fixa o normal a partir de uma decisão normativa” (CANGÜILHEM, 2006, p. 207).

O taylorismo e o fordismo rompem em parte com essa perspectiva, na medida em que estabelece um fazer da atividade de trabalho sem a possibilidade de o trabalhador inserir na sua práxis os elementos básicos do princípio da realidade que seria a capacidade de articular pensamento e sexualidade, enquanto devir masculino e feminino, por meio da criação, pois, o trabalho é apenas seqüência de soluções já pensadas por outros, portanto, estabelecimento de normas pré-fixadas, entretanto, sempre com possibilidade de renormatização.

De acordo com Schwartz (2003), há sempre no estabelecimento de uma norma a possibilidade de renormatizações, porque nesse processo de realização de uma atividade de trabalho sempre vai haver algo que é indizível, mas que opera coletivamente ao realizá-la, produzindo, portanto, uma singularidade na execução desta atividade.

Costa e Cunha (2008) fazem uma contribuição importante a respeito da não substituição do valor humano em relação ao valor da evolução da técnica:

A crença de que a técnica em toda sua amplitude (procedimentos, automação, robótica etc.) reduziria e até eliminaria a intervenção humana na efetivação do trabalho é desmistificada pela ergonomia que provou o valor das relações humanas como chave do sucesso nas relações industriais (COSTA; CUNHA, 2008, p. 3).

Concordamos com a autora no que diz respeito à chave do sucesso nessas relações do sujeito com seu trabalho, pois estas passam pela explicitação desses valores como um devir para renormatizar e ressignificar essa atividade. Com essa pesquisa, pretendeu-se acurar se a proposta do método da escavação constitui-se em um Dispositivo Dinâmico a Três Pólos da Abordagem Ergológica, uma vez que os alunos, ao analisarem as atividades realizadas

(experienciadas no GEAH e na vida cotidiana), as tecnologias da Terapia Ocupacional, as práticas de ensino e a sua própria atividade de trabalho, confrontam estes saberes, ressignificando-os e renormatizando-os.

Para concluir essa reflexão, cito Fischer e Ziebell (2004) quando diz que “identificar e analisar saberes adquiridos ao longo da vida é extremamente significativo para entender tensões, limites e possibilidades”. Este estudo aspirou ser mais um elemento contribuinte para repensar essa relação entre os saberes da atividade de formação e os saberes da atividade de trabalho a partir dos saberes gerados pelo processo da escavação.

5 ANÁLISE DOS DOCUMENTOS

5.1 Apresentação da análise dos documentos

A proposta do curso está baseada em um currículo no qual a formação dos profissionais é voltada para a Reabilitação como sendo um movimento articulatório de inserção social. Este processo reabilitador é atravessado pelas ações interdisciplinares de Prevenção, Promoção e Educação em Saúde.

Estas ações devem levar em conta a capacidade do profissional de estabelecer competências, de compreender a relação sujeito-ocupação-ambiente em relação com a saúde, com o contexto da prática profissional.

Assim como devem levar a produção de mecanismos de ações sociais, inclusivas no estabelecimento de novas tecnologias e também parcerias com outros saberes que de fato venham a ampliar a compreensão por parte dos profissionais sobre o desempenho ocupacional para ajudar àqueles que necessitam da sua intervenção.

O projeto político pedagógico do curso prevê o perfil do egresso com uma formação generalista, humanista, crítica e reflexiva capaz de atuar em diversos âmbitos e equipamentos sociais baseado em princípios éticos, rigor científico e intelectual, objetivando a inclusão social da clientela atendida. Ainda o PPC traz como objetivo geral do curso a formação de profissionais capacitados para desenvolver ações terapêuticas, de ensino e pesquisa no campo da Terapia Ocupacional, bem como, serem agentes de transformação social desenvolvendo uma atuação competente e engajada nos processos de mudança social, comprometendo-se com a transformação da realidade e articulando suas ações no campo da educação-trabalho-saúde, com vistas ao homem enquanto sujeito ocupacional e histórico.

O processo educativo, no PPC, presume o favorecimento à inclusão social, à ampliação de oportunidades e à sustentação dos princípios do SUS, à promoção do exercício da liberdade e da autonomia e também de experiências significativas por meio da articulação teórico-prática e interdisciplinar. Portanto, esta formação deve estar comprometida com a promoção da saúde e a conseqüente melhoria das condições de vida da população.

O documento estabelece a integração e articulação entre os saberes, por meio dos pressupostos do desenvolvimento científico contemporâneo, tendo a docência uma postura dialógica, que permita aos sujeitos intercambiarem seus conhecimentos, compartilharem os saberes e as experiências na perspectiva da busca de uma autonomia. Tendo o docente um papel de agente facilitador e potencializador da experiência de aprender.

A matriz curricular tem a intenção de promover a articulação entre as práticas curriculares, o cotidiano do aprendente e seu objeto de estudo, flexibilizando-a no sentido de atualização de conhecimentos, mantendo as questões essenciais ao exercício profissional. Assim, o documento assinala que a formação deve promover a valorização e o estímulo das capacidades, recursos e potenciais de cada um/uma e da comunidade por meio de uma atitude investigativa, do futuro profissional, de modo a despertar a curiosidade, na compreensão da pesquisa como descoberta, criação e diálogo com a realidade.

Esta postura reflexiva deve envolver professores/supervisores e os aprendentes. E o professor deve se colocar e se vê como elemento interage dinamicamente com os alunos, permite a facilitação nas relações interpessoais, favorecendo, com isso, a possibilidade do relacionamento ocorrer de forma mais autêntica e natural e, conseqüentemente, dá condições ao desencadeamento do processo de autoconhecimento dos aprendentes.

Na formação, o entendimento conceitual do homem, da sociedade, da saúde, da atividade, da ocupação e do trabalho é percebido como:

O homem como um mosaico composto por corpo, mente, espírito e por uma racionalidade instrumental, científica, simbólica e política. Um ser em relação, nunca completo, determinado pelo processo de fazer-se e fazer-se com o outro, de superar-se, tornando-se um ser evolutivo e autônomo, sendo a adaptação humana a capacidade de pertencimento a sua cultura. Pelo desenvolvimento de seu psiquismo, observa a natureza, comunica-se e assim analisa e age no espaço/tempo que vive, estabelece relações, alterando o seu mundo interior e o ambiente, pela habilidade do cérebro humano em formular e simbolizar os conceitos e os transformar em ações.

Uma sociedade de diálogo, dinâmica em que predominam mudanças constantes no conhecimento, o pluralismo de idéias e uma heterogeneidade social avaliada na lucidez provocada pela divisão social do trabalho. Tendo o sujeito como um sistema psíquico de suas representações.

A saúde como um fato biológico, mas, também um processo ligado à história de vida de cada sujeito e a forma de ser/estar em sociedade, ao estilo de vida, à capacidade de agir/reagir individualmente e na perspectiva coletiva de implicação com a construção de diferentes espaços de luta e filiação.

A atividade do ponto de vista antropológico considera as representações, a cultura, o ambiente. A ação humana, do ponto de vista ontológico, envolve a evolução das habilidades e dos instrumentos civilizatórios. No aspecto filosófico considera os valores, a subjetividade, singularidade e a experiência como fator preponderante para sua aplicação e no aspecto analítico contempla os aspectos simbólicos e subjetivos do ser humano. Quanto ao aspecto biológico solicita e organiza a função e organização dos sistemas. No aspecto ocupacional a ação é dirigida para um objetivo, que tem significado para o indivíduo e é composta de habilidades e valores. Esta é vista como uma forma estruturada do esforço humano, nos aspectos de automanutenção, produtividade, lazer, com função associada a ele. Ela fornece uma organização longitudinal de tempo/espaço e esforço na vida da pessoa. No documento, o termo ocupação inclui atividades, tarefas e papéis sociais.

O trabalho é o mediador central da construção, do desenvolvimento e complementação da identidade do indivíduo, na medida em que o confrontam com um mundo externo, dentro de lógicas, desafios, regras e valores entrelaçados com a história singular de cada um.

Ao sair do curso, é necessário que o aprendente possa reconhecer-se e implicar-se no uso terapêutico de si próprio, na avaliação das habilidades e potenciais individuais, na análise e adaptação das ocupações e na análise ambiental e adaptação.

Ao apresentarmos estes aspectos do PPC, que consideramos relevantes para esta análise, estabelecemos agora um contraponto entre o previsto no documento e a posição crítica dos discentes, por meio das entrevistas e também do docente pela sua implicação e percurso na instituição formadora.

De acordo com os discentes, a articulação proposta pelo PPC do curso, entre a perspectiva reabilitadora e o cotidiano da formação, a partir das práticas curriculares, do cotidiano acadêmico dos discentes e seu objeto de estudo, tem ocorrido em via de mão única uma vez que não retroalimenta a própria formação, estabelecendo, assim, uma desconexão entre a teoria e a prática.

A crítica que os discentes também fazem ao perfil da formação é de que esta qualidade generalista fica descontextualizada no processo da mesma que a nosso ver pode se apresentar dessa forma devido à falta de debate político-social no curso, uma vida universitária empobrecida e a falta de diálogo entre discentes e docentes, inclusive sobre o próprio projeto pedagógico do curso.

As inferências, nas entrevistas, apontam para uma falta de integração entre os saberes no curso, prejudicando também, o entendimento do por que determinada disciplina ou determinada prática curricular está presente no curso, e qual a sua importância para a formação. Além disso, os discentes afirmam que as posturas reflexivas dos docentes no curso são insuficientes, diante da proposta do mesmo e também da própria profissão de Terapia Ocupacional.

Nas entrevistas, os discentes trazem que a formação transmite os conceitos, porém estes não são trabalhados de forma articulada com as experiências, tanto de vida como das atividades práticas da formação.

No que se refere à posição do docente, a análise que este faz do processo de formação no curso de Terapia Ocupacional é que a mesma apresenta lacunas entre o previsto no PPC, a vida universitária, entre as experiências discentes e docentes e a integração entre os saberes produzidos nas várias esferas desta formação. Tendo, como consequência, uma grande desarticulação entre a atividade máxima prevista no curso e o que se opera no real.

Sobre o projeto do Grupo de Estudos Sobre a Atividade Humana (GEAH), este documento apresenta o entendimento sobre a atividade humana como sendo a essência do ser humano e também como sendo por meio dela que o homem se cria e se recria. Aponta ainda que o sentido da vida humana está na sua práxis, no seu fazer, uma vez que a vida humana se constitui, em uma de suas dimensões, em um “*continuum* de atividades”. Assim, a formação do terapeuta ocupacional, de acordo com o projeto, tem que estar muito próxima destes princípios, pesquisando esta ação, analisando-a, compreendendo-a em toda sua dimensão em um *continuum* e rigoroso exercício, no que diz respeito a refletir, vivenciar e escrever sobre o entendimento desta dimensão humana no olhar deste profissional.

As atividades humanas ganharam um *status* de maior abrangência, sendo previsto o seu estudo em toda sua completude e complexidade nos aspectos históricos, políticos, sociais, culturais, estético e ético pelos terapeutas ocupacionais. A experiência do GEAH se constituiu

em um espaço de realização de atividades, assim como de análise das mesmas enquanto recurso terapêutico com o objetivo de possibilitar aos alunos do curso uma experiência viva do agir terapêutico a partir de um processo de aprendizagem, sendo a relação com o saber um processo experiencial, reflexivo e criativo onde docente e discente passaram por experiências em comum, de forma não hierarquizada na relação com o saber.

Assim, o documento apresenta como objetivo geral ofertar um espaço de discussão e experiências sobre atividades humanas, a partir da promoção de vivências e discussões sobre as atividades; do estudo sobre desenvolvimento e prescrição de atividades em terapia ocupacional; o desenvolvimento da capacidade perceptiva e de observação dos alunos; a escrita de trabalho teórico sobre uso de atividades em terapia ocupacional e a partir da exploração de atividades visando ao uso terapêutico das mesmas.

Ao destacar alguns pontos que julgamos importantes para análise deste estudo, pelo projeto do GEAH, a pesquisadora aponta este, como sendo um documento central da experiência formadora, que confirma, por meio dos seus objetivos e modo de operacionalização, um modelo de proposta de formação para o curso de Terapia Ocupacional, sendo referendado da mesma forma pelos discentes participantes deste estudo, através dos depoimentos nas entrevistas e também nos registros das observações do grupo.

A proposta do método da escavação foi incorporada ao projeto do GEAH no decorrer de sua realização. A escavação é uma maneira de ajudar o sujeito a pensar, fazer e falar. Este processo acontece nessa proposta, pela escavação do fazer, como uma desocultação e ou um desvelamento. Pela escavação, os sujeitos passam a compreender o pensamento, os valores e a própria sociedade em que vivem no momento em que escavam a sua história de vida e de suas relações com o fazer, incluindo desde as atividades cotidianas, de socialização, às atividades de trabalho.

Na escavação, na medida em que o sujeito vai respondendo e dando lugar ao que diz e ao que faz, existe neste momento um Eu, que não é só um Eu reflexivo, e, sim, um Eu imerso em uma determinada situação, um Eu que é corpo, que é percepção, que é sistema de ações e atos pelas manifestações dos valores, do agir em si e o próprio efeito dos atos. Portanto, nessa relação oportunizada pela escavação, há uma imbricação do Eu na situação, tanto na prática terapêutica, como no ensino, ou seja, domínio de uma atividade engajada no mundo. Este engajamento e esse domínio é que vai dar poder a este sujeito.

A relação terapêutica e da formação pela escavação é uma relação horizontalizada onde terapeuta e sujeito em tratamento e professor e aluno vivem as experiências sem se colocarem a priori com uma hierarquia de saber. Na escavação, como método clínico e de formação, ao promover a desocultação do fazer ela promove também uma circularidade da ação em que vários elementos se compõem e se interpõem; portanto, o espaço terapêutico e de ensino é polifônico de saberes, de posturas, de amplitude tanto espacial, quanto temporal e de circularidades.

Na proposta do método da escavação, as atividades realizadas são permeadas pelo questionamento do vivido no aqui e no agora da experiência e pelas memórias e percepções que esta experiência e a escavação promovem. Para o aluno, ao realizar as atividades (experiência e o saber como experiência) o professor indica com questões o que perceber do processo e qual o impacto desta percepção para o aluno e como ele percebeu.

Ao fazer isso, o docente ensina a perguntar e, ao mesmo tempo, ensina a desvelar o campo perceptivo da experiência do aluno, produzindo um novo olhar da experiência vivida. Isso acontece, acoplado ao conhecimento ou aporte teórico prévio da formação tradicional. Dando novos agenciamentos e dispositivos de saber ao aluno, potencializando sua formação e criando novas demandas de investigação deste saber por meio de novas experiências e ampliação da percepção, o que possibilitará o surgimento de novas idéias, como possíveis estratégias de atividades enquanto recurso terapêutico. Dessa forma, essa maneira de ensinar Terapia Ocupacional, ao mesmo tempo em que dá potência à profissão, também dá potência àquele que nela se forma.

As principais ações do processo da escavação são abordagem do questionamento que consiste em avaliar, conhecer, desconstruir, desacomodar, por meio do ato de perguntar, possibilitando a abertura de caminhos para dar lugar ao acomodado/desacomodando, transformando o conhecido/desconhecido em visível, palpável e concreto. Esse processo facilita a construção do conhecimento e ressignificação da vida. No procedimento de questionamento, às vezes, não é necessário realizar outra atividade para iniciar a escavação, pois, o questionamento por si, faz emergir atividades disparadoras que promova a sustentação da escavação. A abordagem do questionamento implica o terapeuta ou o docente no processo.

Já a abordagem perceptiva do método, implica o olhar de frente para a atividade, a identificação de valores, os modos de fazer, de entender, as dúvidas, sensações, reações e

afetos, o se colocar em outro lugar, a externalização de sentimentos, a vivência temporal e espacial diferenciada, o desabrochar da vida, a mudança da percepção inicial, a suportabilidade do fazer a atividade e do processo de escavação e percepção dos acontecimentos. Nesta abordagem, terapeuta e sujeito em tratamento, ou professor e aluno, estão implicados diretamente com a ação perceptiva do fazer e do escavar.

A indicação da atividade, por sua vez, constitui-se no elemento central, como forma de acessar o outro, atuando como mecanismo de reflexão, de acontecimentos, orientando caminhos, promovendo sujeição e interação e possibilitando a experiência. A indicação da atividade implica o terapeuta ou docente em todo o processo como mediador de como a atividade opera no sujeito facilitando a confrontação, a desacomodação, a codificação e a potência da atividade.

No processo de escavação, a análise da atividade é a própria experiência de escavar a atividade. Uma análise da atividade promove a desconstrução da mesma, ao construí-la, promove aprendizagem, elementos para a realização de novas atividades, não existindo espaço para o fracasso e erro nas mesmas, leva em conta o que a atividade pode produzir, pra que fazer, porque fazer e o real significado desta no sujeito. É uma forma de mapear o sujeito e não somente uma análise técnica da atividade. A análise da atividade não pode estar deslocada da ação humana, do significado desta pelos sujeitos, dos valores e da consciência da vida. Ela permite a operacionalização do tratamento pela graduação da atividade, como ponte para uma possibilidade no processo de “cura”.

Por fim, a busca da atividade sagrada é o processo permanente da escavação, em que o sujeito vai estar nesta atividade e vai vivê-la por inteiro, genuinamente, sem mascaramentos; é a entrega do sujeito para com a atividade, para com o outro, para com ele mesmo e nele mesmo.

O método apresentado oferece elementos para fazer o contraponto entre os saberes gerados pela formação e os saberes gerados pelo GEAH, o que vai possibilitar a reconvocação destes saberes para a averiguação da hipótese do estudo.

5.2 Documentos

5.2.1 O Curso de Terapia Ocupacional

O Curso de Terapia Ocupacional tem duração de dois semestres por ano durante quatro anos. O ingresso é anual e em cada turma tem possibilidade de ingressar 60 alunos. O Curso é matutino tendo tido duas turmas que finalizaram nos anos de 2008 e 2009, que foram oferecidas à noite.

Os critérios para entrada no curso seguem o que é preconizado para a entrada dos estudantes no ensino superior, conforma legislação educacional em vigor. Ou seja, estudantes com curso de ensino médio, ou equivalente, concluído e que tenham sido classificados (as), em processo seletivo da instituição ou por ela reconhecido; portadores (as) de diploma de ensino superior, devidamente registrado desde que hajam permanecido vagas abertas, após o encerramento das matrículas dos (as) selecionados (as); vinculados (as) a outras instituições, por meio do processo de transferência; solicitantes de rematrícula após ter perdido o vínculo com a Instituição e estrangeiros (as), com curso de ensino médio ou equivalente, por meio de processo seletivo especial, regidos por convênios de Cooperação Internacional, firmados pelo Centro Universitário, com exigência de comprovação de proficiência na Língua Portuguesa.

No curso de Terapia Ocupacional, estão em vigor atualmente dois currículos: o currículo Terapia Ocupacional II cuja carga horária total é de 3.870 horas e a Terapia Ocupacional III cuja carga horária total é de 3.240 horas. O curso passa, a partir desta nova configuração no Projeto Pedagógico, a ter uma carga horária de 3.690 horas.

No que diz respeito à carga horária de estágio, estão em vigor duas cargas horárias: Terapia Ocupacional II com 1.008 horas e Terapia Ocupacional III com 1.044 horas. O Curso possui também uma carga horária de 120 horas de atividades complementares.

O enfoque dado hoje para o curso propõe um currículo cuja formação dos profissionais esteja voltada para a Reabilitação entendida como um movimento articulatório de inserção social sendo atravessada pelas ações interdisciplinares, Prevenção, Promoção e Educação em Saúde, que leva em conta a capacidade do profissional de estabelecer competências de compreender a relação pessoa-ocupação-ambiente e sua relação com a

saúde, o contexto da prática profissional e de produzir mecanismos de ações sociais, inclusivas, novas tecnologias e também parcerias com outros saberes que de fato venham a ampliar e a compreensão por parte dos profissionais sobre o desempenho ocupacional para ajudar àqueles que necessitam da sua intervenção.

Assim, o Perfil do egresso, estabelecido pelo curso é a de um profissional com formação generalista, humanista, crítica e reflexiva capaz de atuar em diversos âmbitos e equipamentos sociais ligados às políticas públicas, no campo clínico-terapêutico e preventivo das práticas de Terapia Ocupacional, baseado em princípios éticos e no rigor científico e intelectual, objetivando a inclusão social da clientela atendida. Compreendendo as dimensões técnica, ética e política de sua atuação profissional numa perspectiva interdisciplinar.

O curso de Terapia Ocupacional foi concebido tendo a seguinte missão: Formar profissionais generalistas no campo da Terapia Ocupacional contemplando as dimensões técnicas-científicas, política, ética, cultural e social da práxis profissional. Capazes de encontrar soluções criativas e contextualizadas no cuidado integral ao ser humano, valorizar a pessoa, as relações e redes constituídas, respeitar as diferenças e contribuir para o desenvolvimento do conhecimento da categoria profissional e qualidade de vida da população. Com isso, a visão do curso é de se tornar referência regional e nacional na formação e produção científica de qualidade, capacitando os futuros profissionais terapeutas ocupacionais na perspectiva da interdisciplinaridade, para a ação crítica e reflexiva sobre as necessidades e demandas dos coletivos e das políticas sociais, promovendo e desenvolvendo a qualidade de vida dos cidadãos pela participação em ocupações no aspecto individual e coletivo.

Desta forma, o objetivo geral do curso é formar profissionais capacitados para desenvolver ações terapêuticas, de ensino e pesquisa no campo da Terapia Ocupacional, bem como, serem agentes de transformação social, desenvolvendo uma atuação competente e engajada nos processos de mudança social, comprometendo-se com a transformação da realidade e articulando suas ações no campo da educação-trabalho-saúde, com vistas ao homem enquanto sujeito ocupacional e histórico.

A Terapia Ocupacional é uma profissão regulamentada pela Lei n.º 938/69, de 13 de outubro de 1969. O seu exercício só é permitido ao profissional com formação universitária, portador de carteira expedida pelo CREFITO - Conselho Regional de Fisioterapia e Terapia

Ocupacional de sua área de abrangência. O campo de atuação profissional onde o terapeuta ocupacional desenvolve suas atividades na rede de atenção básica e especializada em Saúde como os Programas de Saúde da Família, Centros de referência de Saúde do Trabalhador, Clínicas e Policlínicas especializadas; hospitais gerais e especializados: notadamente na atenção a hospitalização infantil, serviços de alta e média complexidade e de pessoas com sofrimento psíquico e dependência química; centros de atenção dia e psicossocial; nas diversas modalidades dos sistemas de proteção básica e especial nas diversas fases da vida; Instituições de ensino, na modalidade de ensino regular ou especial; serviços de saúde ocupacional de empresas; organizações não governamentais nos campos da saúde, educação e assistência; *home care*; instituições de pesquisa e docência; assessorias e consultorias específicas na área e gestão em instituições públicas e privadas.

Os pressupostos teóricos da formação entendem a saúde e a educação como direitos fundamentais de todos e dever do Estado, sendo que a garantia desses direitos implica o exercício da cidadania. Esse exercício requer acesso à informação em saúde, envolvimento da comunidade e participação ativa dos indivíduos. Para isso, a promoção de saúde vem como elemento principal, objetivando reduzir as diferenças no estado de saúde da população e assegurando oportunidades e recursos igualitários para capacitar todas as pessoas a realizar completamente seu potencial de saúde. Com isso, o currículo do curso está voltado também para os princípios e diretrizes do SUS – equidade, universalidade, integralidade – o que favorece a conquista do potencial de saúde da população e das pessoas individualmente. O trabalho em saúde é uma ação coletiva, interdisciplinar, intersetorial. Foca o sujeito de sua ação de forma integral, nos diferentes níveis de atenção em saúde e em todas as fases do ciclo vital.

O processo educativo, por sua vez, favorece a inclusão social, a ampliação de oportunidades e a sustentação dos princípios do SUS, promove o exercício da liberdade e da autonomia e propicia experiências significativas pela articulação teórico/prática e pela interdisciplinaridade. A formação em Terapia Ocupacional deve estar comprometida com a promoção da saúde e a conseqüente melhoria das condições de vida da população, logo, de acordo com as atuais tendências nas políticas públicas no país. Estende seu olhar sobre as dimensões históricas, política, social, cultural, econômica, ética e estética do ser humano e da sociedade.

A base conceitual do curso entende:

EDUCAÇÃO – Como processo dialógico que permite ao sujeito em formação o encontro dos processos vitais com a cognição, apontando caminhos que levem ao acesso ao conhecimento e as informações de forma a ampliar as habilidades, as ações, a criação e a reflexão do processo de aprendizagem e dos valores. A formação, portanto, deve estar relacionada com as experiências, expectativas de vida dos aprendentes e implica na sabedoria de conviver com as diferenças, na percepção crítica de si, do meio, do outro.

SER HUMANO – Mosaico composto por corpo, mente, espírito e por uma racionalidade instrumental, científica, simbólica e política. Um ser em relação, nunca completo, determinado pelo processo de fazer-se e fazer-se com o outro, de superar-se, tornando-se um ser evolutivo e autônomo, sendo a adaptação humana a capacidade de pertencimento a sua cultura. Pelo desenvolvimento de seu psiquismo, observa a natureza, comunica-se e assim analisa e age no espaço/tempo que vive, estabelece relações, alterando o seu mundo interior e o ambiente, pela habilidade do cérebro humano em formular e simbolizar os conceitos e os transformar em ações.

SAÚDE – Um fato biológico, mas também um processo ligado a história de vida de cada sujeito e a forma de ser/estar em sociedade, ao estilo de vida, à capacidade de agir/reagir individualmente e na perspectiva coletiva de implicação com a construção de diferentes espaços de luta e filiação. Coincide com o “ser/estar no mundo”, seu desempenho ocupacional, a satisfação com os afazeres da vida e o manter-se ativo neles. O ser humano mantém sua saúde através da relação sistêmica entre trabalho, jogo, lazer, escolarização, participação social e atividades de automanutenção, as quais se desenvolvem e se modificam por meio do curso da vida.

BEM-ESTAR – Inclui a experiência subjetiva de saúde, a preservação e promoção da saúde em comunidades e populações, e os fatores culturais e sociais que possam afetar a saúde e o bem-estar das pessoas. Os conceitos de saúde e bem-estar estão culturalmente implicados definidos e podem variar de acordo com o contexto.

SOCIEDADE – Diálogo entre o sistema social (no aspecto coletivo, coercitivo), os sujeitos como sistemas psíquicos e suas representações. Dinâmica onde predominam mudanças constantes no conhecimento, o pluralismo de idéias e uma heterogeneidade social produzida pela divisão social do trabalho.

DESIGN UNIVERSAL – Abordagem incorporada a produtos, bem como aos fatores de edificação e elementos que aumentam e estendem as possibilidades para que os mesmos possam ser utilizados pela maioria das pessoas.

TECNOLOGIA – Ferramenta facilitadora que serve de apoio e disseminação do conhecimento, um conjunto de processos que possibilitam ao ser humano dominar seu ambiente, colocar idéias em prática e resolver situações do cotidiano.

TECNOLOGIA ASSISTIVA – Segundo o Comitê de Ajudas Técnicas, Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação de pessoas com deficiência, incapacidade ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão.

TECNOLOGIA SOCIAL – Conjunto de técnicas, produtos e metodologias que visam ao desenvolvimento de processo de reabilitação focado na atenção integral aos direitos de sujeitos e coletivos.

ATIVIDADE – Do ponto de vista antropológico, considera as representações, a cultura, o ambiente. A ação humana, do ponto de vista ontológico, envolve a evolução das habilidades e dos instrumentos civilizatórios. Filosófico – considera os valores, a subjetividade, singularidade e a experiência. Analítico – contempla os aspectos simbólicos e subjetivos do ser humano. Biológico – solicita e organiza a função e organização dos sistemas. Ocupacional – Ação dirigida para um objetivo, que tem significado para o indivíduo e é composta de habilidades e valores.

OCUPAÇÃO HUMANA – Forma estruturada do esforço humano, nos aspectos de automanutenção, produtividade, lazer, com função associada a ele. Ela fornece uma organização longitudinal de tempo/espaço e esforço na vida da pessoa. Ocupação se refere a todas as coisas que as pessoas fazem e são significativas dentro de sua cultura. Quando a pessoa se compromete em ocupações, seu desempenho é influenciado pelo ambiente. Igualmente a ocupação influi sobre o contexto e é experimentada subjetivamente. Nesse documento o termo ocupação inclui atividades, tarefas e papéis sociais.

TRABALHO – O trabalho é o mediador central da construção, do desenvolvimento e complementação da identidade do indivíduo, na medida em que o confrontam com um mundo externo, com lógicas, desafios, regras e valores que se chocarão com a história singular de cada um.

TERAPIA OCUPACIONAL – Campo de conhecimento e intervenção em saúde e suas interfaces em educação e na esfera social, que reúne tecnologias orientadas para a emancipação e autonomia de pessoas que, por razões ligadas às problemáticas específicas (físicas, sensoriais, psicológicas, mentais e/ou sociais), apresentem, temporária ou definitivamente, alterações funcionais e de desempenho ocupacional, dificuldades na inserção e participação na vida social.

PROMOÇÃO DA SAÚDE – Processo de capacitação da comunidade para o incremento do seu poder na fixação das prioridades, na tomada de decisão e na definição e implementação de estratégias para atuar na melhoria da sua qualidade de vida e saúde, incluindo uma maior participação no controle desse processo, acesso amplo e contínuo à informação e às oportunidades de aprendizagem. Requer elaboração e implementação de políticas públicas saudáveis, criação de ambientes e hábitos favoráveis à saúde, reforço da ação comunitária, desenvolvimento de habilidades pessoais e reorientação do sistema de saúde.

CUIDADO – Envolve a relação empática, a percepção das necessidades de zelo e proteção dos usuários dos serviços de saúde.

REABILITAÇÃO – Para além de uma abordagem essencialmente médica, pode ser definida como toda e qualquer medida destinada a permitir que as pessoas com deficiência consigam sua integração social, o que inclui mudanças produzidas no entorno social imediato e na sociedade de maneira geral.

REABILITAÇÃO PSICOSSOCIAL – Definida como algo relativo à experiência intrapessoal, interpessoal, social e a interações que influenciam o comportamento ocupacional e o desenvolvimento dos sujeitos. Esse termo também relaciona os significados, propósitos, motivação, aspecto simbólico da ocupação, relacionamentos, papéis e dinâmica do inconsciente, que pode ser influenciado pelo comportamento ocupacional.

O modelo de ensino e a concepção pedagógica do curso de Terapia Ocupacional orientam-se pela:

Educação como um caminho contínuo de conscientização, emancipação, politização que ultrapasse a transmissão formal do conhecimento e permita gerar profissionais criativos, críticos e intérpretes de seu tempo.

Formação crítica, reflexiva e generalista baseada em princípios históricos, políticos, sociais, culturais e éticos onde o aprendente é sujeito ativo e central do processo ensino-aprendizagem, sendo ator na sua trajetória em aprender ser, saber, fazer e conviver; na solidariedade e cooperação entre os diversos atores sociais envolvidos no ato de aprender.

Integração e articulação de saberes pelos pressupostos do desenvolvimento científico contemporâneo, tendo a docência uma postura dialógica, que permita aos sujeitos intercambiarem seus conhecimentos, compartilharem os saberes e as experiências na perspectiva da busca de uma autonomia. E o papel do docente como agente facilitador e potencializador da experiência de aprender.

Promovendo uma articulação entre as práticas curriculares, o cotidiano do aprendente e seu objeto de trabalho, flexibilizando a matriz curricular no sentido de atualização de conhecimentos, mantendo as questões essenciais ao exercício profissional. Entendendo a avaliação como processual, contínua e emancipatória em uma visão interdisciplinar, sendo as disciplinas integradoras em cada semestre, que norteiam a articulação entre os diversos campos do saber e entre os diferentes profissionais.

Realização de estudos complementares e independentes que visem à flexibilização no processo de formação, promovendo a autonomia intelectual e profissional, assim como a valorização da reflexão e do relacionamento entre os diversos atores sociais, coletivos e a sociedade.

Valorização e estímulo das capacidades, recursos e potenciais de cada um/uma e da comunidade por meio de uma atitude investigativa, do futuro profissional, de modo a despertar a curiosidade, na compreensão da pesquisa como descoberta, criação e diálogo com a realidade. Dessa forma, a pesquisa e extensão atuam como pilares para o ensino-aprendizagem, ampliando, assim, o compromisso ético, dos aprendentes, nas dimensões pessoal, profissional e institucional, com a integridade do ser humano e do meio ambiente.

Qualificação do terapeuta ocupacional para o entendimento do desenvolvimento e ocupação humana, por meio de tecnologias que facilitem a adaptação cotidiana e a valorização da formação permanente do profissional Terapeuta Ocupacional.

O curso está organizado a partir da composição de dois núcleos: o de Conhecimentos Básicos e o de Conhecimentos Específicos – o Núcleo de Conhecimentos Básicos está subdividido em área Biológica e de Humanas; o de Conhecimentos Específicos em área de Formação Específica e de Formação em Serviço. Na formação específica, a organização curricular primou por construir macrodisciplinas são organizadas interdisciplinarmente, contemplando conteúdos de maneira integrada, e sistematizados por meio de atividades teórico-práticas, ao longo de todo desenvolvimento do curso. A estrutura e as estratégias pedagógicas das disciplinas são elaboradas conjuntamente com os professores ligados diretamente às áreas envolvidas. As práticas supervisionadas de estágio devem estar integradas aos conteúdos desenvolvidos no decorrer do curso e vice-versa, incluindo também, novos campos de atuação em Terapia Ocupacional com fins de pesquisa e criação de espaços profissionais.

As atividades práticas específicas de Terapia Ocupacional são desenvolvidas gradualmente, desde o início do Curso, possuindo complexidade produzindo autonomia crescente, desde a observação até a prática assistida. São realizadas em instituições conveniadas com o Centro Universitário e supervisionadas pelos docentes do Curso.

Os estágios do Curso de Terapia Ocupacional são realizados a partir do sexto semestre do curso, por meio da disciplina de Estágio Supervisionado, que tem um caráter formativo e deve dimensionar-se pela complexidade das realidades envolvidas e por meio de uma postura reflexiva.

Essa postura reflexiva deve envolver professores/supervisores e os aprendentes. Portanto, a avaliação também deve ter um caráter formativo, ou seja, privilegiar a postura reflexiva e um enfoque tendo como princípios norteadores os elementos, contemplados na Proposta Pedagógica do Curso (objetivos e perfil pretendidos, competências e habilidades) e embasados pelos princípios da prática reflexiva, a fim de podermos entender os processos de ensino-aprendizagem sob a ótica fenomenológica. É possível oportunizar o desenvolvimento das potencialidades dos aprendentes a partir da percepção de si e dos outros, nos processos de

conhecer-se e reconhecer-se nas interações tanto na sala de aula como fora, ampliando-se assim as possibilidades e o significado dos processos de aprendizagens.

Quando o professor se coloca e se vê como elemento interagindo dinamicamente com os alunos, permite a facilitação nas relações interpessoais, favorecendo com isto a possibilidade do relacionamento ocorrer de forma mais autêntica e natural e conseqüentemente dá condições ao desencadeamento do processo de autoconhecimento. As situações vivenciadas são também únicas e singulares tanto para professores como para os discentes, que passam por um processo de colocar-se no mundo por meio de suas ações concretas que possibilitam se perceberem, reconhecendo-se na suas próprias ações.

O trabalho de conclusão de curso corresponde a uma continuidade da formação científica do discente e é estimulada desde a sala de aula e se estende, ao longo de todo o curso e mais intensamente no último ano durante a elaboração e realização de um Projeto de Pesquisa exigido como Trabalho de Conclusão de Curso, sendo as linhas de pesquisa da instituição: Educação e Direitos Humanos; Saúde Coletiva e Reabilitação; Saúde e Meio Ambiente. E as linhas de pesquisa do curso: Integralidade do Cuidado em Saúde; O Cuidado em Saúde e Inserção Profissional.

Já as atividades complementares (A.C.) no curso de Terapia Ocupacional acontecem a partir de duas modalidades: a primeira por meio das atividades específicas do curso, tais como as desenvolvidas pelos seus núcleos de estudos e ou atividades de pesquisa e extensão e a segunda, por meio de atividades ligadas às disciplinas que são estabelecidas pelo colegiado do curso na categoria de projetos especiais e/ou através de atividades integradas aos demais cursos do Centro Universitário Metodista. As atividades complementares existentes no curso são:

- Oficina de Expressão Plástica do Laboratório de Atividades e Recursos Terapêuticos.
- Oficina do Laboratório de Atividades e Recursos Terapêuticos sobre Atividade Humana.
- Semana Acadêmica Integrada.

- Participação em Eventos Científicos: Congresso Brasileiro de Terapia Ocupacional.
- Além disso, o curso conta com as atividades pedagógicas e culturais por meio de seus Laboratórios e Disciplinas específicas:
- Oficina Construção de adaptações com material alternativo, no Laboratório de Tecnologias Assistivas.
- Oficinas de atividades expressivas; Oficina de Jogos e Brinquedos; Laboratório Aberto.
- Projetos Especiais: Humanizando o Hospital; Dia de Brincar.
- Núcleo de Desenvolvimento Infantil.
- Núcleo de atividades e recursos terapêuticos.
- Núcleo de Tecnologia Assistiva.

O processo avaliativo do curso, por sua vez, se constitui na individualização do conteúdo; na negociação do contexto e dos procedimentos; na atenção e foco na pessoa; na transformação da pessoa pelo processo de aprendizagem; na priorização das competências e habilidades estabelecidas no PPC; no Balanço de competências iniciais; no planejamento adaptado às circunstâncias e na atenção a um sujeito que está se formando. Devendo, portanto, caracterizar-se como mediadora, com reflexos no pensar e agir do aprendente, neste sentido propõe que a avaliação seja realizada por meio de relatórios sistemáticos.

Para tanto, ao sair do curso, é necessário que o aprendente possa reconhecer-se e implicar-se no Uso Terapêutico de si Próprio, na Avaliação das Habilidades e Potenciais Individuais, na Análise e Adaptação das Ocupações e na Análise Ambiental e Adaptação, desenvolvendo, entre outras, as seguintes aptidões e capacidades de habilidades e potencialidades do paciente/cliente-usuário atendido; de compreender o fazer humano, suas dificuldades e potencialidades nas ações que envolvem o trabalho, o lazer e o autocuidado; de estudo e análise das ocupações humanas, suas prescrições como terapia, incluindo a ocupação no trabalho, escolarização, lazer e atividades instrumentais de vida diária (AIVDs) e atividades instrumentais de vida prática (AIVPs); de aprender e realizar análise da atividade,

análise da tarefa, análise da habilidade e análise aplicada; de analisar o ambiente e explorar os impactos psicológicos, culturais e sociais deste sobre a pessoa, assim como seus efeitos de inibição ou efetivação na participação no cotidiano e no trabalho e capacidade técnicas de uso de procedimentos e recursos como adaptações nas atividades cotidianas, do ambiente, órteses e próteses, cadeiras de rodas e outros dispositivos. (CENTRO UNIVERSITÁRIO METODISTA IPA, 2008).

5.2.2 Grupo de Estudos sobre a Atividade Humana

Esta atividade foi sugerida ao colegiado do curso de Terapia Ocupacional no primeiro semestre de 2005, pelas professoras Eliana Furtado e Marta Orofino, como uma proposta de atividade complementar para o curso e também como uma forma de dinamizar o uso do Laboratório de Atividades e Recursos Terapêuticos possibilitando a pesquisa e a experiência de atividades várias com o objetivo de criar uma prática investigativa nos alunos do curso visando a uma ampliação do seu campo perceptivo e experimental das atividades humanas. Durante o ano de 2005, a professora Marta Orofino atuou junto ao grupo; nos anos seguintes a professora foi deslocada para outras atividades do curso. A seguir apresentamos a proposta desta atividade complementar.

O projeto do Grupo de Estudos Sobre a Atividade Humana (GEAH) traz o entendimento de que a atividade humana é a essência do ser humano e é por meio dela que o homem se cria e se recria. O sentido da vida humana está na sua práxis, no seu fazer. A Terapia Ocupacional enquanto profissão se utiliza desta atividade, enquanto recurso terapêutico, como um instrumento de possibilidade do ser humano se reconstituir e dar sentido a sua existência. Segundo Quarentei (2001), “a terapia ocupacional está intensamente envolvida com a produção da vida, com a criação do existir, de modos de estar no mundo e a própria fabricação de mundos. Essa compreensão advém do simples fato de que a vida humana constitui-se, em uma de suas dimensões, em um *continuum* de atividades”. A partir desta compreensão a formação do terapeuta ocupacional tem que estar muito próxima destes princípios, pesquisando esta ação, analisando-a, compreendendo-a em toda sua dimensão em um *continuum* e rigoroso exercício, no que diz respeito a refletir, vivenciar e escrever sobre o entendimento desta dimensão humana no olhar deste profissional.

A justificativa do projeto está ancorada no princípio de que as atividades humanas são os principais instrumentos de trabalho do terapeuta ocupacional elas são também aquilo que nos identifica enquanto terapeutas ocupacionais. Portanto, o entendimento sobre ela e sua aplicação devem ser estudados em sua completude e complexidade nos aspectos históricos, políticos, sociais, culturais, estético e ético pelos terapeutas ocupacionais. Essa experiência deve se constituir em um espaço de realização de atividades, assim como de análise das mesmas enquanto recurso terapêutico com o objetivo de possibilitar aos alunos do curso uma experiência viva do agir terapêutico a partir de um processo de aprendizagem, sendo a relação com o saber um processo experiencial, reflexivo e criativo em que docente e discente passará por experiências em comum, de forma não hierarquizada na relação com o saber. Sobre esta relação diferenciada do fazer docente, os autores buscaram respaldo na Pedagogia Freiriana, pois, este método se aplica ao que os mesmos desejavam despertar nos alunos participantes do grupo. Portanto, é a partir da vivência crítica da liberdade do aluno, no ato de aprender fazendo, que se darão as condições de formação para futuros educadores.

Para Freire (1996), não se deve pensar apenas sobre os conteúdos programáticos que vem sendo expostos ou discutidos pelos professores das diferentes disciplinas, mas, ao mesmo tempo, a maneira mais aberta, dialógica, ou mais fechada, autoritária, com que este ou aquele professor ensina. Assim, a proposta do grupo visava produzir este diálogo aberto através desta relação não hierarquizada do ensino/aprendizagem.

O educando que exercita sua liberdade ficará tão mais livre quanto mais eticamente vá assumindo a responsabilidade de suas ações. Decidir é romper e, para isso, é preciso correr o risco. A autoridade coerentemente democrática jamais se omite. É com a autonomia, penosamente construindo-se, que a liberdade vai preenchendo o espaço antes habitado por sua dependência. Sua autonomia se funda na responsabilidade que vai sendo assumida (FREIRE, 1996).

A partir deste entendimento de autonomia é que esta proposta objetivou despertar no aluno estes princípios de liberdade, autonomia e reflexão crítica, vividos na experiência concreta, a partir da ampliação de suas capacidades perceptivas, criativas e de observação, desenvolvendo a iniciativa, a sensibilidade e a discriminação de si, do outro e do entorno.

Depois da experiência vivida no segundo semestre de 2005 e da avaliação positiva destes encontros vivenciados pelas docentes e discentes, foi proposto, ao colegiado do curso,

a permanência da atividade como proposta fixa de atividade complementar, realizando a segunda edição desta experiência como um espaço de discussão destas novas modalidades de pensar o fazer humano numa perspectiva mais conceitual e literária, através do laboratório de ART, a fim de aprimorar cada vez mais o entendimento da ação humana enquanto ação propriamente dita e como recurso terapêutico. Dessa forma, o objetivo geral do projeto foi o de oferecer um espaço de discussão e experiências sobre atividades humanas, a partir da promoção de vivências e discussões sobre as atividades; do estudo sobre desenvolvimento e prescrição de atividades em Terapia Ocupacional; o desenvolvimento da capacidade perceptiva e de observação dos alunos; a escrita de trabalho teórico sobre uso de atividades em terapia ocupacional e a partir da exploração de atividades visando ao uso terapêutico das mesmas.

O funcionamento do grupo foi proposto com encontros semanais de duas horas depois das atividades acadêmicas. Tendo como sistemática dos encontros reuniões em grupo para realização de atividades prescritas pelo professor coordenador e acordadas com os alunos. Tendo a possibilidade, em alguns grupos destas atividades, como a de leitura, por exemplo, serem dadas anteriormente, como tarefas, para que os alunos pudessem fazer uma primeira leitura. As demais atividades tinham como proposta serem desenvolvidas no próprio grupo, a fim de valorizar a experiência em estar em grupo, em desenvolver exercícios perceptivos e observações sobre o acontecido no grupo, pois é dessa forma que acontece também na prática terapêutica. Ao término das atividades, iniciava-se o processo de análise das mesmas.

Após o término das atividades, era feito uma avaliação de como todos se sentiam e eram feitas as combinações para os próximos encontros. Importante destacar que nesta proposta o professor coordenador do grupo participaria em conjunto com os alunos das atividades e também do processo de análise das mesmas, colocando-se como os alunos na condição de se ver e de se experienciar na atividade.

A proposta pedagógica estruturada pelo projeto propunha a vivência de atividades durante os encontros para discussão, observação dessas no grupo, a análise das atividades, a leitura de textos ligados ao tema, a confrontação com a teoria desenvolvida em aula, a escolha de um relator semanal, a produção de relatório em cada encontro e como atividade final a escrita de um artigo com o relatório dos encontros.

5.2.3 Proposta do método da escavação

Apresentamos a proposta do método da escavação para compor a análise deste estudo mesmo ela não fazendo parte do documento original do Projeto do Grupo de Estudos sobre Atividades Humanas, previsto no período de sua formulação, vindo a compor posteriormente esta proposta.

Durante estes quase trinta anos de atividades clínicas na Terapia Ocupacional fui experimentando formas de atender aos pacientes visando à melhoria da sua condição física e mental e do seu desempenho ocupacional. No início, como todo bom aprendente me valia dos instrumentos formais da minha profissão para aplicar as técnicas e com isso desenvolver minha atividade terapêutica. Ao longo dos anos, com o aprimoramento e com novos saberes adquiridos nessa trajetória fui incorporando outros saberes, modificando algumas das técnicas e criando novos dispositivos e novas estratégias para qualificar minha intervenção terapêutica e, com isso, ajudar no processo reabilitador dos sujeitos em tratamento de Terapia Ocupacional.

Paralelo a isso, desenvolvia, também, um aprimoramento da minha atividade docente. Cabe destacar que estas atividades na minha vida tiveram um percurso de tempo e espaço muito próximos. No ano de 1995, ao terminar a minha formação no mestrado e na especialização em ciências políticas e muito fortemente influenciada pelos estudos do Foucault sobre genealogia e arqueologia do saber comecei a experimentar uma nova maneira de atender os meus pacientes, buscando principalmente a refletir sobre a formação de Terapia Ocupacional e sua epistemologia, assim como refletir sobre o aporte teórico existente na área que de alguma maneira não me satisfazia. Foi, então, que pensei que poderia criar uma maneira ou um método de indicar as atividades em Terapia Ocupacional fora de um padrão normativo centrado somente no desempenho cognitivo e comportamental de como os sujeitos se envolviam com a atividade e como esta atividade poderia ser um elemento de tomada de consciência de si, alterando seu cotidiano e sua maneira de viver a atividade de trabalho e suas relações e com isso modificar a qualidade de vida destes sujeitos.

Dessa forma, comecei a experimentar uma nova abordagem de indicar as atividades e observar como estes sujeitos reagem a esta nova maneira em experimentar o tratamento de Terapia Ocupacional. Neste processo, fui percebendo um aumento da potência dos sujeitos

em tratamento e uma ressignificação da atividade enquanto recurso terapêutico. Se estes conseguem ressignificar a atividade terapêutica, conseguirá também ressignificar sua atividade de vida. Foi, então, que comecei a sistematizar esta minha atividade por meio dos seminários, palestras, cursos e mesmo em sala de aula. Necessitava de interlocutores neste processo e precisava que mais colegas pudessem me abordar, avaliava constantemente com meus pacientes o processo e mesmo com outros alunos que pudessem me questionar sobre como fazia isso.

Em 2000, consegui uma parceria com outra colega, em São Paulo, Mariangela Quarentei, que concordou com este desafio e começamos a tentar sistematizar esta nova forma de olhar o processo terapêutico em Terapia Ocupacional. Criamos um grupo de estudos e duas vezes no ano eu ia para São Paulo, na cidade de Botucatu, e realizávamos o curso, ao mesmo tempo, que desenvolvíamos atividades e as analisávamos a partir do processo de escavação. Motivada por esses encontros, foi que resolvi propor, em 2005, ao Curso de Terapia Ocupacional do Centro Universitário Metodista IPA o projeto do grupo de estudos sobre atividade humana como mais uma forma de promover a discussão sobre o instrumento básico de intervenção da Terapia Ocupacional.

Não havia, neste momento, um desejo explícito meu em desenvolver o projeto baseado na experiência de Botucatu, mesmo porque eu tinha receio de fazer isso na academia; havia um pré-conceito de minha parte que eu não poderia fazer isso em um ambiente formal, pois poderia ser criticada e mal interpretada pelos meus pares. Entretanto, eu já me encontrava impregnada deste novo pensar sobre a forma de tratar em Terapia Ocupacional e fui ao longo do processo experienciando mais ainda a proposta da escavação, mesmo sabendo que o processo inicial era somente investigar as atividades. Só que investigar as atividades para mim não era mais possível, sem ser pela escavação. Neste processo, entrei no doutorado e conheci a teoria da Ergologia e mais uma vez, outro saber começou a fazer potência em mim e resolvi então escrever sobre esta temática, pois seria a forma adequada, normativa e legítima de refletir sobre o tema.

Ao experienciar estas duas maneiras de desenvolver a escavação, tanto em Botucatu, como em Porto Alegre por meio da atividade complementar do curso a partir do espaço do laboratório de atividades e recurso terapêutico, fui percebendo que esta proposta de escavação como método de analisar a atividade e produzir sentido para o outro e, portanto, dando

potência a ação terapêutica poderia também ser um método de formação. Outra possibilidade de ensinar a Terapia Ocupacional para além de um método clínico.

5.2.3.1 Processo da escavação

A escavação é uma maneira de ajudar o sujeito a pensar, fazer e falar. Este processo acontece nessa proposta, pela escavação do fazer, como uma desocultação e ou um desvelamento, pois o homem não consegue mais falar pelo sentido de ser, mostrar-se, ser na presença, hoje o homem fala pela manipulação, pelo cálculo e pela explicação, também o homem tem dificuldade de pensar, pois todas as nossas ações estão voltadas muito mais para adquirir informações do que pela produção de um pensamento, de uma elaboração e de uma criação. Pela escavação, os sujeitos passam a compreender o pensamento, os valores e a própria sociedade em que vivem no momento em que escavam a sua história de vida e de suas relações com o fazer, incluindo desde as atividades cotidianas, de socialização quanto às atividades de trabalho.

Heidegger (2008) faz uma explicação da hermenêutica como o ato criativo de elaborar um poema, ele diz que todo um grande poeta fala a partir de um único poema circundante, que é dito. A tarefa do diálogo pensante com o poeta terá que ser a de encontrar o lugar no ser que seja o fundamento do poema. “Só a partir do lugar que ocupa o poema (não dito) é que o poema individual brilha e ecoa”.

Para mim, esta é a explicação teórica da busca humana pela atividade sagrada e que a escavação como método de ensino e terapêutico vai promover este lugar no ser, por meio da desocultação e dos desvelamentos que a escavação promove e ao mesmo tempo, que dá lugar a este ser-atividade, quanto mais eu escavo mais redes, mais dispositivos e mais relações eu promovo e é esta busca do desvelamento do fazer que, a nosso ver, promove sentido a existência. Sentido na perspectiva de um horizonte, como nos diz Sardi (2003), daquilo que vai fazer com que o sujeito se mobilize, se identifique, se produza, se manifeste e se “cure” e é esta busca que possibilitará que um processo ocupacional garanta a presença, a linguagem do ser.

Na escavação, na medida em que o sujeito vai respondendo e dando lugar ao que diz e ao que faz, existe neste momento um Eu, que não é só um Eu reflexivo, é um Eu imerso em uma determinada situação, um Eu que é corpo, que é percepção, que é sistema de ações e atos pelas manifestações dos valores, do agir em si e o próprio efeito dos atos. Portanto, nessa relação oportunizada pela escavação, há uma imbricação do Eu na situação, tanto na prática terapêutica, como no ensino, ou seja, domínio de uma atividade engajada no mundo. Este engajamento e esse domínio é que vai dar poder a este sujeito.

O Poeta Rainer Maria Rilke (2006) nos diz que devemos amar a pergunta antes mesmo de obtermos a resposta, pois ao amarmos a pergunta a resposta emerge no momento certo e a resposta é consequência do quanto de amor que colocamos na pergunta. Baseada neste pensar do Rilke foi que me autorizei a investigar o perguntar com amor a partir do que uma atividade nos envolvia e experimentar a colocar amor nas perguntas. Desta maneira, fui ensinando os alunos a formular questões que ajudassem a eles, inicialmente, a obter suas próprias respostas tendo a atividade e o professor como um interlocutor no processo de se perguntar. Para reforçar a explicação do ato de perguntar faço uma citação do autor:

“[...] peço-lhe que tente ter amor pelas próprias perguntas, como quartos fechados e como livros escritos em uma língua estrangeira. Não investigue agora as respostas que não lhe podem ser dadas, porque não poderia vivê-las. E é disto que se trata, de viver tudo. Viva agora as perguntas . Talvez passe, gradativamente, em um belo dia , sem perceber a viver as respostas” (RILKE, 2006, p. 43).

Foi influenciada por este entendimento do ato de perguntar que me senti instigada a experimentar ensinar aos discentes e também aos sujeitos em tratamento a viverem a relação com a atividade e pela atividade como uma grande pergunta que estariam fazendo a si.

A relação terapêutica e da formação pela escavação é uma relação horizontalizada, em que terapeuta e sujeito em tratamento e professor e aluno vivem as experiências sem se colocarem a *priori* com uma hierarquia de saber. Na escavação, como método clínico, ao promover a desocultação do fazer, promove também uma circularidade da ação em que vários elementos se compõem e se interpõem; portanto, o espaço terapêutico é polifônico de saberes, de posturas, de amplitude tanto espacial, quanto temporal, de circularidades.

O humano como obra de arte, como um acontecimento em que a verdade, pela escavação se revela e se faz representar pela captação da tensão criativa do escavar a

atividade, ao mesmo tempo em que a experiência, e dar forma a ela, escavando-a para escavar-se através dela. Assim, traz para o domínio dos seres, como sendo um todo, e abre ao homem esta luta interna entre a terra e o mundo.

Arendt (1995) diz que se deve começar a pensar como se ninguém tivesse pensado antes e só depois começar a aprender com todos os demais, mas, um pensar, por nós mesmos. Esta fala da autora reforça o que visualizo de potência no processo pedagógico e terapêutico de ensinar e tratar na terapia ocupacional através da escavação.

Sei, entretanto, que esta é uma questão filosófica que ponho em discussão entre o conjunto dos meus colegas, mas sei também que uma questão filosófica mesmo sendo uma questão pontual, ela também estabelece redes, conectam-se a outras questões, tecendo um campo mais amplo de investigação. Mas não vejo isso como um problema, mesmo porque na terapia ocupacional o nosso saber também é articulado muito fortemente a outros saberes, vejo sim, como mais uma estratégia de sobrevivência profissional ao levantar uma questão socrática sobre a forma de ensinar e tratar em terapia ocupacional.

5.2.3.2 Escavando o sujeito em tratamento e em formação

Ao realizar as atividades (experiência e o saber como experiência) por meio do processo da escavação pelo questionamento do vivido no aqui e no agora da experiência e pelas memórias e percepções que esta experiência e a escavação promovem, o sujeito em tratamento vai viver no processo terapêutico a consciência de si e o cuidado consigo próprio, com a ajuda do terapeuta mediando esta relação entre a atividade, a experiência e a escavação para o sentido de uma produção de vida. Então a atividade, a ocupação e ou a tarefa são meio e também um fim, o aprendizado é escavar-se, pois ao fazê-lo acessa o sagrado em si.

Para o aluno ocorre da mesma maneira do sujeito em tratamento, acrescentando apenas que ao realizar as atividades (experiência e o saber como experiência) o professor indica com questões o que perceber do processo e qual o impacto desta percepção para o aluno, como ele percebeu.

Ao fazer isto o docente ensina a perguntar e ao mesmo tempo ensina a desvelar o campo perceptivo da experiência do aluno produzindo um novo olhar da experiência vivida. Isso acontece, acoplado ao conhecimento ou aporte teórico prévio da formação tradicional. Dando novos agenciamentos e dispositivos de saber ao aluno, potencializando sua formação e criando novas demandas de investigação deste saber através de novas experiências e ampliação da percepção, o que possibilitará o surgimento de novas idéias, como possíveis estratégias de atividades enquanto recurso terapêutico. Desta forma, essa maneira de ensinar Terapia Ocupacional ao mesmo tempo, que dá potência a profissão também dá a potência àquele que nela se forma.

A partir do exposto nomeio, ainda sem um caráter definitivo de como operar o processo da escavação, alguns passos que considero importantes para a realização da escavação, mas que ainda requerem outros estudos. Como primeiro ponto, devemos produzir a identificação do sujeito. Nesse processo, já iniciaremos a sondagem das várias possibilidades de iniciarmos o processo da escavação. Seguido, avaliamos as condições para que a escavação aconteça. Esta avaliação requer uma inter-relação com todo o processo de tratamento do sujeito, as várias interlocuções entre os profissionais, familiares, comunidade e principalmente com o próprio sujeito.

É importante também que o próprio terapeuta possa avaliar as condições físicas, mentais, psíquicas e sociais do sujeito para que a escavação inicial tenha êxito. Principalmente colher do sujeito o desejo de se fazer perguntas. Após esse processo, é feito em conjunto com o mesmo um levantamento do material que será utilizado no processo e quais as possíveis atividades, definidas pelo sujeito ou sugerida pelo terapeuta, vão ser elaboradas.

O próximo passo é discutir com o sujeito o tratamento que vai ser dado ao material que emerge da escavação, tanto do ponto de vista do que foi dito como também do que foi feito. Nesse momento, é fundamental dar um lugar que acomode o material que emergiu do processo, pois a continuidade da escavação depende deste cuidado com o material e com o sujeito. O passo seguinte é a finalização da atividade e a busca de novos elementos para ser escavado. Como finalização é acordada, com o sujeito, a elaboração de um relatório ficando a criação deste de responsabilidade do sujeito, mas o terapeuta também produz um relatório que pode em futuras escavações ser feito a confrontação dependendo da situação. Este relatório é uma descrição do processo que pode ser feita na forma escrita ou verbal.

Explicação das principais ações do processo da escavação:

1. Abordagem do questionamento – avaliar, conhecer, desconstruir, desacomodar, através do ato de perguntar, abrindo caminhos para dar lugar ao acomodado/desacomodando, transformando o conhecido/desconhecido em visível, palpável e concreto, facilitando a construção do conhecimento e ressignificação da vida. No processo de questionamento, às vezes, não é necessário realizar outra atividade para iniciar a escavação, pois o questionamento por si faz emergir atividades disparadoras que promova a sustentação da escavação. A abordagem do questionamento implica o terapeuta ou o docente no processo.
2. Abordagem perceptiva – olhar de frente para a atividade; identificação de valores, modos de fazer, de entender, dúvidas, sensações, reações, afetos, se colocar em outro lugar, externalização de sentimentos, vivência temporal e espacial diferenciada, mudança da percepção inicial, suportabilidade do fazer a atividade e do processo de escavação, percepção dos acontecimentos. Nesta abordagem, terapeuta e sujeito em tratamento, ou professor e aluno, estão implicados diretamente com a ação perceptiva do fazer e do escavar.
3. Indicação da atividade – a atividade é o elemento central, forma de acessar o outro, atua como mecanismo de reflexão, de acontecimentos, orienta caminhos, promove questionamentos, sujeição e interação, promove a experiência. A indicação da atividade implica o terapeuta ou docente em todo o processo como mediador de como a atividade opera no sujeito facilitando a confrontação, a desacomodação, a codificação e a potência da atividade e do sujeito.
4. Análise da atividade – processo de escavação, experiência de atividades, de graduação da atividade, de ponte para o processo de “cura” e não é somente uma análise técnica da atividade. Uma análise da atividade promove a desconstrução da mesma, ao construí-la, promove aprendizagem, elementos para a realização de novas atividades, não existindo espaço para o fracasso e erro nas mesmas, leva em conta o que a atividade pode produzir, pra que fazer, porque fazer e o real significado desta no sujeito. É uma forma de mapear o sujeito e de operacionalização do tratamento. A análise da atividade não pode estar deslocada

da ação humana, do significado desta pelos sujeitos, dos valores e da consciência da vida.

5. Busca da atividade sagrada – o que chamo de atividade sagrada é a atividade de essência de todo o ser humano, que não necessariamente é a atividade que desempenhamos, tanto no cotidiano como na vida de trabalho. A atividade sagrada é aquela em que o sujeito vai estar nela e vai vivê-la por inteiro, genuinamente, sem mascaramentos; é a entrega do sujeito para com a atividade, para com o outro, para com ele mesmo e nele mesmo através do se perguntar.

5.2.3.3 Como o método opera

A postura do terapeuta e do professor é principalmente de um observador sistemático e de mediador.

O sujeito chega e após as apresentações, se faz uma avaliação usando os saber técnico da terapia ocupacional, ou o conhecimento docente da disciplina, neste processo o terapeuta e ou professor já vai também, colhendo a sua percepção sobre estes e paralelo a isso, vai produzindo questionamentos em cima da sua percepção sobre os sujeitos. É como se tivesse testando a própria percepção a respeito do outro e o sujeito vai respondendo. Neste momento, a partir deste diálogo inicial, surge uma atividade que eu chamo de atividade inicial do processo da escavação.

A análise da atividade que o terapeuta e/ou professor faz neste momento é uma análise baseada nos elementos da percepção, e naquilo que está sendo vivido na experiência do encontro, são sinais que o sujeito vai dando, de como ele se envolve, ou não se envolve com as coisas, ou como ele se relaciona com elas. Que tipo de investimento que ele faz. Ela surge também, de um saber anterior do terapeuta e do professor, de pesquisas de atividades, como o terapeuta deve ser uma pessoa que experimenta muito as atividades em si próprias, e em outros espaços, por exemplo, com os alunos e com outros pacientes e a sua própria experiência das atividades cotidianas este, portanto, pode indicar uma atividade.

É com esta atividade que o terapeuta e/ou professor dá início ao processo da escavação, com os questionamentos em cima daquilo que ele está fazendo naquele momento ao realizar a atividade. Paralelo à execução da atividade pelo sujeito, o terapeuta indica outras atividades para ele fazer em casa porque, neste processo, vai também se trabalhando perceptualmente, porque ele faz a atividade em casa e quando volta para o atendimento, é feito também uma escavação desta atividade que ele fez, então, dessa forma, vai se ampliando o campo perceptivo dele também. O sujeito em tratamento sempre vai pra casa com uma atividade indicada e faz outra no espaço terapêutico. Explicando melhor essa indicação de atividade, é uma indicação negociada com o sujeito e este deve ser envolvido no processo de escolha da mesma.

Esta escavação do que ocorre no processo de realização da atividade, por meio dos questionamentos, faz emergir dele o modo como o sujeito a realiza, como se sente fazendo, como se sente frente aos materiais, quais as sensações ao desenvolvê-la, que lembranças emergem deste processo que associações ele produz ao realizá-la, como o seu corpo reage frente a ela. É ir realmente escarafunchando o sujeito pela atividade, mas isso sempre na perspectiva de produzir um encontro de si para consigo, de si para com o outro, de si para com a própria atividade e da atividade e do material para com ele. Outro aspecto importante de se destacar no processo da escavação é que o resultado do processo daquilo que é vivido na experiência não dá margem para o fracasso e/ou erro, porque a atividade no processo da escavação ela se refaz todo o tempo. “é um *continuum* experiencial” e um “*continuum* de atividade”.

Ao longo do tempo, o terapeuta e/ou professor vai avaliando a maneira como o sujeito vai lidando com o processo da escavação, o tipo de reação que ele vai tendo, a forma como ele vai se comportando corporalmente, todas as manifestações tanto físicas, mentais e ou emocionais, no processo da escavação, ao mesmo tempo, em que o terapeuta e ou professor vai mostrando pra ele o que está se modificando no processo e checando a percepção do mesmo, a partir da indicação acordada da atividade e a forma como ele está lidando com tudo isso. Aqui a confrontação e a autoconfrontação acontecem.

Às vezes, é necessário mostrar para o sujeito exatamente como está se operando naquele momento, no presente, a relação dele com a atividade e, às vezes, também é necessário recapitular e vivenciar novamente aquela atividade para que aquilo que emergiu e

que foi percebido pelo terapeuta e/ou professor e ainda não faz parte do campo perceptivo do sujeito, que ele possa vivenciá-la novamente.

Aqui, o terapeuta se utiliza de um princípio gestaltiano de viver o “aqui e o agora” na experiência. Neste processo, é importante entender e conhecer o sujeito e ter uma percepção real dele para que o terapeuta e ou professor vá buscando em que bloco de atividades ele vai se encaixando, se é pela via das atividades estruturadas, se é pela via das atividades livres, se é pelo caminho das atividades expressivas, socializantes, intelectuais, cognitivas etc.

Neste momento, o saber técnico da Terapia Ocupacional é acionado pela classificação geral das atividades em Terapia Ocupacional e isso o terapeuta e/ou professor faz a partir dos questionamentos durante a escavação e com isso vai entendendo melhor o funcionamento do sujeito, checando coisas da história de vida dele para, a partir destes dados, ampliar o campo de atividades a serem escavadas. Nesta relação de cumplicidade que vai se construindo nesse fazer compartilhado, o sujeito vai se perceber na atividade, e o papel do terapeuta e ou professor é justamente fazer ele se perceber pela atividade produzindo o autoconhecimento.

O envolver-se em uma atividade permite confrontar os questionamentos, lembranças, histórias, acontecimentos, dificuldades cognitivas de desempenho, as operações na execução da atividade, escolhas e o terapeuta e/ou professor é o mediador do processo de ressignificação e de renormatização do fazer na atividade. O terapeuta está todo o tempo produzindo observações e percepções e deve checá-las.

Na verdade, a grande questão é que o processo da escavação não é só para o sujeito em tratamento ele é para o terapeuta e ou professor também, pois a todo o instante em que este escava o sujeito, também está escavando a sua própria intervenção com ele, por exemplo, ao se dar conta de que aquela pergunta não teve sentido, que não vai poder ir por determinado caminho, então, ao mesmo tempo em que faz as observações, tem que checá-las, porque o terapeuta e/ou professor nesse processo não tem a verdade, esta é produzida na experiência, pelo conhecimento de si é do próprio sujeito e pelos questionamentos. A confrontação daquilo que observa e o que se faz têm que está sempre presente. Em todo processo terapeuta e/ou professor e sujeito em tratamento, professor e aluno na ação pedagógica estão confrontando seus saberes.

A indicação de uma determinada atividade se esgota, para o terapeuta quando o mesmo não tem mais elementos para escavar, formular novas perguntas, entretanto esta pode

não se esgotar para o sujeito e, então, ele pode seguir fazendo, porém o terapeuta sugere que ele a realize em outro momento. A intenção do terapeuta é cada vez mais ampliar o processo de questionamento, pela escavação de uma atividade, pois é desta forma que o sujeito ganha potência para renormatizar e ressignificar o seu fazer pela consciência de si e se aproximar cada vez mais do caminho pela busca da atividade sagrada.

5.2.4 Exemplo do processo da escavação no Grupo GEAH – registro das observações

Relato do coordenador na condução de nove atividades desenvolvidas no GEAH.

1. Primeira atividade – leitura do texto técnico sobre atividades grupais em Terapia Ocupacional.

Esta atividade se constituiu da leitura de um material e depois uma rodada do que cada participante achou do texto, seguida da discussão sobre isso na questão da formação dos grupos de Terapia Ocupacional.

O terapeuta ocupacional vai oportunizar por meio da relação atividade X pacientes, uma possibilidade de comunicação, que, às vezes, dá-se até mesmo no compartilhamento de materiais.

Em muitos casos, nem existe a inter-relação, contudo somente o fato da atividade estar servindo como meio inicial, já é a primeira etapa para o paciente conseguir se envolver com alguma atividade e poder suportar a tensão que se estabelece entre aquilo que faz, como faz, e aquilo que ele sente com o que ele faz. Então, o terapeuta ocupacional vai ver o quanto esta tensão pode ser suportada na relação com o outro, pois o sujeito de alguma forma vai repetir o seu funcionamento, mesmo que ele já tenha, de alguma forma, superado algumas situações, ele vai lá e repete, até mesmo para se experimentar nesta outra possibilidade, ele vai precisar fazer esse afrontamento em algum momento.

As atividades são uma forma de experimentação deste sentir, e as reações do paciente para com o terapeuta, ou até mesmo para com outros participantes do grupo, são a forma deste sujeito de se colocar.

No que diz respeito à atividade do grupo, quem demanda o tipo de atividade é o próprio grupo.

Se a gente for pensar aqui, vocês constituíram uma matriz simbólica desse grupo aqui? Qual é a matriz simbólica, desse grupo aqui?” (degrav. 3 – coord.)

Quando o terapeuta ocupacional propõe a um paciente que ele realize uma determinada atividade, ele está dizendo para o sujeito que ele é impotente e incapaz de fazer tal coisa, e que está sendo dada a chance dele se confrontar com isso. O paciente, em um primeiro momento, hesita, e recusa: *não sei fazer, não tenho dom artístico, nunca desenhei na minha vida, nunca mexi com tinta, era só o que me faltava agora ter que botar minha mão nisso, não tem outra coisa que eu posso fazer? Podemos só ficar conversando?* É justamente isso, não encontrar a saída para que possa se potencializar.

2. Segunda atividade – produção de um mural para ser ofertado a uma parte do grupo que estava viajando.

A produção de um mural foi uma atividade realizada no GEAH onde cada participante iria fazer algo no mural, a princípio iria ser uma atividade grupal. Os integrantes do grupo acabaram escolhendo espaços no pedaço de papel e cada um, individualmente, foi se manifestando, o professor coordenador ao perceber isso avisa que todos devem se identificar no papel. No encontro posterior, foi feita uma discussão a respeito do trabalho executado. Esta discussão levou o grupo a uma tomada de consciência do momento em que o grupo se encontrava, um momento de expressão individual de representação do grupo para cada integrante, pois em nenhum momento o grupo conseguiu produzir de forma coletiva. Durante a conversa sobre a produção, os questionamentos foram nos dando consciência sobre o momento do grupo e o entendimento sobre a necessidade e o motivo da construção não ter sido coletiva.

[...] ficou aquela coisa assim, aí nós começamos a falar da importância do grupo pra gente. Aí é que foi virando uma opção individual [...] até então era uma coisa coletiva [...] é aí a gente resolveu retomar essa situação e passamos para as coisas individuais; do significado do grupo pra gente e aí foi virando, não uma produção mais coletiva, e sim uma produção individualista (Degrav. 8 – coord).

Nossa tendência é banalizar o feito mesmo porque, hoje, até isso passa por um processo de não valorização. Diante deste olhar, vemos que existem coisas que são supervalorizadas pela sociedade, assim como tem coisas que não são em nada valorizadas; entretanto, tudo são marcas dos sujeitos, são formas de se colocar no mundo, são formas de comunicação. Por exemplo, alguém está me dizendo alguma coisa quando não telefona, essa Presença X Ausência é algo fundamental.

As conversas no grupo eram despertadas pelo fazer a atividade, o que produziu, o que não produziu, como produziu, o que sentiu, ou não sentiu, até mesmo detalhes sobre os materiais podiam se constituir potência, pois a confrontação entre o fazer e o que fez eram um dos dispositivos para tirar para fora, escavação, os elementos para serem olhados, analisados e recolocados em outros lugares, dentro de cada um. Estas conversas não apareciam uma conversa outra, em que o grupo pudesse ter, elas estavam e estão “soterradas” na potência do que o sujeito faz, por isso a importância do terapeuta ocupacional ter esse tipo de olhar para a atividade e retomar todo o processo da mesma com o sujeito em tratamento, de outra forma, não temos como entender esse processo e deixá-lo ficar somente no plano da razão, tanto do sujeito quanto do terapeuta, é consentir o “não lugar” para a solidão e para o coletivo, é consentir a banalização completa do fazer humano. Diálogo realizado pelo coordenador do grupo frente à atividade proposta.

3. Terceira atividade – leitura do texto sobre economia sexual do Reich – demanda do grupo por discutir atividades expressivas e libido.

A realização das atividades sejam elas quais forem está ligada à libido do sujeito que a realiza, ou ainda, de como o sujeito coloca, ou não, sua libido nesta atividade. No GEAH, a partir da leitura de texto sobre sexualidade, por exemplo, a discussão se deu tomando como exemplos os próprios participantes, o que proporciona uma identificação com o tema, uma internalização deste, a partir da reflexão, um “retorno ao passado” de cada participante, proporcionado por lembranças de experiências e vivências de sentimentos relacionados com a temática em questão, a confrontação com experiências presentes, vividas durante a atividade e a tomada de consciência de si, do ato propriamente dito que posteriormente pode ou não, dependendo da autorização interna de cada um, estender-se a uma tomada de consciência maior em relação ao funcionamento geral de cada um em lidar com sua sexualidade.

[...] se vocês não estivessem bem com a sexualidade de vocês, vocês não permaneceriam no grupo aqui, não é?, uma das coisas que o grupo faz aqui é promover tesão em vocês, o dia em que isso não acontecer vocês começam a fracassar, e aí vocês vem e dizem assim, eu acho que a gente precisa conversar sobre o grupo, eu acho que o grupo está morrendo, eu acho que é isso, é porque está acabando o tesão do grupo, entendeu e o grupo precisa desse tesão o tempo todo[...].”

“[...] se você não por sua libido na música, a sua música não vai prestar, entendeu, ninguém vai te escutar, ninguém vai ter excitação na hora em que escuta ela, e isso tem que está presente o tempo todo, porque se você não põe tesão na sua prática terapêutica, o sujeito não vai ficar no atendimento com você.

[...] pensa bem o dia em que você toca com a alma e o dia que você toca pelo controle de tocar você então não é artista você pode fazer isso na boa, quase toda a semana que você estiver tocando, entende? Mas, quando você se dar conta do que está rolando em você, é totalmente diferente, porque quando você não controla você não tem nem a percepção do que você faz, e aí você chega e diz assim, - Ah é eu toquei bem? Mas, no fundo você sabe que você tocou bem, entende, é só aquilo da falsa modéstia que é bacana, porque você sabe, literalmente, que você tocou muito bem [...]”.

A proposta de uma verdadeira atividade terapêutica faz promover produção de vida, que é o vai dar subsídios ao sujeito de ir potencializando a “libido” até que o mesmo possa senti-la em diferentes experiências e o perguntar faz isso.

Entretanto, é importante pensarmos no papel do terapeuta ocupacional nesse processo, pois em que momento este pode fazer com que o sujeito se dispa pra lidar com as atividades? E em que momento o profissional está produzindo para o sujeito somente “economia sexual”, na realização da atividade produzindo assim a despotencialização da libido? Nesse processo, é importante que o profissional exerça a reflexão e retomada de como está agindo com o sujeito, e se realmente as atividades estão servindo para promover vida.

Esta produção de vida se dá quando o sujeito produz uma renormatização, que, por sua vez, é produzida pelas normatividades de um fazer anterior, levá-lo a outra normatização, que não é nem a da doença, nem do que está estabelecido socialmente ou culturalmente, mas, sim, do que foi vivido na experiência.

4. Quarta atividade – conceito de atividade – exercício do saber empírico de cada participante do grupo sobre atividade.

Criar um conceito de atividade: cada um diz o seu conceito de atividade, depois vemos a centralidade dos conceitos trazidos, especulam-se as palavras inclusive gramaticalmente, categoriza-se a centralidade das palavras em um processo de negociação entre o grupo, depois se busca um consenso, analisa-se o conceito encontrado na perspectiva de como isso está dentro das pessoas do grupo.

“Em todo conhecimento nosso, da nossa formação, da formação de vocês, da minha formação, o entendimento sobre a atividade é um entendimento que passa pela singularidade, pela subjetividade e pela objetividade. Então, isso quer dizer o quê? Que nós não vemos a atividade por um único sentido, certo? Então, isso, esta atividade está muito linda aqui pra nós, de poder perceber o quanto nós entendemos a atividade como algo que é singular do sujeito, que se instala na subjetividade e que produz um objetivo, seja ele qual for”.

O coordenador vai lendo os conceitos e vai dialogando com o grupo.

“Então, isso é bacana porque, porque dá uma idéia pra nós de como a gente entende a atividade humana, e isso é da formação, independente se a fulana enfocou mais a atividade do ponto de vista do objetivo desta, se a outra fulana enfocou mais a atividade do ponto de vista subjetivo, e a outra fulana que foi lá e disse que a atividade é uma coisa que é dá gente. Não importa. O fato é que a formação de uma forma geral produziu em vocês e em mim um conceito de atividade que é um conceito, por um sentido, ou seja, nós, terapeutas ocupacionais do grupo, entendemos a atividade como algo que é de sentido pra si, para o outro e que se materializa numa ação qualquer. E aí a gente pode chamar de uma ação pelas tecnologias da terapia ocupacional, desempenho, performance, adaptações etc., e tal, ou por uma ação absolutamente subjetiva que exerce no outro, a gente falou muito de movimento, né? Movimento é algo que se opera né, ta circulando, circula, então a atividade, a nossa compreensão de atividade é algo que circula, e ao mesmo tempo é circularizada”.

“Nós criamos um conceito de atividade dinâmica, então assim, vocês não compreendem a atividade de uma forma mecanicista da atividade, ou seja, a gente comer um pingo d’ouro é uma atividade, né, de alimentação, mas ela tem um entendimento supersimbólico, em relação a isso tanto é que a gente falou das nossas lembranças né, eu trouxe a lembrança da minha viagem, outras trouxeram outras coisas, de que comiam durante

uma semana inteirinha e depois enjoava, enfim, são as questões da singularidade. Então, esse entendimento dinâmico da atividade é muito bacana né, porque é assim que a terapia ocupacional vê a atividade, e é assim que a terapia ocupacional trata o sujeito, mesmo num modelo de terapia ocupacional ah, mais estruturante, digamos assim, mais conservador, mais biomecânico, vamos dizer, mesmo isso, o conceito de atividade, o conceito de atividade como ocupação é um conceito extremamente dinâmico.”

“A ocupação, ela tem uma intencionalidade, um sentido e um efeito. Ou seja, toda e qualquer ação humana é imbuída de: intencionalidade, sentido e efeito. Ou seja, qualquer atividade que nós realizamos, ela vai ter um efeito pra nós, seja ela a menor que for”.

“são blocos de atividade (olha que interessante, blocos, adorei essa palavra – pra teoria da escavação tá perfeito) são blocos de atividades cultural e pessoalmente significativas (é uns termos que vou te contar né, mas a gente pode transformar isso) em que os seres humanos se engajam e que podem ser nomeadas no léxico da cultura”. Olha que bacana, podem ser nomeadas no léxico da cultura, e que os seres humanos se engajam. Pra mim, “está perfeito, eu vou usar ela”.

“Aqui ela tá falando da propriedade inerente da atividade. E aí assim ó, quando é que ela se torna curativa? Quando ela produz essa relação aqui de intencionalidade, de significado, de efeito e ela faz com que o sujeito, através daquilo que tá despertando por ela consiga que é o que a gente ta experimentando aqui com a atividade sagrada, certo? Oh, daí ela diz assim também ó, não é só, o significado pra eles não é só um termo psicológico, mas também mecanismo de mudança, que é admitir o papel de transformação da atividade”.

5. Quinta atividade – exercício perceptivo de atividades expressivas.

Percepção e atividades expressivas – percepção acerca das atividades expressivas. Houve uma preparação de algumas situações pra realização deste exercício perceptivo com relação às atividades expressivas.

Uma foi trabalhar com a imagem de um quadro da Frida Calo e, a partir disso, fomos escavando quais são as sensações e percepções que esta imagem projetou em cada um.

A segunda situação é uma poesia da Viviane Mosé que, é um texto dela da pagina 39 “eu venho do espírito santo, eu sou do espírito santo, trago a vitória do espírito santo, santo é

um espírito capaz de operar milagres sobre si mesmo”. A partir disso, trabalhamos com esses elementos e observamos esse processo em cada participante do grupo.

No grupo, as atividades vinham sendo operadas muito através da linguagem verbal, e muito pouco com a expressão corporal. Assim, fazer esse exercício da linguagem corporal é importante porque os terapeutas, trabalhamos das duas formas, e o Terapeuta Ocupacional, principalmente, está sempre tentando construir com o paciente uma performance dele com relação a um determinado desempenho.

Perguntas que surgiram a partir dos depoimentos de participantes do grupo, outras perguntas foram feitas...

“Cada um disse sua sensação, e depois o grupo fez a tentativa de explicar esta sensação, com a intenção de identificar o que em si deu esta sensação. Neste momento, a coordenadora do grupo se usa de exemplo, pois ela também participa da atividade”.

“No paciente esquizofrênico o que ele faz? Ou no cara psicótico de uma forma em geral, ele pega, literalmente, e reage a aquilo ali, ele pega, se levanta, abre a porta e vai embora, entende, por que não foi possível suportar essa sensação sinestésica que o ambiente promove, entende? E aí o que acontece, o terapeuta tem que ajudar ele a entender essa situação, ali, entende?”

“[...]. Não, não é nem o que foi naquele momento, é de poder escavar, aí vem a importância da escavação, é de poder escavar, primeiro, o que ta saindo ali, como a gente fez agora, ó, vamos vê, vamos tentar vê o que é essa sensação de calor, entende? O que é esse frio na barriga, como é que é ele, como é que ele se manifesta, porque, na medida em que a gente vai falando disso, a gente vai voltando a dominar a sensação, não precisa entender racionalmente ela, porque às vezes não está no plano do entendimento, entende, racional, não precisa, entende, mas você pode aliviar o paciente, fazendo ele entender como é que é ela, como é que ela ta ali, como é que ela ta passando ali naquele momento... tecnicamente seria a integração sensorial”.

6. Sexta atividade – exercício perceptivo ao assistir a um filme.

Se nós pudermos transformar o ambiente terapêutico neste espaço de potência, maravilhoso. Não tem problema usar os protocolos, podem usar todos eles, desde que vocês estejam alerta de que essas são somente atividades meio, porque atividades mesmo são as que

vão dar sentido pra existência, e aí pode ser qualquer coisa, pode ser um xalinho, pode ser dobrar um papelzinho, qualquer coisa.

7. Sétima atividade – leitura de texto do livro Não apresse o rio, ele corre sozinho.

Uma das coisas que é importante no processo de escavação é que, quando as coisas vão emergindo, elas têm que ser (re)alocadas, tem que ser dado um lugar par elas. Porque é justamente o processo em que você vai poder se escavar naquela situação pra saber por que foi gerador de ansiedade, então não teria problema a gente parar, ver o que estava gerando de ansiedade ali no filme, e depois continuar.

“A relação também com a atividade no momento em que o paciente diz assim: há ta me dando uma coisa! Bom, vamos parar, vamos parar e vamos ver que coisa é essa que ta me dando, porque se vocês continuam vocês estão dizendo pro paciente que o que ele sente não tem valor, o que ele sente pode esperar pra depois, o que ele sente não adianta ele sentir, porque o que ele tem mesmo é que fazer a atividade”.

O terapeuta tem que trazer o sentimento; é papel do T.O. trazer o sentimento naquele momento em que o paciente está realizando a atividade, produz uma manifestação tanto corporal como verbal, porque a atividade proporciona o aqui e agora. Verificar com o paciente o que está se instalando, como é que está, como é que é, como é que está reagindo, o que está pensando, é fundamental porque, desta forma, temos a possibilidade de ver se a atividade ganha potência ou não, é uma forma de avaliar a potência da atividade.

“A forma como lidamos com o processo ocupacional, é algo quase que culturalmente instituído: “eu sou pequeno, aí eu vou pra escola, aí depois eu vou fazer um monte de cursos, ginástica, balé, inglês, depois eu vou pra aula, aí eu termino, aí eu vou fazer vestibular, aí eu faço vestibular, aí eu tenho que escolher uma profissão, aí eu vou e escolho essa profissão, eu faço aquilo, eu estudo, eu me formo, depois eu tenho que trabalhar naquilo... e em algum momento a gente para pra pensar qual é de fato a ocupação que a gente quer desenvolver? Qual é que é o papel da ocupação dentro de mim? Por que eu faço isso, primeiro grau, segundo grau, terceiro grau? Por quê? Não adianta a gente ficar preenchendo ocupacionalmente o lugar do vazio, a gente tem que dar espaço pra ele aparecer; então, na Terapia Ocupacional, a gente não tem que ocupar o sujeito, a gente tem que dar espaço pra ele, pro vazio operar ali, pra ele produzir algo.”

“E o processo terapêutico é isso, eu escavo, e depois eu vou enchendo. Mas não é assim, primeiro eu escavo, depois eu encho, né, essa coisa é processual, ao mesmo tempo, que eu to escavando, eu to botando coisas pra dentro, certo? Tô botando coisas pra dentro, tô botando coisas pra dentro, quando o cara vai e descobre, o seu funcionamento, por exemplo, né, que é como aqui, quantos de vocês já descobriram coisas do funcionamento de vocês? Aí a gente vai lá, e vai preenchendo, certo? As vezes não gosta do que preenche, certo? Não fica satisfeito, aí, bota pra fora de novo, e é importante...e isso não tem importância, não precisa acertar da primeira vez... (risos e choros), não precisa acertar da primeira vez, mas tem que botar alguma coisa lá pra dentro, né, depois tem que tirar...e botar de novo, certo? E isso é a nossa proposta, essa é a nossa proposta de intervenção terapêutica, ocupar pra escavar, e não ocupar pra encher de tarefa, como o guri diz lá: não mas eu já faço muita coisa! Entende? É ocupar pra escavar.”

“o processo de escavação vai gerar ansiedade, como gerou, a atividade aqui gerou ansiedade.”

8. Oitava atividade – leitura de texto sobre lazer.

Como o lazer pode ser transformar em um recurso terapêutico: ver o que cada um sente em relação a isso e trabalhar o conceito de lazer.

Quando a gente classifica as atividades, elas ganham uma dimensão, claro que se a gente for pegar o cinema, ela está muito mais para lazer, do que para trabalho, por exemplo, certo? Um passeio está muito mais para lazer do que pra trabalho, mas, às vezes, a tua atividade de trabalho é levar alguém para passear, certo? Então o lazer, ele está vinculado diretamente ao uso do tempo livre pra uma atividade que produza relaxamento. Muitas vezes, ela não é caracterizada como lazer, mas ela pode em algum momento lhe dar algum sentido de prazer porque você pode nesse processo, relaxar, ficar bem, e aí aquilo ganha um cunho de lazer, além de ser uma forma, de comunicação social.

Então, envolver os pacientes numa atividade de lazer, é fundamental porque se o terapeuta ocupacional quer que o paciente produza potência na atividade, é através das atividades de lazer, ou seja, tudo que é feito com o sujeito, tem que ser com a finalidade de levá-los a produzir um divertimento com aquilo que eles estão fazendo, ou seja, não é a atividade em si, a atividade em si não precisa ser reconhecida como divertimento, mas ela tem que levar o sujeito a ir para o divertimento.

9. Nona atividade – escavação de uma atividade por ela mesma no grupo e posteriormente fazendo a análise da atividade.

O que a atividade tem e o que ela produz e promove:

“Aí eu pensei hoje, da gente poder escavar duas atividades”.

“Só que eu queria sair dessa condição de prof. Eliana, alguém podia se manifestar aqui pra fazer esse processo aqui. Eu pensei da gente escavar duas atividades, ta, uma é passear na beira do rio, e a outra é uma visita a uma exposição. Então são duas atividades, que a gente pudesse escavar elas. O que é que é escavar uma atividade? [...] podemos só escavar ela por ela, não precisa agente se colocar, eu não pensei hoje a gente se colocar, que aí depois eu queria fazer um outro exercício, da gente se colocando, mas o que eu pensei hoje, era da gente só escavar ela, vamos aprender um pouco a escavar ela, que eu acho que essa ainda é uma dificuldade em vocês. Se é pra escavar em vocês, aí vocês conseguem fazer melhor, mas quando é pra escavar a própria atividade aí vocês ficam rateando, aí vocês querem logo saber se é sozinho, se é acompanhado, eu nem pensei nisso...(risos), tô pensando só na atividade e vocês já estão dando função, sentido e utilidade pra ela.” (degrav., lazer 2).

PARTE II – MARCO TEÓRICO

O marco teórico é a fonte de sustentação das idéias e achados das pesquisas. Neste estudo, as fontes teóricas que promovem essa sustentação estão ligadas a três áreas principais: Educação (formação, educação e trabalho, saberes e experiência), Ergologia e Fenomenologia da percepção e hermenêutica fenomenológica.

O referencial teórico da educação foi utilizado, neste estudo, com vários propósitos, o primeiro deles está implicitamente justificado, por se tratar de um Doutorado em Educação, e o segundo diz respeito à própria temática do estudo – formação, atividade docente, atividade discente, saberes e experiência. Temas estes atuais e, freqüentemente, trabalhados e discutidos na área da educação, principalmente na área de educação e trabalho.

A Ergologia é o embasamento teórico da hipótese deste estudo que se desenvolveu em um processo educativo de formação em nível superior. Nesta perspectiva, pela própria disciplina ergológica, colocar-se como um saber que investiga também a atividade de trabalho educativa, por meio da reconvocação deste saber, justifica a vinculação entre esses aportes teóricos.

No que diz respeito à fenomenologia da percepção e à hermenêutica fenomenológica, esse aporte tem o objetivo de sustentar as reflexões deste estudo a partir das subcategorias percepções, valores e atribuições, pelo ato de compreender e questionar o conhecimento da atividade de formação dos discentes do curso superior de terapia ocupacional, por meio da atividade complementar do curso pela proposta do método da escavação no grupo de estudos sobre atividade humana.

6 EDUCAÇÃO

Educação possui conceitos diversos e diferentes. Etimologicamente, a palavra educação que dizer, em termos latinos, *educare*, que vem de *educere*, que significa conduzir para fora. O conduzir aproxima de uma direção que comporta o entendimento do ato de ensinar e, por outro lado, o *educare* que quer dizer criar, alimentar que se aproxima da palavra crescimento.

Educação é um processo de vida, de construção e de experimentação, que se apresenta desde que o homem é homem como elemento fundamental da construção da comunidade e da subjetividade (SAMPAIO et al., 2002).

Para Marx e Engels (1983), a educação é uma forma de emancipação do indivíduo, sua possibilidade de libertação das condições opressoras a partir da tomada de consciência da sua condição de classe. Para eles, somente a educação, a ciência, a extensão do conhecimento e o desenvolvimento da razão podem conseguir o objetivo de libertação.

Para Chauí (2003), a educação significa um movimento de transformação interna do sujeito que passa de um suposto saber ou de ignorância, ao saber propriamente dito que significa a compreensão de si, do outro, da realidade, da cultura acumulada, presente ou em elaboração. Ainda, para a autora, a “educação é inseparável da formação e é por isso que ela só pode ser permanente” (CHAUI, 2003, p. 11).

A educação é, segundo Rousseau (1983), uma arte e não uma ciência. Ela nunca será capaz de cumprir plenamente o que dela se espera ou o que ela promete, e somente a educação faz com que o indivíduo desenvolva os meios para a sobrevivência. “Tudo o que não temos ao nascer e de que precisamos, quando grandes, nos é dado pela educação” (ROUSSEAU, 1983, p. 12).

Rousseau, segundo Streck (2004), também aborda a igualdade como condição para a realização da liberdade. A igualdade com que Rousseau está preocupado é a desigualdade moral ou política e deriva de privilégios sedimentados por convenções. A idéia de propriedade é vista por Rousseau como fator principal para a criação de desigualdades.

Rousseau, em sua obra *Contrato Social* (1983), afirma que ninguém pode dispor da liberdade de outro, nem mesmo nós podemos dispor livremente da nossa, uma vez que renunciar a ela seria o mesmo que renunciar à condição de homem. A saída que encontra é, então, cada um entregar-se ao todo, com isso não se entregando efetivamente a ninguém. Na vontade geral, estão reunidas todas as vontades individuais e, essa mesma vontade geral, por sua vez, garantirá a liberdade individual. Estão assim colocadas as bases para o contrato social moderno. O contrato social, de acordo com Streck (2004), está colado à educação.

Segundo Streck (2004), o processo educativo em nosso tempo implica uma nova postura, baseada na fé na capacidade humana. Hoje, aprender e ensinar passam a ser fenômenos não mais explicáveis a partir da vontade e intervenção divina. Eles acontecem na natureza. É necessário, portanto, encontrar no homem e na mulher algum valor intrínseco que garanta a vida em sociedade.

Essa compreensão da pessoa e da educação, de acordo com o autor, implica colocar o educando como centro do processo de aprendizagem. Não se trata mais de organizar o conhecimento de forma a se adaptar melhor à mente do educando (STRECK, 2004).

O autor traz a declaração de Rousseau, de que a educação é um processo aberto, em que conhecer-se é o ponto de partida de cada um, mas não o ponto de chegada. Essa distância é o espaço em que se realiza a educação (STRECK, 2004).

O autor afirma que educar faz parte da própria vida. Pode-se dizer que o aprender e o ensinar são parte da natureza de qualquer ser vivo. Streck (2004) relata que, para Rousseau, o que distingue o ser humano não é o fato de que ele pensa, mas sim o fato de ele ter a possibilidade de ser um agente livre, e a meta da educação seria formar esse agente.

Para Saviani (2005), a educação “é uma atividade que supõe uma heterogeneidade real e uma homogeneidade possível; uma desigualdade no ponto de partida e uma igualdade no ponto de chegada”. A educação para o autor não transforma de maneira direta e imediata e, sim, de um modo indireto e mediato agindo sobre o sujeito em sua prática, portanto, para ele, a educação é uma “atividade mediadora no seio da prática social global” (SAVIANI, 2005, p. 72-74).

Dorneles (2003), na apresentação do livro de Streck (2003), nos diz que pensar a educação, hoje, introduz, no processo de discussão, a questão da complexidade de um coletivo

que permeia o processo educacional e que este coletivo não é mais local, regional ou nacional; ele é planetário e que, portanto, impõe uma nova ética na gestão dos espaços de socialização do conhecimento, assim como de ações políticas. Enfaticamente, ela nos diz:

A educação, para um novo contrato social, implica captar o ponto de mutação originário de uma nova organização da cultura; em dar inteligibilidade aos processos educativos constitutivos dos novos sujeitos sociais; decifrar o imaginário que institui um novo estar junto, cuja forma intencional de ser e estar no mundo com os outros materializa o pacto fundador (STRECK, 2003, p. 10).

Para Freire (1996), a educação é um processo de aprendizagem emancipatória em que o processo educacional ajuda a transformar o homem e a mulher em sujeitos da história, uma prática educativa crítica e dirigida à tomada de decisões e à responsabilidade social e política. Para o autor, a educação deve ser dialógica, problematizadora, crítica, reflexiva da ação.

É essa percepção do homem e da mulher como seres "programados, mas para aprender" e, portanto, para ensinar, para conhecer, para intervir, que faz Freire (1996) entender a prática educativa como um exercício constante em favor da produção e do desenvolvimento da autonomia de educadores e educandos.

Freire (1996) enfatiza fortemente que ensinar não significa transferir conhecimento. Pensar certo e saber que ensinar não é transferir conhecimento e, sim, uma postura exigente, difícil, às vezes penosa, que temos de assumir diante dos outros e com os outros, em face do mundo e dos fatos, ante nós mesmos. É difícil, entre outras coisas, pela vigilância constante que temos de exercer sobre nós próprios para evitar os simplismos, as facilidades, as incoerências grosseiras.

Ensinar exige consciência do inacabamento, de acordo com Freire (1996). Onde há vida, há inacabamento. Sabendo que o ser inacabado é um ser condicionado, porém, consciente do inacabamento, sabe que pode ir mais além dele. Essa é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado. (FREIRE, 1996).

É impossível, de acordo com o autor, a neutralidade da educação como é preconizada pelo liberalismo. A educação não vira política por causa da decisão deste ou daquele educador. Ela é política. Para que a educação não fosse uma forma política de intervenção no

mundo, era indispensável que o mundo em que ela se desse não fosse humano. (FREIRE, 1996).

Freire (1996) faz uma observação sobre a ideologia do discurso neoliberal, que insiste em convencer-nos de que nada podemos contra a realidade social que, de histórica e cultural, passa a ser ou a virar “quase natural”. Do ponto de vista de tal ideologia, segundo o autor, só há uma saída para a prática educativa: adaptar o educando a esta realidade que não pode ser mudada, precisando-se de um treino técnico indispensável à adaptação do educando, à sua sobrevivência.

Marx e Engels (1983) nos dizem que o desenvolvimento da revolução industrial e o triunfo do liberalismo trouxeram consigo uma transformação fundamental do processo de ensino e aprendizagem, o que modificou a relação dos indivíduos com o processo de escolarização. Essa atividade, antes minoritária, que só uns poucos tinham acesso, passou a ser uma exigência para a famosa igualdade e liberdade para todos os cidadãos preconizada pelo liberalismo e uma necessidade, devido às exigências tecnológicas pelas mudanças ocorridas nas forças produtivas.

A partir dos estudos de Cunha (1980) em que ele comenta que o liberalismo econômico foi uma consequência do mercantilismo do século XVI e uma influência forte sua ocorreu na Revolução Francesa. Para o liberalismo, a origem do Estado ocorre de um acordo entre os cidadãos e seu objetivo é promover a harmonia entre as pessoas e os grupos sociais para proteger os “direitos naturais” dos indivíduos. Cinco são os princípios do liberalismo: individualismo, liberdade, propriedade, igualdade e democracia.

Para Marx e Engels (1983) não há dúvida de que a função da educação deve ser do Estado como uma forma de centralização para evitar o “taifismo” do sistema educacional, entretanto o Estado a que esses autores se referem é um Estado diferente do preconizado pelo liberalismo, pois, para eles, é um Estado com um sistema não-burocrático, com a intervenção direta dos trabalhadores por meio de seus delegados em um marco de democracia direta, como está descrito na Comuna de Paris.

Mas segundo Streck (2003), o papel do Estado na educação é objeto de preocupação e controvérsia. Entretanto, para o autor, o Estado sobrevive como uma instituição importante de mediação, mas esse tema, porém, deve ser objeto de pesquisas em educação, pois, considerando as reais condições de sobrevivências desses Estados Nacionais, o olhar sobre

essa relação aponta uma particularização sobre a compreensão das complexas e cambiantes relações dentro do Estado e entre os Estados em uma visão do mesmo, não mais como instância autodeterminantes, mas como campo de forças.

A educação liberal teve como seu principal teórico Émile Durkeim. Para ele, a educação atua como “agente de mudanças” provocando modificações sociais e culturais na sociedade. Para Durkeim, educação é:

A ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que ainda não estão maduras para a vida social. Tem por objetivo suscitar e desenvolver na criança certo número de estados físicos, intelectuais e morais que lhe exigem a sociedade política no seu conjunto e o meio especial ao qual está particularmente destinada (DURKEIM, 2001, p. 52).

As idéias de Durkeim influenciaram muito o educador Americano John Dewey; para este, a escola deve educar para a sociedade que se deseja estabelecer, a escola seria um viveiro de novos e melhores predicados, tais como a democracia e o desenvolvimento social, uma unidade onde se vivenciaria em seu cotidiano todos os comportamentos que promoveriam a vida social (DEWEY, 1976).

O educador brasileiro Anísio Teixeira foi aluno do Dewey e trouxe para o Brasil o movimento educacional que ficou conhecido como *Escola Nova*, no qual se defendia a realização dos princípios da escola liberal no Brasil e que influenciou a LBD nº 4024/61. Essa visão liberal da educação no Brasil predominou de 1920 a 1960 e foi conhecida como Pedagogia do Consenso. Nesse período da história do nosso país, houve muitos movimentos de ordenamento social, assim como uma forte participação do Estado na vida dos brasileiros (GOMES, 1981).

Entretanto, para Mészáros (2005) limitar uma mudança educacional na própria estrutura do sistema do capital é uma contradição em termos. Ele faz uma crítica ao liberalismo quando nos diz que a educação institucionalizada forneceu os conhecimentos necessários à máquina produtiva e também gerou e transmitiu um quadro de valores que só serviram para legitimar o sistema dominante como se não tivesse mais alternativas a não ser aceitar e legitimar “a dominação estrutural, a subordinação hierarquizada e implacavelmente imposta” (MÉSZÁROS, 2005, p. 35).

Ainda, para o autor, o grave e insuperável defeito do sistema do capital consiste no que ele chama de “mediações de segunda ordem” que é imposto pelo capital a todos os seres humanos; e o Estado é uma delas, assim como o mercado e o trabalho em sua subordinação estrutural ao capital. Aponta como alternativa concreta a essa forma de controle da reprodução social, “a aut mediação por meio do autocontrole e da auto-realização por meio da liberdade substantiva e da igualdade” e também dos valores escolhidos por esses indivíduos. Para finalizar, o autor diz que nenhum desses objetivos emancipadores é possível de ser alcançado sem a intervenção ativa da educação, entendida como uma ordem social que vá para além dos limites do capital (MÉSZÁROS, 2005, p. 73).

A partir desta breve explanação sobre a educação e do seu percurso conceitual, particularizaremos mais detalhadamente esse processo em nosso país, trazendo algumas contribuições que julgamos pertinentes para a discussão e embasamento teórico deste estudo.

A educação, no Brasil, desde a República, expressou-se por meio de um sistema dualista na forma de ensinar. De um lado, os cursos para os filhos das famílias abastadas e, de outro, as escolas para artífices para os filhos dos não-abastados (MASCELANI, 1999).

A partir da década de 30, foi gestada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação com a finalidade de instalar, no país, uma nova educação com caráter leigo da escola pública, houve objeções a esse projeto por parte da educação confessional fortemente instalada no país. Mas, com a implantação do Estado Novo, houve um aumento das escolas públicas, pois era uma das estratégias para o desenvolvimento econômico do país. A partir de 1945, esse crescimento tomou o seu curso normal, no período seguinte retomou o crescimento de cursos ginasiais e colegiais. Entretanto, havia, nesse período, uma oposição à educação dos trabalhadores por parte dos parlamentares (MASCELANI, 1999).

Os empresários, nesse período de final de 1940 e começo de 50, vislumbrando a expansão econômica e encontrando barreiras ao processo de escolarização dos trabalhadores, criaram as escolas de capacitação profissional com o intuito de formar jovens para o trabalho, surgindo, aí, as escolas do SENAI e do SENAC presentes até hoje como forças de capacitação profissional dos trabalhadores (MASCELANI, 1999).

No início da década de 60, as redes estaduais de ensino, em um processo de reorganização, ampliaram a rede de escolas profissionais, mas sem grandes investimentos e avanços significativos. Nesse período, os professores da rede pública se organizaram fazendo

muitos protestos e greves contra a situação do ensino brasileiro e o regime de opressão em que vivia a sociedade. Entretanto, em meados da década de 60, o Brasil fez um acordo com o EUA – MEC-USAID – por meio da promulgação de uma Lei Federal nº 5692 de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional em agosto de 1971 e da Lei da Reforma Universitária nº 5540 de 28/11/1968, detendo, com isso, o avanço político instalado na área educacional a partir do movimento dos professores (MASCELANI, 1999).

Como resultado desse processo, o ensino de 1ª a 8ª série ficou o ciclo fundamental (junção do primário e do ginásio); o Segundo Grau (clássico e científico) ficou com uma estrutura de cunho profissionalizante, com carga horária dominante, centrada nas atividades práticas, e a outra parte na formação geral (MASCELANI, 1999).

A partir da década de 1980, a educação brasileira foi influenciada por basicamente duas ideologias: ressurgimento do liberalismo e a dialética. (CAMPOS, 2007). A tendência educacional dialética apareceu, no Brasil, a partir da década de 1970, fortemente influenciada pela ideologia marxista. Essa pedagogia, segundo Gomes (1981), ficou conhecida como Pedagogia do Conflito ou Pessimismo Pedagógico e teve, como aspecto principal da sua instalação, uma ruptura com o modelo de exceção que havia no país e uma crítica forte ao modelo liberal vigente até o momento. A crítica baseou-se, principalmente, na não-explicitação no processo pedagógico das contradições da sociedade e a diferença entre as classes sociais que compunha o cenário das escolas. (GOMES, 1981)

A escola estaria reproduzindo a alienação dos alunos de duas formas: impondo hegemonicamente as idéias da classe dominante e excluindo as classes menos favorecidas do domínio do conhecimento dos processos dos bens de produção (apropriação) por meio de uma educação, como nos diz Saviani (2005), com afrouxamentos das disciplinas e secundarização da transmissão do conhecimento, produzindo um rebaixamento do nível da educação destinada às camadas populares.

Saviani (2005) pontua com muita clareza a tendência desse modelo educacional dizendo:

Retenhamos da concepção crítico-reprodutivista a importante lição que nos trouxe: a escola é determinada socialmente; a sociedade em que vivemos, fundada nos modos de produção capitalista, é dividida em classes com interesses opostos; portanto, a escola sofre a determinação do conflito de interesses que caracteriza a sociedade (SAVIANI, 2005, p. 30).

Essa realidade só veio a sofrer modificações no início dos anos 90, com a Nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação nº 9394 de 20/11/1996, mas sem resolver estruturalmente a formação profissional. Nesse quadro, o acesso dos alunos de baixa renda fica comprometido, pois a qualificação não possibilita a um acesso a formação geral e, mesmo a formação profissional, é muito tecnicista, o que dificulta o acesso à universidade por motivos de formação e, também, por condições a outras formas, tais como os cursinhos pré-vestibulares (MASCELANI, 1999).

Entretanto, muitos pensadores da educação brasileira, incluindo Paulo Freire, foram influenciados por essa tendência educacional e fazendo crítica à situação apontada anteriormente, levou ao aparecimento no Brasil, no início dos anos de 1990, um novo enfoque de pensar a educação denominada Teoria Crítica da Educação. Para essa teoria, o principal objetivo da escola é a formação do aluno para exercer sua cidadania e não só formar profissional integrado ao mercado de trabalho (CAMPOS, 2007).

Uma das tarefas mais importantes da Prática educativo-crítica, segundo Freire (2005), é propiciar as condições em que o educando, em relação uns com os outros e todos com o professor ou a professora, ensaiam a experiência profunda de assumir-se, como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva, porque é capaz de amar (FREIRE, 2005).

O autor ainda afirma que a prática educativo-crítica deve esforçar-se em propor aos indivíduos dimensões significativas de sua realidade, cuja análise crítica lhes possibilite reconhecer a interação de suas partes. A análise crítica de uma dimensão significativo-existencial possibilita aos indivíduos uma nova postura, também crítica, em face das “situações-limites”. A captação e a compreensão da realidade se refazem, ganhando um nível que, até então, não tinham (FREIRE, 2005).

Na medida em que a realidade deixa de ser um beco sem saída, e os homens a captem como a situação objetivo-problemática em que estão, é que existe o engajamento. Da imersão em que se achava, emergem, capacitando-se para se inserirem na realidade que vai se desvelando. Neste sentido é que toda investigação temática de caráter conscientizador se faz pedagógica e toda autêntica educação se faz investigação do pensar (FREIRE, 2005).

Na captação do todo, segundo Freire (2005), faz-se indispensável que a sua busca se realize por meio da abstração. Isso não significa a redução do concreto ao abstrato, o que seria negar a sua dialeticidade, mas tê-los como opostos que se dialetizam no ato de pensar.

Essa teoria integra o ensino com todas as características do processo educacional, o aluno, o currículo, a escola e o próprio sistema educacional (CAMPOS, 2007). Essa nova pedagogia, segundo Saviani (2005), identifica as propostas burguesas como elementos de reconstituição da hegemonia e dispõe a lutar contra a reconstituição dessa hegemonia no sentido de abrir espaço para as forças que emergirem desse processo, para as forças populares, para que a escola se comprometa com um processo de construção de uma nova sociedade (SAVIANI, 2005).

Ainda para o autor, uma pedagogia revolucionária fundamenta-se na igualdade essencial entre os homens, entendendo igualdade em termos reais e não-formais, articulando-se com as forças que emergirem desse movimento para a instalação de uma sociedade igualitária. Essa pedagogia é crítica e, portanto, condicionada. Para o autor, essa pedagogia sabe-se ser elemento secundário, se relacionando dialeticamente com a sociedade (SAVIANI, 2005).

Para Freire (1996), a rebeldia é ponto de partida indispensável; é deflagração da justa ira, mas não é suficiente. A rebeldia, enquanto denúncia, precisa se alongar até uma posição mais radical e crítica, a revolucionária, fundamentalmente anunciadora. A mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de superação.

Entretanto, mudar é difícil, mas é possível. O autor sugere programar a ação político-pedagógica, não importando se o trabalho é com alfabetização, com saúde, com evangelização ou com todas elas. Simultaneamente, com o trabalho específico de cada um desses campos, deve-se, de acordo com o autor, desafiar os grupos populares para que percebam, em termos críticos, a violência e a profunda injustiça que caracterizam sua situação concreta (FREIRE, 1996).

Saviani (2005) diz se fosse possível traduzir o método de ensino que propõe na forma de passos, ele diria que os passos iniciais seriam: o primeiro, uma não-preparação do aluno como sugere a pedagogia tradicional, nem a atividade centrada no aluno, como sugere a pedagogia nova e, sim, a prática social que é algo que permeia a relação aluno e professor sem a unidirecionalidade de uma e outra proposta anterior. O segundo seria a problematização,

detectando quais questões merecem ser resolvidas e que conhecimento necessita ser dominado para a resolução (SAVIANI, 2005).

O terceiro passo seria a instrumentalização, apropriação das camadas populares de ferramentas culturais que possam subsidiar a luta social. O quarto passo seria uma catarse entendida em uma concepção gramsciana de “elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens” (GRAMSCI, 1978, p. 53). Por último, o quinto passo seria a própria prática social, explicando melhor pelo próprio autor:

O momento catártico pode ser considerado o ponto culminante do processo educativo, já que é aí que se realiza pela mediação da análise levada a cabo no processo de ensino, a passagem da síncrese à síntese; em conseqüência, manifesta-se nos alunos a capacidade de expressarem uma compreensão da prática em termos tão elaborados quanto era possível ao professor (SAVIANI, 2005, p. 72).

Para Mészáros (2003), também a educação formal não é a força primária que consolida o sistema do capital, e nem tão pouco é ela capaz de, por si, só fornecer uma alternativa emancipadora radical. Para ele, no processo educacional, as soluções não podem ser formais e sim essenciais, devem abarcar a totalidade das práticas educacionais da sociedade estabelecida, ou seja, substituir as formas onipresentes das internalizações mistificadoras por uma alternativa concreta abrangente (MÉSZÁROS, 2003).

Ainda para o autor, uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social, no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança. Essa mudança passa, segundo ele, pela exclusão da maioria da humanidade do papel de objetos para o papel de sujeitos, evitando com isso, manter o proletariado em seu devido lugar de submissão (MÉSZÁROS, 2003).

Sobre esse tema, Gramsci (1978) diz:

Não existe atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o homo faber do homo sapiens. Em suma, todo homem, fora de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um “filósofo”, um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção de mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim para manter ou para modificar uma concepção de mundo, isto é, para promover novas maneiras de pensar (GRAMSCI, 1978, p. 7).

Para Freire, o mundo é espetáculo, mas, sobretudo provocação. E, como a consciência se constitui necessariamente como consciência do mundo, ela é, pois, simultânea e implicadamente, apresentação e elaboração do mundo. A refletividade é a raiz da objetivação. Se a consciência se distancia do mundo e o objetiva, é porque sua intencionalidade transcendental a faz reflexiva. Reflexão e mundo, subjetividade e objetividade não se separam, opõem-se, implicando-se dialeticamente.

De acordo ainda com Freire (2005), o que faz a estrutura social, portanto, histórico-cultural, não é a permanência nem a mudança, tomadas absolutamente, mas a dialetização de ambas. Em última análise, o que permanece na estrutura social nem é a permanência nem a mudança, mas a “duração da dialeticidade permanência-mudança”.

Como podemos ver a concepção de Gramsci reforçada com o pensamento de Freire prima por uma democracia do processo educacional e é esta, segundo Mészáros (2003), a única sustentável, pois insiste que todo ser humano tem condições de contribuir para a formação de uma concepção de mundo predominante, e que esta contribuição pode tanto ir para o lado da manutenção, como o lado da mudança; assim como pode ir para ambas, simultaneamente (MÉSZÁROS, 2003).

Para o autor, somente uma atividade de “contra-internalização” coerente e sustentada, que não se esgote na negação e que defina seus objetivos fundamentais, como a criação de uma alternativa concretamente sustentável ao que já existe pode fazer frente às internalizações produzidas no sistema do capital (MÉSZÁROS, 2003).

Portanto, o papel da educação, segundo o autor:

“é de importância vital para romper com a internalização predominante nas escolhas políticas circunscritas à “legitimação constitucional democrática” do Estado capitalista que defende seus próprios interesses. Pois também essa “contra-internalização” (ou contraconsciência) exige a antecipação de uma forma radicalmente diferente de gerir as funções globais de decisão da sociedade, que vai muito além da expropriação, há muito estabelecida, do poder de tomar todas as decisões fundamentais, assim como das suas imposições sem cerimônia aos indivíduos, por meio de políticas como uma forma de alienação por excelência na ordem existente (MÉSZÁROS, 2003, p. 61).

Assim, de acordo com Zibas (2005), a intensidade do movimento reformista nos finais da década de 1990 no nível oficial e uma grande desarticulação entre a política dos processos

de implementação e as condições materiais de realizá-la a reforma do ensino médio, parece se equiparar à reforma de 1971. A autora chama a reforma de 1971 de pretensiosa, contraditória e que instituiu a profissionalização compulsória no então denominado 2º grau.

A autora nos fala também de uma pressão da demanda do ensino médio tendo aumentado no final dos anos 1990, e nos traz dados de que, no ano de 2003, mais de 9 milhões de jovens freqüentavam esse período escolar. Entretanto, essa democratização do acesso e uma maior heterogeneidade do alunado nos trazem uma preocupação do que está sendo ensinado e que métodos de ensino podem colaborar para a inclusão real destes alunos (ZIBAS, 2005).

Essas diretrizes estão em vigor até hoje, e as medidas utilizadas pelos governos até o momento para enfrentar essa explosão foram criadas por meio de emendas e de criação de dispositivos sociais de superação da desigualdade ao acesso, tais como políticas afirmativas para Negros e índios, Sistema de Cotas, PROUNI e o ENEM em parceria com o setor privado de ensino, pois o acesso ao sistema universitário público continua privilegiando aos jovens de classe média alta e os ricos (MASCELANI, 1999).

Essa preocupação dos autores se faz procedente devido, inclusive, aos requisitos do novo contexto produtivo, em que, segundo Zibas (2005), há um discurso difundido em toda sociedade de que há uma necessidade de formação de jovens com base em novos conhecimentos e competências de modo a poderem interagir e contribuir com as mudanças sociais, econômicas, tecnológicas e culturais do mundo contemporâneo.

Claro que é preciso reconhecer a necessidade de desenvolvimento social e econômico, entretanto a formação para enfrentar essa realidade impõe um desafio de que ela deve ser muito mais ampla e profunda do que a demanda pela produção. Para esses jovens sobreviverem ao mundo real, torna-se fundamental que a escola esteja em condições de fazer uma leitura pertinente da realidade por meio de um processo de desenvolvimento de uma cidadania democrática, como já foi abordado anteriormente, em um entendimento de que a sociedade seja percebida como passível de ser transformada (ZIBAS, 2005).

Entretanto, a realidade nos impõe muito mais do que uma compreensão teórica da situação do ensino médio, pois, no atual contexto em que vivemos, com aumento das desigualdades sociais, de violência social, de crise de valores, e de colapso ou perda da importância dos veículos tradicionais de socialização dos jovens o entendimento de uma nova

formação para com estes jovens, tem que ser olhada, segundo Zibas (2005), por uma compreensão do currículo a partir deste ângulo político pedagógico.

A partir das diretrizes de 1998 sobre a reforma do ensino médio, a autora destaca o eixo das competências, pois foi este que mais concentrou a atenção dos especialistas e que, a nós, interessa particularmente para este estudo, em função da formação de alunos do ensino superior, que é objeto desta investigação. A primeira crítica é o conceito de competência ser de origem da área empresarial para seleção e treinamento dos trabalhadores, o que remete a autora a destacar os desdobramentos desse modelo na relação capital e trabalho (ZIBAS, 2005).

A crítica ao modelo de competência tem sido associada também, de acordo com a autora, com as teorias do eficientismo social em vista de avaliação de comportamentos terminais, o que reforça a ideologia conservadora. Outro aspecto criticado e elencado pela autora foi: “o aporte psicológico da pedagogia das competências por visar à construção de um novo profissionalismo, em particular de esquemas cognitivos e sócios afetivos, que possibilitem a adaptação dos sujeitos às situações novas de trabalho e não-trabalho” (ZIBAS, 2005, p. 28).

Cabe frisar que, de acordo com o quadro apresentado pela autora, há uma ênfase nos aspectos subjetivos do comportamento dos alunos em detrimento do conjunto de determinações históricas e sociais que permeiam esse comportamento e que, conseqüentemente, vai incidir no processo educativo que abordaremos mais adiante quando estivermos falando da formação e o mundo do trabalho.

Zibas (2005) chama a atenção de que, ainda com relação à reforma, cabe um alerta quanto ao lema “aprender a aprender” quando nos diz que o desenvolvimento desta competência não deve significar a minimização dos conteúdos disciplinares, vejamos o que a autora comenta:

A crítica aos conteúdos mais abrangentes só é válida para pseudoconhecimentos que não se vinculem à estrutura cognitiva dos alunos e, portanto, não tenham qualquer significado – intelectual, cultural, estético, ético, político ou prático – em suas vidas. A alegação de que a extrema velocidade da atual produção do conhecimento os torna rapidamente obsoletos pode levar a um “relativismo educacional” muito perigoso para os filhos das camadas populares, enquanto que os colégios de elite continuam insistindo para que os jovens de classe média mergulhem mais fundo no corpo de conhecimentos historicamente acumulados, o que apenas confirmará sua posição de classe (ZIBAS, 2005, p. 34).

Entretanto, a autora não só traz as críticas ao processo da reforma de 1998, mas, aponta duas características que ela considera importante de ser recuperada: uma é o conceito de “escola jovem” e o outro é a da valorização dos métodos ativos. Esse método envolve a problematização de temas da vida diária, a experimentação, a pesquisa, o estudo do meio e a elaboração e execução de projetos. Estes, embora não sejam garantia de competência, são facilitadores da mobilização e ampliação de recursos subjetivos tais como criatividade, autonomia, iniciativa e comunicação (ZIBAS, 2005).

A autora reforça que o cuidado que se tem de ter ao resgatar essas duas características da reforma é de que a atividade e a experiência não se transformem em mero ativismo e fique mais valorizada do que os conteúdos de modo a desafiar o aluno a pensar conforme nos alerta o próprio Saviani (2005) já anteriormente abordado aqui (ZIBAS, 2005).

Destacamos, aqui, mais dois tópicos de crítica apontados pela autora com relação as competência, com os quais estamos de acordo: o primeiro é o enfraquecimento da organização profissional dos trabalhadores incentivando a competição e favorecendo as relações trabalhistas individualizadas, o segundo é a responsabilização de cada trabalhador por suas possibilidades de empregar-se e manter-se empregado (ZIBAS, 2005).

Neste ponto, é importante frisar que a grande distorção desse processo é a instalação de um conformismo social tornando naturais as condições de perversão do mercado, a descrença no futuro profissional e a precarização do trabalho ou então se submeter aos processos de avaliação de competitividade, competência e eficácia, sinal de heteronomia do modelo neoliberal, mudando, inclusive, a relação espaço-temporal, tanto do trabalho intelectual e científico, como do trabalho braçal.

Ao examinar a característica da cultura contemporânea, segundo Harvey (1992), este a analisa a partir dos efeitos da acumulação flexível do capital que se configura como fragmentação e dispersão da produção econômica, hegemonia do capital financeiro, rotatividade da mão-de-obra, surgimento de novas tecnologias e uma não-qualificação do trabalhador, desemprego estrutural, exclusão social econômica e política.

Esses efeitos da nova forma do capital modificam consubstancialmente a experiência dos trabalhadores na relação com o espaço e o tempo. O autor designa essa transformação de “compressão espaço-temporal” em que a fragmentação do trabalho e a globalização da produção econômica produzem dois fenômenos contrários e simultâneos: a compressão do

espaço, pois não há mais distâncias (tecnologias da informação) e a compressão do tempo, pois tudo se passa no presente, sendo a noção de passado, fundamental para os processos de reelaboração, e a de futuro como perspectivas desaparecem (HARVEY, 1992).

Para Chauí (2003), essa relação de “compressão espaço-temporal” promove na subjetividade dos sujeitos uma insegurança e, portanto, sabemos que a insegurança não gera conhecimento e nem criação, pois o medo e a paralisia que a incerteza produz impedem aos sujeitos de saírem da submissão ao instituído, o que promove a não-crítica, o conservadorismo e o autoritarismo.

Ainda para a autora, essa compressão produz efeitos também no ensino superior e mais especificamente no espaço da universidade, o que repercute diretamente no que se acredita ser de fato a formação. É só observarmos cada vez mais o enxugamento dos currículos, carga horária mínima para a formação, as readequações de conteúdos das disciplinas, tempo de conclusão das dissertações da pós-graduação, mestrado e doutorado.

7 EDUCAÇÃO E TRABALHO

Hoje os processos educacionais e os processos sociais mais significativos da reprodução social estão intimamente ligados; educação e trabalho. Portanto, mudar parâmetros educacionais é inconcebível sem a transformação do quadro social no qual essas práticas educacionais devem cumprir as suas funções naturais e historicamente importantes de mudança (MÉSZÁROS, 2005).

Sader (2005) no prefácio da obra de Mészáros (2005) diz que, ao pensarmos a educação em uma perspectiva emancipatória, não podemos deixar de afirmar o elo que existe entre educação e trabalho:

[...] digam-me onde está o trabalho em um tipo de sociedade e eu te direi onde está a educação. Em uma sociedade do capital, a educação e o trabalho se subordinam a essa dinâmica, da mesma forma que em uma sociedade em que se universalize o trabalho - uma sociedade em que todos se tornem trabalhadores -, somente aí se universalizará a educação (MÉSZÁROS, 2005, p. 17).

Ainda para o autor, educação significa processo de “interiorização” das condições de legitimidade do sistema em que o trabalho é concebido como mercadoria com o intuito de produzir nos indivíduos uma relação de passividade com este. Mas, para que a educação seja outra coisa, que possa produzir rebeldia, criação e insubordinação, precisa redescobrir suas relações com o trabalho e com o mundo do trabalho, assim como com algo que compartilha que é a própria alienação (MÉSZÁROS, 2005).

Nas últimas décadas, a problemática entre o mundo do trabalho e da formação tem se acentuado, o que nos remete a uma reflexão sobre as práticas educativas e como ela está se projetando no cenário nacional. Além disso, é necessária também uma renovação epistemológica tanto das ciências do trabalho, como das ciências da formação para que possamos chegar a uma experiência formadora que nos possibilite absorver a aprendizagem experiencial do trabalhador que busca uma formação de nível superior (CORREIA, 1997).

Pensar a relação, hoje, entre educação e trabalho, de acordo com Santos (1997), é pensar nas implicações que ocorreram e ocorrem no mundo do trabalho tais como mudanças

tecnológicas, organizacionais, de gestão da produção e de valores do trabalho para a sociedade e mais particularmente para os trabalhadores no geral.

Entretanto, “trata-se de focalizar o trabalho concreto por meio do espaço que constitui a diferença entre trabalho prescrito e trabalho real”. Para a autora, essas questões são importantes e preocupantes por razões que se instalam devido aos antagonismos, contradições e desafios constantes que o mundo do trabalho nos convoca (SANTOS, 1997, p. 14).

Para a autora, a diferença entre trabalho prescrito e trabalho real, entre o ato de concebê-lo e o ato de executar, ideário taylorista, não logrou em resolver os problemas do padrão de acumulação capitalista. Porém, esse ideário sempre foi questionado pelos trabalhadores e gestores da produção. Mas, essa mudança de mentalidade no mundo do trabalho deve-se ao reconhecimento de que:

Há, no trabalho concreto, entre trabalho prescrito e trabalho real, um espaço em que o saber é necessariamente colocado em trabalho. As soluções criadas neste espaço pelos trabalhadores sempre foram, e continuam sendo, fundamentais para que a produção se efetive. O trabalho convoca a inteligência de cada trabalhador e do coletivo de trabalho na descoberta, na aprendizagem, no desenvolvimento e na produção de saberes (SANTOS, 1997, p. 15).

Portanto, não há coincidência entre trabalho real e trabalho prescrito. Os espaços de aplicação e atribuições são distintos e próprios de cada um, principalmente no que diz respeito ao trabalho real. Entre ambos continua a ter uma hierarquização de poder, pelo trabalho prescrito, entre as atividades de um e de outro.

A novidade que estamos vivenciando, nestes tempos, nesta relação entre o homem e o trabalho, é que cada vez mais os trabalhadores têm sido chamados a incorporarem seus saberes nos projetos, estabelecendo, no dizer de Santos (1997), uma cooperação formal e informal. A nosso ver, aqui, cabe um questionamento para reflexão: há um processo real de democratização da relação entre trabalho prescrito e trabalho real em andamento?

A autora nos aponta que ainda há “uma tênue legitimação desses saberes tanto do ponto de vista epistemológico, quanto econômico, social, político e cultural”. E que essas atividades incorporadas podem ser práticas tayloristas revisitadas e que o central é a própria experiência do trabalhador ao tomar a decisão, pois a diferença se faz no deslocamento da

prescrição à regulação do sistema, em substituição à realização passiva de operações prescritas (SANTOS, 1997, p. 16).

Aqui, há uma valorização da tarefa, antes mesmo da valorização do produto. Este é um dos aspectos a ser melhor analisado quando a produção faz uso desse mecanismo, o que se instala na relação subjetiva do trabalhador com o trabalho prescrito. Desta forma, a prescrição permanece ainda mais distante do trabalho real caindo por terra, com isso, o ideal da automação como possibilidade de eliminar os desvios, pois o imprevisível e o incontrolável estão sempre presentes.

Nesse processo, a autora pontua que a prescrição se volta para objetivos amplos do processo produtivo, portanto há um deslocamento para uma regulação tecnológica de conjunto. O que modifica substancialmente a relação do homem com o trabalho, antes uma relação direta com o objeto tradicional estabelecido pela prescrição. Hoje essa relação se modifica e o direcionamento passa a se dar de forma indireta com o objeto, ficando centrado na regulação dos equipamentos pelo processo de automação (SANTOS, 1997).

Portanto, o trabalho sobre o objeto sofre recuo o que remete o trabalhador a internalizar essa função. Cabe-nos perguntar, ao internalizar a função, onde o trabalhador a coloca? Como esta internalização opera no desempenho do cotidiano do trabalho? Que saber ele produz na automação?

Santos (1997) pondera que, no taylorismo, os trabalhadores realizavam a norma prescrita e, com isso, definiam seu trabalho e sabiam dizer o que ele é. Na automação, as normas se instalam a partir da maneira como eles vão se definindo.

De ambas as formas, taylorismo e automação, os saberes continuam sem legitimação e validação, portanto a relação entre o trabalhador e o mundo do trabalho continua distorcida.

Entretanto, esse estilo de incorporação do saber do trabalhador por meio da atividade real é mediatizada pelo simbólico e pela singularidade do trabalhador por meio da produção subjetiva que envolve mais efetivamente o discurso formal para aqueles trabalhadores que estão mais sensíveis à captação da realidade daquilo que estão vivendo no trabalho. Então, de acordo com a autora, o trabalho do saber neste espaço se faz pertencer a um conjunto de relações que esses trabalhadores produzem entre eles e o próprio saber. Porém, essa distinção

entre trabalho-objetivo-prescrito e o trabalho real fica sob a responsabilidade do trabalhador que o atualiza (SANTOS, 1997).

O fato é que há, na produção, novos saberes sendo constituídos e sujeitos em relação, porque esta é a própria condição do trabalho. Porém, há, nesse processo, uma articulação com múltiplas variáveis que estruturam e dão suporte a essa relação. Santos (1997) aponta algumas delas: a experiência do trabalho, do saber, a linguagem, os processos de formalização desses saberes, e acrescento a informalização destes.

A partir do exposto, concluímos que a produção estará sempre sujeita a situações novas e sempre soluções não-previstas deverão ser acessadas. O saber no trabalho é sempre um “saber em aberto”. Se for um saber em aberto, grande parte do que é criado nunca chega a ser formalizado, apenas são incorporados na solução de problemas ou na criação de alternativas na ação imediatizada. Esse saber, portanto, é vivenciado por aqueles que viveram a experiência e dependendo do espaço de realização e da singularidade de quem vivenciou pode cair em um lugar comum e sofrer apenas uma valorização imediata.

Sobre isso a autora nos diz:

[...] a incapacidade de formalização que caracteriza o saber na fábrica se funda numa idéia abusiva de equivalência entre linguagem e cultura. Esta idéia supõe que o que não é simbolizado, formalizado, equivale a uma falta de cultura. A formalização, entendida nesta perspectiva, tem como referência uma linguagem própria ao saber já formalizado, e uma idéia de cultura que aponta para uma incultura como uma falha ao nível da linguagem (SANTOS, 1997, p. 21).

Sabemos, entretanto, que a formalização de um saber é uma tarefa complexa nessa área e que produz uma linguagem própria e uma cultura que aponta para os saberes informais e, por isso, é visto como uma incultura ou uma falha de linguagem. Essa compreensão dificulta mais ainda a incorporação desse saber à formalização (SANTOS, 1997).

Para reforçar o que a autora nos diz, ponderamos que se a objetividade é um conjunto de estratégias montadas sobre jogos de linguagem que representam jogos de pensamento, a história do saber nasce, portanto, periodicamente pelos jogos de linguagem e pensamento, ou seja, “como invenção e abandono de “paradigmas”, sem que o conhecimento jamais toque a própria realidade” (CHAUI, 2003, p. 11).

Santos (1997), ao trabalhar a idéia da formalização, faz distinção entre elas, ou seja, uma coisa é um saber formalizável e o não-formalizável e outra é o saber formalizado e o não-formalizado. Nas situações de trabalho, os dois casos são necessários no trabalho de simbolização dos dados que o real apresenta, mas que envolve um trabalho complexo de articulação entre a atividade concreta, a atividade abstrata e o processo tecnológico.

O que define o formalizado do não-formalizado é certo modelo de linguagem que, muitas vezes, por estar na categoria do real e não do prescrito fica sem legitimação. A autora diferencia duas dimensões da linguagem que julgamos importante descrever aqui: uma é a linguagem enquanto atividade da experiência vivida e verbalizada; e a outra é a linguagem enquanto simbolização desta experiência. A primeira é vivida na execução do trabalho real, e a outra é o resultado entre o prescrito, o real e o processo vivenciado (SANTOS, 1997).

A autora enfatiza esse ponto dizendo que “toda a formalização que não permita uma compreensão do processo que permitiu a produção de um saber esconde a verdadeira natureza deste saber com suas conseqüências ao nível epistemológico” (SANTOS, 1997, p. 22).

A questão da formalização do saber proveniente do trabalho e da relação entre o trabalho prescrito e trabalho real reporta-se à relação do sujeito com a linguagem, com o saber e, implicitamente, com sua subjetividade. O que implica remeter também à relação entre ciência e cultura, cultura e incultura, conceito e experiência (SANTOS, 1997).

No contexto produtivo, atualmente, a relação do trabalhador com seu saber produz muitas implicações e essas dizem respeito tanto ao processo de desenvolvimento de sua atividade de trabalho e o que mobiliza implícita ou explicitamente para sua realização, como a criatividade, iniciativa, tomada de decisão, disponibilidade pessoal e auto-apreciação, quanto ao próprio processo ligado à automatização (produção e operações pré-definidas) (SANTOS, 1997).

Todos estes aspectos estão em jogo na empresa “inovada”, mobilizando com forte apelo subjetivo do trabalhador. Essa nova maneira de convocar o trabalhador para produzir, dá-se tanto no plano objetivo, como no plano subjetivo e até no plano físico, corporal produzindo uma dialética entre a estruturação objetiva do trabalho e a estruturação subjetiva (SANTOS, 1997).

É a partir da percepção de suas possibilidades oriundas de seus recursos subjetivos e motivos pessoais, nas exigências do trabalho concreto, é que o trabalhador se dá ao seu trabalho e ao saber. Este deveria ser o princípio da indissociabilidade entre o trabalho prescrito e o trabalho real formalizado.

Freire (2005) explica que a percepção ingênua ou mágica da realidade da qual resultava a postura fatalista de um lugar do não saber deve ceder lugar a uma percepção que é capaz de perceber-se. E porque é capaz de perceber-se enquanto percebe a realidade que lhe parecia, em si, inexorável, é capaz de objetivá-la. Não há palavra verdadeira que não seja práxis. É na práxis que implica a ação e a reflexão dos homens, que o mundo se transforma.

Santos (1997) reforça esse aspecto da relação entre o que o trabalhador dá ao seu trabalho e ao saber, fazendo uma distinção entre a noção da relação de saber e a relação ao saber. Usando a definição de Charlot (1992), a relação de saber é uma relação entre dois sujeitos ou grupo de indivíduos que tem o saber como mediação. A relação ao saber é uma relação que o sujeito estabelece com o saber, e esta é uma relação de sentido, ou seja, de valor e, conseqüentemente, singular.

Portanto, a afirmação do trabalhador em sua condição unilateral é a essência do trabalho concreto e precisa encontrar sua possível realização. Com isso, a legitimação do saber do trabalhador formalizado ou não, deve estar presente no debate sobre o mundo do trabalho. Obviamente que esse debate deve ser estabelecido entre a representação do coletivo dos trabalhadores, os educadores e pesquisadores, produzindo uma nova ordem social e um novo saber sobre a relação do homem com a educação e o trabalho.

De acordo com Frigotto (1998), no plano da práxis, o desafio é da construção de uma educação e conhecimento unilateral, desenvolvendo todas as dimensões do ser humano, unitários fornecendo as bases científicas, sociais, culturais e ético-políticas, universais, em que o conhecimento sempre é construído a partir do específico, da cultura e dos saberes particulares, públicos pela oferta na esfera pública de uma educação de qualidade e Laicos que não seja restringido por nenhum partido político, credo religioso ou outros.

Para o enfrentamento desses desafios, esse autor aponta, como estratégias, a mudança da “perspectiva de trabalho individualista para o trabalho coletivo. Construir na escola um projeto político-pedagógico coletivo, participante. Avaliação como tarefa coletiva e não de cada professor isolado” (FRIGOTTO, 1998, p. 8-9).

Freire (2005) exemplifica que não haveria ação humana se não houvesse uma realidade objetiva, um mundo como “não eu” do homem, capaz de desafiá-lo; como também não haveria ação humana se o homem não fosse um “projeto”, um mais além de si, capaz de captar a sua realidade, de conhecê-la para transformá-la.

Entretanto, a realidade presente é bem outra, pois, segundo Santos (2003), o mundo novo marcado por uma “mundialização do capital” possui como uma das características excluir grande parte da parcela da população do acesso ao mercado de trabalho e outras conquistas da humanidade, formando um novo perfil de trabalhador e de cidadão, assim como uma nova subjetividade. Esta reforça uma espécie de “seleção natural”, fruto do modelo neoliberal, de responsabilização individual dos sujeitos, dos seus fracassos ou sucessos a partir de suas competências.

Santos (2003) diz que o taylorismo e o fordismo, a partir de sua crença na racionalização científica do trabalho, orientaram políticas educacionais voltadas para a formação do trabalhador. Uma formação dualista, dividida entre aqueles que pensam e os que executam e fazem. Agora essa nova configuração produtiva vai demandar uma educação baseada nas competências para produzir um trabalhador mais flexível, responsável pelo sucesso da empresa, ou seja, um trabalhador pensante e executante.

De acordo com Freire (2005), a “racionalização” como mecanismo de defesa, termina por identificar-se com o subjetivismo. A reflexão e a ação se impõem, quando não se pretende, erroneamente, dicotomizar o conteúdo da forma histórica de ser do homem. A reflexão, se realmente reflexão, conduz à prática. Por outro lado, se o momento já é da ação, esta se fará autêntica práxis se o saber dela resultante se faz objeto da reflexão crítica. Somente na sua solidariedade, de acordo com o autor, em que o subjetivo constitui com o objetivo uma unidade dialética, é possível a práxis autêntica. Subjetividade e objetividade estão em permanente dialeticidade.

De acordo com Santos (2003), do ponto de vista político e epistemológico, é preciso admitir que a produção do conhecimento acadêmico que colabore na construção de uma sociedade justa, solidária, com avanços científicos e tecnológicos não pode prescindir do diálogo entre as formas de saberes na perspectiva de compreender e responder as complexas transformações que nos são apresentadas cotidianamente no seio da sociedade.

A autora pontua que, para compreender a idéia anterior, é imprescindível retomar a trajetória do movimento dos trabalhadores na luta destes, no âmbito nacional e internacional nos anos 60, por uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade. Esses movimentos criticavam as relações de trabalho no sistema taylorista de organização, de gestão do trabalho e de produção pela divisão da relação entre o ato de pensar, executar e o fazer separadamente, o que se constituiria em uma diferença, inclusive, de hierarquização no trabalho entre aquele que pensa e o que executa. Ou seja, esses movimentos reivindicavam o reconhecimento dos saberes do trabalho pelo trabalhador, assim como o acesso à educação (SANTOS, 2003).

Ainda segundo a autora, as transformações que invadiram o mundo do trabalho, sobretudo, nos anos 80, revelando a perda da hegemonia do ideário taylorista, trouxeram múltiplos desafios causando um impacto maior do que no movimento anterior dos anos 60 (SANTOS, 2003).

Obviamente que houve uma ampliação da discussão sobre a formação dos trabalhadores neste período, principalmente pelo movimento sindical, mas, infelizmente, o rumo dessa discussão tomou outro caminho sobre a temática do saber do trabalhador e levando a outro direcionamento, já abordado anteriormente, sobre a temática das competências com a reforma do ensino médio, como ponto importante na formação dos jovens e dos jovens trabalhadores (SANTOS, 2003).

Ao abandonar a perspectiva anterior, sobre os saberes do trabalhador e o acesso à educação, procedeu outra formalização destes saberes e se enveredou para um caminho arriscado, privilegiando os aspectos instrumentais do saber do trabalhador no trabalho, por meio da explicitação das competências, fornecendo dados úteis para as empresas aumentarem a produtividade e melhorar a qualidade (SANTOS, 2003).

Dessa forma, todo o conhecimento se perde como possibilidade de tomada de posição nas negociações coletivas e na correlação de forças nos movimentos dos trabalhadores quando necessário, assim como na possibilidade de formação de propostas educacionais, como nos diz a autora “que problematizem e transformem o estatuto epistemológico e político do saber do trabalhador” (SANTOS, 2003, p. 37).

A consequência disso é que, para a autora, do ponto de vista da educação, as formulações de políticas educacionais e de educação profissional, sustentadas pela idéia de desenvolvimento de competências, mantenham e ou criem patamares produtivos, garantindo a

competitividade da economia. Do ponto de vista da empresa, instala-se um desabrochar de estratégias de legitimação dos saberes no trabalho e, neste bojo, fornece uma certificação profissional vinculada às necessidades produtivas e empresariais. Para a autora, esta é “a ponta de um *iceberg* que abriga um embrião de uma revolução no estatuto da ciência e da técnica de proporções ainda totalmente desconhecidas” (SANTOS, 2003, p. 37).

Santos (2003), analisando o foco nas competências, pontua que este produz um discurso que parece unívoco, porém mascara os conflitos existentes dos segmentos sociais envolvidos, neste caso, trabalhadores e empresários. Os saberes produzidos ganham valor desconhecido nesta relação, ao mesmo tempo em que, para o trabalhador se estabelece uma nova relação com a educação que passa a ser inicial ou continuada definindo sua capacidade de entrar e permanecer no mercado de trabalho. Para os empresários, esse valor é determinado pela capacidade que esses saberes, carregados de uma simbologia centrada na competência, têm que cumprir com os objetivos da produção (SANTOS, 2003).

Para Correia (1997), também o campo de reflexão nesta área de acordo com a função social que este tema centraliza, tem contribuído para a identificação das pertinências para a definição dos principais problemas assim como a perspectiva de descobertas de soluções pertinentes. Esses apontamentos têm vindo de campos diversos de forma interdisciplinar tais como ergonomia, sociologia do trabalho, psicologia do trabalho, ou das novas ciências da cognição, mas na opinião do autor sem ainda existir uma convergência paradigmática entre essas contribuições. O autor aponta quatro precauções fundamentais ao analisarmos essas contribuições (CORREIA, 1997).

A primeira é que, na reflexão, devemos estar conscientes de que essa abordagem não é axiologicamente neutra e, sim, ética, cívica e politicamente estruturada. A segunda é a consciência de valorizar as argumentações críticas do discurso científico para não correremos o risco de por uma normatividade à outra normatividade. A terceira é que deverá estar consciente da importância de introduzir uma dimensão prospectiva que possa permitir a reabilitação analítica dos fenômenos-problemas; e a quarta precaução se refere à tendência a encontrar uma consistência teórica e epistemológica pelo esforço reflexivo, mas, que pode nos levar a uma bricolage (CORREIA, 1997).

No mundo do trabalho, os sistemas de formação não podem ser encarados apenas como instância de socialização profissional. Segundo Correia (1997), o papel dos sistemas de

formação enquanto instância de regulação social no final do último século adquiriu três tipos de configurações distintas nas relações entre formação e trabalho.

A primeira se desenvolveu no início do século XX, com a institucionalização da escolaridade obrigatória para assegurar o sufrágio universal e novas qualificações profissionais relacionadas às novas modalidades de organização do trabalho, regulando fluxo de entrada para emprego (CORREIA, 1997).

A segunda se instala no fim da segunda guerra até o início dos anos 70, com escolas de massa, aumento de consumo e a planificação dos sistemas de formação como controle para fluxo de entrada e saída dos empregos, a preocupação também era o aumento do número de trabalhadores que estavam se qualificando, com isso o sistema de formação estava funcionando como regulador social (CORREIA, 1997).

A terceira coincide com a crise do Fordismo e uma complexificação das relações entre formação e emprego, que foram sentidas, ainda segundo o autor com ações inibidoras de oferta de trabalho, promovendo uma melhor qualificação àqueles que se encontravam empregados tais como formação em alternância, reconversão profissional etc. surgindo os métodos de flexibilização da organização do trabalho (CORREIA, 1997).

É nesse contexto que a formação busca proceder a uma análise crítica das políticas e das práticas de formação, pois se produziu, de acordo com Santos (1989), uma dicotomia entre os dois mundos e aí a formação cindiu-se no que até o final da década de oitenta se chamou de cultura geral e formação profissional e o trabalho em qualificado e não qualificado.

Para Correia (1997), essa cisão divide a formação em dois domínios, um tradicional designado de educação de adultos ou educação popular, e o outro da formação e da promoção profissional. No primeiro domínio, a preocupação era desenvolver nos cidadãos o aprofundamento da cidadania, e uma nova oportunidade para futura empregabilidade. O segundo domínio, a relação com o trabalho, embora presente, não é conceptualizado como um espaço social possível de ser transformado. É importante destacar que muitas profissões da área da saúde se instalam neste contexto e, aqui, particularmente, a profissão de terapia ocupacional. Dentro deste contexto, não é possível transformar o trabalho a formação prima por qualificar os profissionais exclusivamente voltados para o trabalho prescrito.

A formação, nesta perspectiva, desloca-se de seu papel tradicional de qualificação individual para assumir cada vez mais o papel de regulador social, intervindo tanto nas empresas, como na sociedade de uma forma global na direção de uma formação gestora (CORREIA, 1997).

Segundo Boaventura Santos (1989), esse deslocamento, entretanto, não é só conjuntural, mas tende a questionar a dicotomia da relação entre formação e trabalho. Concordamos com o autor quando vemos, por exemplo, a discrepância entre a formação profissional de nível superior e a oferta e condições de trabalho e acesso da população a essas profissões.

A organização da formação não garante a entrada dos jovens na vida profissional ou a reinserção daqueles que se afastaram temporariamente para a formação. Com isso, a idéia de emprego estável desaparece, instituindo-se a naturalidade da instabilidade e da flexibilidade. A formação, portanto, não se limita a assegurar uma preparação técnica e uma ética para o trabalho, mas, ao contrário, está se fundamentando em um dispositivo socialmente organizado de exercício de formas precárias de emprego, promovendo a circulação da mão-de-obra, produzindo uma precarização desta (CORREIA, 1997).

Importante destacar que essa tendência atual da formação está, de alguma forma, reforçando a concepção utilitarista da formação, que, paradoxalmente, articula-se com um papel que a formação acaba desempenhando, consciente e inconscientemente, na gestão do desemprego (CORREIA, 1997).

Cabe destacar, aqui, que esses apelos freqüentes para que a formação intervenha na resolução de problemas das organizações do trabalho contribua para o desenvolvimento de novas estratégias de circulação de trabalhadores, por meio da modalidade de formação/estágio, ou seja, a regulação novamente desse processo se dá pelas organizações e não pelos registros pedagógicos de desenvolvimento de habilidades e competências profissionais (CORREIA, 1997).

Para Correia (1997), o campo da formação ainda é carregado de discursos teóricos normativos, gestionários e funcionalistas, impossibilitando a criação de novas renormatizações, o que dificulta a possibilidade de se pensar a formação como um espaço de possibilidades coletivas de trabalho e de reconstrução de identidades pessoais e sociais com novas linguagens para a produção de discursos alternativos neste domínio. Com isso, a

formação fica fortemente comprometida com o trabalho prescrito e restrito a modificações ligadas ao saber técnico reforçando o papel assistencialista de adaptação ou de prevenção do desenvolvimento tecnológico (CORREIA, 1997).

Entretanto, nos diz Correia (1997) que as transformações que estão surgindo para repensar as organizações, nos autorizam, também, a pensar em uma transformação também no processo da formação que seja qualificante para o coletivo do trabalho, observando e levando em consideração a informalidade, os imprevistos, os diálogos invisíveis dos saberes, os espaços e tempos simbólicos que estruturam a formação, mesmo não presentes em sua materialidade. E no campo pedagógico pensar em uma autonomia do campo por meio da pluralidade de dependências e de ações pedagógicas “desescolarizado e atenta à racionalidade do irracional” (CORREIA, 1997, p. 34).

Com isso, o autor nos convoca a pensar em uma formação como uma rede de elementos heterogêneos em uma temporalidade e espacialidade e em uma lógica não-materializante da formação. O sentido estratégico da formação é a formatividade da formação, com capacidade de promover a vulnerabilidade dos elementos da rede transformando a natureza dos seus vínculos (CORREIA, 1997).

As intervenções formativas constituem dispositivos de redes de formatividade. Essa formatividade não depende exclusivamente do trabalho dos formadores, mas de dispositivos que os transcende, “um dispositivo de automediação: mediação do formando com seu mundo subjetivo, mediação do grupo de formação com as suas subjetividades, mediação do grupo com um projeto de ação por meio do qual ele se exteriorizou” (CORREIA, 1997, p. 35).

Nesse processo, os conceitos e sistemas teóricos de referências inserem-se não como interpretação, mas, sim, como uma compreensão antecipada que depende a eficácia comunicacional capazes de induzirem relações objetivas e reflexivas do grupo consigo próprio, com seus elementos e com as produções históricas e projetais. Dessa forma, o autor vê a possibilidade de se proceder a uma reabilitação das experiências por um processo de adequação dos saberes formais a partir do sentido que lhes atribuem os indivíduos e os grupos em formação. Com isso, o trabalho de formação não se restringe a proceder a um registro e a uma observação dos saberes experienciais. A citação do autor complementa essa colocação:

[...] para além de se preocupar com o reconhecimento destes saberes, o trabalho de formação procura induzir situações em que os indivíduos se

reconheçam em seus saberes e sejam capazes de incorporar no seu patrimônio experiencial os próprios saberes produzidos pelas experiências de formação [...] e instaura uma dialética entre o passado e o futuro imprescindível para que o indivíduo se aproprie do seu poder de formação (CORREIA, 1997, p. 37).

O trabalho de formação em torno das “histórias experienciais” procura, segundo o autor, desenvolver dispositivos tanto de escuta quanto de interpretação das experiências e dos saberes a elas associadas para que haja a possibilidade de uma rearticulação e recontextualização para que o aprendizado possa ser reescrito em uma ordem prospectiva (CORREIA, 1997, p. 37).

Entretanto, a preocupação do autor não é que esse processo venha a contribuir para reforçar a normalização, mas, sim de estabelecer mediações que possam produzir sentido para as experiências. Essa formação encarada como dispositivo e, não como sistema, torna-se um acontecimento que deve ser suscetível de modificar, de gerar novas coerências sem pressupostos deterministas (CORREIA, 1997).

Para Freire (1996), formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas. Ele relata que não se pode escapar à rigorosidade e à responsabilidade ética; ética essa que é a universal do ser humano, enquanto marca da natureza humana, que condena a exploração da sua força de trabalho.

Ainda para o autor, é preciso que o trabalhador tenha a consciência crítica de que é preciso ser o proprietário de seu trabalho e de que “este constitui uma parte da pessoa humana” e que “a pessoa humana não pode ser vendida nem vender-se” para que possa dar um passo mais além das soluções paliativas e enganosas. É inscrever-se em uma ação de verdadeira transformação da realidade para, humanizando-a, humanizar os homens (FREIRE, 2005).

A partir do exposto sobre a educação e o trabalho e o processo de formalização dos saberes dos trabalhadores e do acesso destes à formação, assim como a instalação por parte destes de uma carreira profissional e o empoderamento de seu saber como um dispositivo que vá ser incorporado no seu patrimônio experiencial, passamos a abordar o ensino superior no Brasil, o papel da universidade, a formação, a formação profissional e o trabalhador docente. É nesses contextos que este estudo está inserido.

8 EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

O ensino superior no Brasil tem seu início em meados do século XIX e é marcado pelo caráter pragmático, laico e estatal das iniciativas do império. Até 1920, foram criados cursos e faculdades e diversas tentativas de se instituir universidades, que não tiveram frutos devido à atuação controladora do Estado.

Entretanto, mesmo após a organização e implantação da Universidade do Rio de Janeiro, em 1920, os cursos continuaram funcionando de maneira isolada, esse fato se revela como fruto de uma mudança no regime governamental, mas que continuava sustentada na oligarquia do período do império. Os movimentos contestadores dessa nova ordem mantêm e intensificam os debates sobre a questão universitária, apontando para um novo papel a ser assumido por essa instituição, sendo um deles a responsabilização da universidade de formar as classes dirigentes do país (MENDONÇA, 2000).

O período compreendido de 1920 a 1945 é marcado pela passagem dos poderes estaduais para o poder federal, assim como é marcado pelo processo de industrialização e urbanização. Fatos que influenciam o “estabelecimento de um sistema de educação de massa” e com isso “surgimento de diferentes projetos de educação das elites que deveriam dirigir o processo global de transformação da sociedade brasileira”. Dessa forma, as discussões nesse período se pautavam em duas vertentes, uma fundamentada nas bases da religião católica, em que o objetivo maior era promover a homogeneização de uma cultura média (abalizada pelo resgate da tradição católica), por meio da escola secundária; e a outra vertente formada por professores vindos de escolas técnicas em que o objetivo principal da universidade era constituir um campo de formação para as elites que “pensariam o país” e também como espaço de produção de conhecimento, por meio da produção de pesquisas (MENDONÇA, 2000, p. 195-137).

Em 1931, a reforma que deu origem ao Estatuto das Universidades Brasileiras, tentou agregar as propostas, em uma tentativa de conciliação, o que acabou gerando ambigüidade, entretanto a idéia dessa conciliação estava na busca de apoio dos diferentes grupos, uma vez que o contexto político e social era de transição. Entretanto, o governo federal impôs sua tutela a estas instituições principalmente a USP e a UDF, uma vez que o projeto, com vistas à formação de elites que orientariam o país, tornou-se ameaçadora ao Estado. Para tanto, foi

instituída a Universidade Brasileira (1937) como universidade padrão, contudo esse modelo provinha da mão de obra intelectual para a burocracia estatal e o padrão exigido remetia à criação de universidades a partir da agregação de cursos e escolas profissionalizantes (MENDONÇA, 2000).

Para Mendonça (2000), a Universidade é uma criação específica da civilização ocidental, que teve um importante papel unificador da cultura medieval e, ao longo do século XIX, exerceu um papel significativo no processo de consolidação dos estados nacionais.

A Universidade Brasileira (UB) ao ser criada, em 1931, teve como finalidade principal o controle e a padronização do ensino superior no país o que produziu uma relação complicada entre a universidade e o Estado, tendo em vista que uma das demandas essenciais de uma universidade, como instituição historicamente constituída, é a autonomia, principalmente a acadêmica, e esta, na visão do governo, deveria ser controlada (MENDONÇA, 2000).

No período entre 1920-1940, ano de instalação do novo regime no país e no bojo da instalação da 1ª assembleia nacional constituinte, foi propiciado um intenso debate sobre a questão da educação, incluindo a questão do ensino superior e a instalação de universidades públicas no país. Inicialmente, foi pensado na instalação de universidades entre as regiões norte e sul, chegando até ser instaladas, mas o governo queria uma universidade brasileira que fosse modelo para as demais universidades, com isso foi elaborado o projeto da universidade brasileira depois de um intenso debate no país sobre essa criação, com muitas insatisfações com o projeto e também por que se tinha uma expectativa de criação de uma política educacional que não ocorreu (MENDONÇA, 2000).

Em 1931, houve uma tentativa de reforma no projeto o que consubstanciou na criação de um estatuto desta Universidade Brasileira (UB), entretanto, este, segundo Mendonça (2000), traz marcas de ambigüidade, devido ao seu caráter conciliatório do projeto governamental. Para um grupo de intelectuais do país, naquele momento, isso foi entendido como um jogo da política para a instalação do governo sem um projeto educacional claramente delineado.

Segundo Mendonça (2000), em 1932, os Pioneiros da Educação Nova liderados por Anísio Teixeira lançaram um manifesto ao povo e ao governo, em que era explicitado o programa de reforma da educação para o país, incluindo a criação de *verdadeiras*

universidades. A concepção de universidade era concebida por uma tríplice função: de criadora de ciências, transmissora de conhecimento e de vulgarizadora ou popularizadora, pelas instituições de extensão universitária, das ciências e das artes. Defendia-se a centralidade da pesquisa, como sistema nervoso da universidade, assumindo, com isso, uma crítica às outras universidades do país, que não ultrapassaram os limites e as ambições da formação profissional. As principais lideranças desse processo, Anísio Teixeira, que pertencia à UDF, e Fernando Azevedo, à USP (MENDONÇA, 2000).

Entretanto, a centralização imposta com a UB atingiu mais particularmente duas universidades, exatamente as que lideraram o movimento dos pioneiros. Quando em 1935, pelo Levante, houve uma intensa caça às bruxas e uma forte intervenção federal. Porém, a USP conseguiu sobreviver, pois a maioria de seu corpo docente era de estrangeiros; a UDF foi extinta em 1939 (MENDONÇA, 2000).

O papel modelar da UB não conseguiu se constituir como um estímulo para a melhoria do ensino superior no país. O modelo universitário mais uma vez não conseguiu se impor, e as faculdades de filosofia, antes pensada como centro de produção de conhecimento, transformaram-se em instituições isoladas apenas para prepararem professores para as escolas secundárias (MENDONÇA, 2000).

Ao longo dos anos 50/60, o ensino superior brasileiro, de acordo com Mendonça (2000), sofreu um impacto de duas ideologias que se constituíram na base de sustentação dos governos que se sucederam até 1964, antes do golpe militar.

Essas ideologias, por serem de tendências distintas, e, portanto, com contradições implícitas e explícitas, marcaram a forma como o ensino superior se desenvolveu no país nesse período.

A partir da década de 50, o número de universidades cresce extraordinariamente. Segundo Cunha (1983), o número de universidades fora multiplicado por sete, nesse contexto o número de matriculas também cresce, devido entre outros fatores, à ampliação do ensino médio público. Essa demanda, segundo o autor, está na origem do problema dos excedentes que foi foco da reforma Universitária de 1968.

O autor explica essa expansão como uma resposta à ascensão social das camadas médias e pela própria ampliação do ensino médio público e o alargamento do ingresso nas

universidades decorrentes do processo de equivalência dos cursos técnicos aos secundários iniciados em 1950, culminado com a LDB de 1961 (CUNHA, 1983).

Nesse período também o paradigma vigente para o ensino superior começava a ser colocado em questão, visando adequá-lo às necessidades do desenvolvimento econômico e social do país; é nesse contexto que se instaura a reforma universitária de 1968. Com a criação do ITA como primeiro exemplo de universidade moderna (MENDONÇA, 2000).

As tensões que marcaram esse período no cenário da educação brasileira e, principalmente, o ensino superior, Gusso, Cordova e Luno (1985) apontam, como fatores que dificultaram sua modernização, o conservantismo dos catedráticos e da congregação dessas instituições, as federalizações e os postos de poder centralizado no mesmo grupo que haviam concebido e executado as políticas educacionais do Estado Novo. A partir disso, os órgãos centrais do governo se colocam contra as mudanças de cunho mais profundo nas estruturas do ensino superior.

Para Mendonça (2000), a longa tramitação do projeto de lei da LDB foi a expressão da força dessa resistência; entretanto, a própria LDB se mostrou tímida, não incorporando aspectos do debate que então se travava sobre os rumos da universidade.

Entretanto, no início dos anos 60 outras experiências isoladas começaram a ensaiar mudanças na estrutura pedagógica e administrativa do ensino superior e muitas destas foram incorporadas à reforma de 68, como o próprio projeto da Universidade de Brasília, novamente liderada por Anísio Teixeira, mesmo inicialmente sendo contra a criação desta (MENDONÇA, 2000).

Ainda nos anos 60, houve maior radicalização do debate sobre o ensino superior sendo liderada, dessa vez, pelo movimento estudantil, a diferença deste movimento é que ele estava articulado a um movimento geral por reformas de base na sociedade brasileira. O seminário liderado pela UNE apontou os seguintes pontos: a democratização da educação em todos os níveis, abertura da universidade ao povo, articulação com os órgãos governamentais, a colocação da universidade a serviço das classes desvalidas, prestando-lhes serviços e assistência (MENDONÇA, 2000).

O processo de mudança da universidade estava, portanto, desencadeado, tornando-se irreversível em seus “eixos fundamentais de desenvolvimento”, por esta razão, mesmo que o

novo regime implantado em 1964 tenha tido um caráter repressor e obscurantista não poderia impedir devido à necessidade de retomada do dinamismo das políticas de desenvolvimento científico-tecnológico (GUSSO et al., 1985, p. 143).

Entretanto, Anísio Teixeira (1989) diverge dessa posição ao analisar os decretos-leis de 1966 e 1967, que reestruturam as universidades federais, preanunciando as propostas da reforma de 1968. Essas mudanças, de acordo com o autor, limitaram-se apenas a uma reestruturação organizacional e administrativa das universidades, pois, a reforma não se fazia de dentro da universidade, mas por atos legislativos e princípios permissivos e, depois, coercitivos que forma impostos mesmo dentro dos padrões do modelo da Universidade de Brasília.

Para Mendonça (2000), houve um deslocamento do eixo mesmo com as mudanças pedagógico-administrativas incorporadas à reforma terem sido criadas antes do golpe de 1964, transferindo-se do âmbito da reflexão sobre o papel da universidade do ponto de vista social e político para o projeto de desenvolvimento global da nação no âmbito de uma racionalidade administrativa e econômica em um contexto de repressão política.

Ainda para a autora, não era possível para o governo segurar o processo de transformação da universidade, pois havia uma pressão das classes médias para a ampliação de oferta devido à questão dos excedentes e, também, pela própria necessidade de modernização econômica que se pretendia implantar no país. Por isso, o empenho em reorganizar o ensino superior no ano de 1968 em plena recessão política culminando com o AI-5 foi criado, segundo Mendonça (2000), um GT encarregado de estudar a reforma da universidade brasileira.

Em seu relatório, o GT forneceu as linhas gerais da universidade, surgindo, como resultado deste, a lei 5.540, em que era afirmado explicitamente que a universidade era a forma ideal de organização do ensino superior no país em sua tríplice função, ensino, pesquisa e extensão, sendo a pesquisa o seu distintivo (MENDONÇA, 2000).

Nos anos 70, o ensino superior do país passou por um processo de massificação, por meio da ampliação de instituições isoladas de ensino superior criadas pela iniciativa privada. Nesse contexto, é que a grande maioria dos cursos de terapia ocupacional se criou no sul e sudeste do país. De acordo com dados do INEP, o setor privado de ensino detém 90% das instituições particulares e 70% do total de matriculas também; e 25% destes alunos são tão

carentes que, mesmo que entrem na universidade, não conseguem se manter (INEP, 2004, p. 8-19).

De acordo com o INEP³ existem, hoje, no Brasil 2.252 cursos superiores organizados da seguinte forma: 183 universidades, 1.911 faculdades, 124 centros universitários, 34 CEFET/IFET. 236 Universidades públicas, sendo 93 Federais, 82 Estaduais, 61 Municipais. 2.016 Instituições privadas de ensino superior no país, sendo 1.579 Particulares e 437 Comunitárias / Confessionais / Filantrópicas. Quanto aos cursos de terapia ocupacional, estão sendo desenvolvidos da seguinte forma de acordo também com dados do INEP: total de cursos no país, 54, sendo 32 em universidades dispostos em 7 federais, 5 estaduais, 4 particulares, 16 comunitárias / confessionais / filantrópicas; 12 em centros universitários, sendo 5 privados, 7 comunitárias / confessionais / filantrópicas; 10 faculdades, 7 particulares e 3 comunitárias / confessionais / filantrópicas.

De acordo com a autora, nesse contexto se criou uma dualidade formada de um lado pelas universidades públicas e privadas, e, de outro, as instituições isoladas se diferenciando principalmente pela qualidade de ensino e condições de trabalho dos docentes (MENDONÇA, 2000).

Essa diferenciação interna do sistema de ensino superior, apontada pela autora, não atendeu aos objetivos, constituindo-se essas instituições em pseudo-universidades. Como consequência dessa diferenciação interna do sistema, acentuou-se mais ainda essa dualidade com a criação das universidades estaduais, municipais e a transformação dessas escolas isoladas em universidades particulares, criação de universidades comunitárias e confessionais e, hoje, os centros universitários, reivindicando todas elas o direito a financiamento público. Assunto polêmico, no dizer da autora, durante a Constituinte de 1988 (MENDONÇA, 2000).

Com o crescente esgotamento do regime militar, no processo de redemocratização do país, novamente se retoma o debate sobre os rumos da universidade brasileira, porém, dessa vez, o debate foi estabelecido pelas forças políticas da própria universidade por meio das organizações docentes e discentes tanto profissionais, como sindical, levantando a bandeira da autonomia universitária no processo de democratização da sociedade brasileira. A partir daí, em outros períodos das mudanças de governos, retoma-se essa discussão e, também, no

³ Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/default.asp>>. Acesso em: 01 abr. 2010.

período de elaboração da nova lei de diretrizes e bases para a educação (MENDONÇA, 2000).

Entretanto, para a autora, uma reforma universitária não pode ser concebida de fora para dentro e, sim, pelo debate interno e o resultado de um consenso dos docentes para um impacto efetivo de mudanças práticas (gestão e educativas) desenvolvidas em seu interior (MENDONÇA, 2000).

Chauí (2003) nos diz que a universidade é uma instituição social e, como tal, manifesta o modo de funcionamento da sociedade como um todo, é uma ação social, ou seja:

[...] uma prática social fundada no reconhecimento público de sua legitimidade e de suas atribuições, num princípio de diferenciação, que lhe confere autonomia perante outras instituições sociais e estruturadas por ordenamentos, regras, normas e valores de reconhecimento e legitimidade internos a ela (CHAUI, 2003, p. 5).

Por isso a universidade só é possível, no dizer da autora, em um Estado republicano e democrático. A autora destaca que a reforma do Estado realizada no último governo da república, ao definir os setores que comporiam o Estado, definiu o setor de serviços não-exclusivos do Estado e, nele, colocou a educação, a saúde e a cultura. Para ela, essa localização da educação no setor de serviços não-exclusivo ao Estado significou que a educação não é mais um direito e, sim, um serviço, deixou de ser um serviço público e passou a ser um serviço que pode ser privatizado ou privado e definiu a universidade como uma organização social e não uma instituição social (CHAUI, 2003).

A autora faz uma distinção entre os dois conceitos que julgamos importante acrescentar aqui. A instituição anseia à universalidade, a organização depende de sua particularidade. Isso significa que a instituição tem a sociedade como seu princípio e como sua referência normativa e valorativa, enquanto a organização tem a si própria como referência em um processo de competição com outras que possuem os mesmos objetivos particulares (CHAUI, 2003).

Aqui, a autora pontua uma diferença importante, que só reforça o pensamento de que a universidade tem papel crucial no desenvolvimento de uma nação e que esta instituição, que tem a sociedade como princípio normativo e valorativo e que a representa, não deve funcionar

no princípio da organização a ponto de ser desvalorizada como sentido de humanidades (CHAUI, 2003).

Para Severino (2008), o ensino universitário brasileiro tem sua importância proclamada tanto pelos poderes oficiais, como pelo senso comum predominante no seio da sociedade. Há uma importância significativa pela formação profissional dos diversos campos, sendo visto como um poderoso mecanismo de ascensão social e, neste processo de valorização, ser formado por uma universidade pública ganha maior destaque ainda.

Para o autor, se a universidade está comprometida com o conhecimento, lugar de produção, sistematização e disseminação do conhecimento e possui, no imaginário social, toda essa importância, ela precisa então, ser mais um lugar de mediação da cidadania e da democracia (SEVERINO, 2008).

Esse compromisso da educação, no geral, e, mais especificamente, da universidade, com a construção de uma sociedade mais justa, tem, segundo Severino (2008), na sua gênese e em seu fundamento, uma exigência ético-política de solidariedade entre os homens. É baseado nesse princípio de solidariedade que o autor faz crítica à educação brasileira e, principalmente, de consolidação do projeto societário capitalista neoliberal que domina ainda hoje no nosso país e no contexto mais amplo a globalização da economia e da cultura (SEVERINO, 2008).

Essa tendência vai impondo aos países a minimização do Estado, a priorização da lógica de mercado na condução da vida social, incluindo a formação, assim como o incentivo à privatização, à iniciativa privada, ao individualismo, ao consumismo e à competitividade. Porém, na educação, prevalece a teoria do capital humano, a preparação de mão-de-obra para o mercado de trabalho, ou seja, formar profissionais em sua imensa maioria para o trabalho simples (SEVERINO, 2008).

Outra crítica que o autor faz é que o investimento prioritário nesse modelo de educação instalado no país, desde os anos 80, vem sendo aplicado por meio de regulamentações de dispositivos, desde a aprovação da nova LDB, evidenciando um processo explícito de uma reforma universitária permanente e capilar. O que deixa evidente a tomada de posição da visão neoliberal da educação. O autor destaca o decreto de 2.306, de agosto de 1997, que é a nova versão do decreto 2.026, o que, para ele, é uma nova reforma universitária (SEVERINO, 2008).

No início desta década, em 2001, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE) e, no que diz respeito ao quesito ensino superior, estabelece como meta atingir, em dez anos, 30% de matrículas (SEVERINO, 2008).

Em 2004, o atual governo lança um anteprojeto de lei da educação superior, cria o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e institui o programa universidade para todos (PROUNI) (SILVA JR; SGUISSARDI, 2005).

Em 2007, o governo lança o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) com uma série de medidas em que o governo espera melhorar o desempenho das instituições educacionais em todos os níveis. No que diz respeito à educação superior, o plano possui duas metas principais: a ampliação do acesso às universidades e a articulação entre os programas de financiamento do ensino superior. Esse novo programa pode gerar, segundo Severino (2008), 100 mil vagas por ano. É importante ressaltar que uma das possibilidades dessa articulação é o perdão da dívida ativa de muitas instituições de ensino superior para com a União (SEVERINO, 2008).

Ainda em 2007, o governo lança o REUNI que é o plano de reestruturação e expansão das universidades federais, em que estas apresentam seus planos e, se forem aprovados, receberão maior volume de recursos extras. Para o autor, todas essas mudanças resultantes de planos gerais, programas e novas legislações estão desempenhando um ambíguo papel na vida social do país (SEVERINO, 2008).

Para Severino (2008), é característica dos governos neoliberais apropriarem-se de temas e proposições de setores influentes da sociedade, em um discurso retórico, em defesa de um ensino de qualidade, vejamos com as próprias palavras do autor o que ele tem a nos dizer sobre esta característica:

[...] embalado em um discurso retórico em defesa da qualidade do ensino e da excelência em educação, e dos decorrentes corolários, a democratização da sociedade, a realização da cidadania, a melhoria de vida para seus destinatários diretos e indiretos, incluindo aí a inclusão no mercado de trabalho, o governo toma iniciativas alegadamente fundadas em argumentos técnicos e vai implementando ações nem sempre articuladas em torno de um projeto político educacional orgânico (SEVERINO, 2008, p. 82).

Para o autor, o poder público brasileiro, com vistas a reconfigurar o sistema de educação superior no ritmo das pressões da agenda neoliberal, desde 1990, vem

implementando, com base nas legislações, em seus programas, uma política de diversificação e diferenciação do sistema alicerçada nos princípios de flexibilidade, competitividade e avaliação. A partir dessa opção, a tendência é o caminho para a mercantilização dos serviços educacionais e a conseqüente privatização do ensino superior com a alegação de atender às demandas sociais e de mercado de trabalho (SEVERINO, 2008).

Para Chauí (2003), neste modelo, a permanência de uma organização depende muito mais de sua capacidade de adaptar-se a mudanças rápidas, contínuas e inesperadas do que de sua estrutura interna. Neste modelo, a docência é entendida como transmissão rápida de conhecimentos e como habilitação rápida para graduados que precisam entrar no mercado de trabalho desaparecendo, portanto, a marca essencial da docência, que é a formação. Assunto este que abordaremos mais adiante.

Nesse contexto, as instituições privadas seguem convictas à lógica do mercado, trocando seguidamente seus professores como ajustes às suas necessidades de sobrevivência e, inclusive, de cursos de acordo com a oferta de mercado. Essa realidade atinge diretamente os cursos de terapia ocupacional que, por ir de encontro à lógica do capital, não se faz atrativo a essas instituições; e o que se apresenta, hoje, é o fechamento de alguns cursos e pouca procura para o vestibular. Já nas universidades federais, a procura é bem acentuada em comparação à realidade das escolas privadas.

As universidades públicas, assim como a educação pública no geral, vivem o confronto de múltiplas frentes, tais como necessidade de inovar para atender às necessidades da sociedade por força de sua complexificação, modernização e desenvolvimento e, por outro lado, o constrangimento de que, se resistem a essas induções ou determinações, ficam sendo vistas como conservadoras (SEVERINO, 2008).

Para Severino (2008), essa realidade faz com que a universidade pública, como instituição responsável pela promoção de uma nova consciência social e produtora de conhecimento, fique órfã e ameaçada na sua sobrevivência. Para reforçar esta análise, apresentaremos duas falas de autores e estudiosos no tema:

[...] a reconfiguração da educação superior brasileira é parte de intenso processo de reformas, no interior de um radical movimento de transformações político-econômicas em nível mundial, com profundas repercussões no Brasil. Suas conseqüências para a identidade institucional da universidade brasileira serão inevitáveis, se concretizadas tais mudanças

conforme diretrizes emanadas originalmente desses organismos multilaterais, em geral tão bem traduzidos domesticamente pelos responsáveis oficiais pela reforma do Estado e da Educação Superior em nosso país (SILVA JR; SGUISSARDI, 2001, p. 271-272).

Ainda reforçando o verdadeiro papel da universidade, os autores nos dizem:

A produção de conhecimento – consubstancial à idéia de universidade desde seus primórdios – tende a ser substituída pela administração de dados e informações em um processo de assessoramento ao mercado, o que impõe a sensível perda do necessário distanciamento que essa instituição deve ter em relação à sociedade, da capacidade de reflexão e crítica, característica também histórica da universidade e de qualquer outra categoria de IES. Esse processo de substituição da produção de conhecimento pela administração de dados e informações assemelharia a instituição de educação superior a empresas prestadoras de serviços, organizadas, pois para este fim, sem, obviamente, as exigências que se põem desde sempre para aquelas instituições (SILVA JR; SGUISSARDI, 2001, p. 269).

Para os autores, toda a política relativa à universidade deveria ser uma política de Estado e não de governo, pois o objetivo desta seria ordenar as relações que materializam a sociedade em direção à intensificação de seus traços de humanidade (SILVA JR; SGUISSARDI, 2005).

Os desafios da universidade pública são os mesmos de toda a educação pública que, hoje, neste início de século, resume-se em um conflito que atravessa a realidade brasileira, que é o confronto entre uma educação pautada nas premissas da teoria do capital humano e uma educação identificada com a teoria da emancipação humana. Dessa forma, uma educação que se coloca a serviço do mercado, e outra que se quer a serviço da produção de uma existência mais humanizada, em que o trabalho é uma mediação essencial do existir histórico dos sujeitos e não um mecanismo da produção para o mercado (SEVERINO, 2008).

Na modernidade, a contradição entre público/privado é inerente a toda esfera da atividade humana, portanto a universidade deve organizar-se e manter sua dinâmica interna e externa voltada para o pólo público e ético, pois é o princípio da autonomia universitária que congrega os elementos fundantes de sua identidade (SILVA JR; SGUISSARDI, 2005).

Esse princípio tem sua contraposição na heteronomia, ou seja, os setores externos, o Estado e a Indústria têm cada vez mais poder na definição da missão, da agenda e da produção da universidade. Autonomia sugere autodeterminação, independência e liberdade,

heteronomia, subordinação a ordens e a agentes externos, adequações mercadológicas marcadas pelo pólo privado. Para os autores, o princípio da democracia universitária decorre da contradição em que se estabelece o princípio da autonomia. A universidade submete-se ao ordenamento jurídico do Estado e este deve submissão à sociedade (SILVA JR; SGUISSARDI, 2005).

Para Chauí (2003), se quisermos pensar a universidade pública sob uma nova perspectiva, precisamos exigir que o Estado não tome a educação como um gasto público ou um serviço e, sim, como um investimento e um direito e, não, um privilégio. A relação democrática, portanto, entre o Estado e a universidade pública depende como considerarmos o núcleo desta, como fundo público ou riqueza pública da República (CHAUI, 2003).

Se tomada desta perspectiva operacional, a universidade pública corre o risco de passar por uma modernização sem que se toque nas causas que deram origem a este modelo universitário. Para que isso não ocorra, é necessário que possamos diferenciar o que hoje se chama sociedade do conhecimento e educação permanente ou continuada. A primeira, o conhecimento e a informação se tornam forças produtivas e passam a compor o próprio capital e este passa a depender disso para sua acumulação e reprodução, nela a informação prevalece sobre o próprio conhecimento que é inseparável da velocidade, isto é, redução do tempo entre a aquisição do conhecimento e sua aplicação tecnológica determinando o conteúdo da investigação científica. A segunda é uma educação que produza uma transformação e não só reciclagem como estratégia de mercado (CHAUI, 2003).

A autora aponta sete pontos que julga importante para pensarmos uma mudança da universidade pública pela perspectiva da formação e da democratização: colocar-se contra a exclusão como forma de relação social; entender a autonomia universitária pelo direito e pelo poder de defender suas normas de formação, docência e pesquisa; desfazer a confusão entre democratização da educação superior e massificação; revalorizar a docência que foi desprestigiada e negligenciada pela avaliação da produtividade; revalorizar a pesquisa como instrumento de produção de conhecimento e não como demanda de mercado; valorização da pesquisa com políticas de financiamento adequadas e com critérios mais justos de concessão dos financiamentos e, por último, adotar uma postura clara sobre sociedade do conhecimento e sobre educação permanente e continuada (CHAUI, 2003).

Freire (1996) afirma saber o quão difícil é a aplicação de uma política do desenvolvimento humano que, assim, privilegie fundamentalmente o homem e a mulher e não apenas o lucro. Porém, também sabe que, se pretendemos realmente superar a crise em que nos achamos, o caminho ético se impõe. É preciso, segundo Freire (1996), que o saber seja permanentemente tocado e empurrado por uma calorosa paixão que o faz quase um saber arrebatado. É preciso, também, que a ele se somem saberes outros da realidade concreta, da força da ideologia; saberes técnicos, em diferentes áreas, como a da comunicação (FREIRE, 2005).

A formação técnico-científica não é antagônica à formação humanista dos homens. Desde que ciência e tecnologia, na sociedade revolucionária, devem estar a serviço de sua libertação permanente de sua humanização (FREIRE, 2005).

Fernandes (2003) assegura que muitos estudos têm sido realizados sobre a universidade brasileira, desvendando sua trajetória nas condições histórico-objetivas que explicitam contradições e possibilidades de mudança, organização de cursos, análise sobre legislações, o que tem contribuído para encaminhá-la em outras direções.

De acordo com Masetto (2003), os cursos superiores e, posteriormente, as faculdades criadas e instaladas no Brasil, desde seu início e nas décadas posteriores, voltaram-se diretamente para a formação de profissionais que exerciam determinada profissão. Os currículos eram seriados, e, nos programas, constavam unicamente as disciplinas que interessavam imediata e diretamente ao exercício daquela profissão; procuravam formar profissionais competentes em uma determinada área ou especialidade.

Esses cursos superiores formavam seus profissionais transmitindo conhecimentos de um professor que sabe e conhece para um aluno que não sabe e não conhece, seguido por uma avaliação que diz se o aluno está apto ou não para exercer aquela profissão (MASETTO, 2003).

Para Masetto (2003), parte-se do princípio de que as instituições de ensino superior, como instituições educativas, são parcialmente responsáveis pela formação de seus membros como cidadãos (seres humanos e sociais) e profissionais competentes.

A formação significa uma relação temporal, “é introduzir alguém ao passado de sua cultura, isto é, como ordem simbólica ou de relação com o ausente, é despertar alguém para as

questões que esse passado engendra para o presente, e é estimular a passagem do instituído ao instituinte”. Ainda, para a autora, a obra de um pensamento só é criadora quando o que foi pensado e dito sem ele, não poderia ser pensado e nem dito e quando o seu excesso nos dá a pensar e a dizer, criando a posteridade que irá superá-la (CHAUI, 2003, p. 12).

Masetto (2003) complementa ainda que, quanto à formação de profissionais, a universidade se apresenta com exigência de totalidade, abrangendo: desenvolvimento na área do conhecimento (aquisição, elaboração e organização de informações, acesso ao conhecimento existente, relação entre o conhecimento que se possui e o novo que se adquire reconstrução do próprio conhecimento com significado para si mesmo etc.).

A universidade, ainda de acordo com Masetto (2003), abrange também o desenvolvimento no aspecto afetivo-emocional: o crescente conhecimento de si mesmo, dos diferentes recursos que possui, dos limites existentes, das potencialidades a serem otimizadas.

Para as faculdades e universidades, admitir essa dimensão de aprendizagem significa abrir espaços pra que seja expressa e trabalhada a atenção, o respeito, a cooperação, a competitividade, a solidariedade, a segurança pessoal, a valorização da singularidade e das mudanças que venham a ocorrer, e um relacionamento cada vez mais adequado com o ambiente externo (MASETTO, 2003).

Além disso, a universidade, para o autor, envolve o desenvolvimento de habilidades. Masetto (2003) questiona o que se faz com os conhecimentos adquiridos e com as experiências vividas no ensino superior. Alguns exemplos já estão contemplados no desenvolvimento da área cognitiva (relacionar conhecimentos e informações, organizar, generalizar, argumentar, deduzir, induzir etc.).

A universidade também contempla o desenvolvimento de atitudes e valores, onde, segundo Masetto (2003), o coração do profissional é o menos trabalhado por essa instituição. Enquanto esse aspecto não for trabalhado, modificações significativas de aprendizagem também não acontecerão. Valores como democracia, participação na sociedade, compromisso com sua evolução, localização no tempo e espaço de sua civilização, ética em suas mais abrangentes concepções (tanto em relação a valores pessoais, como a valores profissionais, grupais e políticos) precisam ser aprendidos em nossos cursos de ensino superior.

Para Masetto (2003), com o surgimento de novos espaços de produção de conhecimento e maior facilidade de acesso a ele por meio dos recursos tecnológicos e com a atual sensibilização da sociedade para valores éticos, políticos e sociais, todas as profissões se vêem na obrigação de rever as características de seus profissionais, bem como sua formação. Como características básicas para profissionais, segundo o autor, destacam-se a capacidade de buscar novas informações, saber trabalhar com elas, intercomunicar-se nacional e internacionalmente, além de saber usar os recursos tecnológicos para a melhoria de vida da população e promover o desenvolvimento humano, social, político e econômico do país.

Quanto à formação dos profissionais, o autor ainda destaca como importantes algumas linhas de ação, entre elas: formação profissional simultânea com a formação acadêmica, por meio de um círculo dinâmico e flexível, que integre teoria e prática, numa outra organização curricular que não aquela que acena apenas para o estágio; revitalização da vida acadêmica pelo exercício profissional; desestabilização dos currículos fechados, acabados e prontos; dimensionamento do significado da presença e das atividades a serem realizadas pelos alunos nos cursos de graduação das faculdades e universidades; ênfase na formação permanente que se inicia nos primeiros anos de faculdade e se prolonga por toda a vida (MASETTO, 2003).

O autor relata que, no Brasil, há cerca de duas décadas, começou-se a perceber que, assim como para a pesquisa se exigia desenvolvimento de competências próprias, a docência no ensino superior também exigia competências próprias. Começou-se a discutir e a procurar identificar quais seriam essas competências específicas para uma docência no 3º grau. Levantaram-se, de acordo com Masetto (2003), algumas delas; primeiramente, a docência em nível de ensino superior exige do candidato que ele seja competente em uma determinada área de conhecimento, e que seus conhecimentos e práticas profissionais sejam atualizados constantemente. Exige-se, ainda, de um professor, que domine uma área de conhecimento específico pela pesquisa.

Para Masetto (2003), a universidade terá de abrir bem os olhos, ver muito claramente o que está se passando na sociedade contemporânea, analisar seus objetivos educacionais e, então, encaminhar propostas que façam sentido para os tempos atuais. Os alunos precisam discutir com os professores os aspectos políticos de sua profissão e de seu exercício nessa sociedade, para nela saberem se posicionar como cidadãos e profissionais.

8.1 Formação: docência e discência

Desta maneira, para Freire (2005), o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. Enquanto a prática bancária implica uma espécie de anestesia, inibindo o poder criador dos educandos, a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica um constante ato de desvelamento da realidade. A primeira pretende manter a imersão; a segunda, pelo contrário, busca a emersão das consciências, de que resulte sua inserção crítica na realidade.

É preciso, de acordo com Freire (1996), que o educador formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou construção. É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro, que, embora diferente entre si, quem forma se forma e reforma ao formar; e quem é formado forma-se e forma ao ser formado (FREIRE, 2005).

Freire (2005) ainda nos diz que o diálogo fenomeniza e historiciza a essencial intersubjetividade humana; ele é relacional e, nele, ninguém tem iniciativa absoluta. O diálogo não é um produto histórico, é a própria historicização. Para o autor, se o sujeito intersubjetiva-se mais, mais densidade subjetiva ele ganha. Objetivar o mundo é historicizá-lo, humanizá-lo. Então, o mundo da consciência não é criação, mas, sim, elaboração humana. Esse mundo não se constitui na contemplação, mas no trabalho. O diálogo se torna um permanente da ação libertadora.

A ação do professor, de acordo com Amigues (2004), é naturalmente considerada do ponto de vista prescritivo ou normativo da instituição. Para o autor, os professores deveriam integrar em suas práticas os resultados da pesquisa fundamental, desenvolvida nos laboratórios ou realizada experimentalmente em campo, para que os alunos, em situações comuns, aprendessem melhor.

Geralmente, as ações do professor são submetidas a críticas repetitivas. Os que concebem um cenário pedagógico ou didático não integram em seu dispositivo as dimensões da atividade do professor em situação concreta (AMIGUES, 2004).

O autor faz ainda uma articulação entre a *tarefa* e a *atividade*, em que a *tarefa* refere-se ao que deve ser feito e pode ser objetivamente descrita em termos de condições e de objetivo. Já a atividade corresponde ao que o sujeito faz mentalmente para realizar essa tarefa, não sendo diretamente observável, mas inferida, a partir da ação concretamente realizada pelo sujeito. A atividade remete aos processos cognitivos, aos cálculos mentais ou estratégias a que o sujeito recorre para organizar os meios que lhe permitirão alcançar o objetivo da ação.

Para Filliettaz (2004), a atividade apreende o agir no plano sócio-histórico e designa representações coletivas que os agentes constroem sobre práticas desenvolvidas em uma coletividade.

Segundo Souza e Silva (2004), realizar uma tarefa não consiste apenas em atingir os objetivos propostos, mas implica, também, a realização de um projeto, de uma intenção a partilhar com os alunos. O tempo de ensino e o tempo da aprendizagem são diferentes.

Amigues (2004) exemplifica que, no domínio do trabalho, a tarefa não é definida pelo próprio sujeito; as condições e o objetivo de sua ação são prescritos pelos planejadores, pela hierarquia. E há, geralmente, uma distância sistemática entre o trabalho como é prescrito e o trabalho efetivamente realizado pelo operador. A análise da atividade permite compreender essa distância. É nessa tensão entre o prescrito e o realizado que o sujeito vai mobilizar e construir recursos que contribuirão para seu desenvolvimento profissional e pessoal.

Na atividade, segundo o autor, o realizado e o não-realizado têm a mesma importância. Inclusive, para Amigues (2004), o que não é realizado, no domínio do ensino, frequentemente é mais importante do que o que foi efetuado; o fato de que tudo corre bem não gera necessariamente uma satisfação no professor.

A ação e a atividade não estão sujeitas às mesmas restrições espaciais e temporais. A primeira remete a uma situação particular, a condições de realização e a um objetivo bem preciso; a segunda deve combinar várias lógicas e várias temporalidades. A atividade pode ser considerada o relacionamento de diversos objetos que leva o sujeito a fazer um acordo com ele mesmo. Ela é o reflexo e a construção de uma história: a de um sujeito ativo que arbitra

entre o que se exige dele e o que isso exige dele, a história de um sujeito dividido em suas dimensões fisiológicas, psicológicas e sociais e que sempre deve construir sua unicidade regulando a relação que o liga ao real e aos outros (AMIGUES, 2004).

Sobre os objetos constitutivos da atividade do professor, o autor relata que a atividade do professor dirige-se não apenas aos alunos, mas também à instituição que o emprega, aos pais, a outros profissionais. E que as prescrições, tanto para a psicologia do trabalho ou para a ergonomia de língua francesa, não servem apenas como desencadeadoras da ação do professor, mas também são constitutivas de sua atividade (AMIGUES, 2004).

Segundo Amigues (2004), o trabalho do professor inscreve-se em uma organização com prescrições vagas, que o levam a redefinir para si mesmo as tarefas que lhe são prescritas, de modo a definir as tarefas que ele irá, por sua vez, prescrever aos alunos. Assim, a relação entre a prescrição inicial e sua realização junto aos alunos não é direta, mas mediada por um trabalho de concepção e de organização de um meio que geralmente apresenta formas coletivas. A partir das prescrições iniciais, os professores, coletivamente, se autoprescrevem tarefas, em que cada professor vai retomar e redefinir em sua classe ou classes. Cada professor efetua escolhas a partir das quais estabelece uma relação com os alunos por um *meio de trabalho*.

O professor, para o autor, é ao mesmo tempo, um profissional que prescreve tarefas dirigidas aos alunos e a ele mesmo; um organizador do trabalho dos alunos, um planejador. A atividade distribuída em diversos lugares e de acordo com diferentes temporalidades produz uma continuidade psicológica que não pode ser reduzida apenas à ação (AMIGUES, 2004).

Souza e Silva (2004) complementam essa questão relatando que o prescrito, o papel do professor na organização ou gestão do trabalho dos alunos, é deixado em suspenso, enquanto o realizado, as atividades dos alunos (as estratégias que eles desenvolvem, o que eles retêm, os diferentes modos de interação entre os pares), são consideradas independentemente das prescrições às quais são submetidos os professores e, conseqüentemente, àquelas que concernem aos próprios alunos. Para a autora, as prescrições não podem ser ignoradas se o que se pretende é compreender o que é possível fazer, ou o que é autorizado, tolerado ou proibido (SOUZA e SILVA, 2004).

Para Lousada (2004), a atividade realizada tenta, em um primeiro momento, dar conta da tarefa prescrita. Porém, confrontando com a impossibilidade de realizar a tarefa tal como

ele a havia prefigurado, o professor acaba por realizar outras atividades que acabam por renormalizar a tarefa prescrita. Pode ocorrer a frustração do professor, por não ter conseguido realizar a tarefa como ele a tinha prefigurado. Essa renormalização pode ou não ter sucesso.

A autora traz a informação de que os conceitos de trabalho prescrito e trabalho real têm sido de grande valia para as análises das situações de trabalho, como forma de compreender a ação do trabalhador. Podemos considerar a atividade realizada como uma resposta às prescrições. A atividade é, portanto, capaz de transformar a prescrição, o que instaura um processo de renormalização constante.

A análise da atividade, segundo Amigues (2004), é uma tentativa de dar conta da complexidade das condutas dos professores e das situações de trabalho. Ela ressalta a importância das ferramentas (manuais, fichas pedagógicas, exercícios etc.) na interação entre um sujeito e uma tarefa, não somente para aumentar a eficiência dos gestos, mas também como meios de reorganizar a própria atividade, de acordo com as dimensões subjetivas, história, engajamento e desenvolvimento profissional.

No seu conjunto, a atividade pode ser considerada o ponto de encontro de várias histórias (da instituição, do ofício, do indivíduo, do estabelecimento etc.), ponto a partir do qual o professor vai estabelecer relações com as prescrições, com as ferramentas, com a tarefa a ser realizada, com os outros, com os valores e consigo mesmo.

Segundo Souza e Silva (2004), para a análise do trabalho, as prescrições e a aprendizagem dos alunos, assim como a organização escolar, não podem estar separadas das atividades do professor. A organização do trabalho efetuado pelos professores é, assim, uma resposta às prescrições. Além disso, a autora complementa que o modo como tais prescrições são apresentadas aos alunos e o modo como eles as interpretam interferem nas interações em sala de aula.

A prescrição da tarefa pelos professores dá origem a uma atividade coletiva professor/alunos cujo objeto é a regulação do processo de realização. A ação do professor, portanto, não se restringe ao contexto e às interações, mas se inscreve em uma história didática da classe e participa de sua manutenção e de sua evolução (SOUZA e SILVA, 2004).

A autora ressalta que analisar o trabalho, tal como analisar toda e qualquer atividade, implica encontrar o real sob o realizado, isto é, as escolhas, as decisões que precedem à tarefa,

o que poderia ter sido feito de outro modo, mas não o foi; os acordos estabelecidos entre os interlocutores reais ou potenciais; no caso do professor, as instituições, os estabelecimentos, os coletivos do próprio trabalho, os alunos e, ainda, por extensão, as famílias, a sociedade (SOUZA e SILVA, 2004).

Amigues (2004) aponta que a transformação de uma ferramenta em instrumento de pensamento, na situação de aula, pode provocar reorganizações cognitivas de maior ou menor relevância, a depender de cada aluno. Essa transformação instrumental não se realiza solitariamente. Os alunos desenvolvem ações, tomam iniciativas na realização da tarefa que dependem das relações que mantêm com essa tarefa, com as ferramentas para realizá-la, com outros alunos, com o professor e com a história didática da classe.

O trabalho do professor apresenta-se como uma atividade regulada explícita ou implicitamente, como uma atividade contínua de invenção de soluções, e, enfim, como uma atividade coletiva.

O autor complementa que a atividade de concepção e de organização de um meio de trabalho é certamente orientada para a atividade dos alunos, mas também para o professor, que vai ser o executor de sua própria concepção. Essa face oculta do trabalho do professor, evidenciada por uma abordagem ergonômica, fornece elementos para a compreensão dos modos de regulação da atividade dos alunos durante sua realização em aula, algo que a simples observação do funcionamento do professor em aula não permitiria esclarecer (AMIGUES, 2004).

Amigues (2004) ainda ressalta que ter uma classe que funciona é não só ter bons alunos, mas um coletivo coeso soldado e pronto para se engajar na ação: coesão do grupo e coerência das aquisições sustenta-se mutuamente. O objeto da atividade do professor consiste em organizar um meio de trabalho coletivo dos alunos para instaurar, neles, uma relação cultural com um objeto de conhecimento, a fim de modificar sua relação pessoal com esse conhecimento. Essa atividade tem como meta o objeto de horizonte, que é a aprendizagem dos alunos.

Souza e Silva (2004) nos diz que existem tipos relativamente estáveis de atividades socialmente organizadas por um meio profissional, tipos por intermédio dos quais o mundo da atividade pessoal se realiza, se precisa em formas sociais, que têm uma razão de ser e certa perenidade. Ou seja, uma memória impessoal e coletiva que dá conteúdo à atividade pessoal

em situação: maneiras de se portar, maneiras de começar uma atividade e terminá-la, maneiras de conduzi-la eficazmente à realização de seu objeto.

A autora relata que, se ensinar é uma atividade, aquela da ação vivida, dizer como se procede para fazer tal ação, pertinente ao ato de ensinar é outra atividade, aquela da ação direcionada a um interlocutor externo. Essas idas e vindas em cascatas sucessivas, à passagem pelo coletivo, são momentos de reconstrução, são modos de se desfazer do vivido para reinscrevê-lo diferentemente em novas possibilidades de ação (SOUZA e SILVA, 2004).

Fillietaz (2004) nos diz que a atividade do professor funda-se essencialmente em mecanismos de natureza comunicacional e ocorre de acordo com formatos praxeológicos claramente marcados (a aula, a tarefa, a seqüência etc.). A abordagem praxeológica do discurso, para a autora, torna as relações entre a linguagem e a ação como eixo central de seu questionamento.

A autora complementa que os processos de comunicação são essencialmente ancorados em situações de ação. A regulação da ação situada não se reduz a um processo de co-construção e de coordenação. Ela também se apóia em saberes e em conhecimentos práticos historicamente constituídos (FILLIETTAZ, 2004).

As trocas verbais permitem ao professor organizar as atividades escolares e principalmente explicitar e planejar a natureza das tarefas a serem realizadas; engajar os alunos nas atividades coletivas, avaliar a qualidade dos engajamentos, e desenvolver reorientações contínuas da situação de ação. A abordagem praxeológica, explorando o potencial reflexivo contido na linguagem da interação, mostra como os próprios agentes tornam ou visíveis ou opacos determinados elementos da situação de ação, na qual se acham engajados (FILLIETTAZ, 2004).

Para Lousada (2004), entender o que é um bom professor não é uma tarefa fácil. Todas as metodologias que visam melhor formar o professor (por exemplo, elaboração e análise do plano de aula, diário reflexivo, filmagem de aulas para posterior discussão etc.), focalizam, sobretudo, a interação com os alunos. Porém, existem outros aspectos do trabalho do professor que não pertencem ao campo das preocupações didáticas e que também devem ser valorizados.

É no momento da autoconfrontação, segundo a autora, que ocorrem as avaliações sobre o trabalho prescrito, realizado e, sobretudo, o real. A própria ação de dialogar sobre o trabalho é produtora de desenvolvimento e geradora de transformações (LOUZADA, 2004).

Freire (1996) ressalta que não há docência sem discência; as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.

Aprender significava, conforme Masetto (2003), fazer o aluno repetir o dito, ainda hoje, o mais grave diz respeito ao seguinte: não se tem consciência na prática de que a aprendizagem dos alunos é o objetivo central dos cursos de graduação e que o trabalho de docentes deve privilegiar não apenas o processo de ensino, mas o processo de ensino-aprendizagem, em que a ênfase está na aprendizagem dos alunos e não na transmissão de conhecimentos por parte dos professores (MASETTO, 2004).

Fernandes (2003) relata que a exigência legal para a docência é cumprida, ressaltando-se, porém, que ela se restringe à formação no nível de graduação ou pós-graduação na área específica profissional em que o docente vai atuar. No cotidiano da vida universitária, segundo a autora, tem sido possível verificar que há preocupação institucional com a competência do profissional na área de formação, sem situá-la historicamente na perspectiva de ser professor.

Até a década de 1970, segundo o autor, praticamente exigia-se do candidato a professor de ensino superior o bacharelado e o exercício competente de sua profissão. Só recentemente os professores universitários começaram a se conscientizar de que a docência, como a pesquisa e o exercício de qualquer profissão, exige capacitação própria e específica, além de competências específicas, que não se restringem a ter um diploma de bacharel, ou mesmo de mestre ou doutor (MASETTO, 2003).

A docência no ensino superior exige não apenas domínio de conhecimentos a serem transmitidos por um professor, como também um profissionalismo semelhante àquele exigido para o exercício de qualquer profissão. Com a consciência crítica de que o processo de aprendizagem é o objetivo central dos cursos de graduação, a própria maneira de conceber a formação do profissional também passou por uma transformação (MASETTO, 2003).

A docência no nível superior ainda exige do professor, segundo o autor, domínio na área pedagógica. Em geral, esse é o ponto mais carente dos professores universitários. O professor universitário também deve fazer relações com outras disciplinas do mesmo currículo ou com as necessidades primeiras do exercício de determinada profissão (MASETTO, 2003).

Para Masetto (2003), ao assumir uma atividade de docência, o professor deve se aprofundar no conhecimento e na prática de uma relação com os alunos que colabore com eles em sua aprendizagem. O papel um tanto tradicional do professor, que transmite informações e conhecimentos a seus alunos, necessita de uma revisão. Precisa-se, de acordo com o autor, de um professor com um papel de orientador, que permitirá ao aluno aprender, que seja um elemento motivador e incentivador do desenvolvimento de seus alunos, que esteja atento para mostrar os progressos deles, bem como para corrigi-los quando necessário.

Um professor que, com seus alunos, forme um grupo de trabalho com objetivos comuns, que incentive a aprendizagem de uns com os outros, estimule o trabalho em equipe, a busca de solução para problemas em parceria, que seja um motivador para o aluno realizar suas pesquisas e seus relatórios, que crie condições contínuas de *feedback* entre aluno e professor (MASETTO, 2003).

Além de tudo isso, o autor ressalta que o exercício da dimensão política também é imprescindível no exercício da docência universitária. O professor, ao entrar na sala de aula para ensinar uma disciplina, não deixa de ser um cidadão e, como tal, estará aberto para o que se passa na sociedade, fora da universidade, para suas transformações, evoluções e mudanças. A reflexão crítica e sua adaptação ao novo, de forma criteriosa, são fundamentais para o professor compreender como se pratica e como se vive a cidadania nos tempos atuais, buscando formas de inserir esses aspectos em suas aulas (MASETTO, 2003).

Sobre a diversidade de professores na universidade, Behrens (2003) relata que o magistério nas universidades tem sido exercido por profissionais das mais variadas áreas do conhecimento, destacando-se quatro grupos de professores exercendo função docente na educação superior (BEHRENS, 2003).

O primeiro deles, segundo a autora, compõe os profissionais de várias áreas do conhecimento, que se dedicam à docência em tempo integral. A eles cabe perguntar: como ensinam o que não vivenciam em sua prática diária? Isso, destaca Behrens (2003), sem

reduzir o mérito dessa grande massa de professores. Como esses professores selecionam os conteúdos a serem trabalhados com os alunos e a significação desses referenciais são questões a serem discutidas. Entretanto, um ponto a favor para esse grupo é que eles constituem o corpo docente com jornadas de 30 a 40 horas semanais nas universidades, apresentando um envolvimento mais efetivo com os alunos.

A autora refere que, no segundo grupo, têm-se os profissionais que atuam no mercado de trabalho específico e se dedicam ao magistério algumas horas por semana. Suas jornadas dificultam o envolvimento com os alunos, os companheiros que lecionam no curso, o departamento e a própria instituição. O destaque da contribuição desse grupo, no entanto, é a preciosidade das experiências vivenciadas em sua área de atuação. Porém, grande parte desses profissionais nunca esteve em contato com uma formação pedagógica que atendesse a esse papel de professor que ele se predispõe a desenvolver com seus alunos (BEHRENS, 2003).

No terceiro grupo, Behrens (2003) relata que se encontram os profissionais docentes da área pedagógica e das licenciaturas que atuam na universidade e, paralelamente, no ensino básico. A jornada dupla (dentro e fora da universidade) oportuniza uma vivência efetiva no magistério e possibilita compartilhar com os acadêmicos a realidade cotidiana nos diferentes níveis de ensino. Contudo, isso exige do professor dedicação integral ao trabalho, com uma carga horária volumosa, em que se questiona a qualidade a ser oferecida aos alunos sob sua responsabilidade.

Ainda de acordo com Behrens (2003), o quarto grupo envolve os profissionais da área de educação e das licenciaturas que atuam em tempo integral na universidade. Aparentemente, essa seria uma situação ideal para o preparo e a formação de professores, para atuar no mercado de trabalho. Aqui cabe a mesma indagação do primeiro grupo: como trocar experiências e refletir sobre uma ação docente no nível de ensino que o professor ou especialista nunca atuou?

Colocar essas questões para reflexão demonstra o impasse que as universidades têm encontrado para compor seu corpo docente. Questiona-se se, para atuar na docência, deve-se optar pelo *professor profissional* ou pelo *profissional professor*. A preocupação essencial seria buscar compor o quadro docente com profissionais de todos os grupos, garantindo a diversidade e a riqueza de todos os profissionais envolvidos (BEHRENS, 2003).

A autora destaca que, por a escola advir de uma sociedade assentada na reprodução do conhecimento, os alunos têm aceitado uma atuação do professor sedimentada no *escute, leia, decore e repita*. Os professores precisam resistir à tentação de se deixar conduzir por linhas retas. Além disso, as exigências do mundo moderno impulsionam um redimensionamento da ação docente para atender as necessidades da sociedade atual, que vem sendo caracterizada como a sociedade da informação. Esse processo reflexivo aponta caminhos para ultrapassar o *fazer pelo fazer* e aponta para o *saber por que fazer* (BEHRENS, 2003).

Behrens (2003) comenta ainda que a perspectiva de buscar o profissional reflexivo de sua ação docente precisa ser analisada. E também que a comunidade política brasileira vem se manifestando sobre a necessidade de revalorização do magistério e de sua formação contínua. Acredita-se que os desafios na busca da profissionalização do professor precisam da recuperação salarial e de projetos que atendam à qualificação pedagógica, que envolvam os docentes em grupos de estudos, em um trabalho individual e coletivo na busca da reflexão sobre a ação docente.

Fernandes (2003) aponta que estudos que investigaram professores, considerados pelos seus alunos como bons professores, constataram que esses alunos esperavam pelo discurso do professor e tinham como certeza a idéia de que um bom ensino dependia das condições melhores que o professor apresentava para explicar o conteúdo.

Outra preocupação essencial, segundo Behrens (2003), é aproximar os professores de metodologias inovadoras. A qualificação pedagógica dos professores universitários deve levar em consideração alguns pressupostos, como a necessidade de o professor ser crítico, reflexivo, pesquisador, criativo, inovador, questionador, articulador, interdisciplinar.

O aluno também precisa ser pesquisador por excelência, curioso acadêmico, criativo e reflexivo. Ele deve ser capaz de, ao encontrar a informação, analisá-la, criticá-la e refletir sobre ela, além de ter competência de elaboração própria com os referenciais pesquisados. Com as exigências do mundo moderno, o aluno também precisa alterar profundamente o seu papel, desacomodando-se de seu papel passivo, de espectador e copador de receitas, para se tornar ator de seu próprio processo educativo. O profissional do futuro precisa ser autônomo na produção de conhecimentos e acessível para coletivizá-los em grupos (BEHRENS, 2003).

Entretanto, para Zago (2006), os alunos, hoje, pertencentes às várias categorias profissionais durante sua formação, têm que desenvolver alguma atividade de trabalho; e o

tempo investido nesta atividade limita a sua atividade acadêmica, impedindo-os de participar das mais variadas atividades dentro ou fora das universidades. Esse fato, de alguma forma, prejudica as atividades da formação, reduz sua curiosidade ao momento da sala de aula, sem falar no prejuízo da sua socialização com os colegas em eventos culturais e mesmo sociais.

Para isso, a opção metodológica precisa indicar forte tendência para uma abordagem progressista, com relações dialógicas, trabalho coletivo, discussões críticas e reflexivas, aliada ao ensino com pesquisa, que contemple uma visão holística (que resgate o ser humano como um todo, considere o homem em suas inteligências múltiplas, leve à formação de um profissional humano, ético e competente) (BEHRENS, 2003).

O educador democrático, para Freire (2005), não pode se negar o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua submissão. E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes. Fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Eles se tornam homens arquivados. Só existe, segundo o autor, saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros.

Portanto, para Behrens (2003), cabe aos gestores das instituições de ensino superior oferecer uma formação continuada aos professores, que os aproxime dos paradigmas inovadores, que funcione como elemento articulador de novas práticas pedagógicas que instiguem os alunos a se tornarem talentosos, éticos e produtivos.

Existe, de acordo com Fernandes (2003), uma evidente indissociação entre o ato de ensinar e o de produzir conhecimento. Há uma desvalorização do ensino como produção de conhecimento, ficando este e suas formas de produção, apropriação e circulação restritas à pesquisa – isolada como atividade na pós-graduação. As questões epistemológicas da pesquisa precisam infiltrar-se no ensino de graduação.

É necessário, segundo a autora, que se pense a prática pedagógica na perspectiva de outra episteme, que provoque um ensinar e um aprender indissociado da marca da pesquisa – a dúvida –, e da marca da extensão – a leitura da realidade. O aluno, então, deixa de ser o elemento passivo que recebe o conhecimento pronto, para se tornar parceiro do professor no processo de ensinar e aprender, intervindo nesse processo com suas dúvidas construídas no enfrentamento da leitura da realidade com o conhecimento posto. Assim, a prática não fica

reduzida à comprovação da teoria ou à sua execução normativa, a prática faz a sustentação e a possibilidade de recriação da teoria (FERNANDES, 2003).

Ainda são poucas as iniciativas de intervenção das próprias instituições na formação pedagógica e de seus professores. Nas experiências realizadas, a maioria fica na dependência da sensibilidade das administrações e dos interesses da instituição (FERNANDES, 2003).

A autora ressalta que existem instituições realizando experiências de intervenção, embora com dificuldades para uma discussão mais profunda de projeto de universidade e sociedade por onde devem transitar concepções de conhecimento, ciência e mundo e de projeto humano que constrói, dissemina e destina essas concepções e suas práticas (FERNANDES, 2003).

Foresti e Pereira (2003) relatam sobre sua experiência de ministrar disciplinas de Pedagogia Médica e Didática Especial para cursos de pós-graduação de diferentes áreas do ensino médico em uma universidade pública. Como objetivos provisórios da proposta, reavaliados continuamente durante o processo, visava-se explicitar a dimensão pedagógica das práticas de saúde, articulando teoria e prática; analisar questões políticas e filosóficas e técnicas atuais do ensino de saúde à luz da teoria pedagógica e da didática; incentivar posições críticas diante dos paradigmas que orientam as práticas de ensino de saúde no contexto da universidade brasileira; oferecer subsídios teórico-metodológicos para a construção da prática pedagógica crítica na área de saúde.

De acordo com Fernandes (2003), há muito que fazer no que diz respeito à universidade e à formação pedagógica de seus professores e alunos, mas é necessário começar por um esforço intencional e sistemático para responsabilizar a instituição, pela formação pedagógica de seus professores; ao mesmo tempo investindo na produção de um conhecimento sobre essa formação e a diferença que ela pode fazer nos processos de ensinar e aprender para formar cidadãos deste país.

É preciso, ainda, segundo Freire (1996), valorizar o saber que o educando traz consigo para a escola. Ao pensar sobre o dever que se tem como professor, de respeitar a dignidade do educando, sua autonomia, sua identidade em processo, deve-se pensar também, como salienta o autor, em como ter uma prática educativa em que o respeito se realize em lugar de ser negado. Isso exige uma reflexão crítica permanente sobre a prática, por meio da qual se deve avaliar o próprio fazer com os educandos.

O trabalho do professor, para Freire (1996), é o trabalho do professor com os alunos e não do professor consigo mesmo. O autor ainda destaca a importância do testemunho que o professor dá ao educando. A prática docente, especificamente humana, é profundamente formadora, por isso, ética.

Freire (1996) questiona a possibilidade de ser educador sem conviver com os diferentes, sem o desenvolvimento da amorosidade aos educandos e ao próprio processo formador. O autor refere que aprender é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito.

Como professor, o autor reforça que é preciso descartar como falsa a separação radical entre seriedade docente e afetividade. A abertura ao querer bem significa a disponibilidade à alegria de viver. A prática educativa é tudo isso, de acordo com o autor: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje (FREIRE, 1996).

Ainda sobre a formação, traremos alguns aspectos importantes sobre a participação dos discentes como atores diretos da sua formação. Para Zago (2006), existe hoje, no nosso país, principalmente com a Política das Cotas (Negros e índios), PROUNI e Política de ações afirmativas, situações complexas de sobrevivência destes alunos no ensino universitário, assim como na própria escolha da carreira e investimento na formação.

Essa é uma realidade a que precisamos estar atentos, com o objetivo de encontrarmos caminhos de superação sem produzir uma violência a quem, de alguma forma, esta é a única chance de fazer a formação:

O ensino superior representa para esses estudantes um investimento para ampliar suas chances no mercado de trabalho cada vez mais competitivo, mas, ao avaliar suas condições objetivas, a escolha do curso geralmente recai naqueles menos concorridos e que segundo estimam, proporcionam maiores chances de aprovação (ZAGO, 2006, p. 231).

O que normalmente chamamos “escolha”? Quem de fato escolhe? Sob este termo geral, escondem-se diferenças e desigualdades sociais importantes.

Ainda para a autora, não obstante as dificuldades econômicas dos alunos e outras dificuldades do quadro relacionado à categoria de ser estudante, há uma luta constante entre o

que gostariam de fazer e o que é possível de fazer associado a uma gama de situações cotidianas que necessitam ser enfrentadas tais como: carga horária de trabalho, pouco tempo para se envolver com as atividades da formação, baixo recurso financeiro para bancar a formação, pouca socialização, privação social e o isolamento como resposta (Zago, 2006).

A partir do exposto e desta reflexão sobre a formação docente e discente, faz-se importante, para o objeto deste estudo, refletir agora sobre os saberes de uma maneira mais ampla e o papel da experiência na construção dos saberes e sua legitimidade, tanto no que diz respeito a esses saberes pelos discentes, como pelo docente.

8.2 Formação em Terapia Ocupacional

Trazemos aqui o aporte teórico da terapia ocupacional, que se constitui, neste estudo como a fonte primária da investigação, a partir das suas tecnologias e das análises das atividades enquanto recurso terapêutico. Essas fontes são dispositivos para operar o processo reflexivo e de análise das atividades pela proposta do método da escavação, a fim de dar sustentação a este método de análise clínico e de formação em terapia ocupacional, contribuindo assim, para que esta disciplina possa evoluir futuramente como ciência.

A formação para obtenção do grau de bacharel em terapia ocupacional iniciou, aqui, no Brasil, em 1957, com o curso de reabilitação, na Universidade de São Paulo (USP). Logo após no Rio de Janeiro também voltado para o profissional de reabilitação. Somente em 1968 foi regulamentada a profissão de Terapia Ocupacional (SOARES, 1991).

O debate sobre a formação de terapeutas ocupacionais insere-se, segundo Lopes (1993), na problemática da formação dos profissionais da área da saúde. É importante frisar que essas discussões sobre que profissional formar, a qual interesse serve o perfil desses profissionais, transcorreu no processo de implantação inicial dos cursos e transcorre até hoje por meio dos encontros de docentes que acontecem a cada dois anos no país.

É importante destacar que a formação profissional não pode ser delineada a partir de uma posição neutra, em que idéias de um grupo de pessoas que se organizam para pensar um currículo, montar esta estrutura e delimitar a grade curricular e está elaborado o perfil profissional. A elaboração de um currículo requer um processo intenso de avaliação da

realidade, do contexto político, social, cultural e econômico da região ou país a que a profissão está sendo criada, compreendendo que esta ação é dinâmica e requer, ainda segundo Lopes (1993), “uma análise da viabilidade da própria proposta e de suas limitações históricas e objetivas” (LOPES, 1993, p. 28).

Esse encaminhamento de ação para pensar a formação, entretanto, requer por parte dos educadores, uma mudança de processos educativos condizentes com essa maneira de entender o papel da formação. Portanto, a terapia ocupacional enquanto profissão, nasce no fim da década de 50, e neste momento histórico é que se estabelecem os “diplomas legais” de reconhecimento das profissões da área da saúde (LOPES, 1993). Dentro desse contexto, o mercado brasileiro é demarcado pela expansão do capital internacional, fruto da perda de mercados devido à Segunda Guerra Mundial, este necessitava se expandir com ganhos compensatórios através da divisão internacional do trabalho nos países industrializados e o início da industrialização das chamadas “semicolônias” (MANDEL, 1982).

Com o crescimento do papel do Estado, tanto nas áreas de assistência social como na definição de políticas científicas e tecnológicas e o interesse cada vez maior do capital nas áreas social e saúde, como uma maneira de expansão de mercado e promotora de grandes lucros, estas profissões ganham o status de nível superior criando então uma necessidade de profissionais capacitados a exercê-la (LOPES, 1993).

Neste período, muda o eixo da profissão de terapia ocupacional, nos países desenvolvidos e também aqui no Brasil, saindo da ação do plano vocacional para o técnico científico. O suporte científico é dado pelas disciplinas de psicologia, psicanálise, neurologia e demais especialidades médicas. A atuação profissional do terapeuta ocupacional neste contexto nasce, portanto, pela otimização da força de trabalho na produção, estabelecimento de um exército de reserva de trabalhadores sociais e de saúde e em um nivelamento pela redução salarial dos trabalhadores em saúde, fato este que ainda convivemos até os nossos dias.

O consumo da prática e da inserção profissional da terapia ocupacional tem crescido nos últimos anos, não só com a abertura de campo de trabalho, mas também com abertura de escolas de Terapia Ocupacional em todo o Brasil (FERRARI, 1999). Entretanto, essa ação ainda está centrada na atuação voltada para as políticas do Estado para a área da saúde, basicamente em ações curativas e readaptativas compatíveis com a expansão do mercado das

indústrias de medicamentos. O que de certa forma limita a ação da profissão, pois o acesso da população à saúde, pelo processo de pauperização a que esta política submete a gama de trabalhadores assalariados, dificulta quanto a desenvolver outras estratégias de inserção da profissão sem que seja explicitada essa contradição entre a forma curativa e readaptativa dependente e o desenvolvimento de uma prevenção em saúde (LOPES, 1993). A formação, portanto, fica atrelada a essa contradição.

Em que direção vai formar estes profissionais? Em direção aos princípios da profissão, ou pela demanda social do modelo de produção vigente? Esses são os elementos da análise de que nos fala Lopes (1993) quando nos alerta a pensar sobre a viabilidade de uma proposta de formação e os limites históricos.

A partir do exposto, utilizamos um questionamento de Lopes (1993) que, ao analisar o papel do Estado capitalista na esfera social, questiona qual o papel da inserção da Terapia Ocupacional no que se refere às áreas de atuação dentro desta realidade? O nível de saúde e educação da população é ineficiente e isso só dificulta ainda mais o acesso da população às atividades desses profissionais, que também é deficiente. A atuação dos profissionais terapeutas ocupacionais fora do setor estatal é restrita a dois eixos principais: atendimento comercial a população de renda elevada e instituições filantrópicas de caráter assistencialista o que colabora para a reprodução das ações beneficentes originárias dos séculos XVII ao XIX (LOPES, 1993).

No processo da educação formal dos terapeutas ocupacionais ao longo do processo de exploração capitalista em nosso país, a formação esteve voltada para uma visão fragmentada e especializada do processo saúde e doença, influenciando decisivamente a formação dos profissionais e dos currículos (LOPES, 1993). Cabe ressaltar que, entretanto, o grupo de docentes no país, compreendendo que o resultado de uma atividade de formação é resultado de um processo histórico, obviamente, lutou para que essa correlação de forças se alterasse conseguindo nestes anos modificar significativamente esta formação (BARROS et al., 2004).

É interessante notar que, nesse processo, houve uma total reversão da compartimentalização do saber e da ação, em que a maioria dos currículos dos cursos de Terapia Ocupacional, no país, mais precisamente, a partir da década de 90, passou por reformas curriculares tendo, principalmente, o suporte das diretrizes curriculares para a formação dos terapeutas ocupacionais (DRUMOND et al., 2001).

A partir da década de 90, então, com a implantação de ações voltadas para a promoção e prevenção em saúde, estamos iniciando uma nova modalidade de intervenção com foco nas diretrizes do Sistema Único de Saúde (SUS). Nesse período, houve um aumento de cursos de graduação e ofertas de vagas, principalmente em instituições privadas, dobrando o número de alunos no período entre 1998 e 2004 (BARROS et al., 2004). Isso criou também um novo mercado de trabalho para os terapeutas ocupacionais tendo, como consequência, a categoria de docentes em terapia ocupacional. A partir daí, o processo de sistematização das práticas dos terapeutas ocupacionais ganhou legitimidade científica com a elaboração de dissertações e teses e, conseqüentemente, de publicações na área.

Cria-se, portanto, a necessidade de uma formação continuada na área em âmbito de *lato e strito sensu* (MÂNGIA et al., 2005). Entretanto, todas essas ações não são suficientes para garantir que a formação rompa definitivamente com o modelo hegemônico da abordagem biologicista, mesmo constando na constituição de 1988 o indicativo de que o SUS deveria “ordenar” o processo de formação profissional na área da saúde. Ministério da Saúde, de alguma forma, ao interferir no modelo pedagógico dos cursos da área da saúde, o fez de forma apenas a definir princípios gerais e carga mínima de formação nas áreas, deixando as demais demandas da formação para as diretrizes curriculares (MÂNGIA et al., 2007)

Nas diretrizes curriculares para a formação em Terapia Ocupacional, o perfil do aluno deve estar voltado para uma formação generalista, humanista, crítica e reflexiva capaz de atuar em diversos âmbitos do serviço público, priorizando o coletivo, o social, conscientes das dimensões técnicas, ética e política de sua atuação profissional em uma perspectiva interdisciplinar. Para tanto, atendendo a esses princípios, o currículo é organizado a partir da composição de dois núcleos básicos: o de conhecimentos básicos (biológico e de humanas) e o de conhecimentos específicos (formação específica e formação em serviço). (Conselho Nacional de Educação- CNE, 12/09/2001.)

No caso da Terapia Ocupacional, essa situação criou uma grande contradição, pois as escolas de terapia ocupacional, principalmente as de redes privadas de ensino, só querem cumprir a carga horária mínima, o que dificulta a implantação das diretrizes, ficando a formação em pinceladas, sem um aprofundamento teórico que dê sustentação e legitimidade à prática. Essa dificuldade de posicionamento claro para a formação em saúde contribui cada vez mais para um distanciamento da formação e as reais necessidades do SUS, mesmo com a

portaria nº 2118/05, que institui cooperação técnica entre os dois ministérios (MÂNGIA, et al. 2007).

Entretanto, a efetividade das medidas fica centralizada nas várias categorias da área, o que requer um posicionamento claro que garanta por meio de discussões, o compromisso de formar profissionais considerando o sistema de saúde vigente; porém, na nossa área ainda há uma necessidade urgente de aprofundamento que visem à criação de novas tecnologias de Terapia Ocupacional e, principalmente, a sistematização das experiências que estão sendo desenvolvidas pelo Brasil afora.

Cabe, portanto, aos terapeutas ocupacionais, de acordo com Mângia et al. (2005), a criação de ações coletivas na área a partir de atividades que tenham como parâmetro de relevância a “Década de Recursos Humanos em Saúde nas Américas” propostas para o período de 2006 a 2015, o que virá a mostrar que a nossa atuação profissional é fator essencial para um sistema de saúde igual para todos e de qualidade de vida para nossa população.

Em 2004, foi criado o Fórum Nacional de Educação para as Profissões na Área da Saúde (FNEPAS) um movimento como mais uma estratégia que possa diminuir este distanciamento da formação na área da saúde. Este fórum teve como objetivo central promover e contribuir para o processo de mudanças curriculares nos cursos de graduação, visando à formação de profissionais habilitados e comprometidos com a política nacional de saúde com o desafio de promover na prática e na teoria a concepção de integralidade na atenção em saúde (MÂNGIA et al., 2007). Com o apoio do Ministério da Saúde, este grupo vem desenvolvendo projetos inovadores que buscam integrar ensino, assistência, extensão e pesquisa para o SUS.

Para a Terapia Ocupacional, segundo Mângia et al. (2007), a experiência tem sido valiosa pela troca, porém necessita que mais profissionais possam participar do processo nos espaços oferecidos regionalmente o que garantiria a periodicidade das discussões e criação de estratégias e tecnologias de ação para a profissão.

Em setembro de 2005, em Recife-PE, realizou-se a primeira assembléia da Rede Nacional de Ensino em Terapia Ocupacional (RENETO); outro espaço de articulação e enfrentamento para discutir a formação tendo como objetivo da rede fomentar o debate sobre o ensino em terapia ocupacional e promover intercâmbio e colaboração com entidades governamentais e não-governamentais nacionais e internacionais que atuam no campo do

ensino. Em 2006, a diretoria estabelece cinco grupos de trabalho que são: políticas públicas, perfil dos alunos e formandos, divulgação da profissão, pesquisa e regimento da rede. Todos esses grupos de trabalho visam a contribuir para ampliar a visibilidade da profissão, articulação entre entidades financiadoras de pesquisa, refletir sobre os desafios atuais do mercado de trabalho para subsidiar a formação em Terapia Ocupacional (MÂNGIA et al., 2006).

O ensino, a formação do aluno e o processo de construção do conhecimento são bastante complexos, principalmente se for concebido em uma perspectiva interdisciplinar, como é o caso da Terapia Ocupacional, em que as ações são orientadas para pensar, criar e realizar em interação direta com o outro em várias esferas da atuação. No processo de formação em Terapia Ocupacional, a aprendizagem acontece de forma experiencial em que mais da metade das atividades de ensino operam-se na prática em forma de atividades em laboratórios ou em campo, o que remete ao aluno e ao docente desenvolver todo o tempo processos reflexivos. Entretanto, esse processo não se dá de forma satisfatória devido aos problemas levantados acima sobre currículo mínimo, políticas públicas e contradições do sistema capitalista.

Na formação Americana e Canadense, essa prática está baseada no raciocínio clínico (HAGEDORN, 1999) e na formação brasileira algumas escolas se utilizam do raciocínio clínico e outras baseadas nos princípios da pedagogia de Paulo Freire. (MEDEIROS, 2003). Segundo Shell (2002), o raciocínio clínico é um processo complexo que requer emprego de análise metacognitiva (pensar e refletir) sobre o processo de decisão clínica aplicada a determinada situação com foco no profissional e condução da prática. Mancini et al. (2008) aponta que estudos de raciocínio clínico em Terapia Ocupacional descreve as seguintes formas usados na prática para a formação dos terapeutas ocupacionais que incluem os seguintes tipos de raciocínio: científico, narrativo, pragmático, interativo, condicional e ético. (KINGDON; NEUFELD, 1998; ROGERS, 1983; FLEMING, 1991; MATTINGLY, 1991; SHELL; CERVERO, 1993; MATTINGLY; FLEMING, 1994). Nessa fase, ainda segundo a autora, o profissional seleciona diferentes modelos e estrutura para nortear seu pensamento e conduzir a prática terapêutica. Ressalta que a eficácia da condução da prática é resultado da experiência clínica associada a uma postura crítica do terapeuta em relação às estratégias escolhidas. Quanto à prática instituídas na formação baseadas em Freire, segundo Medeiros (2003), requer lidar com situações problemas a partir da realidade e do contexto em que o

paciente/cliente/usuário está inserido e o processo é também reflexivo visando à transformação da situação-problema.

No processo de formação, segundo Ferrari (1999), os alunos devem contribuir para o desenvolvimento da identidade profissional, o qual é um sistema de valores e crenças que deve desenvolver sobre si mesmo, sobre o professor e a profissão escolhida e para os efeitos que a própria educação produz. Ainda, segundo a autora, a escola não pode estar voltada para si, pois a solução das dificuldades está, na maioria das vezes, voltada para o entorno. É importante destacar que, no processo de formação dos terapeutas ocupacionais, a partir dos princípios das diretrizes curriculares, quanto às habilidades e competências a serem adquiridas pelos alunos em formação, esses valores e atribuições do processo de formação estão claramente pontuados, o que facilita, na organização curricular, a produção de estratégias de ensino e aprendizagem, que vão ao encontro com a formação, tanto em nível internacional como nacional; remetendo-nos a uma experiência formadora que respeita os padrões nacionais e internacionais, produzindo um saber norteado pelos documentos guias elaborado pelo processo de organização e ação política dos terapeutas ocupacionais. Isso garante certo equilíbrio na formação dos terapeutas ocupacionais, em nosso país, e nos possibilita um trânsito de produção de conhecimento interdisciplinar e intersetorial, permitindo a alguns cursos de graduação brasileiros ser reconhecidos pela Federação Mundial dos Terapeutas Ocupacionais (WFOT).

9 FORMAÇÃO, SABERES E EXPERIÊNCIA

Para Tardif (2002), o saber docente é um saber social, primeiro porque é partilhado com o grupo de outros professores que possuem uma formação comum. Concordamos com o autor, mas acrescentamos que, além de ser partilhado com outros docentes, ele é também partilhado com o aluno de uma forma, às vezes, mais intensa do que com os colegas. Segundo porque sua retenção e utilização repousam sobre todo um sistema que possibilita garantir a legitimidade e orientar sua definição e a utilização. Terceiro porque seus próprios objetos são objetos sociais, ou seja, sua prática social. Quarto porque a história das disciplinas, as práticas, os programas e o conteúdo do que ensinam, evoluem com o tempo e sofrem mudanças sociais. Quinto porque é adquirido no contexto de uma socialização profissional.

Ainda para o autor, os saberes são uma realidade social materializada por meio de uma formação de atividades, tais como programas, práticas coletivas, disciplinas, pedagogia institucional e os próprios saberes dos docentes. Para ele, o saber do professor está a serviço do seu trabalho e traz as marcas deste trabalho. Outro aspecto importante que o autor traz, para entendermos o saber docente, é a idéia de diversidade ou de pluralismo do saber docente, em que este se constitui plural e heterogêneo porque envolve, na própria atividade de trabalho, conhecimentos e um saber fazer bastante diverso proveniente de diversas fontes e de natureza, na maioria das vezes, diferentes (TARDIF, 2002).

O saber do professor não pode ser separado do seu saber ensinar. Ele é também um saber temporal porque é adquirido em um contexto de história de vida e de uma trajetória profissional. Essa trajetória envolve também a socialização profissional, a consolidação da experiência de trabalho, as fases, a permanência na atividade, as rupturas que marcam a carreira profissional e seu fazer docente assim como sua subjetividade e identidade neste processo (TARDIF, 2002).

A experiência de trabalho, portanto, é apenas um espaço em que o professor aplica saberes, reflexividade, retomada, reprodução, reiteração daquilo que se sabe naquilo que se saber fazer, a fim de produzir sua prática (TARDIF, 2002).

Outro aspecto em que o autor justifica o saber docente como um saber social é pela interatividade do fazer docente, em que o trabalhador se relaciona diretamente com o seu

objeto de trabalho fundamentalmente por meio da interação humana. Para o autor, essa interação remete a questões que estão ligadas a esses saberes, tais como as relações de poder, as normas na interação real e as interações relativas aos valores, ética e as tecnologias que circundam a relação com o saber (TARDIF, 2002).

E o último ponto que o autor se utiliza para afirmar o saber social do docente é a própria formação, como o conhecimento do trabalho do professor e os saberes cotidianos, nesta inter-relação, permitem renovar a concepção da formação, mas também suas identidades, contribuições e papéis profissionais (TARDIF, 2002).

Segundo Charlot (2005), a relação com o saber apareceu nos primórdios dos anos 60 com os psicanalistas, tendo, como um dos seus teóricos, Lacan; e pelos sociólogos, nos anos 70. Entretanto, essa relação do saber é antiga, mas só nos anos 80, a noção de relação com o saber se desenvolveu como uma problemática a ser investigada e, nos anos 90 em diante, seu conceito foi trabalhado com afinco no meio acadêmico.

Para o autor, realizar estudos sobre a relação com o saber é buscar compreender como o sujeito apreende o mundo, com isso como constrói e transforma a si próprio como humano, ser social e singular. Para ele, é estudar o próprio sujeito enquanto se constrói ao se apropriar do mundo, ou seja, um sujeito sempre aprendiz, pois, para ele, o patrimônio que a espécie humana construiu ao longo de sua história se apresenta sob a forma de saberes, objetos intelectuais, cujo modo de ser é a linguagem, mas também de instrumentos, de práticas, de sentimentos, de formas de relações que devem ser apreendidas igualmente e que os sujeitos são seu principal protagonista.

Para Charlot (2005), não se pode pensar o saber sem pensar ao mesmo tempo o tipo de relação que se supõe para construir esse saber ou para alcançá-lo. Para ele, é o sujeito que aprende, mas só aprende pela mediação do outro e participando vivamente de uma atividade. Essa atividade e o objeto sobre o qual ela diz respeito apresentam especificidades que devem ser levadas em conta na relação com o saber. Vejamos uma fala do autor que reforça isso conceituando a relação com o saber:

A relação com o saber é a relação com o mundo, com o outro e consigo mesmo de um sujeito confrontado com a necessidade de aprender. A relação com o saber é o conjunto de relações que um sujeito estabelece com um objeto, um “conteúdo de pensamento”, uma atividade, uma relação interpessoal, um lugar, uma pessoa, uma situação, uma ocasião, uma

obrigação etc., relacionados de alguma forma ao aprender e ao saber-conseqüentemente é também relação com a linguagem, com o tempo, relação com a atividade no mundo e sobre o mundo, relação com os outros, relação consigo mesmo, como mais ou menos capaz de aprender tal coisa, em tal situação (CHARLOT, 2005, p. 45).

Para o autor, não há saber senão para um sujeito, organizado em acordo com as relações internas destes e sem produzir uma confrontação interpessoal. A constituição do eu epistêmico não é somente uma condição da situação pedagógica e didática que o sujeito vivencia. É também por meio do confronto com os objetos do saber que o aluno consegue dissociar o eu empírico aquele relacionado às experiências e às questões ligadas ao julgamento, bom, mal, pode, não pode etc. do sujeito do saber aquele relacionado à sua atividade de objetividade, produção de verdade e universalidade.

Portanto, para o autor, toda relação com o saber apresenta uma dimensão epistêmica e comporta uma identidade, sistemas simbólicos, principalmente a linguagem e, por isso, ela é social. A noção de saber é um conjunto de relações. O autor apresenta, em suas obras, várias definições de relação com o saber, que são aplicáveis e pertinentes, mas, a que julgamos que está mais bem relacionada para esse estudo e que ajuda a compreender o processo do método da escavação, é a apresentada na citação acima.

Para o autor, existe um “eu” engajado nessa relação epistêmica com o aprender, mas não é o “eu” reflexivo, mas um “eu” imerso em uma dada situação, um corpo, percepções, sistema de atos, uma imbricação do “eu” na situação é o processo epistêmico em que o aprender é “o domínio de uma atividade engajada no mundo” (CHARLOT, 2000, p. 69).

Para Charlot (2000), aprender tem um engajamento direto com a atividade, pois ela é a referência e não pode ser separada do produto do aprendizado. Para ele, elaborar uma tecnologia é produzir um conjunto de enunciados, articulados que expressam, por meio de palavras, uma atividade (ela em si, seu material, os recursos, as ferramentas que utiliza, as condições de sua realização etc.).

Analisar a relação com o saber é analisar uma relação simbólica, ativa e temporal. A noção de tempo que o autor traz, com relação ao saber, é de um tempo não-homogêneo ritmado por momentos significativos, ocasiões, rupturas e que se desenvolve em três dimensões de interpretação e suposição: o presente, o passado e o futuro.

Para o autor, a idéia de saber implica à de sujeito, de atividade do sujeito, de relações do sujeito, com ele mesmo e com os outros. O saber é uma relação, um produto, um resultado e uma interação. Implica uma forma de atividade, uma relação com a linguagem, e uma relação com o tempo. O saber é construído em uma história coletiva que é da mente humana e das atividades do homem e está submetido a processos coletivos de validação, capitalização e transmissão. Portanto, essa tecnologia que é elaborada pelo saber é produzida na relação que o sujeito estabelece consigo e com os outros em tal situação de acordo com o que é capaz de aprender uma atividade em tal condição.

Charlot (2000) diz que as relações de saber são as consideradas sob o ponto de vista do aprender, relações sociais fundadas sob as diferenças de saber.

De acordo com Santos e Diniz (2003), a educação, entretanto, vem concebendo historicamente o saber como um saber totalizante e verdadeiro e, por isso, discutir, hoje, essa relação entre os processos educativos à luz desta nova compreensão de saber de que nos fala os autores, é necessário ampliar a compreensão pelo que estamos chamando de conhecimento. As autoras fazem uma distinção em como o saber pode ser compreendido, o saber como um conhecimento formalizado, construído social e historicamente como um conhecimento científico; outra perspectiva é compreender o saber como um saber tácito resultante da experiência, da história individual e coletiva dos indivíduos, e a terceira dimensão é conceber o saber como um saber inconsciente o qual nada se sabe e que articula o sujeito a um desejo de saber, movidos pelas dificuldades que se lhe apresentam e que, muitas vezes, não pode ser nomeado.

Portanto, para as autoras, pensar as relações educativas remete a uma rede de processos e relações sociais que envolvem sujeitos singulares e o saber. Saber este que, para elas, é sempre incompleto, mobilizador de desejos de saber e de um não-saber. Sendo assim, a relação de um sujeito com o saber incorpora elementos objetivos e subjetivos. Para elas, entender essa relação do saber nos aspectos subjetivos, no processo educativo, pode trazer elementos para pensar a relação do sujeito com seu trabalho, quando se pensa nas implicações subjetivas tais como angústia, ansiedade nas estratégias de ação do trabalhador nas situações de trabalho.

Ainda segundo as autoras, tanto o processo de aprendizagem como os produtos da experiência educativa são evidências de que, no campo educativo, há uma necessidade de

alteração da dinâmica transmissão/recepção/repetição do conhecimento. A tradição do poder do professor como transmissor de conhecimento ou armazenador de um saber vem sofrendo oscilações, mas ainda não se constituiu outra lógica de funcionamento nas instituições escolares. Mesmo os alunos ainda são coniventes em reforçar e manter essa seqüência da dinâmica do processo ensino aprendizagem.

Para Santos e Diniz (2003), do ponto de vista dos produtos pedagógicos e das tecnologias, estes estão se apresentando mais atrativos, produzindo maior interatividade, mas não chega a refletir em um processo criativo do ato de ensinar e nem mesmo no desenvolvimento de uma autonomia com o aprender. Na avaliação educacional, isso acontece da mesma forma.

As autoras nos convocam para enfrentar essa situação; é preciso nos questionar de que sujeitos estamos falando, qual sua concepção e de que saber e relação com o saber estamos falando. Sugerem, como modo de enfrentar, que se interroge os saberes prévios e inventemos novas relações de ensino aprendizagem “onde aquele que ensina sustente a função de operar a ligação entre o seu desejo de ensinar e o desejo de um outro de saber”. Ou seja, o processo educativo se daria na relação entre o espaço vazio em que o acaso impera tanto no professor por não saber o que o aluno busca, tanto no aluno por não saber que o que ele busca pode não estar naquele professor (SANTOS e DINIZ, 2003, p. 149).

Segundo Santos (2002), uma educação de qualidade é cada vez mais inacessível, pois cada vez mais há uma epidemia de males espirituais e morais, tais como os egoísmos, cinismos, a corrupção entre outros. A perversidade sistêmica que está na raiz da evolução negativa da humanidade sofre uma relação direta dos comportamentos competitivos que caracterizam hoje, mais particularmente, as ações hegemônicas e todas estas mazelas produzidas direta ou indiretamente ao processo de globalização.

Para o autor, a globalização é o processo de internacionalização do mundo capitalista e para compreendê-la há dois elementos fundamentais para levarmos em conta: o estado da técnica e o estado da política. As bases materiais do período atual são entre outras, a unicidade da técnica, a convergência dos momentos e o conhecimento do planeta. As técnicas, segundo o autor, funcionam como um sistema em que sua realização é combinada por meio do trabalho e das formas de escolha dos momentos e dos lugares de seu uso (SANTOS, 2002).

Neste estudo, cabe analisar a técnica do ponto de vista também da experiência daquele que a cria ou vivencia, a partir do lugar em que esta se faz presente por meio da ação, do movimento e da linguagem.

Santos (2002) nos diz que a cada evolução da técnica uma nova etapa histórica se faz possível, hoje essa técnica hegemônica tem um caráter invasor que ultrapassa os espaços fragmentando todas as relações inclusive a de produção, mas enquanto fragmenta as relações, produz uma unidade política de comando que permite a unicidade do tempo, da própria técnica e do acontecimento, aspecto esse importante de ser analisado a partir da experiência. Há uma confluência de momentos vividos que, do ponto de vista da física, chamaremos de tempo real e, do ponto de vista histórico, chamado de interdependência e solidariedade do acontecer. Ambos se complementam para a produção de uma mais valia mundial e o aumento da competitividade.

Para o autor, quando a universidade nos solicita a melhorar a produtividade como se esta fosse algo abstrato e individual estamos sendo conduzidos a oferecer as empresas possibilidades de aumentar sua mais valia (SANTOS, 2002).

Para Santos (2002), este período em que estamos vivendo se caracteriza pelo uso extremado de técnicas e de normas, isso produz no pensamento técnico uma atitude obsessiva de normas que acaba criando um excesso normativo que se torna indispensável à eficácia da ação. Graças a este casamento da técnica normativa e a normalização técnica pela política da ação correspondente, o autor nos comenta que a política acaba por invadir os interstícios do corpo social seja como necessidade do exercício da ação dominante ou por reação a essas mesmas ações. A política tem que cuidar do conjunto de realidades e do conjunto das relações e não fazer opção entre estas, como ocorre ao adotarmos padrões empresariais até mesmo nas ações educativas (SANTOS, 2002).

A globalização, portanto, mata com a solidariedade humana devolvendo esta a sua ação mais primitiva, que é voltar-se só para si, reduzindo a moralidade pública e privada a um nada. O valor está na moeda e é esta também que define o espaço ao qual este homem vai ocupar o que segundo autor, acaba distorcendo a noção de território. Para o autor, território é o chão, é a população, é uma identidade, o fato e o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence, é a base do trabalho, da residência, das trocas materiais, espirituais e da vida sob as quais ele influi (SANTOS, 2002, p. 96).

Como vimos, as obras do autor de uma maneira geral abre espaço para que possamos olhar o lugar dos saberes e o papel da ciência por meio de um processo reflexivo sobre a tecnociência como atividade dominante e que não dialoga com o senso comum o que na idéia do autor, inviabiliza as forças de transformação da realidade imediata, pois é nesta relação entre teórico e empírico, certeza e incerteza que se germinam o conhecimento (SANTOS, 1996).

Lugar e saber na obra de Santos (1994) indicam experiências e expectativas, que propiciam a resistência social, sugerem também descoberta de temas que devem servir para pesquisas comprometidas socialmente e também indicam idéias de produção de diálogos com a geografia, assim como o valor atribuído à ação e orienta a busca do sujeito comprometido com a transformação e pode oportunizar a busca de um modelo que favoreça a real experiência de cidadania.

Dentro deste contexto, o autor propõe a valorização do lugar e do saber nos dizendo que:

o conhecimento de outros lugares mesmo superficial e incompleto aguça a curiosidade. Ele é certamente um subproduto de uma informação geral enviesada, mas, se for ajudado por um conhecimento sistêmico do acontecer global, autoriza a visão da história como uma situação e um processo, ambos críticos. Depois, o problema crucial é: como passar de uma situação crítica a uma visão crítica - e, em seguida alcançar uma tomada de consciência. Para isso, é fundamental viver a própria existência como algo de unitário e verdadeiro, mas também como um paradoxo: obedecer para subsistir e resistir para poder pensar o futuro. Então a existência é produtora de sua própria pedagogia (SANTOS, 2002, p. 116).

Dessa maneira, lugar e saber encontram-se implicados nos projetos que visem à territorialidade cidadã e resistente à alienação territorial originada da apropriação antidemocrática dos recursos. O autor ainda distingue a diferença que há entre o local e o lugar. O local faz referência a heteronomia, ou seja, ao processo individual de submissão e o lugar faz referência aos anseios de autonomia então, ambos são complementares (SANTOS, 1996).

Mas, o autor nos diz que é no lugar e não no local que a horizontalidade garantida pelas práticas de cooperação anula ou refuta, vetores da verticalidade dominante. Esse aspecto é importante de frisarmos, pois, a prática educativa está contaminada por esta verticalidade na

relação entre o saber do docente e o saber do discente. Aspectos estes que estaremos refletindo neste estudo.

Santos (1996, p. 206-207) diz:

Por enquanto o lugar – não importa sua dimensão- é, espontaneamente, a sede da resistência, às vezes involuntária, da sociedade civil, mas é possível pensar em elevar esse movimento a desígnios mais amplos e escalas mais altas. Para isso, é indispensável insistir na necessidade de um conhecimento sistemático da realidade, mediante o tratamento analítico do território, interrogando-o a propósito de sua própria constituição no momento histórico atual.

Para o autor, o lugar é uma manifestação da tecnicidade produzida pela sobrevivência tanto pelo movimento da reprodução como da resistência singular e do diverso. Assim, o lugar é materialidade e sociabilidade, assim como os eventos que as atingem e as transformam de acordo com as determinações das dimensões as quais os sujeitos estão envolvidos (SANTOS, 1999). Sobre esse ponto, o autor faz a crítica dizendo:

[...] os eventos apagam o saber já construídos exigindo novos saberes. Quando, como nos dias atuais, os eventos são mais numerosos e inéditos em cada lugar, a reinserção ativa [...] depende cada vez menos da experiência e cada vez mais da descoberta (SANTOS, 1996, p. 264).

É pela territorialidade que o saber se manifesta, portanto o saber é força do lugar e ao mesmo tempo o lugar é o que nutre os diferentes saberes. É essa força entre ambos que faz com que, ao fazermos a vida, estamos sempre experimentando.

Para Dewey (1976), a idéia fundamental da filosofia da educação é a de haver uma relação íntima e necessária entre os processos de experiência real, vividos pelos sujeitos e a educação. No entanto, ele esclarece que experiência e educação não são termos que se equivalem, pois temos experiências que não são educativas.

Na atividade pedagógica, o importante é verificar a qualidade da experiência muito mais do que insistir na necessidade da experiência. Na prática terapêutica ocupacional, esses dois aspectos se imbricam, pois há uma necessidade em experimentar para superação de dificuldades de desempenho dessas experiências devido a limitações de cunho neurológico, mas temos também que avaliar a qualidade da experiência para produzir sentido para o sujeito

o que é vivido no experimento. Neste ponto, há uma correspondência entre o ato terapêutico e a prática pedagógica.

Para o autor, a qualidade da experiência envolve dois aspectos: o imediato em ser agradável ou desagradável e o mediato, que seria a influência sobre experiências posteriores. Sobre isso o autor diz: “independentemente de qualquer desejo ou intento, toda experiência vive e se prolonga em experiências que se sucedem” (DEWEY, 1976, p. 16).

Segundo Kolb e Whishaw (2002), a experiência altera as estruturas de neurônios no cérebro especialmente no córtex cerebral. Em um ambiente estimulante e complexo, há um maior número de sinapses resultantes de um maior processo sensorial. As experiências modificam o cérebro e, se são experiências diversas, modificam o cérebro também de modo diferente. Essa modificação se apresenta e manifesta-se mais particularmente na linguagem.

O período no qual o desenvolvimento cerebral é mais sensível a determinadas experiências é chamado de “período crítico”; e a ausência da experiência sensorial em um período desses pode resultar em uma anormalidade do cérebro, levando ao sujeito o estabelecimento de um comportamento anormal, o que irá modificar a qualidade da sua experiência.

O cérebro é alterado, não apenas pelas experiências a que é submetido durante um período crítico, mas os tipos específicos de experiências encontradas em outros períodos também são importantes para o estabelecimento dessas modificações, o que nos leva a pensar que, a todo o momento em que experienciamos algo, o nosso cérebro se modifica. Um comportamento bastante estudado que se relaciona com o conceito de período crítico é a impressão. A impressão parece ser um bom modelo para o estudo da plasticidade cerebral, em parte porque as alterações são rápidas, relacionadas a experiências específicas e localizadas.

A experiência não apenas pode alterar os circuitos existentes, como também a geração de novos neurônios e, conseqüentemente, de novos circuitos. A experiência produz redes neuronais que são importantes para o processo cognitivo do ser humano.

Quanto ao aspecto motor, nos seres humanos, a organização funcional do córtex motor é alterada pelo uso das habilidades desempenhadas pelos sujeitos e também por processos de lesões crônicas, o que reforça o papel da experiência também no desenvolvimento do nosso cérebro.

Ao trazer essa forma de entender qual o papel da experiência em nosso cérebro, o objetivo foi dar uma visão biológica do processamento da experiência para que possamos entender o que Dewey (1976) chama de *continuum* experiencial.

Para o autor, a educação é desenvolvimento dentro, por e para experiência e, portanto, esclarecer o que é a experiência é fundamental para entendermos a experiência educativa. O princípio do *continuum* experiencial se aplica sempre que tivermos que discriminar entre as experiências de valor educativo e experiências sem tal valor.

O autor diz que esse primeiro princípio é o mesmo do hábito interpretado biologicamente, pois sua característica é a de que toda experiência modifica quem a faz e por ela passa comprovação; esta, inclusive, do ponto de vista biológico pelo desenvolvimento do nosso cérebro, como apontado anteriormente. Todas essas modificações afetam, queiramos ou não, a qualidade da experiência subsequente, inclusive em nível cerebral, portanto, o princípio de continuidade da experiência significa que toda e qualquer experiência toma algo da passada e modifica as subsequentes (DEWEY, 1976).

Dewey (1976) diz que cada experiência é uma força em marcha e seu valor não pode ser julgado se não for por uma reflexão de para que e para onde ela se mova. Desse modo, toda experiência humana é social e envolve contato e comunicação. Se ela é social, ela não se processa apenas dentro da pessoa ela se projeta e ao fazer isso, ela influi na formação de atitudes, de desejos e propósitos transformando de algum modo as condições objetivas em que essas experiências se passam.

As experiências são verdadeiras quando as condições objetivas interagem com o que se passa no interior dos sujeitos que vivem a experiência, por isso o papel do professor ou do terapeuta, nesse processo, é ético no sentido de poder respeitar o valor da experiência e da liberdade em vivenciá-la. O autor, entretanto, frisa que não se trata de dizer que as condições objetivas devam desaparecer, mas, sim, que estas, nem devem se submeter e nem deixar de existir (DEWEY, 1976).

O segundo princípio colocado pelo autor, para que possamos interpretar uma experiência em sua função e força educativa, é o da interação. Esse princípio atribui valores iguais a ambos os fatores da experiência (condições objetivas e condições internas). Para Dewey (1976), qualquer experiência é um jogo entre os dois grupos de condições, que vista em conjunto forma o que se chama de situação. Os dois conceitos de situação e interação são

inseparáveis, e os dois princípios também se interceptam e se unem; são, como nos diz o autor, os aspectos longitudinais e transversais da experiência. Clareando as afirmações Dewey (1976) pontua:

Uma experiência é o que é, porque uma transação está ocorrendo entre um indivíduo e o que, ao tempo, é o seu meio, podendo este consistir de pessoas com quem esteja conversando sobre certo tópico ou acontecimento [...] ou os materiais de uma experiência que estiver fazendo [...] é formado pelas condições, qualquer que seja, em interação com as necessidades, desejos, propósitos e aptidões pessoais de criar a experiência em curso (DEWEY, 1976, p. 36-37).

A continuidade e a interação é que dão a importância e valor da experiência educativa em causa. O papel do educador é exatamente avaliar como a interação se processa. Para isso ocorrer, o educador tem que avaliar como ele fez e o modo como fez e quais os materiais que entrou em interação e, mais importante que tudo, o arranjo social global em que o sujeito está envolvido. Nesse aspecto também há uma correspondência da ação do terapeuta e do educador, pois a análise da atividade como recurso terapêutico proporciona exatamente esta avaliação da interação dos sujeitos em tratamento (DEWEY, 1976).

Para Dewey (1976), toda experiência deveria contribuir no preparo do sujeito em experiências posteriores de qualidade mais ampla ou mais profunda. Para o autor, isso é o próprio sentido do que ele conceitua como crescimento pela continuidade e a possibilidade de reconstrução da experiência. A intervenção terapêutica também deve proporcionar esse crescimento.

O autor reforça esse entendimento quando nos fala com muita propriedade sobre a relação do tempo com a atividade experiencial, e a educação como crescimento, por um processo contínuo e sempre presente:

Vivemos sempre no tempo em que estamos e não em um outro tempo, e só quando extraímos em cada ocasião, de cada presente experiência, todo seu sentido, é que nos preparamos para fazer o mesmo no futuro. Essa é a única preparação que, ao longo da vida, realmente conta (DEWEY, 1976, p. 44).

O papel do educador, dentro desse processo de crescimento – continuidade é de responsabilidade pelo processo de condução, maneira satisfatória, entre os sujeitos e os materiais na realização das atividades produzindo um hábito de escolha das atividades

suscetíveis de produzir organização social com possibilidades de contribuição, a partir do controle das próprias atividades partilhadas entre educador e educando. Dessa forma, o processo educativo se funda na experiência e esta fica sendo concebida como um processo social, em que o educador perde a posição de chefe que está sempre fora do grupo para se fazer pertencente e líder das atividades do grupo (DEWEY, 1976).

Nesse aspecto desta relação, não hierarquizada da relação educador/educando, o autor chama atenção para o entendimento sobre a liberdade nesse modelo de educação pela experiência. Para o autor, a liberdade de ação é sempre o meio da liberdade de julgamento e para se por em andamento os propósitos tomados para si. A única liberdade importante para o autor é a liberdade de inteligência, ou seja, da observação e de julgamento com respeito aos propósitos válidos e significativos (DEWEY, 1976).

Ao restringir algo, deve ser uma atitude visando à liberdade de poder, poder este de selecionar e ordenar os meios para levar ao fim que se quer atingir. A restrição deve vir como um processo de fazer controlar os impulsos e desejos primários e fazer pensar, para pôr este impulso em conexão com outras tendências possíveis de ação para que se possa instalar a compreensão e coerência da ação (DEWEY, 1976).

Justificando esse processo da relação do educando com sua liberdade, o autor nos diz sobre o papel do pensamento e do ato de pensar: “pensar é, assim, adiar-se a ação imediata, enquanto a reflexão, pela observação e pela memória, efetua o domínio interno do impulso. A união da observação e da memória é o coração da reflexão”. Termina dizendo que o fim máximo da educação é a formação da capacidade de domínio de si mesmo (DEWEY, 1976, p. 63).

Quando o autor identifica a liberdade com a capacidade de formular propósitos ele nos convoca a pensar mais especificamente sobre a atividade geradora destes propósitos que são o impulso e o desejo. Estes produzem conseqüências que vão além deles mesmos devido às suas interações principalmente com as circunstâncias ambientais. O propósito é um fim em vista e envolve a previsão destas conseqüências que resultam da ação do impulso e do desejo, portanto envolve a inteligência e requer observação das condições objetivas e das circunstâncias em que esta ação impulsiva se operou. É pela observação que o impulso se transforma em propósito (DEWEY, 1976).

Entretanto, o autor nos diz que somente a observação não é o bastante, mas, sim, também a significação do que vemos, ouvimos e tocamos para a compreensão e o

estabelecimento de um juízo sobre o que esperar de uma situação a que estamos nos propondo presentemente. Aqui, ele destaca o papel da percepção como um elemento importante no processo da experiência educativa. A formulação do propósito é, portanto, uma operação intelectual muito complexa, pois envolve: observação das condições e circunstâncias ambientes; conhecimento do que aconteceu em situações similares no passado; julgamento ou juízo para poder tomar o propósito de ação (DEWEY, 1976).

Os desejos são as molas últimas da ação, eles têm que ser traduzidos em meios para sua realização. Para o autor, a ocorrência do desejo e do impulso não é o objetivo final do processo educativo. Cabe, portanto, ao educador, selecionar as possibilidades dentro das experiências existentes que possam suscitar novos problemas para ampliar a área para experiências posteriores. O que promoverá, no educando, uma ação ativa de busca de informações e novas idéias. Esta atitude, por parte do educador, promove a diferença entre o ensino tradicional e a educação pela experiência (DEWEY, 1976).

Sobre isto, o autor nos diz que “[...] Nenhuma experiência será educativa se não tender a levar – simultaneamente – ao conhecimento de mais fatos, a entreter mais idéias e a melhor e mais organizado arranjo destes fatos e idéias” (DEWEY, 1976, p. 86).

Portanto, para o autor, a atividade que não seja afrontada pela observação não permite o conhecimento das situações em que ocorre a ação, nem leva ao esclarecimento e expansão das idéias. Aqui, o autor chama atenção para o papel da análise da atividade; coisa também preconizada no processo de prescrição das atividades como recurso terapêutico, e na análise ergonômica da atividade de trabalho. O papel da reflexão é fundamental como possibilidade de extrair os significados positivos, que constituirão o capital para lidar com as experiências posteriores, com a organização intelectual e com a disciplina mental (DEWEY, 1976).

Com isso, o estudo do pensamento, da linguagem, da memória, da emoção e da motivação, é delicado, pois esses processos mentais não podem ser vistos pela imagem do cérebro. Apenas podemos localizar em que região ou área do cérebro é responsável por tal acontecimento ou manifestação. Esses processos são construções psicológicas que se manifestam a partir do comportamento dos sujeitos (KOLB; WHISHAW, 2002).

A mente constrói a idéia real, embora esta não seja algo tangível. Os pensamentos são uma construção psicológica elaborada a partir da impressão de que as pessoas estão constantemente monitorando os eventos e comportamentos em sua mente. O cérebro humano

está organizado para estruturar os eventos, movimentos e os pensamentos em cadeia, em uma seqüência, embora tenhamos a impressão de que isso ocorra individualmente e se localizem em certo espaço cerebral, mas, na maioria das vezes, isso acontece em um circuito. Uma característica crítica da seqüência motora humana é que nós somos capazes de criar seqüências novas com facilidade e o lobo frontal é o responsável pela seqüência de movimentos e dos pensamentos, assim como da atenção (KOLB; WHISHAW, 2002).

É provável que a atenção seja uma propriedade dos neurônios por todo o cérebro, mas, que algumas regiões desempenhem um papel maior que outras. William James (1890) definiu a atenção da seguinte forma: “é o tomar posse pela mente de forma viva e clara, de algo entre o que parece ser um conjunto de vários objetos ou linhas de pensamentos simultâneos”. A partir dessa definição, pela atenção podemos atender seletivamente a pensamentos, bem como a estímulos sensitivos. A atenção pode ser direcionada tanto para dentro, como para fora (KOLB; WHISHAW, 2002, p. 537).

O pensamento, portanto, é o ato de perceber identificar e dar respostas significativas aos estímulos, gerando seqüências de idéias, muitas delas novas. A unidade básica do pensamento é o neurônio. O papel da linguagem é fundamental na produção do pensamento. A linguagem proporciona ao cérebro uma forma de categorizar as informações, permitindo-nos agrupar facilmente objetos, ações e eventos que possuam fatores em comum. Além disso, proporciona o meio de organizar o tempo em especial o futuro. A linguagem sintática é quem influencia a natureza do nosso pensamento. Por meio dessa flexibilidade que a linguagem promove para o pensamento, somos levados a uma rigidez apenas momentânea deste (KOLB; WHISHAW, 2002).

Embora a linguagem possa alterar a nossa experiência consciente, parece improvável que qualquer estrutura cerebral possa ser equiparada com a consciência. Esta é um produto de todas as áreas corticais, suas conexões e suas operações cognitivas (KOLB; WHISHAW, 2002, p. 570).

A experiência da consciência permanece ainda como um grande produto misterioso do cérebro, na visão da neurociência. Suas definições variam desde a idéia de ser uma reflexão de processos complexos do pensamento até as noções que vêem a consciência como a experiência subjetiva da percepção ou “do eu interior” (KOLB; WHISHAW, 2002, p. 568). Mas todos os pensadores e pesquisadores concordam que ela é um processo e que este não é

único e sim, variado. Ela se altera dependendo dos nossos estados de sonolências, sono e vigília. Uma característica da consciência é sua constante variabilidade (KOLB; WHISHAW, 2002).

Chalmers (1995) fez uma observação interessante, porém, na visão dos autores, ela é especulativa, sobre a consciência. Entretanto, julgamos conveniente colocarmos aqui como mais uma informação para nossa análise sobre a experiência da consciência:

A consciência inclui não apenas as informações que o cérebro experimenta por seus sistemas sensoriais, mas, também as informações que o cérebro armazenou e, provavelmente, as informações que o cérebro consegue imaginar. Para o autor a consciência é o produto final de todos os processos cognitivos do cérebro. Uma implicação interessante de tal noção é que, à medida que o cérebro se altera com a experiência a consciência também se altera. À medida que nossas experiências sensoriais são enriquecidas e nosso estoque de informações aumenta, nossa consciência pode ser tornar mais complexa (CHALMERS, 1995 apud KOLB; WHISHAW, 2002, p. 571).

A consciência, para Freire (2005) é essa misteriosa e contraditória capacidade que tem o homem de distanciar-se das coisas para fazê-las presentes, imediatamente presentes. É a presença que tem o poder de presentificar: não é representação, mas condição de apresentação.

Para Freire (2005), nunca será demasiado falar acerca dos homens como os únicos seres, entre os “inconclusos”, capazes de ter, não apenas sua própria atividade, mas a si mesmos como objetos de sua consciência, o que os distingue do animal, incapaz de separar-se de sua atividade. Os homens, de acordo com o autor, ao terem consciência de sua atividade e do mundo em que estão ao atuarem em função de finalidades que propõem e se propõem, ao terem o ponto de decisão de sua busca em si e, em suas relações com o mundo, e com os outros, ao impregnarem o mundo de sua presença criadora por meio da transformação que realizam nele, na medida em que dele podem separar-se e, separando-se, podem com ele ficar. Os homens, ao contrário do animal, não somente vivem, mas existem, e sua existência é histórica (FREIRE, 2005).

Distanciando-se de seu mundo vivido, problematizando-o, “descodificando-o” criticamente, no mesmo movimento da consciência o homem se re-descobre como sujeito instaurador desse mundo de sua experiência. As consciências, para Freire (2005) não são comunicantes porque se comunicam; mas comunicam-se porque comunicantes. O autor ainda

afirma que, na constituição da consciência, mundo e consciência se põem como consciência do mundo ou mundo consciente e, ao mesmo tempo, se opõem como consciência de si e consciência do mundo (FREIRE, 2005).

Os homens, porque são consciência de si e, assim, consciência do mundo, porque é um “corpo consciente”, vive uma relação dialética entre os condicionamentos e sua liberdade. Ao se separarem do mundo, que objetivam ao separarem sua atividade de si mesmos, ao terem o ponto de decisão de sua atividade em si, em suas relações com o mundo e com os outros, os homens ultrapassam as “situações-limites”, que não devem ser tomadas como se fossem barreiras insuperáveis (FREIRE, 2005).

O autor ainda refere que o método é, na verdade, a forma exterior e materializada em atos, que assume a propriedade fundamental da consciência: a sua intencionalidade. Portanto, a consciência é, em sua essência, um caminho para algo que não é ela, que está fora dela, que a circunda e que ela apreende por sua capacidade ideativa. Por definição, a consciência é, pois, método, entendido este no seu sentido de máxima generalidade (FREIRE, 2005).

Thompson (2002) propõe a experiência como uma categoria fundante para se pensar a realidade. Para ele, a experiência modifica, às vezes, sutilmente e, às vezes, radicalmente o processo educacional, pois estas influenciam os métodos de ensino, a seleção, o aperfeiçoamento dos professores e o currículo e pode levar a elaboração de novas áreas de estudo.

Para o autor, a experiência é histórica e reflete a realidade, ou seja, os acontecimentos que os homens vivem no mundo. Ela surge do ser social e, por isso, é revelada pelo crescimento de uma consciência que ele chama de consciência de classe; para ele, esta formação de classe que se estabelece na experiência em refletir sobre sua condição de vida forma ao mesmo tempo, imanentemente, na experiência, a consciência de classe.

Thompson (1987) nos diz que a classe é uma formação cultural e econômica que se apresenta historicamente nas relações do homem em sociedade, e esta é o resultado de experiências vivenciadas coletivamente e determinada pelas relações sociais e de produção. Thompson entende que a classe e a consciência de classe vão se formando juntas na experiência, apresentamos uma citação do autor, que demarca esta visão:

Se detemos a história num determinado ponto, não há classes, mas simplesmente uma multidão de indivíduos com um amontoado de experiências. Mas se examinarmos esses homens durante um período adequado de mudanças sociais, observaremos padrões em suas relações, suas idéias e instituições. A classe é definida pelos homens enquanto vivem sua própria história (THOMPSON, 1987, v.1, p. 11).

O autor define consciência de classe como a forma que as experiências são tratadas em termos culturais, sistema de valores, idéias, perfil das instituições.

Thompson (1981) define experiência referindo-se à experiência humana, dizendo que os homens se tornam sujeitos, experimentam situações e relações produtivas como necessidades e interesses, como antagonismos. Eles tratam essa experiência em sua consciência e cultura não apenas a introjetam. Ela não tem um caráter só acumulativo. Ela é fundamentalmente qualitativa (THOMPSON, 1981).

O autor vê a experiência como uma categoria imperfeita, mas indispensável, pois esta compreende a resposta mental e emocional daquilo que se vive tanto de um indivíduo quanto de um grupo social. Há, dessa forma, uma relação permanente entre a matéria e o pensamento o que pressupõe um diálogo entre o ser social e a consciência social. A experiência promove o viver do pensamento. Vejamos o que o autor nos diz sobre isso:

O que queremos dizer é que ocorrem mudanças no ser social que dão origem à experiência modificada; e essa experiência é determinante, no sentido de que exerce pressões sobre a consciência social existente, propõe novas questões e proporciona grande parte do material sobre o qual se desenvolvem os exercícios intelectuais mais elaborados (THOMPSON, 1981, p. 16).

A experiência é algo que nos invade anunciando rupturas, guerras, desemprego, crises de subsistências. Portanto, ela tem papel central na leitura da realidade social. Para Thompson, o dado empírico, que a experiência nos proporciona, em conjunto com o método de análise materialista histórico dialético, possibilita-nos ter a compreensão do movimento real da sociedade, mostrando-nos as contradições e ambivalências das experiências históricas, o estudo do contexto social e as tradições das experiências que neles emergem, são pontos que, na análise do autor, pode nos ajudar a compreender a realidade (THOMPSON, 1981).

Para ele, a análise da realidade, a partir do sentido de totalidade social e do processo histórico, dá sentido àquilo que, por si só, é um acontecimento. A leitura da realidade, na

visão do autor, deve ser crítica e dinâmica para que se possam combater as generalizações (THOMPSON, 1981).

A concepção de experiência e realidade social em Thompson, entretanto, pode trazer questionamentos visto que, muitas teorias e autores, hoje, questionam a centralidade das relações produtivas no processo de produção da existência humana, considerando que outras experiências são responsáveis pelo processo de socialização do indivíduo, tais como a comunicação (linguagem). Porém, a escolha em abordar mais essa forma de compreender a experiência, dá-se, não tanto pela opção de uma centralidade, mas, como mais um elemento importante na relação do homem com o trabalho que, a nosso ver, ainda tem uma relevância social, como a atividade central em que a singularidade do homem se exerce em grande dimensão, produzindo uma subjetividade da existência operada nessa modalidade de experiência.

Para Thompson (2002), analisar a experiência, nesta perspectiva, é olhar a realidade social com suas tradições passadas, levando-se em conta a história, a vida material, a perspectiva futura. No nosso ponto de vista, a formação também deve ter essa visão, se quisermos produzir conhecimento que cumpra o papel de transformar para melhor a vida dos cidadãos.

Para Fischer (2004), a visão de educação não pode se restringir somente ao processo de escolarização, sendo essencial reconhecer que a experiência também forma o sujeito. Para a autora, outro aspecto fundamental é reconhecer a contribuição que a identificação, a análise e a sistematização de saberes da experiência podem ter para criar novos conceitos para os grupos sociais envolvidos.

Fischer (2004) nos diz que a experiência forma e deforma; justifica essa afirmativa dizendo que, na experiência, o sujeito está por inteiro, ou seja, ação, sentimentos, valores, tomada de decisão e uma escolha. O vivido expressa uma mediação entre o particular e o geral, o impossível em possível.

Ainda para Fischer (2004), ao analisarmos os saberes oriundos da experiência imediata dos sujeitos na sua relação com as experiências anteriores da sua vida e do seu trabalho, é penetrar nas situações contraditórias do cotidiano dos sujeitos e na sua singularidade, permitindo captar as relações entre o passado e o presente para que um novo aprendizado se processe.

Para Josso (2004), a formação baseada do ponto de vista daquele que aprende, assim como no processo de sua aprendizagem, tem a função de dar ouvidos à articulação desses processos na dinâmica das vidas destes aprendentes. Esse tipo de formação permite questionamentos do saber-fazer, assim como das referências utilizadas para descrever e entender “a si mesmo no seu ambiente natural”. Partindo desse princípio, a autora afirma que:

o que faz a experiência formadora é uma aprendizagem que articula, hierarquicamente: saber-fazer e conhecimentos, funcionalidade e significação, técnicas e valores num espaço-tempo que oferece a cada um a oportunidade de uma presença para si e para a situação, por meio da mobilização de uma pluralidade de registros (JOSSO, 2004. p. 39).

A abordagem biográfica, preconizada pela autora, como uma forma de aprendizagem, é outro meio para se observar os aspectos centrais das situações educativas, porque permite uma integração entre saber-fazer e dos referenciais que permitem descrever e compreender a si no seu ambiente natural. Essa formação se processa pela experiência direta e, ao observar essas experiências, podemos dizer que elas são formadoras (JOSSO, 2004).

A autora enfatiza que esse processo educacional envolve o sujeito em três dimensões existenciais, a saber: a consciência do sujeito de ser psicossomático (*homo economicus*); a consciência do sujeito de *homo-faber* e a consciência do sujeito de ser *homo sapiens*. Sendo a consciência externalizada pelas recordações. Essas dimensões podem se constituir, quando pensadas do ponto de vista do processo educacional baseado na experiência do sujeito, em referências, tornando-se a própria experiência formadora que se manifesta tanto nas percepções e imagens sociais introjetadas, quanto para os sentimentos, os sentidos e os valores (JOSSO, 2004).

Para tanto, o processo reflexivo desse método é formado por reflexões antropológicas, ontológicas e axiológicas que proporcionam a elaboração e integração do saber-fazer e do conhecimento, podendo, portanto, servir como um mecanismo de transformação.

O processo de formação acentua o inventário dos recursos experienciais acumulados e das transformações identitárias e coloca em evidência tensões dialéticas particulares, tais como capacidade de reações programadas e capacidade de iniciativa; capacidade de identificação e capacidade de diferenciação; capacidade de submissão e capacidade de responsabilização; capacidade de orientação imitativa de modelos culturais e capacidade de orientação aberta ao desconhecido (JOSSO, 2004).

O processo do conhecimento acentua os registros respectivos e valorizações, fazendo surgir os interesses do conhecimento. As experiências de que falam as recordações referenciais constitutivas das narrativas de formação contam o que se aprendeu experiencialmente nas circunstâncias da vida (JOSSO, 2004).

As experiências formadoras são tanto as que alimentam a autoconfiança, tanto as que alimentam as questões, as dúvidas, e as incertezas. Com isso, considerar que as experiências podem ser sentidas por si e pelos outros como positivas ou negativas, é exprimir em linguagem emocional a idéia de que as aprendizagens comportam uma alternância e, por vezes, uma construção complexa de hábitos (JOSSO, 2004).

As experiências de transformação de nossas identidades e da nossa subjetividade são tão variadas, que a maneira mais geral de falar delas é descrevê-las. É falar de acontecimentos, de atividades, situações ou de encontros que servem de contexto para determinadas aprendizagens (JOSSO, 2004).

A experiência formadora implica uma articulação conscientemente elaborada entre atividade, sensibilidade, afetividade e ideação. A autora faz uma distinção entre experiências existenciais e aprendizagem pela experiência. A primeira balança as coerências da vida, e a segunda transforma emaranhados comportamentais, afetivos ou psíquicos, sem valorar as questões que orientam os compromissos da vida. Mas ambas se complementam e dão suporte à abordagem biográfica (JOSSO, 2004).

A experiência implica a pessoa na sua globalidade de ser psicossomático e sócio-cultural. Ela nos ajuda a avaliar uma situação, uma atividade, um acontecimento novo.

Para compreender a construção de uma experiência, a autora apresenta três modalidades de elaboração: ter experiências, fazer experiências e pensar sobre as experiências; com isso, poderemos distinguir as experiências feitas a *posteriori* que seria ter experiências e as feitas a *priori* que seria fazer e pensar a experiência. Esses elementos, tanto a *posteriori* quanto a *priori* são cruciais nesta abordagem, para que a aprendizagem se faça transformadora (JOSSO, 2004).

Ao refletirmos sobre essas modalidades de elaboração das experiências, é importante reconhecermos também a dialética entre o individual e o coletivo, pois, nesse processo, estes elementos – ter, fazer e pensar a experiência – desenvolvem uma polaridade, pois, de um lado

tomamos para si a nossa interpretação sobre a experiência e, por outro, procuramos o diálogo com os outros e aí produzimos uma co-interpretação de nossas experiências (JOSSO, 2004).

É nesse movimento que nos formamos humano, quer dizer, no primeiro pólo, desenvolvemos a nossa capacidade criativa, originalidade, responsabilidade, autonomização e, no segundo pólo, partilhamos um destino comum ao pertencermos a uma determinada comunidade, sendo assim, vivemos a nossa humanidade nas duas dimensões (JOSSO, 2004).

Por uma convenção verbal, os saberes resultam da experiência de outrem. E estes socialmente valorizados são elaborados segundo modalidades sócio-culturais concretas. E, também, se aceitarmos por convenção que os nossos conhecimentos são frutos das nossas próprias experiências, então, a dialética entre o saber e conhecimento, entre interioridade e exterioridade, entre individual e coletivo estará sempre presentes na preparação de uma vivência em experiência formadora, pois esta implica a mediação de uma linguagem e competências culturalmente herdadas (JOSSO, 2004).

A qualidade essencial de um sujeito em formação está na sua capacidade de integrar todas as dimensões do seu ser, tais como o conhecimento de seus atributos psicossomáticos e de saber fazer consigo mesmo; o conhecimento de suas competências instrumentais e relacionais e de saber fazer com elas; o conhecimento das suas competências de compreensão, de explicação e do saber-pensar (JOSSO, 2004).

A qualificação dos processos de formação não está centrada em uma abordagem taxonômica das experiências formadoras e, sim, sobre a dinâmica de interação entre essas experiências. A autora destaca que, neste processo, se o eu do estudante está ativo, a relação com o saber é designada como a procura de uma melhor compreensão e autonomização da sua reflexão, e a aprendizagem intelectual é definida como uma formação do seu pensamento, implicando um trabalho de integração e de construção das significações das aprendizagens. Mas, se o eu é passivo, a relação com o saber traduz-se em uma expectativa de novos instrumentos, informações e saberes fornecidos pelo formador (JOSSO, 2004).

Certas aprendizagens podem pôr em questão as coerências das valorizações orientadoras de uma vida, revolucionando, assim, referenciais sócio-culturais e determinando uma transformação profunda da subjetividade, das atividades e das identidades de uma pessoa (JOSSO, 2004).

Se formos pensar na busca de uma identidade que perpassa as narrativas de formação, os desafios da formação são pôr, em prática, a criatividade em todas as suas dimensões ao longo de um processo de individuação (JOSSO, 2004).

Freire (1996) também explica que, se há uma prática exemplar como negação da experiência formadora é a que dificulta ou inibe a curiosidade do educando e, em consequência, a do educador. É que o educador que, entregue a procedimentos autoritários ou paternalistas que impedem ou dificultam o exercício da curiosidade do educando, termina por igualmente tolher sua própria curiosidade.

O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, que manda que “ele se ponha em seu lugar” ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência, de acordo com Freire (1996). Saber que se deve respeito à autonomia e à identidade do educando, exige do educador uma prática em tudo coerente com este saber. Freire (1996) ainda afirma que, ao exercer a autoridade de professor na classe, tomando decisões, orientando atividades, estabelecendo tarefas, cobrando a produção individual e coletiva do grupo, o educador não assume uma posição de autoritarismo.

Como professor, de acordo com o autor, deve-se saber que sem a curiosidade que move, que inquieta, que insere na busca, não se aprende nem se ensina. Exercer a curiosidade de forma correta é um direito que se tem como gente e a que corresponde o dever de lutar por ele, o direito à curiosidade. Com a curiosidade domesticada, posso alcançar a memorização mecânica do perfil deste ou daquele objeto, mas não o aprendizado real ou o conhecimento cabal do objeto. A construção ou a produção do conhecimento do objeto implica o exercício da curiosidade, sua capacidade crítica de “tomar distância” do objeto, de observá-lo, de delimitá-lo, de cindi-lo, de “cercar” o objeto ou fazer sua aproximação metódica, sua capacidade de comparar, de perguntar (FREIRE, 1996).

A curiosidade “desarmada” que está, de acordo com o autor, associada ao saber do senso comum, é a mesma curiosidade que, criticizando-se, torna-se curiosidade epistemológica, como inquietação indagadora, como sinal de atenção que sugere e alerta. Para Freire (1996), não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos. E é como seres transformadores e criadores que os homens, em suas permanentes

relações com a realidade, produzem, não somente os bens materiais, as coisas sensíveis, os objetos, mas também as instituições sociais, suas idéias, suas concepções (FREIRE, 1996).

Estimular a pergunta, a reflexão crítica sobre a própria pergunta, o que se pretende com esta ou com aquela pergunta em lugar da passividade em face das explicações discursivas do professor. De acordo com Freire (1996), a dialogicidade não nega a validade de momentos explicativos, narrativos em que o professor expõe ou fala do objeto. O fundamental é que o professor e alunos saibam que a postura deles é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não-apassivada. O que importa, segundo o autor, é que professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos. O exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, às emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar. Um ruído, por exemplo, pode provocar a curiosidade (FREIRE, 1996).

Freire (1996) não teme dizer que inexistem validade do ensino de que não resulta em um aprendizado, em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado. É que o preciso de aprender, para o autor, é um processo que pode deflagrar no aprendiz uma curiosidade crescente, que pode torná-lo mais e mais criador. Ou seja, segundo o autor, quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender, tanto mais se constrói e se desenvolve o que é chamado pelo autor de “curiosidade epistemológica”, sem a qual não alcançamos o conhecimento cabal do objeto.

Freire (1996) ainda refere que uma das tarefas essenciais da escola, como centro de produção sistemática de conhecimento, é trabalhar criticamente a inteligibilidade das coisas e dos fatos e a sua comunicabilidade. É imprescindível, portanto, que a escola instigue constantemente a curiosidade do educando em vez de “amaciá-la” ou “domesticá-la”.

Toda a ação cultural, para o autor, é sempre uma forma sistematizada e deliberada de ação que incide sobre a estrutura social, ora no sentido de mantê-la como está ou mais ou menos como está, ora no de transformá-la. A ação cultural está a serviço ou da dominação, ou da libertação dos homens. Ambas, dialeticamente antagônicas, se processam, na e sobre a estrutura social, que se constitui na dialeticidade permanência-mudança (FREIRE, 2005).

Freire (2005) ainda explica que, na síntese cultural (modalidade de ação com que, culturalmente, se fará frente à força da própria cultura, enquanto mantenedora das estruturas em que se forma) se resolve – e somente nela – a contradição entre a visão do mundo da liderança e a do povo, com o enriquecimento de ambos. A síntese cultural não nega as

diferenças entre uma visão e outra, pelo contrário, se funda nelas. O que ela nega é a invasão de uma pela outra. O que ela afirma é o indiscutível subsídio que uma dá a outra.

10 ERGOLOGIA

O referencial teórico adotado sobre ergologia para a análise da hipótese deste estudo está centrado prioritariamente nos escritos do filósofo Yves Schwartz e em outros autores que têm como referência principal, também, seus estudos. Neste aporte teórico também abordaremos sobre a obra do escritor Georges Canguilhem, nos fundamentos do normal e do patológico a partir do reconhecimento da historicidade do objeto da epistemologia da atividade que está em jogo nesses dois conceitos.

A perspectiva ergológica foi desenvolvida por Schwartz por meio do que ele denominou Dispositivo Dinâmico a Três Pólos, que associa de forma original profissionais, pesquisadores, estudantes e trabalhadores na investigação sobre o mundo do trabalho e suas transformações. Alguns autores foram importantes nesse processo e estiveram juntos ao autor dando suporte à sua obra, destacamos entre eles o pesquisador italiano Ivar Oddone, o Ergonomista Jacques Duraffourg, Louis Durrive e autores brasileiros tais como Jussara Brito, Milton Athayde e Deise Cunha e Eloisa Helena Santos, entre tantos outros.

O início desse estudo sobre ergologia, de acordo com uma entrevista dada para a Revista Trabalho, Educação e Saúde, em 2006, data dos anos 80 no contexto das mudanças no mundo do trabalho por que passava a Europa. Período descrito pelo autor como declínio do taylorismo e do surgimento de novas técnicas e tecnologias, assim como uma redução do tamanho das empresas e fábricas. Como professores universitários julgaram pertinente se envolver nesse processo, por compreenderem que a universidade tem que estar a serviço da sociedade e promover cursos, seminários e pesquisas que pudessem colaborar com o tema. A partir desse processo, começaram a indagar o que de fato é o trabalho e iniciaram esta série de estudos referentes à atividade humana mais importante desde o final do século XVIII, que é o trabalho.

Nesse processo, desenvolveram diversas atividades e participaram de diversos movimentos em que eram ativistas ligados aos sindicatos e a outros movimentos sociais que debatiam as condições de trabalho na França, mas também estavam alerta ao que acontecia em outros países quanto ao debate sobre a reestruturação do mundo do trabalho. Um destes movimentos foi desencadeado pelo Médico italiano Ivar Oddone que se denominou de “comunidade científica ampliada”.

Sobre a comunidade científica ampliada, ano 1978-1982, militância política na França. Nesse período, o problema enfrentado era da alternância, o que levou o autor a buscar empresas e comitês de fábrica e a investigar melhor esse fenômeno do ponto de vista educacional, social e filosófico, pois avaliava que tinha um problema de articulação entre a escola e o trabalho nas empresas. Ao investigar esse processo, desenvolveu uma hipótese de que existia no trabalho formas de cultura de acumulação de patrimônio que se articulavam mal com a concepção de formação profissional e com a formação geral. O autor define patrimônio como algo da ordem dos saberes e dos valores que ele considera fundamental para compreender a vida nas empresas e nos locais de trabalho (SCHWARTZ, 2000).

Nesse período, ao conhecer Ivar Oddone e, a partir do contato com este, pode-se repensar o regime de produção do conhecimento sobre o trabalho. O conceito de Oddone sobre “comunidade científica ampliada” permitiu ter uma visão não-mutilante sobre o trabalho. Oddone, neste período, desenvolveu um conceito de “competência profissional ampliada” que viria a ajudar no processo de discussão que se fazia sobre a formação profissional. Nesse conceito, esta competência não pode ser só técnica, pois está ligada a todo um patrimônio de experiências coletivas vinda também dos trabalhadores pela consciência de classe (SCHWARTZ, 2000, p. 43).

O ensino universitário, segundo o autor, não permite isoladamente alcançar esta competência profissional. No final dos anos 70, as questões do movimento dos operários, emancipação social e consciência de classe, fragmentação dos coletivos de trabalho, desestabilização da luta operária, necessitaram que os autores tomassem distância do processo para avaliarem reintroduzindo elementos de generalidades no conceito de comunidade científica ampliada para trabalhar em comum com todos os interlocutores. A atividade humana ganhou mais destaque do que o trabalho operário como uma tentativa de renormalização parcial dos meios de vida (SCHWARTZ, 2000.).

A construção do conceito de atividade sofreu uma ampliação para “além da consideração do trabalho assalariado para se nutrir também da história das técnicas, da antropologia, da neurofisiologia, das ciências da linguagem, ao mesmo tempo que interroga todos estes saberes a propósito do lugar que eles lhes proporcionam” (SCHWARTZ, 2000, p. 42).

Como proposta, foi criado um estágio durante, pelo menos, três anos, que pudesse acolher essa forma de discussão sobre o mundo do trabalho diretamente com os trabalhadores e os estudantes universitários. Com essa modalidade de formação, o autor desenvolveu um trabalho pluridisciplinar e pluriprofissional. Com o avanço das discussões, chegou-se a um ponto fundamental a ser definido, que era o conceito de atividade. Ou seja, o trabalho como uma das atividades humanas que precisava ser compreendida além da categoria profissão e, sim, como algo mais singular que o homem desenvolvia, que era sua própria atividade (SCHWARTZ, 2000).

A contribuição do ergonomista Jacques Duraffourg com o conceito de trabalho prescrito e trabalho real e de atividade de trabalho foram fundamentais. Para Schwartz (2000), a comunicação só é possível entre as diversas disciplinas quando somos questionados pelos saberes e valores que atravessam estes saberes tanto pela ética, como pelo aspecto político. Para o autor, o conceito de atividade emerge deste encontro entre saberes. A inserção na universidade deste tipo de demanda foi fundamental para a criação de novos dispositivos de produção de conhecimento neste campo. Portanto, neste período dos três anos de formação, foi muito rico e de muita aprendizagem, em que os conceitos podiam circular e serem retrabalhados. Em 1988, foi dada a idéia da criação do DESS (*Diplomê d'Etudes Supérieures Spécialisées*) diploma nacional com universitários e assalariados em formação no DU (Diploma Universitário).

A atividade aparece, então, como “produtora, matriz de histórias e de normas antecedentes que são sempre renormalizadas no recomeço indefinido das atividades” (SCHWARTZ, 2000, p. 42). O autor diz que essa idéia de retrabalho parcial das normas que preexistem em todas as situações obriga a instalação de estruturas de aprendizagem permanente dos saberes e dos valores, sejam quais forem o contexto e os modos de trabalho.

Essa renormalização que se produz nas atividades gera, portanto, segundo o autor, o que ele chama de “desconforto intelectual” que é uma postura de vital importância para esse retrabalho das normas. O que coloca os saberes disciplinares em questionamento e invalidade, pois estes têm sempre a tendência de neutralizar a história atual, local dos homens e das atividades (SCHWARTZ, 2000). Com isso, o autor convoca a um repensar sobre o papel dos universitários e dos trabalhadores, pois cada um tem sua zona de cultura e incultura. Reforçando, o autor diz:

A aprendizagem dos saberes disciplinares, que não pode de modo algum ser anulada, é acompanhada de uma incultura normal, relativa a tudo que a atividade recree de saberes, de valores, de histórias particulares de que os trabalhadores são portadores e que se torna “forças de convocação e de reconvocação”, mesmo se não há distinção absoluta entre os protagonistas da atividade do trabalho e os pesquisadores (SCHWARTZ, 2000 p. 43).

Essas forças de convocação que vêm dos saberes disciplinares e as forças de reconvocação onde estes saberes são testados e avaliados colocam em confronto os universos de saberes e de experiência, o que o autor considera fundamental para compreender as dificuldades desse encontro ao conseguirmos traduzir em palavras essa experiência. O conceito de “comunidade científica ampliada” sem essa renormalização não consegue fazer com que os interlocutores trabalhem conjuntamente, pois oculta as competências próprias de cada interlocutor, quanto as dificuldades da experiência (SCHWARTZ, 2000).

A partir dessa reflexão é que o autor chegou ao que ele denominou, a partir de 1993, de Dispositivo Dinâmico a Três Pólos (DD3P), ao considerar que o conceito de Oddone, de alguma forma, já apontava os dois primeiros pólos, mas o terceiro estava interiorizado, marcado apenas pela história dos movimentos. O autor nos diz que o DD3P é uma consequência direta da idéia de renormalização na atividade (SCHWARTZ, 2000).

Passamos a descrever o que comporta cada dispositivo e com ele o conceito de ergologia. O primeiro pólo é o dos conceitos que nos permite ter acesso ao conhecimento e que nos faz distinguir o que é uma atividade prescrita, real, o corpo humano como se comporta como age e o que se espera dele enquanto ação humana, as noções de mercado, a tradução de uma palavra, a comunicação etc. É o pólo que indica o lugar dos saberes pertinentes, objeto de um esforço, de uma ascese que visam os produtos da disciplina epistêmica no sentido restrito ou amplo (SCHWARTZ, 2000; 2003).

O segundo pólo é o das “forças de convocação e reconvocação” que é o pólo dos saberes gerados nas atividades em que os interlocutores desempenham um papel fundamental, pois é com eles que estes valorizam seus saberes específicos e transformam sua situação de trabalho. Esse pólo designa a implicação de processos socráticos por meio dos parceiros ou interlocutores engajados em atividades na maior diversidade de suas experiências, trajetórias e posições hierárquicas. Nesse pólo, deve-se cuidar da qualquer ponto de vista hegemônico (SCHWARTZ, 2000; 2003).

O terceiro pólo é o encontro entre os dois primeiros que se operam a partir de uma postura ética e epistemológica do conhecimento e das forças, em um processo de confrontação que não se instala naturalmente, mas, sim, por meio de um processo de desconforto intelectual e social e, sem a vontade conjunta dos protagonistas, engajados nas atividades socialmente transformadoras de ampliar seu horizonte de vida, não se teria motivo para proceder à acareação entre os dois pólos e o terceiro possa ganhar substância e ampliar-se por meio do corpo social. Há que se instituir, neste pólo, esta “estranha vontade de saber” nos diz o autor (SCHWARTZ, 2000; 2003).

O autor nos chama atenção de que esse desconforto intelectual que é o estado em que devemos nos colocar diante da produção de um conhecimento consiste em admitir generalidades e esquemas e devem ser sempre reapreciadas. O terceiro pólo não contém saberes pré-estocados ou de investimento real nas atividades, mas, nos convoca a uma humildade para: “retornar à atividade, aceitação da disciplina do conceito e de sua aprendizagem pelos interlocutores destas atividades”, o autor ainda salienta que este pólo possui uma relação dialética entre eles (SCHWARTZ, 2000 p. 45).

Um aspecto muito interessante e importante apresentado pelo autor é que, ao apresentar o DD3P, ele nos convoca a estabelecermos uma tendência a exigir ao falarmos de atividade a convocação de instalação de uma postura ergológica não somente para a atividade de trabalho, mas sim para qualquer atividade desde que haja produção ou difusão de saberes sobre a atividade humana. Segundo o autor, estes dispositivos devem ser acionados em todos os níveis desde as universidades, locais de gestão e de transformação das atividades de trabalho. É um trabalho que se aprende e que este trabalho “é sempre, mais ou menos, produção de normas, renormalizações parciais” e que, pela via corporal, traduz-se em palavras dentro das possibilidades de transformar a atividade real em algo dizível (SCHWARTZ, 2000 p. 45).

Com isso, o autor nos apresenta o que ele entende por ergologia, dizendo que esta é uma disciplina de pensamento e não uma disciplina de um novo domínio de saber; diz que ela é própria às atividades humana e diferente de uma disciplina epistêmica, pois não neutraliza os aspectos históricos e, sim, engloba-os. A *démarche* ergológica deve indicar ao construir seus conceitos como e onde se situam os espaços de resingularizações da atividade de trabalho (SCHWARTZ, 2003).

Schwartz (2003) nos fala de atividade a partir do campo do trabalho, entretanto destaca que esta análise pode se estender aos outros campos da atividade humana. Ao se falar de atividade humana, necessariamente se fala de vários campos do conhecimento que envolve direta ou indiretamente o conceito de atividade por meio de normas antecedentes e renormatizações parciais que produzem história e sempre em uma perspectiva dialética, tanto no nível micro ou macro no uso dos conceitos que antecipam e conhecem esses processos que o autor chama de ergológico.

A atividade é “apropriação das ações passadas e presentes de sua história pelo sujeito, fonte de uma espontaneidade indestrutível, mesmo brutalmente proibida”, nem por isso a atividade é abolida. Ainda para o autor, a atividade é o que se faz, e a tarefa é aquilo que deve ser feito em uma determinada situação de trabalho (CLOT, 2006, p. 14).

Para Canguilhem (2006) toda técnica humana, inclusive a vida, está inscrita na vida. Esta inscrição ele chama de atividade que é sempre de informação e assimilação e por ser atividade de informação e assimilação é o que faz o enraizamento da vida vir de toda atividade técnica por isso que para o autor vida é pólo de esforço, defesa e luta e posição normativa.

Para Cunha (2007) compreender a atividade humana do ponto de vista epistemológico é se colocar na zona de fronteira entre sujeito-objeto, ação-conhecimento, corpo-alma, subjetivo-objetivo, o que nos propicia uma referência coerente para abordar o trabalho humano com toda sua complexidade.

Schwartz (2003) nos questiona que neste processo de compreender a atividade humana nas suas mais variadas formas de se exercê-la, devido à sua complexidade, um “certo tipo de inteligência” está sempre a nos convocar quanto a certo tipo de relação do objeto de saber da história, pois, quando de fato se trata em conhecer e intervir sobre estes aspectos, o ensino tem que particularmente preparar-nos. Este é o papel da disciplina ergológica, vejamos o que ele nos diz sobre este tema:

[...] para compreender essas dinâmicas, parece ser aqui preciso ter a “inteligência do *kairos*” aquela que permitiria reaprender debates parcialmente “contingentes” entre coletivos humanos e condições preexistentes à sua tentativa de império sobre seu meio, como se a humanidade enquanto atividade nunca deixasse que descrição teórica alguma se estabilizasse (SCHWARTZ, 2003 p. 130-131).

Essa forma de competência que o autor está chamando de “inteligência do *Kairos*” faz emergir toda atividade humana como um debate de normas, pois “não há atividade humana sem imersão no mundo dos valores em debate” em função das experiências concretas, que pelo histórico da situação nos leva a retratar e reavaliar (SCHWARTZ, 2003, p. 134).

Para Canguilhem (2006) a norma é inexistente, pois ela existe apenas para desempenhar um papel de desvalorizar a existência para permitir a reflexão dessa própria existência. Portanto, o relato histórico sempre transforma a verdadeira ordem de interesse e de interrogação em um debate de normas e, por isso, é sempre no presente que os problemas solicitam reflexão. O normal, segundo o autor, não é um conceito estático e, sim, dinâmico e polêmico, efeito de um projeto normativo, norma manifestada no fato.

O agir em competência nunca deixa de ser debate de si, com os valores em movimento, “dramáticas de uso de si”, que todo sujeito envolvido em processo de formação, se ignorar essa circulação no seu semelhante entre o fazer e a avaliação desta, desconhece o mecanismo da “eficiência viva” e as fontes de mal estar na atividade. Com isso, não tomaria conhecimento do que é para seu parceiro “a substância essencial de sua presença viva no mundo” (SCHWARTZ, 2003, p. 134).

Essa presença, viva no mundo, é a atividade que se situa nos pólos do conceito e no pólo do que se gera e regenera na concretude do fazer que conceitualmente; é formulada pelo autor como:

[...] toda atividade humana é sempre, e em todos os graus imagináveis entre o explícito e o não-formulado, entre o verbo e o corpo, entre a história coletiva e o itinerário singular, o lugar de um debate incessantemente reinstaurado entre *normas antecedentes* a serem definidas a cada vez em função das circunstâncias e processos parciais de *renormatizações*, centrados na entidade atuante e que remetem ao que acima chamamos de “lógica montante” (SCHWARTZ, 2003, p. 135).

Porém, ao pesquisarmos, nos alerta o autor, tem que se ter em mente o que é atividade humana, e sempre limitarmos “as regularidades” dos seus modos de apresentar-se, pois, senão estaremos mutilando essa atividade, principalmente ao não entendermos como é que ela faz história, vindo de uma ação local a global. (SCHWARTZ, 2003). A partir dessa compreensão de uma não-generalização objetiva da atividade, o autor chama de processos ergológicos:

[...] as atividades vivas em geral, [...] logo, é essencialmente na história da humanidade que os processos ergológicos impõem procedimentos de abordagem ajustados a essa matriz de historicidade. A disciplina ergológica não é, portanto, uma disciplina de saber específico, mas uma norma que a ambição intelectual deve se propor ao lidar com esse tipo de processos: o equipamento intelectual antecedente a toda leitura de um processo ergológico não deve nunca, portanto, acabar com a preocupação a respeito da legitimidade do corpus conceitual em relação às renormatizações e ressingularizações geradas nos debates mais ou menos locais da atividade (SCHWARTZ, 2003, p. 136).

Essa disciplina ergológica que surge a partir do processo em analisar a atividade humana a partir do desconforto intelectual e social é uma disciplina que exprime na sua forma mais completa a respeito dos saberes em sua essência, também o saber “experimentável”. Uma disciplina que engloba também a disciplina do conceito, que visa um projeto ou a ambição argumentativa, o que implica regulagens coerentes ao conjunto dos conceitos que envolvem o projeto ou a argumentação em uma distinção epistemológica, fundamental para demarcar a diferença entre uma disciplina epistêmica e uma disciplina ergológica, mas, que se complementam. (SCHWARTZ, 2003).

O autor destaca quatro itens discriminadores desta postura: a neutralização do *hic et nunc*, resíduos e aproximação, valores e exterritorialidade. A disciplina ergológica exige que se encontre por baixo da regularidade o que faz história, aceita os resíduos fazendo-os aparecer para que seja mudado seu estatuto e, na aproximação, aceitar sua ambigüidade que, no processo do trabalho científico, inicialmente tem uma função de colocar em cheque a precisão (SCHWARTZ, 2003).

Quanto aos valores, a disciplina ergológica prima pelo debate de normas que impõe o ensino dos valores sem o qual a leitura de uma atividade seria impossível, enquanto a disciplina epistêmica exige uma caça de avaliações mal postas aos juízos de valores que interferem com as coerções formais e experimentais. Sobre a exterritorialidade, proíbe uma manipulação dos valores imanentes às atividades sem dissecação e, sim, retratamento; e o lugar que o pesquisador e o docente falam, deve ser o lugar vivo em que eles se atam diferentemente da disciplina epistêmica onde os mesmos têm que estar em lugar nenhum e elimine vieses (SCHWARTZ, 2003).

Mesmo fazendo a distinção entre ambas as disciplinas o autor, entretanto, nos diz que a disciplina ergológica não pode nem se desdobrar e nem ser encontrada pela ambição de saber sem penetrar na disciplina epistêmica, pois a “inteligência kairos” não é uma falta de

saber, mas pressupõem uma memória, procedimentos, abstrações que devem ser situadas. Para o autor, é nessa circulação não-prescrita que a reflexão sobre a competência no trabalho deveria buscar seu ponto de partida. (SCHWARTZ, 2003).

Sobre esse ponto, o autor explica: “toda atividade humana manipula conceitos, métodos cristalizados em objetos técnicos, instalações, organismos, procedimentos, métodos de gestão e de contabilidade que qualificamos genericamente de normas antecedentes” e que a disciplina epistêmica é produtora (SCHWARTZ, 2003, p. 139).

Essa dimensão das normas antecedentes esteve e está sempre presente na atividade humana e não para de capitalizar e, até mesmo, de socializar as formas dessa dialética, como nos diria Schwartz, nos remetendo à diversidade das configurações sociais, por meio dos conceitos ou de aprendizagem, que as experiências das novas configurações de vida, de atividades e do próprio trabalho demandam (SCHWARTZ, 2003).

Assim, para o autor, não só a atividade humana se debate localmente com essas abstrações incorporadas em seus meios sociais e industriais, mas também fortemente essas normatividades, heranças históricas, das experiências e das relações de poder que a atravessam e criam essas regularidades parciais, dentro de uma capacidade de antecipação limitada pela disciplina ergológica, a partir das quais se justifica as ciências sociais gerando o que se chama das situações de atividade utilizadas fortemente pela ergonomia (SCHWARTZ, 2003).

Para o autor, é preciso admitir que no sentido limitado e no sentido amplo a disciplina epistêmica ou o trabalho da ciência é, ela mesma, uma atividade e, portanto, um processo ergológico. É um trabalho, uma atividade e, como toda atividade, confronta-se com variabilidades, escolhas, valores imanentes e retratados e “dramáticas do uso de si” e se desenvolve em um meio histórico. Portanto, os avaliadores “não podem saber com certeza onde mora o viés, pois está confrontado com a relativa singularidade da situação de neutralização tão quanto o pesquisador ao inventá-la” (SCHWARTZ, 2003, p. 141).

Há necessidade de um ajuste parcial entre o discurso científico e a realidade. Não há uma solução definitiva para isso. Essas duas forças têm que se confrontar sempre. Sobre isso, o autor nos comunica:

[...] uma aprendizagem intelectual é sempre o momento de um encontro entre a história singular dos seres que aprendem e saberes que, por visarem uma certa intemporalidade, se inscrevem, ecoam ou rejeitam, cada vez de modo diferente, no percurso dessa trajetória. Esses saberes irrompem, são submetidos ao trabalho dos valores, produto de toda vida humana no decorrer de suas atividades, ao mesmo tempo em que contribuem de modo mais ou menos forte para deslocar ou reorientar esse trabalho (SCHWARTZ, 2003, p. 142).

Ao se posicionar sobre a relação entre a disciplina ergológica e a disciplina epistêmica, o autor formula uma questão muito importante para nossa reflexão. Ao elaborarmos estudos e formas de pensamento a partir de uma compreensão do ser em atividade, em que entra em ação um jogo de forças entre o conceito e a vida nos questionando: “como fazer para instituir uma “relação de forças” que não seja uma relação de imposição nem de “violência simbólica”, mas o crisol fecundo de identificação e do entrecruzamento das disciplinas?” (SCHWARTZ, 2003, p. 144).

Para situar esse caminho na resposta a esta questão, o autor nos aponta linhas diretrizes para promover dispositivos “matriciais” tanto como função formadora, quanto de formação continuada com caráter mais profissionalizante. Tais dispositivos, ao se integrarem à vida destes segmentos e/ou instituições, têm como vocação ampliar e até transformar esses mecanismos de aprendizagem, em que toda a política educativa encontraria procedimentos, projetos voltados a dar conta de produzir saberes operacionais que possam estar armazenados ou necessitam serem retrabalhados e dos valores reguladores gerados pelas “dramáticas” da atividade social (SCHWARTZ, 2003, p. 145-147).

Entretanto, esses dispositivos não devem ser vistos, segundo o autor, como uma *one best way*, mas, sim, como um caminho a ser desenvolvido como meio de “imprendizagem” e de aprendizagem, que denominamos de Dispositivo Dinâmico a Três Pólos, o qual já apresentamos anteriormente e que, desde sua apresentação, em 1996, já foram retrabalhados. Dispositivos dinâmicos no sentido em que saberes e valores neles se retrabalhem e que possam estar sendo sempre recolocadas disciplinas científicas e sujeitos rumo a um futuro nunca antecipáveis e sempre abertos. O autor diz ser importante, entretanto, reconhecer a especificidade e a temporalidade próprias de cada um dos dispositivos embora buscando “tecer redes, circulações e inclusões”. Diz o autor: “cada um é uma forma de incursão transformadora no campo da cultura, da qual todos os outros hão de se beneficiar em seu próprio trabalho de elaboração” (SCHWARTZ, 2003, p. 145-147).

Buscando compreender melhor a questão da temporalidade no autor, abordaremos a questão central da obra que é a relação entre trabalho, saber e história. Como isso se atravessa na obra e se imbrica na discussão sobre a atividade humana e, mais especificamente, a atividade de trabalho, em um de seus escritos que nos baseamos para apresentar aqui, o autor inicia sua fala fazendo muitas questões que transcreveremos para aprofundar a discussão e, ao mesmo tempo, colocar elementos de análise a este estudo (SCHWARTZ, 2003).

Ainda sobre a temporalidade, Cunha e Costa (2008) também trazem alguns aspectos importantes na compreensão desta, na perspectiva ergológica quando nos fala do aspecto tripolar dela. A temporalidade ergológica “é aquela de um compromisso sempre problemático entre o uso de si por si e por outrem, sempre a negociar entre as normas antecedentes e ensaios de renormalização”. Estas se fundam no embate entre a saúde e diversas normas econômicas e sócio-culturais que se estruturam as situações de trabalho e que envolvem o homem diretamente. Outro aspecto que marca a temporalidade é aquele que nos direciona ao tempo das aprendizagens e imprendizagens como um armazenamento de experiências como patrimônio vivido.

Schwartz (2003) formula algumas questões como forma de iniciar uma discussão sobre o mundo do trabalho que julgamos pertinente trazer aqui para entendermos melhor a atividade de trabalho no mundo contemporâneo. Como a história atravessa a atividade de trabalho? Em que medida faz-se história quando trabalhamos? Se a história tem um sentido parcialmente não-antecipável na experiência dos homens é porque a experiência é sempre, em parte, um encontro. Sendo um encontro, então, a famosa previsibilidade preconizada pelo taylorismo cai por terra. Então, nestes termos, a atividade é algo previsto e que, portanto, não nos obriga a pensar e se pensar. Dessa maneira de raciocinar sobre o trabalho, este acaba sendo o desmembrar de soluções já previamente elaboradas.

Outro elemento importante para avaliarmos também o mundo do trabalho, hoje, quando nos fala da flexibilidade e sua variabilidade exigida na realização da atividade de trabalho. O que antes era concebido como obstáculo, hoje se transformou em reivindicação e prescrição pela nova “fluidez industrial”. Portanto, a iniciativa, antes castrada pelas normas previamente elaboradas, hoje faz parte da prescrição. Entretanto, o autor faz a crítica quando nos diz que, se a iniciativa passa a ser uma obrigação sob a forma de “solicitação sistemática de mobilização pessoal e coletiva”, a prescrição da atividade se torna mais problemática ainda

e necessita de análises mais profundas, pois, essa prescrição se transforma em uma prescrição da subjetividade do trabalhador (CLOT, 2006, p. 15).

Retomando a questão da previsibilidade preconizada pelo Taylorismo, sabemos que esta é uma maneira de pensar o trabalho, mas se recuperamos a idéia do autor de que o trabalho é um encontro, esta dimensão por si só já modifica a compreensão e agrega a possibilidade de um processo histórico a ser desempenhado no momento que realize uma atividade de trabalho (SCHWARTZ, 2003).

Clot (2006), fazendo uma crítica ao Taylorismo, diz que é impossível para a produção, absorver toda atividade do sujeito por meio de ações pré-definidas pela prescrição da atividade, pois esta não aniquila a atividade pessoal do sujeito que a desempenha e que, na melhor das hipóteses, ela é deslocada, pensando a partir da interpretação subjetiva da mesma ou é alienada pensando na função de transformação desta. Ainda para o autor, a atividade de trabalho é sempre uma autonomia e nunca medida de ações exteriores.

Lima (2005) diz que a atividade dos homens é que torna possível o funcionamento das máquinas, e o que define uma situação de trabalho não são apenas os fatos e as circunstâncias operacionais do trabalho, mas, sim, valores e atribuições advindas dos homens que produz.

Portanto, o evento ou a imprevisibilidade no trabalho é mais constante do que a previsibilidade preconizada pelo Taylorismo, pois, para o autor, o evento é singular na medida em que é um acontecimento que não estava previsto na situação, embora aconteça na situação, é algo fora da norma, mas que surge como um “excesso de presença”. O evento rearticula diferentemente tempo e movimento de forma que tem que ser descrito e avaliado na situação, como algo que, mesmo que esteja perfeitamente planejado, o trabalho nele pode se instalar (LIMA, 2005, p. 59).

De acordo com Schwartz, se esta atividade de trabalho que ele chama de “atividade industriosa” é entendida como produtora de um fazer vulnerável, em uma determinada situação de trabalho, determinada por uma relação direta entre tempo de execução, movimento e eventualidades, portanto é um fazer histórico. Se essa atividade de trabalho é realizada pelo homem, e este é concebido pelo marxismo como aquele que produz a sua própria história, então estas duas premissas estão de acordo que trabalho e história são indissociáveis e, portanto, realimentam e transformam diariamente as configurações culturais

e sociais, possibilitando ao homem produzir história com sua atividade de trabalho (SCHWARTZ, 2003).

Schwartz (2003) nos convoca, então, a levarmos em conta esta verdade de que “nós fazemos história” em todas as esferas das práticas sejam elas educativas, culturais, nas tarefas de pesquisador, de docentes, na nossa atividade de gestor, de organização do trabalho e em nossas ações enquanto cidadãos. Se desconhecermos isso, mutilamos as atividades de homens e mulheres enquanto fazedores de história e reproduziremos o nosso fazer sem produzir novos conhecimentos.

As relações no trabalho não dependem apenas das características de sua organização e das relações sociais que se formam em torno desta, mas também para um sujeito com suas próprias “pré-ocupações” e “pós-ocupações” a partir das deliberações e/ou decisões que estabelece para si, sobre os valores contrários que elas implicam. “O que transforma no trabalho o operador em sujeito da atividade de trabalho é a ausência de coincidência entre todas as atividades que o “pré-ocupam”” (CLOT, 2006, p. 61).

Para o autor, o trabalho é um dos elementos da dialética de descoberta do sujeito. O importante é a pluralidade dos mundos vividos e a possibilidade da exploração de um pelo outro para caracterizar a plasticidade do sujeito, o trabalho é mais um espaço em que esta plasticidade se desenvolve e obviamente como este espaço é onde o sujeito se encontra por mais tempo ganha uma dimensão maior, mas é importante entendermos, nos diz o autor, que todas as coisas que manifestam o sofrimento no trabalho não são efeito direto da situação de trabalho (CLOT, 2006).

O trabalho “é o lugar em que se desenrola para o sujeito a experiência dolorosa e decisiva do real, entendido como aquilo que – na organização do trabalho e na tarefa – resiste à sua capacidade, às suas competências, a seu controle” (CLOT, 2006, p. 59).

Ainda citando o autor, o trabalho é, sem dúvida, o gênero principal da vida social em seu conjunto, um gênero ao qual uma sociedade não pode abstrair-se sem que, com isso, comprometa sua perenidade. É também um gênero ao qual o sujeito não pode se afastar sem,

com isso, perder o sentimento de utilidade social ao qual ele está vinculado e que ele possa contribuir (CLOT, 2006).⁴

Para Dejours (1996), o trabalho não é objeto particular, tais como a família, o lazer, o vestuário etc. ele está no próprio centro da psique humana, no mesmo nível da sexualidade. Para o autor, o sujeito converte o sofrimento em prazer, graças à intersubjetividade da ação.

O trabalho atividade é, ao mesmo tempo, coletiva e procedimento psíquico pelo qual o sujeito procura resolver esse problema, o que permite que o indivíduo tornar-se cada vez mais para os outros na prática e, depois, institucionalmente. Trabalhar para o autor é sempre enfrentar uma sujeição do objeto e da tarefa, pois a “atividade não é uma unidade convencional, mas uma unidade real viva” (CLOT, 2006, p. 133).

Para reforçar o dito acima, o autor nos diz que:

O trabalho é sempre uma prova, entendendo-se pelo termo uma situação que não oferece todas as respostas às questões que ela mesma levanta: uma situação que convoca então o sujeito, remetendo-o aos outros, a si mesmo, ao objeto de seu trabalho e a seus instrumentos de ação e, por fim, aos esperados genéricos de sua atividade (CLOT, 2006, p. 111).

Para o Schwartz (2003), a atividade de trabalho é a atividade humana mais carregada de marcas de debates históricos das sociedades, tanto para com elas mesmas, quanto com as situações de trabalho. Tudo isso se entrelaça e opõem os homens entre si e se cristaliza em produtos de histórias anteriores dos povos no geral. Entretanto, tanto esse encontro dos produtos da história, quanto a atividade de trabalho pelas quais o homem se insere devem ser vistos de maneira diferenciada segundo as várias formas, modalidades inumeráveis do trabalho em nosso planeta, mas o autor é categórico em afirmar que:

[...] toda atividade de trabalho encontra saberes acumulados nos instrumentos, nas técnicas, nos dispositivos coletivos; toda situação de trabalho está saturada de normas de vida, de formas de exploração da natureza e dos homens uns pelos outros (SCHWARTZ, 2003, p. 23).

⁴O autor entende gênero como “história de um grupo e memória impessoal de um local de trabalho [...] como atividades ligadas a uma situação das maneiras de apreender as coisas e as pessoas num determinado meio.” (CLOT, 2006, p. 38).

Entretanto, para o autor, todo esse conjunto de normas, de saberes e de histórias passadas não pode por si só determinar o que vai se passar na atividade de trabalho, mas pode, em parte, antecipar o que vai se produzir no vivo do trabalho. Essa antecipação é sempre “inacabada” e, portanto, incapaz de nos fazer compreender, por ela mesma, como produzimos nossa vida de trabalho. Com isso, podemos dizer que a história, portanto, reescreve-se em permanência, que novas normas de construção de saberes reaparecem e convoca os homens para produzir (SCHWARTZ, 2003).

É a norma e a ordem que fazem o gênero das atividades requeridas na situação de trabalho serem vistas como um movimento, e não como um estado. Isso explica exatamente essa antecipação sempre inacabada de que nos fala o Schwartz do vivo do trabalho (CLOT, 2006).

É importante, para compreender melhor o gênero da atividade, que possamos entender como o autor Clot (2006) o define:

Gênero é história de um grupo, memória impessoal de um local de trabalho [...] e sempre se tratará das atividades ligadas a uma situação, das maneiras de apreender as coisas e as pessoas, num determinado meio [...] um corpo intermediário entre os sujeitos, um interposto social situado entre eles, por um lado, e entre eles e o objeto do trabalho, por outro (CLOT, 2006, p. 38-41).

As atividades que se realizam em um dado gênero têm uma parte que fica explícita e outra que é subentendida. Esta subentendida é aquela em que os sujeitos conhecem, vêem, esperam e reconhecem, apreciam ou temem; aquela que é comum, que reúne em condições reais de vida; para o autor, é como se fosse uma senha ou um código que pertence ao mesmo horizonte social e profissional e o sujeito do trabalho (CLOT, 2006).

Sobre esse horizonte social e profissional, o autor nos diz que quando tomamos parte de uma comunidade social, entramos em contato com as convenções da práxis, como também em práticas que transcendem o indivíduo por meio de uma prática partilhada. Esta prática partilhada é o gênero da atividade. A atividade individual precisa do gênero que ela pertence para poder iniciar (CLOT, 2006).

Para o autor, o gênero é ainda uma atividade mobilizada por uma situação convocada por ela. É um precedente para uma atividade que está em curso e realizadas por outras

gerações, jeitos de decisões, verificações anteriores, os costumes que o grupo de atividades amarra. Gênero também é “rascunho social que esboça as relações dos homens entre si para agir sobre o mundo” (CLOT, 2006, p. 50).

Schwartz chama isso de transferências de tecnologia, que são produto dos saberes engendrados no histórico por meio de saberes recombinados, produzidos ou deixados em repouso e que avaliam de que ponto a atividade de trabalho é uma experiência, uma fabricação de um “viver em comum”, entretanto esses saberes possuem uma dimensão coletiva, uma socialização e uma transmissão, porém, nos diz Schwartz (2003), que tudo depende de como a sociedade trata a produção do viver comum. Por isso esses saberes, que não são neutros, vão incluir nos saberes do trabalho essas marcas da sociedade na produção deste viver em comum, marcando positivamente ou negativamente, dependendo do esforço de visibilidade e de socialização destes saberes pela atividade de trabalho.

Esses saberes, tanto o saber da norma, como o saber da reinvenção local, estão sempre na dependência do debate de normas, pois a legitimação desses saberes dependerá do grau de engenhosidade, de produtividade em termos de saber que será manifestado. Para o autor, o aspecto parcialmente inacabado das normas e dos saberes formais antecedentes faz com que toda situação de trabalho tenha em algum grau transferência de tecnologia (SCHWARTZ, 2003).

Segundo o autor, cabe à prática apontar as dificuldades e buscar as soluções nas várias esferas em que o trabalhador tenha acesso para produzir “um viver eficazmente comum”, e o papel do pesquisador é analisar isso posteriormente e, em conjunto, oferecer alternativas de superação. Portanto, para o autor, o conceito se constrói em generalidades, tentando de alguma forma diminuir os efeitos de singularidade que esta dramática nos impõe (SCHWARTZ, 2003).

Entretanto, este produzir deve ser cuidadosamente analisado, pois, de acordo com o autor, corremos riscos de produzir modelos de comportamento, seja para analisar as regularidades, seja para gerir as atividades. Esse alerta é importante até mesmo pelo processo que essa relação dialética entre normas antecedentes e renormalizações, que se produzem no movimento da construção de mão dupla dos conceitos podem nos levar a produzir modelos e acabar nos engessando, como acontece com as práticas positivistas (SCHWARTZ, 2003).

Schwartz (2003) ainda traz, para reflexão, o cuidado que devemos ter com essa relação de mão dupla na construção de um conceito, pois corremos o risco de, ao realizarmos esta parceria, o façamos somente a título de colher informações dos trabalhadores e isto serem considerados como participação o que faz com que se negue a historicidade dos atos dos trabalhadores, não assegurando a estes a sua capacidade, por meio de sua experiência de contribuir para a qualidade no seu trabalho.

O autor também nos convoca a pensarmos sobre o papel das universidades na construção deste saber. Diz que a universidade tem grandes contribuições, mas se faz necessário que estas tragam para perto delas os saberes das atividades industriosa, os questionamentos desses saberes, como uma forma de não funcionar somente pela via da “racionalidade orientada pelos conceitos” eliminando o debate das normas na dinâmica da produção dos saberes (SCHWARTZ, 2003, p. 33).

Para avaliar todo esse processo de produção e de legitimação dos saberes, é preciso, segundo o autor, retrabalhar a própria concepção de saber. Para o autor, esses saberes “vão desde os patrimônios de experiências pensados, raciocinados, transmissíveis, de aprendizagens não conscientes, não expressos em linguagem, dificilmente perceptíveis até as maneiras de fazer socializadas, justificáveis e manifestas” (SCHWARTZ, 2003, p. 24). Quando nos aproximamos de uma situação de trabalho como uma história, esta nos conduz a tocar em algo que o trabalho nos engaja e nos custa e isto nos obriga sempre a criar e ou inventar, e, assim, estamos nos reinventando e produzindo novos saberes.

Essa ampliação do saber de que nos fala o autor começa na relação nossa com o corpo, com o que existe de mais singular, de mais histórico e algo impalpável em uma situação de trabalho. Assim, em todos os níveis entre uma atividade informal e o explícito, “a atividade industriosa deve gerir seu encontro no presente das obrigações, dos objetivos e dos instrumentos de trabalho” (SCHWARTZ, 2003, p. 26). Contudo, diante das normas antecedentes de qualquer tipo, a atividade de trabalho deve-se dar-se normas de tratamento aqui e agora. Portanto, “fazer história” e produzir formas genuínas de saber é efetuar este tratamento. Para reafirmar este ponto o autor nos diz:

[...] toda aplicação de princípios técnicos científicos é sempre, em parte, uma reinvenção local, e toda atividade de trabalho é sempre mais ou menos, uma “dramática do uso de si”, situada entre estas normas antecedentes e a

necessidade de dar-se a si mesmo normas, aí onde as primeiras são “inacabadas” (SCHWARTZ, 2003, p. 26).

Retomando esse papel de analisarmos os saberes da atividade industriosa a partir do ponto em que o autor nos convoca a pensar que os conceitos não antecipam tudo, é sempre necessário o olhar para a atividade; e olhar para a atividade é olhar também para quem a executa, é olhar para o “corpo si” e para o “uso de si” na atividade de trabalho, pois existe uma linguagem importante de ser explicitada e dialogada (SCHWARTZ & DURRIVE, 2007).

O sujeito trabalhador está, portanto, no centro da questão. Ao se debruçar sobre o objeto trabalho, o trabalhador compreende a tarefa no seu todo e a recria de modo que a atividade possa ser realizada, mas o uso de si não aparece somente nesse momento de reflexão do trabalhador para com seu trabalho. O uso de si é singular quando se trata do trabalhador individualmente realizando sua tarefa, e coletivo quando expressa o trabalho como atividade humana e, portanto, essa ação é comum a todos os trabalhadores. O autor nos fala que todo trabalho é uso de si considerando-o, simultaneamente, uso de si por outros e uso de si por si (SCHWARTZ, 2004, p. 25).

Essa singularidade do uso de si, para Clot (2006), manifesta-se por meio do corpo simbólico que serve de recurso para enfrentar o real da atividade de trabalho, ao lhe garantir uma relação direta com este real (uso de si por si). Esse corpo simbólico é um traço de união e um conjunto de recursos em que a ação individual é testada e avaliada, constituindo uma força propulsora para o desenvolvimento do indivíduo. O gênero da atividade representa, portanto, o sistema simbólico com que a ação individual deve relacionar-se.

A ação, ocupação do sujeito, surge no cruzamento das pré-ocupações, sendo estas as suas e as dos outros. A ação, portanto, nos diz o autor, não deve ser compreendida a partir de si mesma e, sim, pelo seu desencadeamento que deve estar vinculado às atividades que os sujeitos se trocam em certos contextos e funcionamentos às operações que se exercem no âmbito de outras. A partir desses dois pressupostos, “a atividade se forma, se transforma e se deforma” (CLOT, 2006, p. 34).

Nas situações de trabalho, a atividade é singularizada porque ao trabalhador compete a necessidade de gerir o que lhe é singular e esta negociação é sempre problemática; é o lugar de uma dramática. Os saberes, tanto o engajado como o desengajado, ratificam essa singularidade das situações de trabalho. Na atividade, circulam os saberes que envolvem,

como já foi dito anteriormente, as normas antecedentes, ou seja, a circulação dos saberes e tudo o mais que será recriado pela atividade. Compondo, dessa forma, a dramática do uso de si revivida permanentemente: “[...] pessoalmente, fui levado a propor a idéia de que toda atividade – todo trabalho – é sempre uso. Uso de si, mas com esta dualidade às vezes simples e ao mesmo tempo muito complicada, que é uso de si “por si” e “pelos outros”. E é precisamente porque há, ao mesmo tempo, esses dois momentos, ou essas duas polaridades do uso que todo trabalho é problemático – problemático e frágil – e comporta um drama. Drama quer dizer que alguma coisa acontece. (SCHWARTZ e DURRIVE, 2007, p. 196-198).

O mundo em que vivemos, atualmente, é um mundo normatizado e preenchido por complexas expectativas de resultados, sendo o trabalho de uso de si por si mesmo cada vez menos percebido. A transgressão das normas, dos padrões, exige decisão, escolha e implica valores; assim, nos convoca em entendermos o trabalho como uma atividade criadora e que “o uso de si é sempre uma arbitragem a ser feita”. O trabalho real é o resultado de renormatizações, ou melhor, é a “execução” das normas por meio de renormatizações (SCHWARTZ, 2006, p. 462).

Canguilhem (2006), citando Minkowski (1938) e Pasteur (1866), define normal como um julgamento de valor, uma noção limite, sem um valor superior de normalidade, que define o máximo de capacidade psíquica de um ser. (CANGUILHEM, 2006). Por ela ser um julgamento de valor, mesmo que seja dado como norma ou modelo de procedimento, o sujeito vai interpretá-la conforme suas escolhas e visão de mundo, daí seu caráter transgressor. Para o autor, os seres vivos e o meio, se considerados separadamente, não são normais; eles entram em normalidade quando são vistos em relação um com o outro e a normalidade advirá de sua normatividade, que é vital e social. Conceito importante para entender a renormatização e ressignificação da atividade em Schwartz (CANGUILHEM, 2006).

Para Schwartz (2006), em todas as situações de trabalho, na indústria ou no setor de serviços, existe transgressão de normas, afastando a idéia de que ocorre pura execução do trabalho e reforçando a perspectiva do uso de si por si. E aqui a elaboração ergológica e a elaboração filosófica vão extrapolar, para além do trabalho assalariado, do trabalho mercantil, pois é uma generalização sobre a atividade de trabalho. A transgressão das normas na atividade de trabalho exige decisão e escolhas, implicando valores e, nesse sentido, o autor reforça que a compreensão de que o trabalho, como atividade criadora, é a noção chave para entender o uso de si nessa atividade (SCHWARTZ, 2006).

Schwartz (2007) enfatiza que o trabalho nunca é pura execução. Quando menciona que o impossível é, também, o invivível na atividade de trabalho, remete à dupla infidelidade do trabalho. E, para ele, esse é o grande nó da história; o meio é sempre infiel. Diz isso baseado em Canguilhem (1946) quando este escreve que “todos os tipos de infidelidade se combinam, se acumulam, se reforçam uma na outra, no conjunto de um ambiente de trabalho que é também um ambiente técnico, um ambiente humano, um ambiente cultural”. O meio de trabalho não se esgota, não se repete de um dia para o outro e nem de uma situação para outra, não é padrão; por isso considerado infiel (SCHWARTZ; DURRIVE, 2007).

Para o autor, essa infidelidade deve ser gerida com o uso de si, ou seja, é preciso fazer uso de suas próprias capacidades, de seus próprios recursos e de suas próprias escolhas para gerir essa infidelidade, para fazer algo. É o que ele chama de “vazio das normas” porque as normas antecedentes não são suficientes visto que não há somente execução (SCHWARTZ; DURRIVE, 2007).

Frente a essa argumentação do autor sobre gestão da infidelidade, buscamos para reforçar essa afirmação trazendo o conceito de saúde de Canguilhem que, a nosso ver, fundamenta e potencializa essa idéia de infidelidade. Para Canguilhem (2006), o que caracteriza o estado de saúde é a possibilidade de o sujeito ultrapassar a norma que define o normal momentâneo, é a possibilidade de tolerar infrações à norma habitual e de instituir normas novas em situações novas. Para o autor, nada acontece por acaso e, sim, por acontecimentos, por isso que “o meio é infiel, sua infidelidade, diz o autor, é o seu dever, sua história” (CANGUILHEM, 2006, p. 149).

Ainda nos reportando ao Canguilhem, Schwartz (2007) enfatiza que o sujeito gerindo essa infidelidade do meio pode viver. Há vida nos espaços de criação, quando o sujeito torna-se, mesmo que, parcialmente, centro em um meio e não simplesmente um executor de regras, normas e instruções. Ser regido e determinado em absoluto pelas imposições produzidas pelo meio, imposições estas consideradas externas ao sujeito, não é considerado viver e, sim, de alguma forma, pode ser considerado ou transformar-se em algo patológico (SCHWARTZ; DURRIVE, 2007).

Sobre o estado patológico do homem, escreve-nos Canguilhem (2006), que a fronteira entre o normal e o patológico é imprecisa para diversos indivíduos considerados simultaneamente, mas é perfeitamente precisa para um único e mesmo indivíduo considerado

sucessivamente. Uma norma de vida é superior à outra quando comporta o que esta última permite e também o que ela não permite, o doente é doente por só poder admitir uma norma. O doente não é anormal por ausência de norma, e, sim, por incapacidade de ser normativo (CANGUILHEM, 2006).

Como o meio é infiel, o sujeito pode viver recentrando o meio em torno de suas próprias normas, pois, quando ele é solicitado a recriar, é ele com sua própria história, sua cultura e seus valores e, nesse sentido, entram as escolhas necessárias. Nesse processo, o sujeito torna o meio ainda mais singularizado fazendo com que este meio seja infiel mais uma vez (SCHWARTZ; DURRIVE, 2007).

Aqui, mais uma vez Schwartz se baseia no entendimento do Canguilhem (1946) sobre o papel do meio e as condições do sujeito em estabelecer uma posição normativa, vejamos o que nos diz Canguilhem (2006). O autor define vida como:

[...] a atividade polarizada de conflito com o meio, e que se sente ou não normal, conforme se sinta ou não em posição normativa. Se existem normas biológicas, é porque a vida, sendo não apenas submissão ao meio, mas também instituição de seu próprio meio, estabelece, por isso mesmo, valores, não apenas no meio, mas também no próprio organismo (CANGUILHEM, 2006, p. 175).

Portanto, há uma infidelidade crônica do meio e, ao mesmo tempo este meio não determina sozinha a atividade viva, por isso Schwartz (2007) chama-o de duplamente infiel. Para o autor, no trabalho há sempre uma “espécie de destino a viver” citando Canguilhem (2006), quando fala da atividade de viver, pois, nesse espaço, fazem-se escolhas e estas são sempre baseadas em valores. Essas escolhas, necessárias para preencher o “vazio da norma” que, não é o ser patológico, como nos afirma o Canguilhem, geram riscos que, de alguma forma, podem trazer conseqüências positivas ou negativas entre o sujeito com o trabalho porque é uma escolha de si mesmo, por isso o uso do termo dramáticas do uso de si (SCHWARTZ; DURRIVE, 2007).

No artigo *a abordagem do trabalho reconfigura nossa relação com os saberes acadêmicos: as antecipações do trabalho*, o filósofo aponta uma fórmula que chama de abstrata ou abrupta, ponderando que o impossível e o invivível se favorecem mutuamente na atividade de trabalho. Indica a possibilidade de um controle sobre as variabilidades na atividade industriosa, originadas das brechas das normas e a necessidade de gestão sobre estes

processos reais de trabalho, exigindo dos protagonistas as deliberações de escolhas para o desenvolvimento do trabalho (SCHWARTZ, 2003).

O uso de si é atravessado pelos outros, já que não agimos sozinhos, pois o trabalho é um universo social, tal como o espaço que é criado para aqueles que criam as normas, que avaliam e tudo isso pertence ao outro da atividade de trabalho. Na medida em que desenvolvemos trabalhos, engajamos os outros e somos engajados pelos outros. Há escolhas, também, em relação ao outro, permeadas por valores, que influenciam os projetos de vida e a singularidade de cada um. Sobre isso, o autor nos diz:

[...] a partir do momento em que há uso e não simplesmente execução, o uso encontra os outros. A maneira pela qual eu negocie este encontro com os outros, a partir das escolhas feitas, nos remete efetivamente aos dramas mais profundos da pessoa (SCHWARTZ; DURRIVE, 2007, p. 194).

O uso de si é empregado pelo Schwartz (2007) porque nos remete ao Si do ser vivo no mundo na condição de ser em várias determinações em que este si possa estar implicado. Canguilhem (2006), ao definir este sujeito na sua condição de ser, define-o como “ser da norma”.

De acordo com Rosa (2005), o sujeito se defronta sempre com a dupla dimensão da norma: média, no sentido da padronização e da homogeneização e o tempo criador. Para a autora, isso significa que há sempre uma tensão e conflito na manifestação da presença de um “sujeito” no uso de si. Este si ao mesmo tempo é individual e é coletivo, porque este si é sempre em relação a outro (eu, tu, ele, nós, vós, eles).

A primeira dimensão da norma efetua a antecipação sobre o trabalho e a segunda realiza em trabalho, ou seja, na e pela atividade de trabalho real e pelos seus interlocutores ou protagonistas. Rosa (2005, p. 24) diz que o uso de si por si é também autolegisador, “o dar-se normas, a partir das já existentes, modificando-as, de modo parcial ou ínfimo ou, então, criando, outras porque é o ser vivo humano”.

Ainda segundo a autora, na situação ou meio de trabalho no âmago das tensões e dos conflitos, estas atividades de retrabalho, renormalização ou reelaboração das normas é ela “uma relação de saúde”, de vida, no trabalho em que as transgressões civis se exprimem como reações de defesa tanto biológica, como social, portanto, reações de saúde (ROSA, 2005).

A saúde é uma forma de olharmos a existência em uma perspectiva não de possuidor de ou portador de, mas, também, quando necessário, “de criador de valor e instaurador de normas vitais” (CANGUILHEM, 2006, p. 152).

Para Schwartz (2007), muitas das arbitrariedades referentes às variabilidades do trabalho e das dramáticas do uso de si entre o por si e pelos outros passa por sinalizações, posturas, economias do corpo, muitas vezes resultantes de nossa própria história. O autor, em vez de falar em subjetividade, explicitamente fala por meio do que ele chama de dramáticas do uso de si e corpo-si. Trabalhamos com o nosso corpo pela nossa experiência de vida (paixões, desejos e experiências) (SCHWARTZ; DURRIVE, 2007).

Ao optar por falar em corpo si, Schwartz (2007) apresenta três aspectos enfatizando que não há limiar para o corpo si, pois o si é inseparável da evolução da vida, existe um nível do si que é o corpo inserido na vida; o si é domado, pois é atravessado pelas características do meio, pelas normas e conflitos; e ainda o si é inserido e defrontado por um mundo que ele não criou. Sobre essa expressão, o autor nos diz: “O corpo si, arbitro no mais íntimo da atividade, não é um “sujeito” delimitado, definido, mas uma entidade enigmática que resiste às tentativas de ser objetivado”. Nesse sentido, pondera o autor, a expressão corpo si é muito mais ampla e problemática do que a própria noção de subjetividade (SCHWARTZ e DURRIVE, 2007, p. 198).

Cunha (2007), baseada no autor, denomina corpo si como história, como matriz, história de vida, do gênero, da pessoa, é a história de encontros sempre renovados entre um ser em equilíbrio mais ou menos instável e uma vida social, com seus valores, suas solicitações e seus dramas, memória sedimentada, energia produtora de ineditismos, é uma entidade sedimentada, genericamente, socialmente individualmente por estes encontros entre o jogo do impossível e o invivível, de onde surge o fenômeno da renormalização que contribui para alimentar a vida como encontro e a vida humana como história.

Seja no universo intelectual, seja no universo dito gerencial, existe sempre um risco muito profundo de cortar as vias a que ultrapassa a todos e ao qual, nos defrontamos na igualdade da condição humana, quer seja pelos valores, quer seja, pela maneira como o corpo si trata os valores permanentemente e a seu nível. Tem algo que não pode ser colocado totalmente em palavras, portanto, diz o autor, há uma obscuridade que coloca a distância toda objetivação do sujeito, portanto algo que não pode ser descrito, isso para ele é essencial. O

essencial é restituir a forma pela qual o sujeito escapa sempre, a seu jeito, de ser objetivado, e é isso que a atividade nos diz. Por isso, jamais poderemos transformá-la em uma moldura, e o desconforto intelectual é sua característica antecipatória sempre, se quisermos entender os processos de renormatizações (SCHWARTZ; DURRIVE, 2007).

Sobre essa obscuridade, Cunha (2007) nos fala que não existe situação de trabalho em que ela não esteja implicada pelo corpo si, um corpo biopsíquico e histórico. Há um saber que está presente pela atividade industriosa e que nos convida a pensar melhor o valor do trabalho, uma vez que há barreiras entre a forma mercantil do trabalho e outros momentos da nossa vida em nossas sociedades e, também, outros tipos de circulações de valores que implicam necessidades de o homem estar se articulando.

Para Cunha et al. (2005), governar o trabalho por meio das avaliações de desempenho e estabelecendo metas sem levar em consideração como estas ações das atividades industriosas e do trabalho prescrito implicam a atividade de trabalho, significa reduzir o conceito de intensidade de trabalho. A intensidade, em uma perspectiva de análise da atividade de trabalho, é uma dimensão essencial deste. A quantidade de trabalho fornecida em uma mesma duração depende da intensidade com a qual o trabalho é efetuado em uma dada situação de trabalho, ou seja, quando se fala de trabalho efetuado, estamos falando de carga de trabalho para um indivíduo.

Portanto, nos comenta a autora, que a intensidade não deve ser considerada como apenas um produto da carga de trabalho, de uma tarefa sobre um determinado tempo. O fator principal a ser considerado é a organização do trabalho de conjunto, sem ignorar a significância da tarefa e o exercício do trabalhar, pois, é dessa forma, que o trabalhador gere múltiplas variáveis. A desconexão entre meios e resultados neutraliza a percepção das coerções e dos recursos presente nas situações de trabalho real, o que contribui para o agravamento das condições de trabalho quanto à carga (CUNHA et al., 2005).

Para reforçar a importância da análise dessa situação nos processos ergológicos, a autora diz:

[...] a intensidade de trabalho resulta das práticas de gestão e de organização do trabalho, mas igualmente da dimensão subjetiva de sua gestão, sua significação e efeitos estruturados pela história e expectativas dos indivíduos. A intensidade de trabalho é fundamentalmente relativa ao uso de si por si e por outrem (CUNHA et al., 2005, p. 42).

Mas segundo Schwartz (2007), é necessário articular o uso de si por si e pelos outros que se cruza em toda atividade de trabalho como já foi dito, pois, nesse encontro, há sempre um destino a ser vivido e ninguém poderá se excluir dessa exigência na atividade de trabalho. Mas essa exigência também é uma oportunidade, pois essa é a nossa possibilidade de “desanonimar” o meio, tentando fazer valer as nossas próprias normas de vida, por meio de uma síntese pessoal de valores; porém o autor nos diz que essa tentativa também é um risco, pois os fracassos são possíveis e daí surge o sofrimento no trabalho (SCHWARTZ; DURRIVE, 2007).

Retomando este aspecto do impacto da situação de trabalho por meio da sua intensidade, Cunha et al. (2005) comenta que a carga de trabalho poderia ser postulada como a tarefa que nós fazemos em função do que temos que fazer e a intensidade são as atividades realizadas, reprimidas ou impedidas de se realizar. Schwartz (2000) diz que “o que fazemos contém também o que não podemos fazer”. Essas duas noções distintas entre si, mas, ao mesmo tempo, imbricadas, possibilita-nos explicar porque os indivíduos percebem distintamente uma carga de trabalho semelhante, sem ser idêntica do ponto de vista da intensidade.

A partir desse ponto, podemos delinear, segundo Cunha et al. (2005) o que seria uma abordagem ergológica da carga e da intensidade de trabalho. Essa abordagem teria que absorver as medidas quantitativas e, associando os aspectos qualitativos na análise das situações de trabalho do ponto de vista da atividade, desvelando a dialética permanente entre o sujeito da atividade e as situações de trabalho propriamente dito.

Para a autora, a não consideração dos gestores e dos dispositivos de apreciação e mensuração da intensidade quanto à importância do tempo não revelado, na regulação do trabalho cotidiano pelo trabalhador, promoverá consequências sobre a eficácia dos dispositivos técnicos organizacionais e a produtividade do trabalho, quanto para o aumento da intensidade de trabalho, prejudicando a saúde do trabalhador (CUNHA et al., 2005).

A autora, aqui, chama a atenção sobre o “trabalho oculto” que opera na execução da tarefa e que permeia a relação com a experiência individual e coletiva dos trabalhadores. Aqui, o agente principal da situação de trabalho que vai determinar a intensidade ou a intensificação deste, é a ação do corpo si por si e pelo outrem, possibilitando se esta intensificação vai ser fator de saúde ou não (CUNHA et al., 2005).

Para o autor o corpo si é ainda um elemento de transgressão, pois é na atividade, entendida como a vimos, aqui, o elemento-chave da transgressão; é ela quem nos obriga a fazer isso. Não escapamos dessa máxima, nos diz o autor, “a atividade transgride todos os lugares: tanto entendimento, vontade, razão, paixão, paixão e ação, paixão e prática, quer dizer ação moral”. Ainda, segundo o autor, a atividade mergulha suas raízes, seu trabalho, no mais obscuro do corpo, nosso corpo e, por outro lado, ela tem haver com tudo que há de mais cultural, histórico, moral no sentido da ética (SCHWARTZ; DURRIVE 2007, p. 202).

Ainda sobre o tema do papel transgressor da atividade, locado no corpo si, o autor nos comenta que essa transgressão “é uma unidade do heterogêneo, do corpo e da alma, do cálculo racional e do afetivo”, uma transgressão enigmática formulada pela seguinte síntese: “é nos encontros com as situações da vida que acontece a síntese operatória de todas as dimensões. Toda genialidade da atividade é conseguir colocar em síntese o conjunto” (SCHWARTZ; DURRIVE, 2007, p. 204).

Dentro da perspectiva ergológica do desconforto intelectual, o autor nos remete a idéia de que para compreendermos algo de nossa história e, para agirmos nela, é preciso se colocar no plano do retrabalhar permanente dos valores a viver e o autor nos convoca a uma premissa: “nesta condição, somos todos iguais diante deste trabalho”. E diz mais, para compreendermos onde estamos com relação a estes valores, para explicitá-los, para possibilitarmos o confronto, para permitirmos o julgamento, para os colocarmos em posição de debate é preciso conceito, precisamos do saber e do compreender (SCHWARTZ; DURRIVE, 2007, p. 205).

O processo ergológico nos obriga, de acordo com o autor, que para compreendermos e para agirmos em nosso mundo, temos que colocar em permanente debate e em posição de confronto os seguintes pontos: experiência de vida e trabalho, conceitos, sempre provisórios com relação a essas experiências e possibilidade coletiva de estabelecer o debate. Para o autor, portanto, “a ergologia é a aprendizagem permanente dos debates de normas e de valores que renovam indefinidamente a atividade: é o “desconforto intelectual” (SCHWARTZ, 2007, p. 30).

Segundo Cunha (2007), para a ergologia há uma distância inevitável entre o prescrito e o real no trabalho e é neste espaço que se inscreve as renormalizações, mesmo que o trabalhador esteja obedecendo a normas antecedentes, ele já está praticando escolhas e, ao operar neste espaço, ele faz história.

O tempo da tarefa prescrita esquadrinha os gestos individuais e coletivos e demanda ajustes permanentes entre o tempo da atividade profissional e a atividade privada. Sobre isso, Cunha (2007) nos diz:

[...] no fluir do tempo esquadrinhado da tarefa, muitas equipes de trabalho constroem, através da sincronia e coordenação de seus gestos, códigos e regras do viver junto, formas de partilhar aprendizagens e valores em comum no trabalho, de transmitir saberes. Sem este tempo carregado de aprendizagens em comum de partilhas, de *frequência* mútua no esquadrinhamento do tempo a ser compartilhado, não pode haver trabalho cooperativo (CUNHA, 2007, p. 13).

Nesta perspectiva, devemos encarar que a atividade humana, em uma determinada situação, ou em um dado meio, está sempre em negociação de normas. Sempre se instaura uma negociação, e isso acontece de ser humano para ser humano, e o trabalho é um espaço onde essas negociações estão sempre presentes. E são elas que determinam aquilo que o autor chama de atividade real. O autor reforça esta idéia quando diz que a perspectiva e o olhar ergológicos são portadores de um vai e vem permanente entre a dimensão macro e micro das relações da atividade de trabalho (SCHWARTZ; DURRIVE, 2007).

Para Jean (2005), esse trabalho de cooperação, que é uma exigência implícita do DD3P, é muito difícil de ser colocado em prática, porque os dispositivos não podem ser improvisados, pois estes são fruto de experiências acumuladas e de um aprendizado recíproco em que fracassos parciais e as re-tentativas são inevitáveis. Há, nesse processo, uma categoria importante de ser analisada que é o tempo, e outro aspecto a ser considerando também, segundo o autor, é o pólo gerencial, pois este tenta conformar toda e qualquer atividade.

Importante destacar que a atividade tem que ser vista de perto, pois, neste espaço, há tendências singulares que se operam e que tem que ser colocadas em debate. O autor frisa que a noção de atividade na perspectiva ergológica é justamente o reconhecimento de que em toda situação de trabalho há uma tentativa de transformação. Mesmo que essa tentativa esteja no plano micro, apenas para o sujeito (SCHWARTZ; DURRIVE, 2007).

Dentro de uma perspectiva marxiana, isso é difícil de entender, pois, durante muito tempo, entendíamos que as transformações, para serem efetivas, deveriam operar no plano coletivo e na construção de novas solidariedades, embora o autor não descarte essa possibilidade, chama a atenção ao fato de que só o olhar na perspectiva macro não nos trouxe

respostas efetivas para modificar a relação de escravidão, violência e desvalia para com a atividade de trabalho. Para o autor, a idéia de atividade é sempre “fazer de outra forma”, um “trabalhar de outra forma” (SCHWARTZ; DURRIVE, 2007, p. 35).

Esse debate de normas que o autor nos fala é sempre um debate na menor atividade que se faça e, portanto, a atividade humana teria quatro características importantes para a análise sobre a atividade prescrita e realizada: existe sempre uma distância entre a atividade prescrita e a real, esta distância é sempre ressingularizada, existe uma entidade, que ele chama de corpo-si, que é quem faz esta arbitragem da distância e que é, simultaneamente, alma e corpo e por último que essa arbitragem aciona um complexo de valores e que, com isso, o trabalho é sempre encontro de valores (SCHWARTZ; DURRIVE, 2007).

Segundo Duraffourg (2007. In: SCHWARTZ; DURRIVE (org), 2007), reverter essa dialética entre o prescrito e o real, a partir sempre da atividade singular dos trabalhadores e das trabalhadoras, é o que ele chama de “o ponto de vista do trabalho”, pois é uma maneira de dirigir-se à governança do trabalho, ou seja, os processos de decisão, concepção, organização e de formação dessa atividade de trabalho.

Para o autor, a análise do trabalho é a análise da situação de trabalho, na qual a atividade se inscreve tais como, sistemas de solicitação, procedimentos e meios que a permitem ser executada. Porém, frisa que o conhecimento da atividade que não esteja articulado com a situação de trabalho na qual se desenvolve, não se aproveita. A análise da atividade de acordo com o autor é uma descoberta daquilo que está em jogo também, para a pessoa, em seu trabalho. Portanto, “a negociação social tem como objeto o invólucro da atividade de trabalho e, não, a atividade de trabalho em si” (SCHWARTZ; DURRIVE, 2007, p. 75).

Segundo Schwartz (2007), essa negociação social, entretanto, é intermediada pela linguagem, pois é ela que regula a atividade dirigindo-a e orientando-a.

A partir do momento que se leva a sério a atividade e, quando se chega à conclusão que é a partir dela que podemos falar do trabalho, a linguagem tem um papel fundamental para ser analisado na perspectiva ergológica. Para o autor, a relação entre linguagem e trabalho possui uma dupla dimensão, a primeira é mostrar que a linguagem na atividade não é uma expressão exilada, pois ela se inscreve na própria trama dos problemas do trabalho; e a outra dimensão é que a linguagem é permeada de conceitos, saberes e técnicas que, ao mesmo

tempo em que se distancia da linguagem na atividade de trabalho, também nos aproxima quando nos oferece por meio desse saber novas formas de análise da atividade (SCHWARTZ; DURRIVE, 2000).

Quando o autor nos fala sobre a relação entre a linguagem e o trabalho, mais especificamente sobre a atividade de trabalho, ele nos diz que a linguagem desempenha um grande papel na atividade, mas nos alerta sobre o fato de que a atividade, entretanto, ultrapassa o que as palavras podem dizer sobre ela. Há algo de indizível na atividade e é este indizível que também vai oferecer singularidades entre o que um faz e o outro faz. Há toda uma relação entre o corpo e o fazer que permanece onipresente em todas as escolhas formalizadas ou não de nossas atividades atuais (SCHWARTZ; DURRIVE, 2000).

Schwartz (2000) nos fala de “uma espécie de limite à ação da linguagem” e que é impossível fixar esse limite, que traríamos uma redução em relação à riqueza promovida por este não dito. Neste ponto, ele traz a questão antropológica da atividade mesmo nas tecnologias mais modernas. Por mais que listássemos as competências que hão de vir neste fazer por meio da nomeação, pela linguagem, deste desenvolver atividades, chegaríamos a esse limite (SCHWARTZ; DURRIVE, 2000, p. 11).

Na vida cotidiana, precisamos de competências e elas sempre estiveram presentes, mas, muitas vezes, não estamos conscientes, e tudo isso está totalmente reinvestido, portanto é algo até manipulador em pensar fazer uma lista exaustiva dessas competências. Sempre vai haver escapes, pois sempre vai depender da capacidade do sujeito para fazer isto ou aquilo, e isso é o limite (SCHWARTZ; DURRIVE, 2000).

De acordo com Cunha (2007), o fato de não conseguirmos explicar inúmeras vezes o que se faz, não quer dizer que não tenhamos regras implícitas tanto de atividades conceituais como de conhecimentos e situações de escolhas e de gestão. Essas escolhas são ancoradas em sínteses de elementos que são difíceis de ser explorados, ordenados e verbalizados. A autora chama essas escolhas de “competências do histórico” e tem relação com o que cada um concebe o seu meio de trabalho (CUNHA, 2007, p. 6).

Schwartz (2007) nos diz que é preciso estar consciente de todas as dificuldades que comportam o gerenciamento da atividade, por isso devemos encontrar modo de gerir e de avaliar e de reconhecer essa atividade, em vez de simplificá-la por ser confortável, neste modelo de gestão, e forças de poder que vivemos hoje, mesmo sabendo que vivemos um

paradoxo em nossa sociedade, em que nos encontramos em uma sociedade de direitos, pelo sufrágio universal, mas, ao mesmo tempo, vivemos em uma sociedade em que cada sujeito vende a sua atividade e, para isso, há uma subordinação jurídica. Com isso, gerir essa atividade a partir desse paradoxo é promover constantes crises multiformes (SCHWARTZ; DURRIVE, 2000).

Para Durrive (2000), há uma contradição na relação entre linguagem e trabalho, pois a linguagem, para funcionar precisa, em certo modo, ser neutralizada em relação à singularidade do sujeito; e o trabalho representa justamente esta história singular que a linguagem, de certo modo, neutralizou. A linguagem é indispensável para se falar da experiência, para antecipar esta e a história está sempre ultrapassando essa experiência em uma espécie de antecipação daquilo que a linguagem poderia dizer sobre essa experiência. Portanto, instala-se, aqui, uma dialética entre linguagem e atividade (SCHWARTZ; DURRIVE, 2000, p. 16).

Schwartz (2000) comenta que essa contradição é a própria contradição da atividade, pois ela se move de um universo de normas antecedentes e, por outro lado, tem o seu fazer singular em uma situação de trabalho; dessa forma, estão antecipando saberes que ainda não existem, o que leva o autor afirmar que “a atividade antecipa de uma maneira ou de outra os saberes a serem produzidos”, mas, por outro lado, os saberes produzidos antecipam também a atividade por meio da prescrição. Aqui, instala-se o que o autor chama de “processo de dupla antecipação” (SCHWARTZ; DURRIVE, 2000, p. 18).

Para Durrive (2000), por estarmos dando tanta atenção à experiência que está sendo vivenciada e retornarmos sempre ao conceito, acaba criando-se, neste processo, uma aprendizagem permanente. Uma aprendizagem simultânea tanto dos conceitos como das experiências se si, do outro e de questionamentos duplos. Schwartz (2000) concorda com isso, lembrando que se inspirando neste duplo de antecipações vividas em certas experiências é que se justifica a formação profissional que os processos ergológicos instalam, e que ao modo de ver do autor vale para qualquer formação no geral (SCHWARTZ; DURRIVE, 2000).

Segundo Cunha (2007), a abordagem ergológica de Schwartz nos possibilita pensar que as experiências do trabalho, nos dramas do uso de si, e de sua representação, são experiências repletas de problemas de cidadania, pois recoloca a questão dos valores que permeiam todas as atividades a que o ser humano está sujeito e o viver em comum.

11 FENOMENOLOGIA DA PERCEPÇÃO E HERMENÊUTICA FENOMENOLÓGICA

Neste estudo, abordaremos a fenomenologia, hermenêutica fenomenológica e fenomenologia da percepção, a partir dos estudos de Edmund Husserl, Martin Heidegger e Merleau – Ponty, naquilo em que os autores entram em acordo, mas enfocaremos principalmente Ponty (1999) com a fenomenologia da percepção e Heidegger (2008) com a hermenêutica da existência (historicidade, temporalidade e a experiência). Entretanto, traremos alguns outros autores para abordar questões mais específicas da percepção, em uma visão psicológica e neurológica, sem comprometer o entendimento básico dos pensadores principais neste campo, pois esses elementos servirão para análise dos objetivos e hipótese deste estudo, por se tratar de um estudo de caso sobre uma experiência de formação, visando à criação de um método de aprendizagem e de clínica em terapia ocupacional à luz da abordagem ergológica sobre a atividade de trabalho.

A fenomenologia etimologicamente significa o estudo do fenômeno, originariamente, aquilo “que aparece” e pretendeu ser ciência das essências e não dos fatos. Ciência da experiência, que descreve os universais que a consciência intui, quando se apresentam os fenômenos. Como essência e não fatos, esta compreende as proposições lógicas e matemáticas, como sendo juízos universais e necessários, porque são relações entre essências (HUSSERL, 1986).

Radicalidade e universalidade da fenomenologia situam-se no plano da consciência transcendental, mundo interior, onde enquanto consciência transcendental constitui as significações *a priori* de possibilidades de conhecimento (HUSSERL, 1996).

Husserl (1986) recoloca a subjetividade transcendental no centro da reflexão para recuperar o mundo da vida, das experiências pré-científicas originárias sobre as quais são constituídas as próprias ciências. Portanto, a própria raiz das evidências matemáticas encontra-se no mundo da vida. O autor considera inaceitável o postulado de que aquilo que aparece na experiência atual não seja a verdadeira coisa. Propõe a volta às coisas mesmas, interessando-se pelo puro fenômeno como tal. Para ele o sentido do ser e do fenômeno é inseparável. Husserl não pretendeu estudar puramente o ser, nem a representação, mas o ser tal como se apresenta no próprio fenômeno, ou seja, tudo aquilo que podemos ter na consciência.

A intenção do autor foi em criar um método rigoroso de pensar sobre a intencionalidade da consciência. Dada à bipolaridade imanente/intencional de toda vivência distinguem-se dois modos de investigação, que não se separam: um orientado para a pura subjetividade e o outro orientado para aquilo que pertence à constituição da objetividade para a subjetividade (HUSSERL, 1986).

Husserl (1986) diz que a objetivação da natureza obtida por Galileu não conduz ao ser das coisas, mas a objetividades ideais. A natureza científica passou a substituir a natureza pré-científica. A matematização da natureza violentou o ser natural; nisso Heidegger também concorda. Toda a experiência se encontra condicionada e determinada por um horizonte pré-dado. Sujeito e objeto encontram-se englobados pelo mundo e pela história. Para o autor, o mundo da vida, no sentido de mundo experimentado pelo homem, significa uma realidade rica, polivalente e complexa, que o próprio homem constrói. Mas ao mesmo tempo é constituído pela história, linguagem, cultura, valores.

Ele como filósofo se propôs a explorar as riquezas da consciência transcendental, o que se apresenta à consciência como fenômeno. Fenômeno este visto também pela sua estrutura como um fluxo imanente das vivências que constituem a consciência. Na volta às coisas mesmas poder encontrar a evidência plena. Husserl busca o fundamento do sentido oculto às ciências. Opõe-se ao racionalismo ingênuo dos séculos XVII e XVIII e ao objetivismo reinante nas ciências positivas. A crítica de Husserl ao objetivismo da ciência se dá pelo esquecimento desta do sujeito e do seu mundo vital e a perda da dimensão ética, pois não se posiciona sobre o mundo do dever-ser (HUSSERL, 1996).

Para Husserl (1986), os sentidos não copiam nunca o real, o informam. Com isso, o autor coloca a seguinte frase que, de alguma forma, nos exemplifica esta assertiva anterior, quando diz: “aí está o mundo e, aí estamos nós, e nunca um sem o outro”. O sentido só existe como sentido-para-mim. No “nível das pessoas, não há causas, mas sim, razões”. Para o autor, a liberdade, portanto, é inscrita no mundo. Ser livre é ser o que se é e, a partir daí, ser projeto e ser agente do que se quiser ser. Portanto, para ele, liberdade e fatalidade se conjugam.

Para ele, a consciência é atividade constituída por atos (percepção, imaginação, paixão etc.) com os quais noesis, presença ativa do sujeito, elemento da própria vivência, ato que conhece e que, ao configurar os dados, dota-lhes de sentido, visando a algo; e noema, resultado da atividade dialogante da noesis, a coisa conhecida. O noema está presente na

consciência sem ser parte dela, produz a essência da intencionalidade, unidade múltipla que se atinge somente por perfis sucessivos. Primeiro, diz o autor, a realidade global, a estrutura, depois a descoberta da multiplicidade latente, o horizonte interno. Ambas – noesis e noema – são indissociáveis (HUSSERL, 1996).

Cada coisa na qual se detém nossa intencionalidade está impregnada de todo um passado e de todo um futuro. Tem um horizonte temporal e um horizonte intersubjetivo. A palavra tem uma carga histórica, e o papel da palavra em minha vida é intencional. Ato intencional, ato de percepção, de imaginação, de recordação, de espera, de desejo, de vontade, de juízo, de apreciação (HUSSERL, 1996).

Cada modo tem suas condições próprias (leis *a priori* na qual deveriam situar-se todas as experiências efetivas) que são típicas dos noemas, segundo a coisa seja percebida, imaginada, recordada, esperada etc. (HUSSERL, 1996).

A intencionalidade husserliana corresponde à correlação consciência-mundo, sujeito-objeto. É visada de consciência e produção de um sentido que permite perceber os fenômenos humanos em seu teor vivido. A consciência é uma corrente de experiências vividas (recordar, imaginar, desejar etc.), não uma substância (alma), mas uma atividade constituída por atos (percepção, volição, paixão etc.) (HUSSERL, 1996).

Para ele existe, além da percepção, outro modo válido de experiência – a *einfihlung* – a experiência mediata, ou seja, por meio do corpo animado que tenho do outro. Outra subjetividade que é irreduzível a mero pólo intencional da minha. O autor diz que a vida imanente do próprio eu encontra-se implícita a imanente vida dos "outros", sem, entretanto, confundir-se com a própria esfera primordial, constituição de um "nós" que ele chama de intersubjetividade transcendental, pluralidade de seres que são "em si e para-si" e que para ele só se dão como alteridade (HUSSERL, 1986).

As vivências intencionais orientam ou impulsionam o sujeito para o seu objeto. O objeto só tem sentido para consciência que o visa. A consciência só pode ser analisada em termos de sentido. As forças que atravessam a consciência, esta, às fazem suas próprias forças, dando-lhes valor e sentido. Sentido não constata a maneira de uma coisa, o sentido se interpreta (HUSSERL, 1986).

A consciência é sempre intencional: toda a consciência é consciência de algo. Não é um receptáculo de imagens ou depósito de representações. É abertura às coisas e visão do mundo. A consciência é constituinte, é doadora de significados e as vivências intencionais impulsionam e orientam o sujeito para o seu objeto. Portanto, a intuição originária de acordo com o autor é a fonte do verdadeiro conhecimento. Quando um fato se apresenta à consciência, juntamente com ele captamos uma essência. Essências são maneiras características do aparecer dos fenômenos. O conhecimento das essências é intuição, não resultados de abstração. Essências são conceitos, isto é, objetos ideais que nos permitem distinguir e classificar fatos (HUSSERL, 1986).

A consciência, ao ser estudada em sua estrutura imanente, mostra-se como algo que ultrapassa o plano empírico e emerge como condição *a priori* de possibilidades do próprio conhecimento, ou seja, como consciência transcendental (HUSSERL, 1986). No processo da escavação esta consciência transcendental é o *a priori*, que se faz emergente através da abordagem do questionamento.

Na obra do pensamento de Heidegger, a compreensão da palavra “Dasein” é de fundamental importância, pois essa palavra demarca um pensamento que não se define e nem se esgota pela racionalidade categorial dos conceitos. “Dasein” não é um conceito, mas sim uma indicação formal, indicação de experiência que na obra Ser e Tempo foi traduzida pela palavra Presença com muitas argumentações, por essa opção que abordaremos aquilo que é essencial para este estudo.

Para o autor “Dasein” é uma palavra indicativa, indicativa de experiência, em que a possibilidade de compreender não é o de agarrar a realidade com esquemas já dados, mas sim o de deixar-se tomar pelo que faz a compreensão buscar compreender. Para o autor, a palavra é fonte de sentido e não portadora ou continente do já sabido. Portanto, traduzir ou compreender é a relação entre pensamento e linguagem enquanto pensamento e palavra a partir da experiência. (HEIDEGGER, 2008). No processo de tratamento e de ensino da terapia ocupacional o uso freqüente da atividade revela, no vivido da experiência, o processo de traduzir e compreender.

A transcendência é o modo em que “Dasein” existe finitamente. “Trans” significa ser e estar a caminho, movimentação para além de si mesmo, um atirar-se ao ente de uma movimentação. Transcendência como temporalidade do ser e do estar a caminho, como

estrutura radicalmente relacional, como um antecedente a si mesmo, já sendo em....junto a....o mundo. Como estrutura relacional o autor a explica da seguinte forma: “[...] a partir das relações que o homem e as coisas se definem e não o contrário, ou seja, a partir do homem e das coisas que as relações se determinam” (HEIDEGGER, 2008, p. 19).

Para o autor, o porvir é o fenômeno primário da temporalidade originária, é um tempo que está advindo como temporalidade de uma realização. A presença conta com o tempo, e é por ele que esta se orienta, para fazer aparecer a temporalidade do acontecer, como uma presença. “O homem só existe fazendo-se presença” (HEIDEGGER, 2008, p. 31). No método da escavação esta temporalidade da realização permeada pelo fazer da atividade promove o acontecimento fazendo-o aparecer como uma temporalidade originária.

Para Heidegger (2008), a existência é o próprio ser com o qual a presença pode se relacionar dessa ou daquela maneira. A existencialidade, portanto, é o conjunto dessas estruturas instaladas pela presença como possibilidade relacional. A análise desta existencialidade possui o caráter de uma compreensão existencial. Assim, a compreensão do ser, própria da presença, inclui a compreensão de mundo e a compreensão do ser dos entes. É na presença e na sua compreensão do ser que se demonstra o reflexo ontológico da compreensão de mundo sobre a interpretação da presença (HEIDEGGER, 2008).

Quando a interpretação do sentido de ser torna-se tarefa, a presença é o ente a ser interrogado primeiro, buscando interpretar como este ente se relaciona e como se comporta com o que se questiona. O autor chama isto de uma compreensão pré-ontológica de ser. Uma analítica da presença constitui, portanto, o desafio no questionamento sobre a questão do ser. Aqui ele dá ênfase na amorosidade do perguntar e na observação daquilo que é respondido. Para reforçar, cita o poeta Rilke, que será também citado por nós no capítulo da discussão deste estudo, como suporte do ato de perguntar como recurso na clínica, na formação e na investigação a partir deste entendimento de amar o que se quer perguntar (HEIDEGGER, 2008). Cabe destacar que o aporte de sustentação do processo da escavação é baseado também na amorosidade do ato de perguntar como forma de transformação.

As modalidades de acesso e interpretação da presença devem ser escolhidas segundo o autor, de modo que o ente possa mostrar-se em si mesmo e por si mesmo em sua cotidianidade mediana, extraindo estruturas essenciais, entendendo-as como estruturas que se mantêm ontologicamente determinantes em todo modo de ser da presença fática

(HEIDEGGER, 2008). Para a terapia ocupacional o exercício de mostrar-se é exercido cotidianamente a partir do envolvimento com as atividades cotidianas como suporte de saúde, lazer e bom desempenho ocupacional o que nos remete a uma cotidianidade quase ontológica do fazer humano.

Como já foi dito anteriormente, o ser da presença tem seu sentido na temporalidade, esta por sua vez é também a condição de possibilidade da historicidade enquanto um modo de ser temporal na própria presença. Esta historicidade, segundo o autor se oferece antes daquilo que costumamos chamar de história. A historicidade indica a constituição de ser do “acontecer”, próprio da presença e por isto, tudo que pertence à história do mundo, torna-se possível (HEIDEGGER, 2008).

Na sua facticidade, a presença é sempre “como” e “o que” ela já foi. A presença é seu passado no modo de ser, mas sempre um “acontecer” a partir de seu futuro, por isto é que ela se determina e se constitui pela historicidade (HEIDEGGER, 2008).

Com isso, para o autor, o sentido do ser passa por uma investigação e necessita de um método, e este método é a fenomenologia. Entendendo esta como o “como dos objetos”, “a ciência dos fenômenos”. É “o que se mostra em si mesmo” (HEIDEGGER, 2008, p. 66 e 70). Para ele, a fenomenologia envolve tanto o conceito formal de fenômeno, como o conceito vulgar, o que significa que esta ciência dos fenômenos “é um apreender os objetos de tal maneira que se deve tratar de tudo que está em discussão, numa demonstração e procedimento diretos” (HEIDEGGER, 2008, p. 74). Este “apreender os objetos” é a base inicial do processo da escavação, uma vez que a discussão, a demonstração e o procedimento direto acontecem no ato de fazer e escavar o feito.

A ontologia fenomenológica é a ciência do ser dos entes e o sentido metodológico dela é a interpretação, ao interpretar anunciam-se o sentido e as estruturas próprias do ser, presença, como compreensão do ser. Essa fenomenologia da presença ele chama de hermenêutica (ofício de interpretar). Explicando melhor. “trata-se de uma hermenêutica que elabora ontologicamente a historicidade da presença como condição ôntica de possibilidade da história fatural” (HEIDEGGER, 2008, p. 78). Na tese o papel da hermenêutica se deu como método de interpretação da experiência vivida no GEAH.

Para o autor, o ser e a estrutura de ser acham-se acima de qualquer ente e de toda determinação ôntica possível de um ente. O ser é transcendência da presença: possibilidade e

necessidade da individuação que, ao abrir-se pela transcendência, torna-se conhecimento transcendental. A verdade fenomenológica é a abertura do ser. Neste estudo, visando à análise da hipótese adotaremos o conceito de fenomenologia do Heidegger, por considerá-lo o mais próximo do método clínico e de formação que ora pesquisamos (HEIDEGGER, 2008).

Para Husserl (1986), a consciência é subjetividade transcendental, para Heidegger (2008) ela é o meio vital do ser no mundo histórico do homem. Para ele o mundo não é a totalidade dos seres, mas a totalidade em que o homem está imerso. O mundo e a compreensão são inseparáveis da constituição da existência da presença. A natureza do ser está na historicidade, temporalidade revelada na experiência vivida (HEIDEGGER, 2008).

Ele defendia a facticidade do ser como um problema mais essencial do que a consciência e o conhecimento humano, enquanto Husserl encarava a própria facticidade do ser como um dado da consciência. Entretanto na obra de Heidegger ficam evidentes as contribuições de Husserl em seu pensamento. Porém, formulou outro conceito de fenomenologia e esta diferença está centrada na palavra hermenêutica, uma “hermenêutica da presença” como nos diz Heidegger (HEIDEGGER, 2008).

De acordo com Palmer (1969), essa palavra, por estar carregada de associações, marca a diferença entre os dois, tanto no sentido filológico como teológico, pois sugere um desvio anticientífico, o que contrasta com o rigor do Husserl. Este desvio anticientífico presente no pensamento de Heidegger explica a maneira como a terapia ocupacional interpreta o seu recurso terapêutico, uma vez que as atividades experienciadas e vividas no cotidiano pelo sujeito são compreendidas na própria essência do vivido e interpretado nestas atividades.

Para Heidegger (2008), o conhecimento científico não deve se tornar uma meta final. Husserl já se dirigia na busca de um saber apodítico por meio da redução eidética. Com esta ruptura, Heidegger em *Ser e Tempo*, se volta para a re-interpretação de filósofos, tais como Kant, Nietzsche, Hegel e para as poesias de Rilke e Trakl. Ainda sobre a diferença entre os dois tipos de fenomenologia, outra diferença se faz visível que é a interpretação sobre a historicidade. Para Husserl, a temporalidade da consciência é o tempo interior da consciência, renegando a temporalidade do próprio ser, algo estático, ultrapassando o devir humano.

Heidegger (2008) diz que a fenomenologia é revelação da consciência, revelando o ser em toda sua facticidade e historicidade. A ontologia tem que se tornar fenomenologia e voltar-se para os processos de compreensão e de interpretação pelos quais as coisas aparecem. Com

isso, o autor diz que o processo fenomenológico do ser torna-se uma hermenêutica da existência, hermenêutica da interpretação dos estudos humanísticos e ainda a teoria da compreensão.

A compreensão para Heidegger (2008) é o poder de captar as possibilidades que cada um tem de ser, apreendendo mais ainda a estrutura desse existencial que é a base de toda a interpretação que, para ele, é a elaboração das possibilidades projetadas no compreender por meio da revelação das potencialidades concretas do ser, no horizonte da situação que cada um ocupa no mundo, portanto ela opera no interior das relações já interpretadas.

Ao realizarmos as coisas diariamente, ao movimentarmos nossos corpos, ao pegarmos um objeto ou um instrumento, tudo se torna transparente e só o notamos quando há uma ruptura, seja ela qual for. Esta ruptura é que faz o facto se tornar significativo. Dentro desta compreensão é que Heidegger vai chamar isto de sentido: “[...] sentido é a perspectiva na qual se estrutura o projeto pela posição prévia, visão prévia, concepção prévia. É a partir dela que algo se torna compreensível como algo” (HEIDEGGER, 2008, p. 212-213).

O sentido dos objetos está na relação que eles têm com a totalidade estruturada de intenções. Na ruptura, o sentido dos objetos emerge do mundo. O lugar da ruptura é onde a temporalidade e a historicidade estão presentes, é onde a tradução acontece “em significação, compreensão e interpretação”, é o campo do processo hermenêutico como nos diz Palmer (1969, p. 138) (HEIDEGGER, 2008). No método da escavação, pela abordagem do questionamento, abordagem perceptiva, indicação da atividade, análise da atividade e busca da atividade sagrada, a ruptura se dá na consciência do sentido da realização pelo fazer.

A significação não é algo que o homem dê a um objeto é ao contrário é algo que o objeto dá ao homem, fornecendo-o a possibilidade das palavras e da linguagem. Heidegger (2008) diz: “É a partir da significância aberta no compreender de mundo que o ser da ocupação com o manual se dá a compreender, qualquer que seja a conjuntura que possa estabelecer com o que lhe vem ao encontro” (HEIDEGGER, 2008, p. 209).

A significação é algo que se funda sobre algo anterior à linguagem, pois esta já é uma maneira de ver, um modo elaborado de ideação. A compreensão e a significação conjuntamente se constituem a base da linguagem e da interpretação. As coisas ganham status de ser e de existir a partir das palavras e da linguagem. Sobre isso, Heidegger nos fala: “A fala é a articulação significativa da compreensibilidade do ser no mundo, a que pertence o ser com, e que já

sempre se mantém num determinado modo de convivência ocupacional” (HEIDEGGER, 2008, p. 224).

Para o autor, o ser da cura é o ser junto como ocupação e o ser como co-presença dos outros, nos encontros dentro do mundo, que ele designa de preocupação. O ser junto a é ocupação porque é o modo de ser- em. Para o autor, a cura não é uma atitude isolada do eu para consigo mesmo porque essa atitude já se caracteriza ontologicamente como anteceder-se a si mesma, o que isto já nos colocaria em condição dos dois momentos estruturais da cura, ou seja, ocupação e preocupação. Ela é uma atitude da presença para a apreensão explícita da totalidade originária da presença e aí o ser desvela-se como cura (HEIDEGGER, 2008). A terapia ocupacional encontra uma correspondência nesta maneira de interpretar a cura e entender os “dois momentos estruturais” desta, preconizado pelo autor, como base para o entendimento do papel da ocupação, sendo este estruturador da vida cotidiana e da presença do ser.

Enquanto totalidade originária a cura se acha do ponto de vista existencial o “antes” de toda atitude e situação fática da Presença. Portanto, o querer, o desejar, a tendência e a propensão são fenômenos que só podem ser descritos a partir de uma redução ontológica da presença. O existir fático da presença não está no poder ser no mundo, mas já está sempre empenhado no mundo das ocupações. Teoria e prática são possibilidades ontológicas de um ente cujo ser deve determinar-se como cura (HEIDEGGER, 2008).

A ocupação é entendida pelo autor como “uma circunvisão que se funda na temporalidade e no modo de uma atualização que aguarda e retém”. Nas ocupações em que planeja, providencia e previne sempre já se diz de maneira perceptível ou não: “isto deve acontecer, disso se conclui, vai se recuperar”. Portanto, é no aguardo que as ocupações se pronunciam, é retendo que ela se pronuncia no então ou outrora, e é atualizando que o faz no agora (HEIDEGGER, 2008, p. 501). Na circularidade das relações, promovidas pelo processo da escavação, este “aguardo” é desvelado naquilo que é pronunciado, retido e atualizado no ato de realização de uma ação.

Decisivo no dimensionamento do “Dasein” como cura é este para além antecipador da presença, este si mesmo experienciado como alteridade. Para o autor, a cura é aquilo ao qual “me preocupo e me dedico” (HEIDEGGER, 2008, p. 267).

Portanto, a sua análise junta à hermenêutica, a ontologia existencial e a fenomenologia e aponta para uma hermenêutica fenomenológica que se baseia na facticidade do mundo e na historicidade da compreensão que é temporal, intencional e histórica. Uma revelação daquilo que é real para o homem (HEIDEGGER, 2008).

A compreensão é um passo prévio indicativo do acto de fundamentação e revelação da realidade. Nesse sentido, a hermenêutica, para o autor, não significa apenas interpretação em termos de correção e de concordância, mas sim uma possibilidade de esclarecimento do desconhecido, uma desocultação no sentido da abordagem grega do conceito de verdade, como desocultação. Pensamento como revelação do que está escondido e compreender não somente no sentido de interrogar, mas no sentido de esperar a resposta e a encontrar um lugar que o autor afirma ser um lugar no texto (HEIDEGGER, 2008).

Já para Ponty (1999), a fenomenologia é o estudo das essências (percepção, consciência), mas também é uma filosofia que repõe as essências na existência e que para se compreender o homem e o mundo tem que ser a partir de sua “facticidade”, neste aspecto entra em acordo com Heidegger (2008). Para ele, a fenomenologia é também um relato do espaço, do tempo, do mundo “vivididos”. “Ela é uma tentativa de uma descrição direta de nossa experiência tal como ela é” (PONTY, 1999, p. 01).

Segundo o autor, tudo que se sabe do mundo, mesmo os experimentos científicos, se sabe a partir de uma visão ou de uma experiência do mundo, sem o qual “os símbolos da ciência” não poderiam dizer nada. Contudo, a ciência é uma determinação e uma explicação do mundo. Para o autor, a percepção é o fundo sobre o qual todo e qualquer ato se destacam e é pressuposta por eles, é o acesso à verdade (PONTY, 1999). No método da escavação a abordagem perceptiva é condição fundamental do acesso ao fazer e ao escavar.

O campo perceptivo é preenchido de reflexos, estalidos, impressões táteis que não se ligam de maneira precisa ao contexto percebido. Portanto, para o autor o real é um tecido sólido que não espera nossos juízos para anexar a si os fenômenos, nem para rejeitar nossa imaginação mais estapafúrdia. É tudo isso junto. O mundo é o meio natural e campo de todos os pensamentos e de todas as percepções explícitas (PONTY, 1999).

Para ele, quando nos voltamos para nós mesmos a partir do dogmatismo do senso comum, ou pelo dogmatismo da ciência, não encontramos apenas um foco de verdade intrínseco, mas um sujeito consagrado ao mundo. E que a relação entre este sujeito e o outro,

este outro não deve ser uma “palavra vã”, pois a existência do eu nunca deve se reduzir a consciência que se tem de existir, mas sim a consciência do outro e a possibilidade de uma situação histórica.

O cogito deve revelar-me em situação e é nesta condição que a subjetividade transcendental poderá ser uma intersubjetividade, como afirma Husserl. O cogito verdadeiro não define a existência do sujeito pelo pensamento de existir e não substitui o próprio mundo pela sua significação, mas, ao contrário, o pensamento como um fato inalienável, eliminando qualquer idealismo, é o que nos revela como “ser no mundo” (PONTY, 1999).

É por sermos do começo ao fim relação ao mundo que a única maneira que temos de nos apercebermos disso é suspender este movimento que o autor assim como Husserl (1986) chama de redução fenomenológica. Esta redução, diz o autor, é quem vai nos dar a condição de ver brotar as transcendências. Diz o autor:

A reflexão não se retira do mundo em direção à unidade da consciência enquanto fundamento do mundo; ela toma distância para ver brotar as transcendências, elas distende os fios intencionais que nos ligam ao mundo para fazê-los aparecer, ela só é consciência do mundo porque o revela como estranho e paradoxal (PONTY, 1999, p. 10).

O maior ensinamento que a redução nos permite é a impossibilidade de fazê-la completamente, pois não existe, segundo Husserl, todo pensamento que abarque todo nosso pensamento. Portanto, para Ponty (1999) a redução fenomenológica é a formula de uma filosofia existencial: o “In-der-Welt-Sein” de Heidegger só se manifesta sobre este fundo da redução. No processo da escavação esta redução fenomenológica se dá no fazer a atividade e escavar a si e a própria atividade no processo da relação terapêutica ou de ensino/aprendizagem.

Husserl (1986) diz que toda redução ao mesmo tempo em que é transcendental é necessariamente eidética. O que Ponty (1999) concorda ao se utilizar dos fundamentos do Husserl para falar da redução.

A nossa percepção do mundo deve ocorrer a partir desse recuo, aquém de nosso engajamento, para fazer com que este apareça como espetáculo, sem passarmos “do fato de nossa existência à natureza de nossa existência, do “Dasein ao Wesen” (PONTY, 1999, P. 11). Portanto, a essência aqui não é a meta, mas sim um meio para que possamos

compreender o nosso engajamento efetivo no mundo e conduzir ao conceito das coisas sem fixações. Conhecer a idealidade para conhecer e conquistar a facticidade. A facticidade do cogito não é nele mesmo uma imperfeição, mas ao contrário, é aquilo que nos torna certo da nossa existência, diz o autor (PONTY, 1999).

No processo da escavação o ato de escavar através da formulação de questões a respeito do feito e do dito é um processo de recuo, na medida em que o sujeito ao se colocar na condição de questionamento precisa voltar e rever tanto o feito quanto o dito para produzir uma resposta a este questionamento que vai, por sua vez, levar a uma possibilidade de ressignificação da ação.

É a experiência que temos de nós mesmos desta consciência que somos que se medem todas as significações da linguagem, é ela que faz com que a linguagem queira dizer algo para nós. As essências apontadas por Husserl devem trazer consigo todas as relações vivas da experiência. Essência e experiência não estão separadas. Ponty (1999, p. 12) diz sobre isto:

no silêncio da consciência originária, vemos parecer não apenas aquilo que as palavras querem dizer, mas ainda aquilo que as coisas querem dizer, o núcleo de significação primário em torno do qual se organizam os atos de denominação e expressão.

A essência do mundo não é buscar aquilo que ele é em idéia, é buscar o que de fato ele é antes de qualquer tematização. Se podemos nos interrogar sobre a distinção entre o imaginário e o real é porque a distinção entre ambos já existe em mim antes mesmo da análise, portanto, tenho uma experiência do real e do imaginário que me permite descrever a percepção do mundo como algo que se funda para sempre a nossa idéia da verdade. Por isso, podemos dizer “o mundo é aquilo que nós percebemos”. Nós estamos na verdade e a evidência é a “experiência da verdade” (PONTY, 1999, p. 14).

Na fenomenologia, de acordo com Ponty (1999), a noção de intencionalidade se baseia na idéia Kantiana, em que, esta sendo a unidade do mundo, antes de ser posta pelo conhecimento e expresso em um ato de identificação, é vivida como já feita ou já dada: imaginação e entendimento unidade entre sujeito e objeto. Portanto, a consciência é vista como projeto de mundo, mundo esse que ela não abarca e nem possui, mas que está sempre indo em direção a. Husserl (1986) distingue duas intencionalidades nesse processo: a do ato que é a que nos leva a ajuizar e a tomar posição voluntária, e a operante, que aparece em

nossos desejos, avaliações, nossa paisagem e fornece o texto do qual nossos conhecimentos procuram ser a tradução em linguagem exata (PONTY, 1999).

Essa noção de intencionalidade nos leva a entender a compreensão fenomenológica como um reapoderamento da intenção total; com isso, não há uma palavra, um gesto humano que não tenham uma significação. A isso Husserl chama de “gênese do sentido” (PONTY, 1999).

Segundo Ponty (1999), a aquisição mais importante da fenomenologia foi, sem dúvida, ter unido o extremo subjetivismo ao extremo objetivismo em sua noção de mundo ou da racionalidade. Para o autor, a “racionalidade é exatamente proporcional às experiências, nas quais ela se revela”, ou seja, as perspectivas se confrontam (PONTY, 1999, p. 18).

O autor, ao trazer esta concepção de racionalidade, deixa clara a importância de estarmos atento no estudo da percepção o papel do deixar-se afetar por algo. Em princípio, o autor entende sensação como a maneira pela qual se é afetado e como a experiência de um estado de si próprio. O “algo” perceptivo está sempre no meio de outra coisa, ele sempre faz parte de um “campo” (PONTY, 1999, p. 24).

Para o autor, um dado perceptivo isolado é inconcebível, se ao menos fazemos a experiência mental de percebê-lo. A análise descobre, portanto, em cada qualidade, significações que a habitam. Construimos a nossa percepção com o percebido por isto o dado isolado é inconcebível, pois o percebido é sempre uma experiência coletiva mesmo que seu resultado seja individual.

Na perspectiva da terapia ocupacional as atividades vivenciadas no processo terapêutico, por mais que sejam executadas individualmente, são reconhecidas como uma experiência coletiva permeada pela relação terapeuta, sujeito em tratamento, o entorno e se em uma modalidade grupal, o grupo. Reforçando assim o papel coletivo da atividade.

O sensível é o que se apreende com os sentidos. Mas, para o autor, este “com” não é instrumental e sim relacional. Para ele, o próprio do percebido é admitir a ambigüidade, entre o instrumental e o relacional, pois “movido” é deixar-se modelar por seu contexto (PONTY, 1999, p. 33). Nosso campo perceptivo é feito de “coisas” e de “vazio entre as coisas”; é porque percebemos um conjunto como coisas que a atitude analítica pode discernir semelhanças ou contigüidades. Ele dá como exemplo que uma impressão não pode se associar

à outra impressão, pois esta é uma só. Isso só pode acontecer se esta primeira já foi compreendida como tal na perspectiva de uma experiência passada que já existia e que com esta nova se desperta (PONTY, 1999).

A associação de uma situação percebida só age quando uma intenção de reprodução se faz tentadora e só opera, em virtude do sentido que adquiriu no contexto da experiência antiga. Esta só é eficaz na medida em que o sujeito a reconhece, a apreende sob o aspecto ou fisionomia do passado. Segundo o autor o “passado de fato não é importado na percepção presente por um mecanismo de associação, mas desdobrado pela própria consciência presente” (PONTY, 1999, p. 43).

Portanto, o que é visto só é visto ao organizar-se de forma a nos dar um panorama que nós possamos reconhecer nossas experiências anteriores. A ilusão nos engana justamente por isso, pois ela se passa por uma percepção autêntica em que a significação nasce somente do sensível e não do encontro entre o sensível, as recordações e a percepção, por isso é ilusão e não se enquadra nas normas perceptivas (PONTY, 1999).

Faltando a percepção a ilusão nunca pode nos dar o aspecto firme que uma coisa termina por assumir. Portanto, é enganoso acreditar que a projeção das recordações se introduza na percepção como uma atividade mental e que esteja assumindo um papel oposto ao do empirismo. O autor nos diz: “a teoria é apenas uma consequência, uma correção tardia e ineficaz do empirismo; ela admite seus postulados, partilha suas dificuldades e, como ele, esconde os fenômenos em lugar de levar a compreendê-los” (PONTY, 1999, p. 46).

Como toda teoria empirista, esta só descreve processos cegos que nunca podem ser equivalentes de um conhecimento porque não podem experimentar um acordo entre o dado e o evocado. Segundo o autor, a clivagem entre o dado e o evocado segundo as causas objetivas ele considera como uma arbitrariedade. O que falta ao empirismo é a conexão entre o objeto e a ação que ele desencadeia. O que falta ao intelectualismo é a eventualidade das ocasiões de pensar. O autor nos diz que temos que saber o que procuramos, assim como temos que ignorar o que procuramos para poder procurar de fato (PONTY, 1999).

Ao viver a experiência do processo de escavação esta procura fica permeada por um “caminhar lado a lado” do empirismo e do intelectualismo, indicando o que estamos procurando e ao mesmo tempo dando lugar ao incógnito. Na vivência das atividades na

escavação este “caminhar lado a lado” permite a construção/produção de um novo conhecimento absorvendo, assim o ignorado.

Tanto o empirismo como o intelectualismo tem que compreender a consciência como aquela que está ocupada em apreender, isso, para o autor é o próprio fenômeno da atenção. Para ele, a atenção não é uma associação de imagem, nem um retorno de um pensamento já senhor de seu objeto da atenção, mas a composição ativa de um novo objeto que tematiza aquilo que só se apresentou como área indeterminada (PONTY, 1999).

A atenção supõe primeira, uma transformação do campo mental, uma nova maneira da consciência está presente aos seus objetos. Ao criar esse campo perceptivo ou mental, precisa dominá-lo. O ato de atenção pode fixar e objetivar o invariante dos sentimentos ao tomar distância em relação às mudanças da aparência. Portanto, nos diz o autor, não existe atenção enquanto atividade geral e formal. Existe a liberdade em adquirir e o espaço mental a preparar. Sobre esse tema, o autor diz: “é justamente subvertendo os dados que o ato de atenção se liga aos atos anteriores, e a unidade da consciência se constrói assim pouco a pouco por uma “síntese de transição” (PONTY, 1999, p. 59).

Perceber é apreender um sentido implicado ao sensível, antes de qualquer juízo. Para ele, o “juízo é apenas a expressão facultativa”. “É aquilo que falta à sensação para tornar possível uma percepção” (PONTY, 1999, p. 60-63). A percepção é o ato que cria, com o conjunto de elementos dos dados, o sentido que os une, o sentido que estes têm e que faz também com que estes dados tenham sentido. Para o autor chegamos à sensação quando:

Refletindo sobre nossas percepções, queremos exprimir que elas não são absolutamente nossa obra. A pura sensação, definida pela ação dos estímulos sobre nosso corpo, é o “efeito último” do conhecimento, em particular do conhecimento científico, e é por uma ilusão, aliás, natural, que a colocamos no começo e acreditamos que seja anterior ao conhecimento (PONTY, 1999, p. 66).

A sensação é a maneira necessária a qual um espírito representa sua própria história. A percepção é o próprio do pensamento perceptivo. A percepção é um juízo que ignora as razões, para que o objeto possa ser percebido tanto de uma forma com um todo, assim como uma unidade. O pensamento objetivo só conhece noções alternativas a partir da experiência efetiva (PONTY, 1999).

Para Ponty (1999), o sentir é a comunicação vital com o mundo que se torna presente para nós, como lugar familiar de nossas vidas. “É um tecido intencional que o esforço de conhecimento procurará decompor” (PONTY, 1999, p. 84). O sujeito que o percebe e o objeto percebido deve ao o sentir a sua espessura. É pela experiência perceptiva que nós nos afundamos no mundo. Portanto, o conhecimento científico é o meio de fixar e de objetivar os fenômenos como a coisa e a constante de todos os campos sensoriais e de todos os campos perceptivos individuais (PONTY, 1999). A experiência do sujeito com as atividades, no processo de tratamento promove este sentir sempre, quando o sujeito que percebe, pelo processo da escavação a nomeia.

A essência da consciência é o esquecimento de seus próprios fenômenos para tornar possível a constituição das coisas. Precisa fazer ausência para se tornar presente para podermos lembrá-los. O reconhecimento dos fenômenos enquanto ordem original condena a explicação da ordem e da razão e abre-se para o encontro entre fatos e os acasos, conservando para a razão e para a ordem o caráter de facticidade. Por esta razão, a reflexão “é uma operação criadora que participa ela mesma da facticidade do irrefletido” (PONTY, 1999, p. 95).

A fenomenologia fala, portanto, de um campo transcendental, estuda a aparição do ser para a consciência em lugar de supô-la como previamente dada. O autor nos diz que é sob a condição de saber que um mesmo sujeito pode ver alternadamente de diferentes posições. As coisas e o mundo são dados, com as partes do nosso corpo, a percepção exterior e a percepção do corpo próprio e estas variam conjuntamente porque elas são as duas faces de um mesmo ato. Para o autor, a teoria do esquema corporal é tacitamente uma teoria da percepção, pois para ele o corpo é o sujeito da percepção (PONTY, 1999).

Concordamos com o autor e destacamos que, na terapia ocupacional e mais especificamente no método da escavação, a linguagem corporal adquire papel central na perspectiva do uso da atividade enquanto recurso terapêutico sendo esta mobilisadora de uma performance que acentua ou diminui a condição da abordagem do questionamento.

Nós reaprendemos a sentir nosso corpo e reencontramos sob o saber objetivo e distante dele outro saber que temos dele, pois como nos diz Ponty (1999) ele está sempre conosco e porque nós somos ele. Esta é a essência da percepção corporal. O pensamento objetivo ignora o sujeito da percepção. As sensações e suas qualidades não se reduzem à

experiência de um certo estado ou de uma qualidade de um estado, elas aparecem como uma fisionomia motora. O autor chama de “acompanhamento motor” das sensações que os estímulos desencadeiam movimentos nascentes, que se associam a estas e formam uma área luminosa em torno dela e que ambos os lados perceptivos e motor do comportamento se comunicam (PONTY, 1999). “O sujeito da sensação não é nem um pensador que nota uma qualidade, nem meio inerte que seria afetado ou modificado por ela; é uma potência que co-nasce em um certo meio de existência ou se sincroniza com ele” (PONTY, 1999, p. 285).

Portanto, o objeto só se torna um ser identificável por meio de experiências possíveis e só existe para o sujeito que opera a identificação. O ser só é para alguém quando este alguém seja capaz de recuar em relação a ele próprio, ou seja, fique fora. É assim que o espírito se torna o sujeito da percepção e a noção de sentido se torna algo que não se pode pensar (PONTY, 1999).

Cada sensação é nascimento e morte ao mesmo tempo e toda sensação pertence a certo campo, com isto coisas são vistas e sentidas e coisas não são vistas e nem sentidas se não estão ao alcance do campo. Esse ordenamento ele chama de sentido. Toda sensação é constitutiva de um meio de experiência, de um espaço. Toda sensação é necessariamente espacial. O espaço é o meio, é onde a posição das coisas se torna possível, portanto ele funciona como potência de conexão. A percepção espacial é um fenômeno de estrutura que é só compreendido em um campo perceptivo quando propõe ao sujeito uma ancoragem possível (PONTY, 1999, p. 328). Por isso a importância do ato de perguntar pela escavação de uma atividade como uma ancoragem possível.

Cada órgão dos sentidos interroga o objeto à sua maneira, ele é o agente de certa síntese, daí ser singular. A unidade do sujeito e do objeto é uma unidade de probabilidades no horizonte da experiência. O autor se baseia nas idéias de Kant para dizer que o *a priori* não é cognoscível antes da experiência, ou seja, fora da facticidade. Com isso, o autor nos diz que a percepção sinestésica é a regra e se não sabemos isto com mais propriedade é porque o saber científico desloca a experiência, o que não nos permite compreendermos melhor esta percepção, pois nesta circunstância entendemos que ela se dá a partir da nossa percepção externa e não interna (PONTY, 1999).

Apoiado no saber latente que o nosso corpo tem de si mesmo, unidade do esquema corporal, o objeto percebido se apresenta sempre como transcendente e é por isso que a

síntese perceptiva parece fazer-se no próprio objeto, no mundo. A síntese perceptiva é uma síntese temporal; e a subjetividade é temporalidade permitindo preservar no “sujeito da percepção a sua opacidade e historicidade” (PONTY, 1999, p. 321).

De acordo com o autor o corpo é um complexo de qualidades entre outros, objeto sensível a todos os outros. Para ele, o corpo é: “[...] estranho objeto que utiliza suas próprias partes como simbólico geral do mundo, e por meio do qual, por conseguinte, podemos “freqüentar” este mundo, “compreendê-lo” e encontrar uma significação para ele” (PONTY, 1999, p. 317).

A síntese das sensações de forma a constituir percepções conscientes dá-se nas zonas corticais do SNC. A anestesia, surdez ou cegueira podem resultar da lesão de um órgão sensorial periférico, do nervo aferente ou da zona cortical do SNC, onde se projetam essas sensações determinando o desaparecimento delas.

Nos casos em que estão conservadas a integridade das vias nervosas aferentes e existem lesões corticais na vizinhança da área de projeção, nas chamadas áreas para-sensoriais, mantém-se a integridade das sensações elementares, porém, há alteração do ato perceptivo. Nesses casos, fala-se de Agnosia.

Assim sendo, Agnosia não é uma alteração exclusiva das sensações, nem exclusiva da capacidade central de perceber objetos externos, mas uma alteração intermediária entre as sensações e a percepção. Em alguns casos, observa-se a perda da intensidade e da extensão das sensações, permanecendo inalteradas as sensações elementares, em outros há integridade e extensão, mas perda da capacidade de reconhecimento dos objetos.

A agnosia visual pode ser de objetos, de formas, de cor e de espaço. Nos dois primeiros casos, o paciente se mostra incapacitado para identificar o objeto ou a forma deste, em virtude de se encontrar alterada a integração das sensações elementares. A sensação óptica, nesses casos, constitui-se muito mais em contornos, superfícies e cores, luzes e sombras, do que na individualização do objeto em si. Com freqüência não se destacam bem entre si, carecem de definição clara e patente e de relação nítida com o que se acha próxima a eles no espaço óptico. Lesões do lobo occipital na região da cissura calcariana também podem produzir defeitos sensoriais fisiológicos.

A agnosia visual é, entre esses transtornos, a melhor conhecida em sua origem. Nesses casos, as lesões neurológicas responsáveis quase sempre são bilaterais e afetam as áreas occipitais 18 e 19, contíguas à área 17, onde terminam as projeções visuais (áreas para-sensoriais).

Agnosia tátil se refere à incapacidade para reconhecer objetos mediante o sentido do tato, apesar da sensibilidade se encontrar conservada no fundamental. O transtorno recai sobre as qualidades dos objetos. O enfermo perde a possibilidade de discriminar as diferenças de intensidade e extensão das sensações táteis.

Agnosia auditiva é quando o paciente ouve sons e ruídos, porém não consegue identificá-los, não os compreende.

A capacidade de a pessoa perceber a realidade à sua volta, realizada através dos cinco sentidos, pode sofrer alterações sob duas bases distintas, uma base estritamente orgânica, referente à integridade do sistema sensorial e cujas vias pertencem à neurofisiologia e uma base psíquica compreendida pelos elementos emocionais envolvidos na consciência da realidade. Há autores que preferem considerar verdadeiros distúrbios da sensopercepção somente àqueles possuidores de uma base orgânica. De fato, para a integridade da sensação há necessidade de três elementos:

1. receptores periféricos suficientemente íntegros para receber os estímulos provenientes do ambiente;
2. integridade dos nervos periféricos aferentes, que conduzem esses estímulos periféricos ao SNC;
3. integridade dos centros corticais no sistema nervoso central, que recebem esses estímulos procedentes do exterior e processa-os em linguagem cognitiva.

Portanto, em termos de percepção da realidade, deve ser evidente o envolvimento das estruturas neurológicas necessárias, primeiramente à sensação e, em seguida, à integração e organização destas impressões apreendidas da realidade objetiva. Isso tudo se faz no sentido de favorecer a construção do conhecimento do mundo e do próprio indivíduo. Entretanto, essa função totalizadora e integradora das sensações que formam e constroem a percepção individual da realidade, envolve mecanismos subjetivos muito além da objetividade neurofisiológica da sensação (BALLONE, 2005).

O contato entre o homem e o ambiente é possível graças a receptores sensíveis a energia, especificamente sensíveis a certas formas de energia. Antes do estabelecimento do contato e do início de respostas adaptativas adequadas, as características da estimulação devem ser codificadas, para a transmissão aos níveis superiores do sistema nervoso central. Recepção, transformação e codificação de energia constituem o primeiro estágio do processo perceptivo. A conduta é, essencialmente, um processo de readaptação. Visa recompor um equilíbrio que se destruiu, diante das alterações que continuamente se produzem, tanto no meio externo quanto no indivíduo. Sua eficiência, por isso mesmo, depende de que se possa dispor, sempre, de informações corretas sobre o meio que nos envolve. Tais informações nós as recolhemos por meio dos processos perpetuais. Essa é a razão pela qual se sublinha sempre o sentido reajustativo de que se revestem (PENNA, 1968).

Dessa forma, o mais correto seria considerar que as sensações, nas pessoas normais, envolvem predominantemente elementos neurofisiológicos e as percepções, envolvem predominantemente elementos psicológicos.

Perceber é organizar mentalmente os estímulos que nossos sentidos trazem. Mas os estímulos não podem, na realidade, ser percebidos a não ser que estejam enquadrados social e significativamente. A percepção está funcionalmente relacionada à dinâmica da personalidade, é influenciada pelos nossos fortes medos e esperanças. Entre a emissão e a percepção de alguma coisa, ocorre o fenômeno. As pessoas somente percebem aquilo que recebem através da *percepção seletiva*. A percepção varia de acordo com o ambiente, as experiências, os valores, a sociedade e a cultura em que as pessoas vivem. Por isso, existem tantas diferenças de percepção, tantas maneiras diferentes de perceber um mesmo estímulo. Cada pessoa tem a sua maneira particular de organizar as informações, as experiências, ou seja, as suas percepções.

O mesmo é válido com relação à percepção de pessoas. Os nossos julgamentos a respeito das pessoas ou como nós as percebemos, são influenciados pelo ambiente em que vivemos, pelos valores que professamos, pelas crenças que temos, pelos nossos preconceitos, pelas nossas experiências e também pelos nossos interesses. Em relação à percepção de pessoas, nós não percebemos as coisas que as pessoas percebem na sua totalidade. Nós selecionamos os aspectos a perceber, principalmente os que estão de acordo com aquilo que já conhecemos (HOCHNERG, 1983; VERNON, 1974).

Os mecanismos cognitivos (motivações, humores, julgamentos, expectativas) compreendem a contribuição da inteligência, uma vez admitindo-se que a mente não funciona apenas a partir dos sentidos e nem recebe essas sensações passivamente; existem contribuições ativas do sujeito ao processo perceptivo desde a motivação à decisão e conduta (MOORE; GOOLEEDGE, 1976; FISKE; TAYLOR, 1991).

Para Piaget (1969), “nem tudo o que envolve a inteligência passa pelos sentidos”. Nossa mente organiza e representa essa realidade através de esquemas perceptivos e imagens mentais, com atributos específicos.

O nosso corpo em cada movimento de fixação que ele produz ata em conjunto um presente, um passado e um futuro. Os acontecimentos projetam em torno do presente um sentido de passado e de futuro e recebe uma orientação histórica. É, nesta experiência, de algo vivido pelo corpo que se funda um ideal reflexivo do pensamento existencial. A consciência perceptiva, como existência de ser no mundo, não está fundada na consciência de si, mas elas são contemporâneas por isso o outrem pode aparecer no corpo fenomenal e receber uma espécie de “localidade” (PONTY, 1999, p. 400-471).

Descreveremos, agora, um pouco da origem da psicologia da percepção e como esta se desenvolveu ao longo dos tempos e de que forma vem contribuindo para entender os processos perceptivos a partir dos fenômenos e do uso da mente e do cérebro nesse processo.

No ensaio de John Locke, em 1690, sobre o comportamento humano, o autor afirma que as idéias não são inatas e, sim, aprendidas. Tal concepção estimulou o desenvolvimento de técnicas para a exploração das capacidades sensoriais, em especial, a visão, por ser considerado o sentido predominante no homem. Além disso, abriu espaço para uma controvérsia da pesquisa em Psicologia: a disputa empirismo-nativismo e racionalismo.

No século XIX, sensação e percepção constituíram-se em assuntos centrais da Psicologia. Enquanto a sensação era tida como a matéria-prima da experiência, a percepção representava a síntese significativa alcançada por um processo de associação. O problema central era a percepção de profundidade e de distância na visão. O enigma era a percepção em terceira dimensão cujos pontos de vista conflitantes relacionavam-se aos determinantes da percepção tridimensional e à natureza dos processos mediadores dessa experiência.

Segundo Day (1974), foi sobre os fundamentos a respeito das origens das idéias e da percepção em terceira dimensão que o estudo científico sobre o assunto teve início.

O primeiro laboratório de psicologia experimental com estudos voltados, principalmente, para a percepção humana, foi fundado em 1879, em Leipzig, por Wilhelm Wundt, considerado o pai da psicologia científica.

Simões (1985) ressalta que, à exceção da escola behaviorista, cujo centro de interesse era as mudanças de comportamento devidas a processos de aprendizagem, as demais nortearam seus estudos na percepção humana. Citam-se a dos introspeccionistas, dos funcionalistas e dos gestaltistas.

Wilhelm Wundt concebia a Psicologia como o estudo da experiência consciente. Refinou a introspecção em relatos de experiências sob várias condições de estimulação.

Entre os métodos de pesquisa do estudo da percepção, o da introspecção analítica, é considerado pioneiro. Requer que o observador “permaneça fora” da experiência e análise as sensações que a constituem. Em termos científicos, questiona-se a subjetividade do observador, posto que dois observadores possam discordar a partir de um estímulo idêntico. Os métodos psicofísicos originaram-se dos estudos de Gustav Fechner, em 1860, que fixavam as medidas básicas da experiência sensorial. O procedimento fundamental envolve a apresentação de um estímulo com propriedades físicas conhecidas (intensidade, tamanho, forma etc.). A resposta tem como essência o julgamento.

De acordo Day (1974), o refinamento dos métodos de detecção, amplificação e registro de atividade elétrica do sistema nervoso resultou num crescente interesse pelo estudo das alterações nervosas em consequência de estimulação.

Depreende-se, pois, que “o estudo dos fenômenos conscientes e o das respostas discriminativas ligadas às propriedades do estímulo constituem os dois principais tipos de abordagem da percepção” (DAY, 1974, p. 101). Um terceiro ponto de vista compreende o estudo da percepção em termos de correlatos fisiológicos: processos e mecanismos neurais correlacionados, quer com fenômenos experienciados, quer com respostas.

Ressalta-se que as três formas de abordagem não são mutuamente excludentes. Dependendo do tipo de problema a ser investigado, muitos pesquisadores adotam todas elas.

No estudo da percepção, os fenômenos, o comportamento e a psicofisiologia são plataformas a partir das quais o olhar é lançado. A distinção consiste nas experiências, respostas e processos.

O termo percepção de acordo com Hochberg (1983, p. 35) designa o ato pelo qual tomamos conhecimento de um objeto do meio exterior. A maior parte de nossas percepções conscientes provém do meio externo, pois as sensações dos órgãos internos não são conscientes na maioria das vezes e desempenham papel limitado na elaboração do conhecimento do mundo. Trata-se, a percepção, da apreensão de uma situação objetiva baseada em sensações, acompanhada de representações e freqüentemente de juízos.

A percepção, ao contrário da sensação, não é uma fotografia dos objetos do mundo determinada, exclusivamente, pelas qualidades objetivas do estímulo. Na percepção, acrescentamos aos estímulos elementos da memória, do raciocínio, do juízo e do afeto; portanto, acoplamos a qualidade objetiva dos sentidos outros elementos subjetivos, próprio de cada indivíduo, de acordo com sua singularidade.

Poderíamos, a título de simplificação, e *grosso modo*, considerar que as sensações seriam determinadas por fatores exclusivamente neurofisiológicos, enquanto as percepções seriam determinadas por fatores psicológicos. Entretanto, nem isso se pode dizer. Ocorre que, em determinados estados emocionais, até as sensações podem estar comprometidas. É o que acontece, por exemplo, nos estados híster-ansiosos com profundas alterações nas sensações corpóreas: anestésias, parestesias, hipoestesias etc.

A percepção se relaciona diretamente com a forma da realidade apreendida, enquanto a sensação se relacionaria a fragmentos esparsos dessa mesma realidade. Ao ouvirmos notas musicais, por exemplo, estaríamos captando fragmentos, mas, a partir do momento em que captamos uma sucessão e seqüência dessas notas, ao longo de uma melodia, estaríamos captando a forma musical.

A percepção consiste na apreensão de uma totalidade e sua organização consciente não é uma simples adição de estímulos locais e temporais captados pelos órgãos dos sentidos. Nossa experiência (consciência) do mundo revela que não temos apenas sensações isoladas dele, ao contrário, o que chega à consciência são configurações globais, dinâmicas e perfeitamente integradas de sensações. Embora as sensações não nos ofereçam em si mesmas,

o conhecimento do mundo, elas representam os elementos necessários ao conhecimento sem os quais não existiriam percepções.

Para a moderna neurociência, o real conceito de percepção começou a brotar, quando Weber e Fechner descobriram que o sistema sensorial extrai quatro atributos básicos de um estímulo: intensidade, modalidade, tempo e localização (KOLB; WHISHAW, 2002).

Assim é que transformados fótons em imagem, vibrações em sons e ruídos e reações químicas em cheiros e gostos específicos. Na verdade, o universo é incolor, inodoro, insípido e silencioso, excluindo-se a possibilidade que temos de percebê-lo de outra forma (KOLB; WHISHAW, 2002).

A nossa experiência sensorial, como, por exemplo, a nossa visão de mundo, vista diretamente ou reproduzida em filme é sempre uma criação do cérebro. O que vemos não é uma reprodução fiel do que está “fora”, mas, sim uma construção da realidade que o cérebro produz. Cada cérebro, seja de um humano ou de um animal, cria um conjunto de experiências sensoriais que é uma das muitas versões diferentes da realidade, elas existem apenas na mente de quem as percebe. A versão do mundo que se experiência não é constante, nem mesmo em nossas mentes. A mente cria não somente o mundo visual, mas o mundo dos outros sentidos tais como olfato, tato, audição e paladar (KOLB; WHISHAW, 2002).

O estudo de Winderickx (1992) proporcionou a primeira evidência de que há variações normais em nosso mundo mental que segue a variação normal em nossos genes. Nenhuma percepção é certa ou errada, todas são imaginárias. O cérebro não analisa informações sensoriais como se fossem uniformes, ao contrário, quando estas informações entram no cérebro são dissecadas e passam por regiões específicas e são analisadas separadamente produzindo características particulares de cada percepção. Esta organização posteriormente nos dá a impressão de que experimentamos um mundo sensorial unificado (KOLB; WHISHAW, 2002).

No método da escavação a autoconfrontação produzida pelo fazer de uma atividade e o questionamento de como esta operando no sujeito este fazer, produz a autoconfrontação que originará as características particulares da percepção pois a escavação promove a análise perceptiva separadamente.

O cérebro localiza um estímulo específico porque cada memória do sistema visual se conecta com uma parte da retina que está receptivo àquele neurônio específico. Este campo receptivo, por sua vez, recebe estímulos de apenas uma parte do campo visual de modo que a retina é estimulada de maneira precisa, exatamente onde se encontra a fonte de luz que está posicionada no ambiente, aí o sujeito produz a localização de algo. O cérebro percebe cor, forma e movimento à partir das informações fornecidas pelas células ganglionares da retina (KOLB; WHISHAW, 2002).

O processamento visual acontece, portanto, através de dois ramos específicos e independentes que são o dorsal – experiência visual – e o ventral – comportamento visual –. Os autores chamam atenção de que temos consciência de apenas algumas coisas que o cérebro realmente faz, muito embora tenhamos a impressão de estar no controle de todos os nossos pensamentos e comportamentos. Aparentemente, a impressão de “livre arbítrio” é, em parte, uma ilusão (KOLB; WHISHAW, 2002).

A nossa experiência auditiva vem da idéia de que o som é uma criação do cérebro e não existe sem ele. As ondas sonoras produzidas pelo deslocamento de ar possuem três qualidades: frequência, amplitude e complexidade. O sistema auditivo analisa separadamente cada uma destas propriedades e, assim, consideraremos como percebemos os sons e os interpretamos como linguagem e música. A tarefa do sistema auditivo é converter as alterações na pressão do ar, associadas às ondas sonoras, em atividade neural transmitida para o cérebro e é desta forma que percebemos os sons. Nossa sensibilidade às ondas sonoras é extraordinária e isto se dá através do limiar auditivo que é singular no indivíduo (KOLB; WHISHAW, 2002).

O sistema auditivo é muito habilidoso em perceber sons diferentes ao mesmo tempo. O indivíduo pode perceber sons distintos simultaneamente. A percepção sonora é apenas o início da experiência auditiva. Com isso, para obter informações, comunicar-se, tanto pela linguagem como pela música, o cérebro interpreta o som e analisa seus significados (KOLB; WHISHAW, 2002).

Uma característica singular da percepção dos sons da fala é a tendência que o ser humano tem em ouvir as variações de um som como sons idênticos, ainda que essas variações sejam consideráveis de um contexto para o outro. Portanto, neste processo, há uma singularidade de julgamentos das percepções sonoras por meio das características do som que

chamamos de timbre, através de um padrão sonoro, tarefa esta realizada pelos neurônios corticais (KOLB; WHISHAW, 2002).

A nossa experiência somato-sensorial – tato, temperatura, dor, posição no espaço, movimentos das articulações – transmite-nos o que se passa com nosso corpo, fornecendo informações sobre as sensações corporais. Isso nos ajuda a compreender o mundo, permitindo-nos perceber o que o mundo faz para nós e o que fazemos para ele (KOLB; WHISHAW, 2002).

Os sentidos corporais possuem uma relação íntima com o movimento e são essenciais a este. Esses receptores somato-sensoriais são encontrados e distribuídos por todo o corpo, e os neurônios desses receptores levam informações até a medula espinal, que se projetam até o cérebro e, por fim, até o córtex somato-sensorial (KOLB; WHISHAW, 2002).

Entretanto, uma parte desse sistema, denominado vestibular, está localizada em um único órgão, o ouvido médio, responsável pelo nosso senso de movimento e equilíbrio. Na percepção sensorial, os receptores sensoriais que estão ligados aos pêlos, localizam-se tanto nas camadas mais profundas da pele, quanto nas superficiais e estão embutidos nos músculos, tendões e articulações. A densidade dos receptores sensoriais varia nas diferentes partes do corpo, razão pela qual diferentes partes do corpo apresentam maior ou menor sensibilidade ao estímulo somato-sensorial (KOLB; WHISHAW, 2002).

As partes do corpo sensíveis ao tato ou capazes de movimentos refinados possuem muito mais receptores somato-sensoriais que outras partes do corpo. A sensibilidade a diferentes estímulos somato-sensoriais também é uma função dos tipos receptores encontrados em uma determinada região. Devem existir pelo menos vinte tipos de receptores somato-sensoriais no corpo humano e estão classificados em três grupos, dependendo do tipo de percepção que ativam: nocicepção (dor e temperatura), haptotatismo (percepção de objetos que pegamos e manipulamos ou que têm contato com o corpo, principalmente através da pressão) e propriocepção (percepção da localização e do movimento do corpo) (KOLB; WHISHAW, 2002).

De acordo com Rappaport (1985, p. 16) existem três tipos de percepção: a percepção anterior à realidade inconsciente, a percepção que se transforma na realidade consciente e a percepção posterior à realidade. Entretanto, todas elas são fenômenos perceptivos e, portanto, estão sujeitas a julgamentos (PONTY, 1999).

Na visão de Simões e Tiedmann (1985, p, 56) a percepção anterior à realidade consciente é a percepção despojada de toda e qualquer subjetividade, é a objetividade pura. Ela é anterior a toda e qualquer interpretação, anterior a toda e qualquer compreensão e anterior a toda e qualquer significação.

A percepção, que se transforma na realidade consciente, é a percepção cuja objetividade já remete a uma subjetividade ou a um significado consciente real. Ela não se permite circunscrever apenas ao mundo exterior e passa a pertencer ao mundo interior do sujeito. Trata-se da ponte que une o objeto ao sujeito (o mundo objectual ao sujeito), tal como uma porta que introduz o mundo exterior para o interior. Entretanto, essa percepção que se transforma na realidade consciente é somente uma porta de entrada, e é sempre ao mesmo tempo uma passagem do objeto ao sujeito, é tanto a porta quanto o trânsito através dela e sempre no sentido que conduz da percepção à subjetividade.

Enquanto a sensação oferece à pessoa o fundamental da realidade, na percepção esse fundamental se organiza de acordo com estruturas específicas, conferindo originalidade pessoal à realidade apreendida. A partir da percepção que se transforma na realidade consciente, o sujeito passa a oferecer às suas sensações um determinado fundo pessoal sobre o qual se assentarão as demais futuras sensações. Dessa forma, o objeto sensível está sempre se relacionando com esse fundo perceptivo individual e existirá sempre uma apreciável diferença subjetiva entre o objeto em si e o fundo pessoal sobre o qual ele se faz representar.

As formações psíquicas advindas do ato perceptivo compõem as configurações conscientes da realidade e essa configuração contém mais do que a simples soma do fundamental sentido. A percepção proporciona dados sobre o fisicamente sentido, porém esses dados variam de acordo com as condições do fundo pessoal e a forma percebida passa a transcender o objeto simplesmente sentido. Desta forma aquilo que é vivido na atividade pelo processo da escavação traz a tona esta transcendência

A percepção posterior à realidade consciente é a percepção que não contém propriamente uma nova subjetividade, mas toca nela a partir de estímulos atuais. Ela reforça a subjetividade pré-existente e constrói novos elementos subjetivos.

Em toda percepção existe um componente afetivo que contribui para a imagem representada. Algumas impressões podem ser captadas mais intensamente que outras, dependendo da atenção (interesse afetivo), dependendo da atitude pensada, do estado de

ânimo e da situação emocional de quem percebe. A seleção das impressões sensoriais apreendidas depende de uma série de processos ativos que transformam a percepção numa função anímica por excelência.

No ato perceptivo, distinguem-se dois componentes fundamentais: a captação sensorial e a integração significativa, a qual nos permite o conhecimento consciente do objeto captado. Portanto, as percepções serão subjetivas por existirem em nossa consciência e objetivas pelo conteúdo que estimula a sensação.

Penna et al. (1968) afirma que a percepção é conhecer, através dos sentidos, objetos e situações. O ato implica, como condição necessária, a proximidade do objeto no espaço e no tempo bem como a possibilidade de se ter acesso direto ou imediato. Objetos distantes no tempo não podem ser percebidos. Podem ser evocados ou imaginados. Podem ser ainda, pensados. De qualquer modo fica excluída a possibilidade de serem percebidos. A distância, tanto quanto a inacessibilidade direta ou indireta, excluem o ato perceptual. O ato de perceber ainda pode caracterizar-se pela limitação informativa. Perceber-se em função de uma perspectiva. A percepção é assim, forma restrita de captação de conhecimentos.

Segundo Del Rio (1999) A percepção é um processo mental de interação do indivíduo com o meio ambiente que se dá por meio de mecanismos perceptivos propriamente ditos e, principalmente, cognitivos.

Nossa percepção não identifica o mundo exterior como ele é na realidade, e, sim, como as transformações, efetuadas pelos nossos órgãos dos sentidos, permitem-nos reconhecê-lo.

Assim, destacamos a influência do estado emocional na intensidade das percepções, ou seja, o grau de interesse pelo objeto que esteja no foco da consciência pode aumentar ou reduzir a acuidade perceptual. Isto também vale para os objetos relacionados ao foco e a todo o ambiente possível no campo perceptual. Se eu estiver apenas interessado em um único objeto, no livro que estou lendo, por exemplo, eu posso "apagar" todos os registros perceptuais de todos os sentidos, só permanecendo o foco visual de meu interesse.

Se estiver em um ambiente novo, onde tudo me interessa, o meu campo perceptual se amplia até os limites possíveis da sensorialidade, com um grau de acuidade, muitas vezes, semelhante àquele que eu costumo ter apenas no foco da consciência. Aqui se trata, na

verdade, de uma alteração intencional do grau de lucidez da consciência e da contração ou expansão do seu foco e campo. Isto quer dizer que os interesses do indivíduo pelo objeto alteram a sua acuidade perceptiva pela da via consciência.

Existem estados normais que exacerbam a acuidade perceptiva. Assim, se estou à noite caminhando em uma rua estranha de um bairro suspeito, o medo pode tornar a minha acuidade perceptiva muito maior do que aquela que costumo apresentar em condições normais. Tal fenômeno não vem acompanhado de hiperlucidez, isto é, a reação de alerta produzida pelo medo não altera a sensopercepção pela via da consciência, mas de modo direto, primário.

Outra condição que pode exacerbar a acuidade perceptiva é o êxtase, um estado afetivo especial que altera as condições da consciência, gerando um estado de hiperlucidez. Esse fenômeno é completamente diferente do que ocorre no medo. Se estiver muito cansado, a fadiga pode reduzir drasticamente a minha acuidade perceptiva. A fadiga não costuma vir acompanhada de variação da lucidez, indicando que a influência da fadiga na acuidade é direta e primária. A sonolência também reduz a acuidade perceptiva. Esta, diferente da anterior, influi na sensopercepção por meio da variação da lucidez, pois a sonolência é um estado de hipolucidez, isto é, depende do estado da consciência.

Existem muitas condições normais que produzem variações da acuidade perceptiva para mais ou para menos. Não se tratam de distúrbios da sensopercepção, mas apenas variações das suas condições habituais, sendo, portanto, fenômenos absolutamente normais. As variações no sentido de aumento da acuidade sensoperceptiva são chamadas de hiperestésias e, para menos, de hipoestésias ou abolição anestésia. Alguns autores guardam esses termos apenas para as variações quantitativas patológicas, outros as usam indiferentemente também para as variações normais. As alterações na intensidade das sensações referem-se ao aumento e à diminuição do número e da intensidade dos estímulos procedentes dos diversos campos da sensibilidade.

Hiperestesia sensorial é o aumento da intensidade das sensações. A hiperestesia se acompanha, em geral, de exaltação dos reflexos tendinosos, maior excitabilidade da sensibilidade fisiológica e aceleração do ritmo dos processos psíquicos. Nos estados de grande ansiedade, de fadiga ou esgotamento, por exemplo, em que a capacidade adaptativa está comprometida, a audição e o tato podem estar aumentados. A hiperestesia sensorial é

freqüente nos pacientes afetivos, nos neuróticos, nos estados de excitação maníaca, no hipertiroidismo, no tétano, na raiva (hidrofobia), nos acessos de enxaqueca e, ocasionalmente, em alguns casos de epilepsia.

Hipoestesia sensorial é a diminuição da sensibilidade. Na maioria dos estados de depressão, pode ser observada diminuição da sensibilidade aos estímulos sensoriais, embora a propriocepção possa estar aumentada. Nesses casos, há diminuição dos reflexos tendinosos, elevação da sensibilidade fisiológica e lentidão dos processos psíquicos.

Pode haver diminuição da sensibilidade sensorial em função de fatores emocionais, como no caso citado acima das depressões, também em situações neurológicas, como o estupor, nas síndromes que se acompanham de obnubilação da consciência, nos estados infecciosos e pós-infecciosos e em períodos pós-trauma.

A anestesia diz respeito à abolição de todas as formas de sensibilidade. Observa-se anestesia, geralmente, em afecções neurológicas focais e em seccionamentos de nervos periféricos aferentes. Na psiquiatria, observamos anestésias regionais em pacientes conversivos. Nesses casos, as alterações da sensibilidade, tomando por base sua topografia e qualidade das alterações não obedecem aos dermatômos neurofisiológicos, nem às vias normais da sensibilidade.

PARTE III – TERAPIA OCUPACIONAL

12 HISTÓRIA E FUNDAMENTOS DE TERAPIA OCUPACIONAL

A Terapia Ocupacional se constituiu a partir da relação existente entre os contextos sociopolíticos das diferentes épocas, e a utilização de atividades como parte dos tratamentos e intervenções terapêuticas no campo da saúde vinculada aos procedimentos reabilitadores. Nos séculos XIV e XV, o mundo hospitalar utilizava atividades e/ou trabalho, mas não como função terapêutica e, sim, de forma educativa, para coerção física e moral e para sustentabilidade financeira da estrutura hospitalar.

Já no século XVII, as Instituições conceituadas, posteriormente, como Instituições Totais, obedeciam ao contexto da época caracterizado pelo Processo de Higienização, em que o Isolamento e a exclusão eram as formas de “tratamento” dos doentes mentais e marginais, e o discurso de cuidado e proteção era usada como forma de justificativa para tais atos. Ainda nesse período, o caráter religioso da atenção prestada era muito mais valorizado do que o caráter médico, ou seja, o hospital era o lugar da transformação espiritual da população marginal. A presença médica era utilizada apenas para justificar a instituição (FOUCAULT, 1988).

Já no século XVIII, surge o hospital como instrumento terapêutico, porém a instalação dos asilos se justificava mais pela exigência de ordem social do que pelas necessidades de isolamento para tratamento do doente (DE CARLO; BARTALOTI, 2001).

Somente no início do século XIX é que a medicina hospitalar ganha um novo status e passa a ser a responsável pela organização do hospital que, por sua vez, torna-se um meio terapêutico baseado na diferenciação entre loucos e marginais, assim como baseado na medicalização como forma de controle dos corpos. Nesse período, as características “dos loucos”, ainda não eram constituídas de um caráter científico, até mesmo porque a filosofia do movimento alienista da época tinha como marca principal a compaixão pelos insanos (DE CARLO; BARTALOTI, 2001).

Nessa nova organização, ancorada no Iluminismo, a medicina é provocada a buscar meios de aperfeiçoamento da natureza humana e, dessa forma, rompe com os tratamentos como sangria, purgações, e vesicatórios em favor de uma terapia que incluía contacto próximo e amigável com o paciente, discussão de dificuldades pessoais, e um programa de atividades

dirigidas. Assim, o movimento alienista cria a escola do tratamento moral, que tem em Pinel seu maior representante, tendo como objetivo de intervenção o ambiente físico e social e a situação de vida do paciente. Ancorados nessa premissa, as atividades ocupacionais passam a ser vistas como uma forma de comunicação e diálogos com os “alienados”. Além disso, as atividades de trabalho são utilizadas como uma forma de geração de recursos para a instituição, o que justificava a exploração dos doentes, pela classe médica. Elso Arruda (1962) refere-se a Pinel sobre essa nova concepção para as atividades dentro das instituições, abordando também a perspectiva de manutenção da ordem social:

A terapêutica ocupacional foi, então, introduzida como prática integrante da reforma. Afirmou Pinel: ‘o trabalho constante modifica a cadeia de pensamentos mórbidos, fixa as faculdades do entendimento, dando-lhes exercício e, por si só, mantém a ordem num agrupamento qualquer de alienados’ (DE CARLO; BARTALOTI, 2001, p. 22).

A Terapia Ocupacional tem suas bases formadas nesse contexto do tratamento moral e da filosofia humanista, iniciada por médicos, enfermeiros e assistentes sociais com a terapêutica ocupacional médica que influencia, até os dias de hoje, na relação entre psiquiatras e terapeutas ocupacionais, como afirma Benetton:

O trabalho como instrumento de terapêutica ocupacional Médica, portanto, prescrito e orientado pelos médicos, sendo Núcleo central do Tratamento Moral, determinou a relação estreita, até hoje conservada, entre psiquiatras e terapeutas ocupacionais (BENETTON, 1999, p. 22).

No final do século XIX, com declínio do Tratamento Moral e o advento da filosofia positivista e a escola do Pensamento Científico, o tratamento da doença mental passou a ser fundamentado na patologia do cérebro humano em vez do ambiente. A concepção organicista da doença mental explicada agora por conceitos anatômicos, bioquímicos ou endócrinos descobertos por meio da realização de cirurgias como forma de estudo das alterações, dá início às mudanças nas formas de tratamento dos doentes mentais, incluindo o uso de psicofármacos. Entretanto, no início do século XX, com a Teoria da Psicobiologia, de Adolfo Meyer, em que o ser humano é um organismo complexo constituído psicologicamente, biologicamente e em interação com o mundo, o enfoque, no tratamento dos doentes mentais, passa a ser os mecanismos de organização do comportamento e estilo de vida, tirando a ênfase da patologia cerebral. Nessa fase, volta com força a prescrição de atividades cotidianas como organizador psíquico dos sujeitos.

Nesse período, parece ocorrer uma re-emergência das idéias do tratamento moral; essa pseudo re-emergência está ancorada sob a retomada do fator ambiental na influência sobre a doença mental, entretanto este fator está relacionado, agora, não mais como causa única da doença e, sim, como elemento fundamental da vida dos seres humanos que tem uma interdependência no processo saúde doença e, dessa forma, começa a ser tratado. Assim, as atividades realizadas com os doentes mentais nessa época estavam baseadas na utilização equilibrada do tempo com o objetivo de organizar o comportamento a partir da divisão entre trabalho, repouso lazer e sono. A autora Caniglia (2005), aponta o percurso histórico da Terapia Ocupacional em três fases.

A primeira fase está relacionada à instalação da terapia ocupacional como profissão a partir do século XIX, estendendo-se até metade do século XX, tendo como base a Filosofia do Psiquiatra Adolfo Meyer – EUA XIX – na qual se defendia o uso qualitativo do tempo com atividades úteis e gratificantes para o tratamento neuropsiquiátrico. Essas ações promoviam uma rotina saudável de trabalho, lazer, descanso e sono de forma que os doentes mentais fizessem uso significativo do tempo, possibilitando o planejamento e criação tanto das ações cotidianas como dos aspectos relacionados aos seus projetos de vida.

Nos EUA, no início do século XX, a Terapia Ocupacional era desenvolvida por voluntários de diversas áreas como médicos, enfermeiros, professores de artes, entre outros, fato que influenciou na construção do objeto da profissão. Defendiam o equilíbrio, repouso, atividade e uma programação saudável constituída de atividades produtivas, lúdicas e de auto cuidado e contato interpessoal, em ambientes domésticos e hospitalares. O programa de atividades abrangia as diferentes necessidades dos pacientes e era construída a partir do estilo de vida, experiência do paciente e papéis desempenhados na vida.

Os “voluntários da Terapia Ocupacional” apostavam que para os enfermos, as atividades preservavam o vínculo com a vida social, procurando reiniciar, logo que possível, os projetos de vida interrompidos e/ou planejando novos projetos.

O cotidiano do indivíduo era enriquecido com projetos criativos, lúdicos e produtivos, assim como a rotina do paciente recebia uma programação de educação de bons e novos hábitos, em uma diversidade de tarefas.

As primeiras premissas de Terapia Ocupacional tiveram influência vitalizadora, educativa, exercitativa, lúdica e humanizadora da atividade cotidiana. Os primeiros cursos e

publicações do início do século XX sobre Terapia Ocupacional difundiam a profissão como uma prática que objetivava promover uma rotina saudável cujo enfoque era dado à administração do tempo e da rotina por meio do fazer produtivo, exercitativo, com atividades lúdicas, vocacionais e significativas, seja nos períodos de internação ou mesmo no domicílio do paciente. A abordagem se constituía desde o uso de estímulos e ativação contra o ócio e o tédio, em pacientes acamados, como uso de jogos e trabalhos simples de beira de cama, até programas de reabilitação e reinserção na rotina de vida. Nas dificuldades e limitações, adaptações eram projetadas visando facilitar o engajamento e maior independência nas atividades rotineiras.

A autora ainda cita as premissas referidas por Dunton, um dos fundadores da profissão, em 1920 em que “Os Homens necessitavam ocupar-se com atividades físicas e mentais, de preferência de que gostem e de terem hobbies, principalmente quando o seu trabalho é desagradável” (CANIGLIA, 2005, p. 53).

Nessa primeira fase, assinalada pela autora, as duas grandes guerras tiveram papéis importantes no redirecionamento da profissão. Primeiro porque esses contextos mundiais fizeram com que a profissão de Terapia Ocupacional se expandisse na Europa (Inglaterra), principalmente durante a Segunda Guerra Mundial. Segundo, porque, com os mutilados de guerra, e a busca por soluções às demandas traumatológicas, com o objetivo de inseri-los em uma nova situação produtiva, o enfoque reabilitador da profissão ganha espaço e a abordagem torna-se a da clínica curativa em função dessa nova demanda. Caniglia (2005, p. 54) afirma que, nessa fase, “o enfoque da Terapia Ocupacional era atuar na rotina do indivíduo, promovendo, a partir de uma variedade de atividades saudáveis e significativas, a preservação de um vínculo com os projetos de vida Interrompidos pela doença.”

O novo cenário mundial também influenciou diretamente na formação de todos os cursos da área da saúde, abrindo espaço para as Hiperespecializações, principalmente nos Estados Unidos. Com a Terapia Ocupacional não foi diferente, os cursos de formação na área foram ampliando os conteúdos, entre outros, para a neurologia, ortopedia, psiquiatria e clínica médica geral para o atendimento de fraturas, amputações de membros, queimaduras, distúrbios mentais, porém essa nova conformação educacional ameaçava o objeto de trabalho da profissão.

A proximidade da Terapia Ocupacional com a Fisioterapia influenciou no desenvolvimento de conhecimentos de cinesiologia, medida de força e extensão de movimentos, técnicas de massagem e relaxamento. Entretanto, como a Terapia Ocupacional trabalhava com atividades rotineiras, e o emprego das mãos era uma necessidade na medida em que proporcionava maior independência nas atividades diárias dos pacientes, a profissão passa a privilegiar esse órgão. Além disso, o desenvolvimento de órteses, próteses, adaptações em utensílios e mobiliários também ganharam outro *status*; agora o objetivo era minimizar as limitações.

A Associação Americana de Terapia Ocupacional, em 1923, estabeleceu padrões mínimos para cursos de treinamento na área. A partir desse período, amplia-se a inserção da profissão nos EUA, principalmente na área hospitalar e na reabilitação industrial.

Já em 1930, a Terapia Ocupacional passa a ser assessorada pela Associação Médica; esse fato remonta a identidade da profissão, que passa a ter uma identidade médica baseada no treino hospitalar, na biologia e na clínica médica. Nesse período, os cursos ganham o grau de bacharel, com duração de 3 anos e as áreas de atuação clínica ficam focadas na ortopedia, pediatria, psiquiatria etc.

A segunda fase é compreendida entre os períodos das décadas de 30 a década de 70, e marcados pela prescrição das atividades que, na primeira, fase eram as atividades rotineiras e agora passam a ser as atividades como recurso terapêutico, influenciadas fortemente pelo modelo médico. A visão “farmacológica da atividade”, baseada na indicação, contra-indicação e prescrição das mesmas, transformam-nas em “atividades-meio”, mas com uma visão de “meio” para se chegar à “cura”, comparada a medicamentos. “No modelo médico, os terapeutas ocupacionais viam a atividade como medicamentosa e procuravam ‘as propriedades, os efeitos curativos e os poderes terapêuticos’” (CANIGLIA, 2005, p. 56).

Nessa visão organicista, predominava o pensamento dos profissionais sobre os órgãos dos pacientes em vez de projetos de vida dos mesmos. Na psiquiatria, as atividades expressivas eram utilizadas como comunicação não-verbal, o que gerou conflitos com a arte-terapia. Porém, esse cenário também contribuiu para a expansão da profissão. Nas décadas de 60/70, novas abordagens foram incorporadas como a comportamental, desenvolvimentista e perceptual, advindas do aprofundamento nas ciências médicas como a neurofisiológica, cinesiológica, biomecânica, entre outras, contribuindo para a atuação destes profissionais em

outras áreas como a pneumologia, reumatologia, cardiologia etc. Contudo, o enfoque continuava sendo dado à doença e aos sintomas.

Mundialmente, esse período foi marcado pela “Era Industrial e tecnológica” em que a fragmentação, a multiplicidade e a hiperespecialização estavam em todas as áreas do conhecimento. A geração e o acúmulo de novas informações, devido ao avanço tecnológico, fazem a ciência compartimentar o saber, fragmentando-o. Junto a isso, a divisão do trabalho com o taylorismo e fordismo busca cada vez mais a eficiência e a produção provocando a setorização dos campos do conhecimento.

Nesse panorama mundial, a profissão de Terapia Ocupacional, calcada nesse modelo cartesiano e positivista da física clássica e moderna, fica marcada pelo excesso de mensuração, determinismo, objetividade, exatidão e linearidade que promovia a visão de homem mecanicista ou ser funcional. Assim, o objeto da Terapia Ocupacional também se tornou fragmentado: “músculos, tendões, mecanismos inconscientes, conflitos intrapsíquicos, estímulo sensorial, treino em atividades de vida diária, preensão manual, coordenação motora, percepção visual [...] como um fim em si mesmo” (CANIGLIA 2005, p. 58). A formação em Terapia Ocupacional também passa a ter suas bases fundamentadas nas técnicas instrumentais, gerando uma formação disforme e esfaceladas.

A partir dos anos 70 a visão de homem como ser complexo ganha espaço e é ponto fundamental para repensar as estratégias de tratamento e cuidado desse “objeto de estudo das ciências humanas e da saúde. Esse período marca a terceira fase da Terapia Ocupacional. Essa fase é marcada pelo “retorno ao paradigma inicial”, proposto por autores como Kilelhofner, Serret, Cynkin, Mosey e outros, em que se propõem uma atualização do paradigma da ocupação, assim como, segundo a autora, “um reconhecimento da fragmentação e obscurantismo do objeto de trabalho da profissão”. Ela se refere a uma reconstrução disciplinar marcada pelo resgate de conceitos e procedimentos, busca de teorias que se articulem com o objeto de trabalho da profissão, elaboração de novas teorias e estruturas e avaliação constante de modelos teóricos disponíveis.

No Brasil, a Terapia Ocupacional tem como espaço de atuação os hospitais. As primeiras instituições brasileiras surgem na segunda metade do século XIX, no Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais. Os hospitais e escolas especializados atendiam pessoas com incapacidade física, sensorial e mental. No Rio de Janeiro, destacaram-se o Imperial

Instituto dos Meninos Cegos (Instituto Benjamin Constant) e o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos (Instituto Nacional de Educação de Surdos).

O uso da ocupação como forma de tratamento ganha espaço também nos Hospitais Psiquiátricos, destacando os primeiros surgidos no Rio de Janeiro - Hospício D. Pedro II (1852), depois o Hospício Nacional de Alienados (1890), onde hoje é o atual Instituto de Psiquiatria da Universidade do Brasil (IPUB).

Esses hospitais dividiam os internos em alas de acordo com o diagnóstico e sua classe econômica e social. De acordo com a mostra virtual “memórias da Loucura” do centro cultural da saúde, MS/BR a divisão dentro dos manicômios se dava da seguinte forma:

Pertenciam à primeira classe os indivíduos brancos, membros da Corte, fazendeiros e funcionários públicos; à segunda, os lavradores e serviçais domésticos; e à terceira, pessoas de baixa renda e escravos pertencentes a senhores importantes

Existia ainda outra classe, mais numerosa que as anteriores, destinada aos marinheiros de navios mercantes, aos indigentes, principalmente os ex-escravos, e aos escravos de senhores que comprovadamente não tivessem recursos para a despesa do tratamento. Enquanto os pacientes de primeira e segunda classe viviam em quartos individuais ou duplos e se entretêm com pequenos trabalhos manuais, jogos e leitura, os de terceira e quarta trabalhavam na cozinha, manutenção, jardinagem e limpeza. Paradoxalmente, os últimos recuperavam-se com mais facilidade do que os primeiros, que, paralisados pelo ócio, perpetuavam-se na internação (www.ccs.saude.gov.br).

As formas de tratamento coadjuvantes aos medicamentos aprofundam a relação ocupação X tratamento, como por exemplo, o hospital do Juqueri (1898) – Franco da Rocha, em São Paulo, a utilizava principalmente atividades ligadas à agropecuária com os internos. Já os hospitais Franco da Rocha e Pacheco Silva introduziram a Praxiterapia como tratamento e, no nordeste brasileiro, Ulisses Pernambucano inseriu a terapêutica ocupacional, junto com uma ação multiprofissional Intra e extra-hospitalar, como forma de assistência a psicopatas.

No início do século XX, surgem as Colônias Agrícolas, como a Colônia dos Alienados da Ilha do Governador e Ponta do Galeão e Conde de Mesquita – (Convento de São Bento), com o objetivo de resolver os problemas de superlotação e a mistura de pacientes curáveis e incuráveis ao mesmo tempo.

Juliano Moreira, em 1905, afirmava em sua monografia a importância do aumento de investimentos na assistência a alienados, e concordava que as colônias agrícolas representavam um excelente meio de recuperação. A reforma que propôs, trazia vantagens para os doentes e possibilitava economia para o Estado.

O Instituto Municipal Nise da Silveira, criado em 1946, contava com a seção de Terapêutica Ocupacional em que as atividades tinham a proposta de ser um espaço onde os pacientes, por meio das atividades pudessem “falar de si” e também “falar da sua relação com o meio”. O Instituto contava com 17 setores de oficina: marcenaria, tapeçaria, sapataria, esportes, teatros, festas, atelier de pintura e desenho, entre outros.

Mesmo que esse tipo de tratamento, com o uso da ocupação terapêutica, estivesse baseado no tratamento moral, partindo do princípio de que a organização do ambiente e das ocupações leva à reorganização do comportamento do doente mental, a proposta de Nise da Silveira ultrapassou as fronteiras da “ocupação como forma de produtividade em benefício da economia hospitalar” (SOARES, 1991 p. 146).

Na década de 40, no Brasil, as atenções, começam a se voltar para os doentes crônicos, para as deficiências congênitas, para os acidentados do trabalho, de trânsito, acidentados domésticos e incapacitados por doenças ocupacionais. Esta atenção, provocada também, pelo movimento internacional de reabilitação e a difusão das leis protecionistas aos deficientes mentais e físicos, por instituições como a ONU, OIT e UNESCO.

O campo da Reabilitação foi considerado, no início dos anos 50, com um potencial elevado para transformar o inválido em mão-de-obra atuante. (DE CARLO; BARTALOTI, 2001, p. 33). Assim, a formação em Terapia Ocupacional, nessa época formação técnica e na década de 1960, formação superior, toma a proposta de reabilitação como ponto forte de atuação e direciona as formações nas técnicas e patologias.

Durante todo esse período, da década de 1940 a 1960 (período reducionista), a prática da Terapia Ocupacional, transitava principalmente entre os modelos cinesiológico, psicanalítico e neurológico com objetivo de recuperar o paciente na perspectiva de um comportamento aceitável e produtivo na sociedade (MEDEIROS, 2003).

Nos anos 1970, as transformações sociais, culturais e políticas trazem uma visão de Homem Integral e Complexo. Nesse período, a Sociedade Civil Organizada brasileira força o

fim da ditadura; o movimento de trabalhadores e Operários pela qualidade na lógica de produção industrial fortalece os sindicatos, as pastorais da juventude e da Criança iniciam um movimento de educação social de rua, produzindo uma tecnologia social brasileira. Além disso, a retomada e fortalecimento da Abordagem Freiriana de Educação Popular abre espaço para a discussão e reflexão dos modelos de educação e também para a intersectorialidade entre as áreas educação e saúde.

No final dessa década, o movimento de trabalhadores da saúde inicia um processo fundamental de mudança – contra o anacronismo histórico de Previdência Social – que vai ter reflexos importantes na reorganização de todo o sistema de saúde brasileiro.

Todas estas transformações e movimentos tiveram impacto e influência sobre os fundamentos epistemológicos da Terapia Ocupacional. Medeiros (2003) destaca seis escolas de pensamento e seus respectivos modelos teóricos, apontadas por Elizabeth G. Tiffany são elas: Biofísica – modelo sensório integrativo; Psicanalítica – modelo psicanalítico ou psicodinâmico; sociocultural – modelo desenvolvimentista e comportamento ocupacional; comportamental – terapia comportamental; Fenomenológica – modelo desenvolvimentista, comportamento ocupacional e humanista e, por fim, a escola do pensamento integrativa cujos modelos são desenvolvimentista e do comportamento ocupacional.

As discussões sociopolíticas, de intelectuais da época e a mobilização da sociedade civil levaram, em 1988, implantação do Sistema Único de Saúde no país, fato que culminou também com a rediscussão e início da reforma psiquiátrica.

A Terapia Ocupacional, no Brasil, nesse período, estava vinculada, em termos de identidade, com o campo de atuação em saúde mental. A reforma psiquiátrica contribuiu para um repensar uma nova identidade profissional. Nesse contexto sociopolítico, se efetiva uma mudança do olhar do profissional de terapia ocupacional para com seu objeto de estudo: o homem em atividade. Essa mudança se dá, entre outras, na perspectiva do entendimento do papel dos técnicos como portadores de mandato social e a compreensão da população atendida em Terapia Ocupacional, a partir da sua condição de exclusão social e de ausência de direitos. Ou seja, inicia-se uma redefinição dos objetivos da atenção em Terapia Ocupacional, em que a reinserção como norma de produtividade e a independência como norma ideal dá lugar a processos de produção de autonomia e enfrentamentos da exclusão social, ambos dados a partir do olhar crítico do sujeito e terapeuta ao mundo.

O percurso histórico da profissão, resumidamente, aponta para um vai e vem entre concepções positivistas e humanistas que fundamentavam e fundamentam a profissão. Atualmente, a Terapia Ocupacional, de acordo com Medeiros (2003), passa por um movimento de “demarcação de seus limites e caracterização do seu papel”. Dessa forma, alguns modelos teóricos, hoje, têm se sobressaído na prática dos profissionais, a fim também de dar conta do caráter cientificista que é requerido pela lógica capitalista da organização do poder. São eles: Modelo de Ocupação Humana, Modelo de Atividade em Saúde e Modelo de Terapia Ocupacional Dinâmica.

A Terapia Ocupacional teve e tem seu conhecimento construído principalmente pelas ciências psicológicas, sociológicas, ciências biológicas e ciências médicas. Justamente por ter como objeto o homem em atividade, os modelos e técnicas de intervenção da prática desta profissão se modificam ao longo da história, uma vez que eles estão diretamente relacionados com a concepção de homem, saúde, doença e atividade, conceitos estes que são temporais e mutáveis. Medeiros compreende a Terapia Ocupacional a partir da relação entre homem, atividade e meio social:

A terapia ocupacional, como área de conhecimento e prática de saúde, interessa-se pelos problemas do homem em sua vida de atividades. Em outras palavras, considera as atividades humanas como o produto e o meio de construção do próprio homem e busca entender as relações que este homem em atividade estabelece em sua condição de vida e saúde (MEDEIROS, 2003, p. 27).

Ao compreendê-la como método terapêutico que visa recuperar a dimensão ativa do homem como indicador de saúde, tem no uso das atividades empreendidas pelo homem ao longo da história de sua humanização, seu maior aliado no processo de recuperação da saúde do homem (MEDEIROS, 2003). A autora ainda nos diz que a Terapia Ocupacional, como profissão, é resultado histórico da divisão de classes sociais e das políticas de saúde e sua compreensão está relacionada com a visão de homem saúde, doença e atividade humana no tempo (MEDEIROS, 2003).

Diante disso, destacamos que os modelos de atuação da prática terapêutica ocupacional podem estar centrados em diferentes pressupostos teóricos como, por exemplo, concepção de homem a partir da perspectiva mecânica como os modelos cinesiológicos, neurológico, comportamentalista, integralista e sensório-integrativo. Como também os modelos que se colocam em uma perspectiva humanista, buscando entender as manifestações

humanas de maneira totalizante. Neste modelo, destacam-se as concepções fenomenológicas, existencialistas e aquelas que priorizam as relações e interações do sujeito com o seu meio ambiente, contexto histórico (MEDEIROS, 2003).

Já nos modelos mais recentes, destacamos o modelo de ocupação humana, o modelo centrado no cliente e o modelo baseado em uma concepção materialista histórica do homem e da sociedade. O primeiro está fundamentado no paradigma da necessidade de modernização do conceito “ocupação” e também em uma base teórica que permitisse “uma compreensão da adaptação do homem”. O segundo está centrado na compreensão humanista, holística e na autonomia. O terceiro está relacionado com as transformações socioeconômicas brasileiras e também com as mudanças no sistema de saúde brasileiro, dessa forma a partir do pressuposto da concepção materialista histórica do homem e da sociedade, esse modelo “se propõe a ser utilizado no processo de libertação do homem inserido numa relação de produção capitalista para uma transformação radical da sociedade” (MEDEIROS, 2003, p. 59).

A Terapia Ocupacional, enquanto prática terapêutica, deriva de uma visão “orgânica” ou fenomenológica do homem, contudo, Hagedorn (1999) considera que os conhecimentos básicos da profissão derivam também de modelos reducionistas; desta forma, caracterizam-se os modelos como sendo metamodelos, ou seja, que, de alguma forma, encaixam-se no modelo reducionista e/ou no modelo orgânico (holístico). O primeiro se caracteriza, principalmente, pela visão de homem como sendo divisível e o somatório de suas partes o constituem inteiro, já o segundo – orgânico – caracteriza-se principalmente, por ver o ser humano como um todo maior que a soma de suas partes, constituindo-se de um sistema interativo e adaptativo (HAGEDORN, 1999).

Na história da Terapia Ocupacional, vários modelos e abordagens foram criadas para dar conta de uma prática que deve acompanhar a dimensão mutável do ser humano e das sociedades. Assim, a seguir apresentaremos resumidamente alguns modelos e correntes teóricas importantes para o desenvolvimento da profissão (HAGEDORN, 1999).

A proposta de Reed, denominada “adaptação através da ocupação”, foi criada em 1984, se baseia no modelo, orgânico considerando as escolas-chave do pensamento a escola humanista, desenvolvimentista, educacional e adaptativa, devendo ser as abordagens utilizadas na prática tanto a cognitivo-comportamental, como as neurodesenvolvimentistas ou as biomecânicas, de acordo com a que mais se adapte ao paciente/cliente/usuário. Reed e

Sanderson em 1992 aperfeiçoaram este modelo enfocando o bem estar e desvinculando o objetivo do tratamento do modelo médico centrado na doença. Essa proposta foi baseada nos trabalhos de Reilly sobre desempenho ocupacional e influenciou outros estudiosos da terapia ocupacional (HAGEDORN, 1999).

Em 1970, Kielhofner criou o modelo da ocupação humana considerando a pessoa como um sistema aberto que interage com o ambiente, modificando-o e sendo modificado. Neste modelo teórico, o autor adota o modelo orgânico como base e as escolas-chave são principalmente a desenvolvimentista e cognitivo comportamental. Este modelo foi criado mais como base de discussão e reflexão sobre a teoria e prática terapêutica ocupacional do que uma explicação completa acerca da profissão (HAGEDORN, 1999).

A fim de desenvolver uma terminologia e também uma sistematização comum aos profissionais canadenses, é criado em 1983 o modelo de desempenho ocupacional canadense (orientação para uma prática centrada no cliente) baseado no modelo holístico (orgânico), em que o cliente é o centro das ações, e as abordagens utilizadas são aquelas que melhor se adequam à demanda do cliente, podendo ser: desempenho ocupacional, neurodesenvolvimental, comportamental, psicodinâmica, entre outras (HAGEDORN, 1999).

A Terapia Ocupacional centrada no cliente tem sua origem, na década de 60 e 70, no Canadá, a partir de um processo de readequação dos serviços de Terapia Ocupacional, frente às mudanças geradas nos sistemas de saúde e pressões governamentais relacionadas, entre outras, a controle de gastos e melhoria da qualidade dos serviços (MÂNGIA, 2002).

Empenhados no esforço de elaborar diretrizes e criar um campo comum de diálogo, os profissionais procuram elaborar uma orientação que viesse unir as técnicas, os conceitos e as práticas que na época estavam fundamentados na cultura oral. Para tanto, a abordagem canadense da prática de terapia ocupacional centrada no cliente, teve suas bases em Carl Rogers, considerando, assim, a interação entre cliente e terapeuta e o próprio cliente como protagonista da construção do tratamento, como eixos orientador central da prática terapêutica ocupacional (MÂNGIA, 2002).

A estrutura conceitual dessa abordagem admite a saúde unida a um desempenho ocupacional, constituído de sentido para o sujeito, assim como correspondente ao seu momento de vida. A partir dessa noção de saúde, o desempenho ocupacional de cada sujeito se constituirá na interatividade entre o sujeito e seu contexto, tais como ambientes sociais,

econômicos e físicos, assim como as especificidades culturais. Essa estrutura conceitual possibilita que o desempenho ocupacional do sujeito se integre a partir de três áreas, a saber: autocuidado, produtividade e lazer, que são interdependentes dos componentes de desempenho ocupacional, neste caso composto por componente mental, físico, sócio cultural e espiritual (MÂNGIA, 2002).

De posse dessa estruturação, foram formuladas as orientações para o processo terapêutico ocupacional centrado no cliente, em que a Terapia Ocupacional teria como objetivo, segundo Townsed et al. (1990), “prevenir a incapacidade e promover, manter ou restaurar o desempenho ocupacional, em pessoas cujo desempenho ocupacional está em risco ou já foi rompido.” As orientações foram sistematizadas em 7 estágios, sendo que em todos eles a noção de cliente deveria ser abarcada no seu sentido mais amplo, ou seja, levando em conta o sujeito, a família, o território e as redes sociais. A seguir, abordaremos resumidamente os estágios (TOWNSED et al., 1990).

O primeiro estágio envolve o encontro entre o terapeuta e o cliente, o processo de avaliação sobre a performance ocupacional e a identificação das necessidades e objetivos do cliente para com o tratamento. O segundo estágio implica a seleção da ou das abordagens e/ou modelos de intervenção que serão utilizadas no tratamento. Essa escolha se fundamenta na avaliação realizada com o sujeito e é flexível às demandas, podendo, assim, ocorrer uma combinação das abordagens (MÂNGIA, 2002).

Já o terceiro estágio, caracteriza-se pelo planejamento do tratamento junto ao cliente. Dessa forma, ambos fazem o levantamento dos aspectos da performance ocupacional e das condições ambientais e contextuais que podem favorecer a resolução das necessidades levantadas. No quarto estágio, terapeuta e cliente fazem o reconhecimento das habilidades do cliente e dos recursos externos que poderão auxiliar no processo. Na perspectiva de facilitador do processo, o terapeuta ocupacional deverá auxiliar o cliente a aumentar sua habilidade de resolução de problemas, servindo como mediador da relação entre o cliente e os recursos externos de ajuda e auxílio (MÂNGIA, 2002).

No quinto estágio, o cliente e o terapeuta estabelecem um contrato onde são reconhecidas as responsabilidades das partes envolvidas no processo terapêutico, assim como as ações que serão desenvolvidas. No entanto para isso, é necessária, também, a negociação dos resultados que se pretende obter; nesse sentido o terapeuta e o cliente precisam relacionar

as questões do primeiro e quarto estágio, sendo tarefa do terapeuta correlacionar as informações e “entregá-las” ao cliente para que este possa tomar as decisões que lhe conferem pertinentes ao seu tratamento (MÂNGIA, 2002).

No sexto estágio as ações são efetivadas, havendo sempre espaço para a flexibilização dos métodos. Nesse estágio, é importante estar atento às significações que as ações têm para os clientes, assim como para o grau de autonomia e envolvimento do cliente para com as ações e o próprio tratamento, para que o terapeuta possa fazer a intervenção adequada. Por fim, o sétimo estágio implica o processo de avaliação dos resultados. Terapeuta e cliente revêem junto todo o processo, independente dos resultados serem ou não atingidos; o objetivo dessa avaliação é identificar se há e quais são os novos objetivos, ações e intenções do cliente para com o tratamento (MÂNGIA, 2002).

A partir da breve exposição dos estágios da abordagem canadense da prática de Terapia Ocupacional centrada no cliente, é possível verificar que existe uma parceria de responsabilização que se estabelece entre terapeuta e cliente. Essa proposta, segundo Mângia (2002), oferece múltiplas possibilidades de desenvolvimento de projetos.

Já o modelo proposto por Mosey, tem uma relação mais próxima com a prática psiquiátrica, e identifica a Terapia Ocupacional relacionada às habilidades e à adaptação. A autora não considera suas idéias como modelo, porém tem uma sistematização que se compara aos acima citados. Esse modelo sofreu críticas de Reed, pois se baseia no modelo holístico, apesar de ter uma abordagem pragmática de resolução de problemas e, filosoficamente, também tem sua fundamentação nas teorias analíticas e comportamentais, assim como nas desenvolvimentistas/humanistas (DRUMOND, 2007. In: CAVALCANTI; GALVÃO, 2007).

Simme Cynkin e Robinson, em 1990, apresentaram o modelo da saúde por meio das atividades; destaca-se dos outros modelos por dar ênfase maior às atividades do que às ocupações e, também, por descrever os participantes como atores. A abordagem é exclusivamente centrada no cliente, destacando a idiosincrasia da experiência, os significados e emoções da pessoa, que são evocados na realização das atividades. Baseia-se em um modelo holístico, equiparando a saúde ao engajamento nas atividades de forma que um desajuste no engajamento funciona como um sinalizador de má saúde ou disfunção. Abordagens baseadas nas atividades a partir de uma perspectiva biomecânica,

neurodesenvolvimentista, cognitivo-comportamental entre outras (DRUMOND, 2007. In: CAVALCANTI; GALVÃO, 2007).

Todos os modelos citados acima consideram as ocupações como fundamentais à vida dos seres humanos e podem se constituir como recursos terapêuticos.

Atualmente, de acordo com Low (2005), os profissionais de Terapia Ocupacional estão voltados a pensar as habilidades dos seus pacientes com o objetivo principal de que estes retomem seus papéis, responsabilidades, trabalho, enfim suas atividades dentro do contexto social a que pertencem após o tratamento, principalmente o hospitalar. Historicamente, a Terapia Ocupacional norte-americana teve dois momentos importantes que constituíram a inserção das práticas da profissão, o primeiro foi a estruturação e o papel assumido pelos hospitais e o segundo, a preocupação crescente com as normas de idade para as tarefas de vida (LOW, 2005. In: TROMBLY; RADOMSKI, 2005).

No início do século XX, várias pessoas iniciaram o emprego da ocupação como forma de terapia na América do Norte; alguns nomes se destacam, como George Barton, Willian Rush, Eleanor Clark Slegle, Thomas Kinder, Elizabeth Uphan, entre outros que, necessariamente, tinham uma formação na área da saúde, mas que iniciaram este movimento. Alguns validaram suas idéias desta terapia pela ocupação de diversas maneiras. Uns destacando o valor científico da Terapia Ocupacional por meio de comparações com a ciência médica da época, outros criando os princípios da prática, que envolvia principalmente o sentido do trabalho realizado para o sujeito. Artigos sobre as práticas começaram a ganhar espaços e as intervenções baseavam-se fundamentalmente na reabilitação física e doenças mentais (LOW, 2005. In: TROMBLY; RADOMSKI, 2005).

A Terapia Ocupacional enquanto ação profissional começa a ganhar espaço e o foco maior é na medicina militar devido aos períodos de guerra e pós-guerra, com ênfase nos tratamentos para os militares com neurose de guerra, abrangendo aspectos de intervenções para as doenças mentais. A reabilitação física abrangia as práticas com vistas à recuperação dos pacientes para o retorno a produtividade; assim, a terapia ocupacional aos poucos foi introduzindo no tratamento propriedades médicas físicas com novas tecnologias e um uso menor de atividades artesanais. Intervenções com luz, calor, exercícios e aparelhos, órteses, caracterizavam esta área de atuação da profissão e uma cientificidade maior em sua

intervenção, do que a simples aplicação de atividades como recurso terapêutico (LOW, 2005. In: TROMBLY; RADOMSKI, 2005).

Além destas áreas de atuação, outras formas foram sendo instaladas pela Terapia Ocupacional à medida que estes novos campos iam abrindo espaços para outras inserções que não só a médica, tais como o social e o domiciliar, em áreas de adequações de ambientes, com pacientes com limitações físicas ou doenças contagiosas que estão limitados a um espaço de “confinamento”, contudo sempre com foco na recuperação ou readequação dos componentes que influenciavam no desempenho ocupacional (LOW, 2005. In: TROMBLY; RADOMSKI, 2005).

O processo histórico americano coloca os profissionais de Terapia Ocupacional em uma reflexão das práticas e busca propor atuações que produzissem mudanças para os pacientes. Assim, a AOTA (American Occupational Therapy Association) adota posições a favor da formação e instrução de profissionais para que pudessem assumir certas práticas, especificando, assim, os campos de atuação da profissão (LOW, 2005. In: TROMBLY; RADOMSKI, 2005).

Novas formas de atuações e tecnologias foram sendo introduzidas na prática terapêutica ocupacional, destacando os equipamentos adaptativos, ortótica e técnicas de reabilitação neurológica. Entretanto, a autora Trombly (2005) afirma que os profissionais devem estar atentos às mudanças no cenário social, político e econômico, pois estes definem, de certa forma, as necessidades da população.

Desta forma, a autora chama atenção para o fator tempo, que envolve os aspectos reabilitadores, concluindo a necessidade de os profissionais agilizarem os processos, na perspectiva de ganho funcional para o paciente, uma vez que esta atenção à saúde está implicada com a relação que estabelece entre custo e benefício (TROMBLY, 2005. In: TROMBLY; RADOMSKI, 2005).

O Modelo Ocupacional Funcional (MOF) se constitui como um modelo conceitual de prática que parte do princípio de que o esforço realizado por uma pessoa nas diversas esferas de sua vida está a serviço do alcance de sentimentos de satisfação, que o modelo define como sentimentos de eficácia e auto-estima. Assim como a função ocupacional satisfatória acontece somente dentro um ambiente com seus limites e do contexto do indivíduo (TROMBLY, 2005. In: TROMBLY; RADOMSKI, 2005).

Além desse princípio, o MOF também traz como tal a dependência que se estabelece entre as habilidades em desempenhar papéis e atividades de vida com as habilidades e capacidades básicas. Nesse sentido, a autora considera a hierarquia existente entre as habilidades de baixo nível com as funções de alto nível (TROMBLY, 2005. In: TROMBLY; RADOMSKI, 2005).

O modelo tem como objetivo principal o desenvolvimento da competência, sendo esta a responsável pelo sentimento de eficiência e auto-estima. A autora ainda aponta que este sentimento procede do controle que os indivíduos possuem sobre suas vidas. Daí resulta, o que o modelo chama, de satisfação com os papéis de vida, que estão, por sua vez, relacionados aos aspectos de autodefinição e que, como subsídio para a prática, foram delimitados em domínios, são eles: automanutenção, progresso pessoal e realização pessoal (TROMBLY, 2005. In: TROMBLY; RADOMSKI, 2005).

Trombly (2005, p. 5) se baseia no conceito de Mich (1989) em que afirma que “os papéis são considerados padrões de comportamento, socialmente esperados e estão relacionados ao *status* individual em uma determinada sociedade.” Assim, o domínio de automanutenção está relacionado com o desenvolvimento e “manutenção de si”, diz respeito às atividades de vida diária e também compreende os cuidados familiares e do lar (TROMBLY, 2005. In: TROMBLY; RADOMSKI, 2005).

Já o domínio de progresso pessoal, está relacionado aos papéis que levam o indivíduo a atividades produtivas como trabalhar, estudar, gerenciar, entre outros. No domínio de auto-realização estão os papéis que levam o indivíduo ao contato com atividades que produzam realização e prazer, como, por exemplo, o lazer (TROMBLY, 2005. In: TROMBLY; RADOMSKI, 2005).

A avaliação, neste modelo, assim como o tratamento, leva em consideração a hierarquia existente do funcionamento ocupacional, ou seja, o mais alto nível ocupacional está estabelecido sob uma base de habilidades e capacidades. Desse modo, a avaliação consiste em identificar os papéis e as tarefas que indivíduo exercia antes de adoecer ou sofrer o processo de incapacitação e verificar com o paciente o que este espera ou deseja do processo pós-reabilitação, referente a esses papéis e tarefas (TROMBLY, 2005. In: TROMBLY; RADOMSKI, 2005).

Para isso, o terapeuta ocupacional pode utilizar alguns instrumentos como a lista de verificação de papéis e a medida canadense de desempenho. Ainda, na avaliação, o profissional deve identificar as competências do paciente para realizar os papéis e tarefas que deseja e ou considera significativos e também examinar se o ambiente é um ambiente que limita ou não a funcionalidade ocupacional, a fim de pensar estratégias de superação desse limite. A análise da atividade nesta etapa do processo terapêutico ocupacional pode ser utilizada na perspectiva de verificar quais as habilidades e capacidades podem estar prejudicadas (TROMBLY, 2005. In: TROMBLY; RADOMSKI, 2005).

No que diz respeito ao tratamento, este pode estar focado na modificação do ambiente, de habilidades e destrezas comprometidas, ou, ainda, no ensino de outras formas de realização da atividade de maneira a compensar a limitação. A melhora do funcionamento ocupacional é o objetivo do tratamento e, portanto, é importante o terapeuta ocupacional reconhecer qual é a preocupação imediata do paciente, podendo, às vezes, iniciar o processo a partir deste ponto (TROMBLY, 2005. In: TROMBLY; RADOMSKI, 2005).

Para a otimização das habilidades e capacidades, pode se utilizar a terapia adaptativa, que tem como objetivo, possibilitar mediar os objetivos pessoais com as capacidades e demandas, tanto do paciente como daquelas impostas pelo ambiente e que interferem nas ocupações diárias. A autora sugere, ainda, utilização de abordagens como a percepto-cognitiva, a biomecânica e a neuro-evolutiva de aprendizagem motora (TROMBLY, 2005. In: TROMBLY; RADOMSKI, 2005).

Já para a restauração da competência, pode se dar por meio da utilização da abordagem da reabilitação, cujo objetivo central é a independência e que contém os métodos para operacionalização desta restauração, por meio de instrumentos compensatórios que visam ao ensino da adaptação física e emocional do paciente (TROMBLY, 2005. In: TROMBLY; RADOMSKI, 2005).

Outro método de abordagem e intervenção utilizado por terapeutas ocupacionais é o raciocínio clínico, segundo Schell (2002, p. 80. In: NEISTADT, M. E.; CREPEAU, E. B., 2002) “é um processo complexo e multifacetado”, para planejar, orientar, refletir e realizar o tratamento, que envolve a designação e a organização das situações e problemas, fundamentado em uma apreensão pessoal da situação daquele que se pretende empreender o

tratamento. Ou seja, o raciocínio clínico envolve os aspectos práticos e teóricos em todas as suas dimensões (SCHELL, 2002. In: NEISTADT; CREPEAU, 2002).

O raciocínio clínico em Terapia Ocupacional abrange alguns aspectos importantes que se integram na prática, levando a um raciocínio ético que dá condições aos profissionais para escolher a melhor forma de tratamento para um determinado cliente. Assim, os aspectos do raciocínio clínico se constituem do raciocínio científico, narrativo e pragmático. O primeiro diz respeito aos processos lógicos e questionamentos científicos desenvolvidos pelo profissional, por meio do uso das teorias específicas, podendo ser realizado de duas maneiras, uma por meio do raciocínio diagnóstico, e a outra pelo raciocínio de procedimento. Esse tipo de raciocínio é utilizado para compreender os comprometimentos, distúrbios e contextos de desempenho do sujeito e também para avaliar os efeitos destes comprometimentos sobre o desempenho ocupacional do cliente (SCHELL, 2002. In: NEISTADT; CREPEAU, 2002).

O segundo tipo de raciocínio, narrativo, envolve o processo de entendimento, por parte do profissional, sobre o que significa a experiência de comprometimento. Seja ele qual for para o cliente, os terapeutas ocupacionais, geralmente, utilizam-se das histórias de vida como instrumento. Já o raciocínio pragmático é aquele que dá conta das questões práticas que envolvem o processo terapêutico ocupacional, ou seja, este tipo de raciocínio se volta para o plano no qual ocorre o tratamento, como, por exemplo, questões que envolvem os recursos do tratamento, relações de poder entre os profissionais envolvidos, entre outras (SCHELL, 2002. In: NEISTADT; CREPEAU, 2002).

Didaticamente, os três aspectos de raciocínio interagem entre si, na medida em que cada raciocínio subsidia informações a outro, e um processo condicional, que consiste na flexibilidade de mudança do tratamento de acordo com a resposta que o cliente apresenta. O raciocínio clínico está diretamente relacionado com a experiência clínica e pessoal e requer educação continuada para aperfeiçoar as habilidades de raciocínio clínico e desenvolver novas habilidades, além de servir de base para as reflexões a respeito das práticas anteriores e recentes (SCHELL, 2002. In: NEISTADT; CREPEAU, 2002).

Ao longo dos anos, a Terapia Ocupacional vem, sistematicamente, sendo discutida, principalmente no que diz respeito ao esclarecimento sobre seus fundamentos e explicitação das singularidades da prática profissional. No século XX, nos Estados Unidos, a profissão de terapia ocupacional tem seu início fundamentado na concepção de hábitos (hábitos saudáveis

era o objetivo do tratamento em terapia ocupacional), tendo como referência Eleanor Clarke Slegle como já foi citado anteriormente (DRUMOND, 2007. In: CAVALCANTI; GALVÃO, 2007).

Na década de 70, a fragilidade de buscar em outras áreas do conhecimento bases para a prática da profissão, inicia um processo de questionamento dos elos entre estas diferentes áreas, as áreas de atuação da Terapia Ocupacional e o que produzia esta atuação na ocupação do sujeito submetido a tal intervenção (DRUMOND, 2007. In: CAVALCANTI; GALVÃO, 2007).

Dentro deste contexto, Reilly desenvolveu o modelo do comportamento da ocupação que estava baseado em preceitos filosóficos, psicológicos, sociológicos e antropológicos, onde a ocupação era o método da terapia ocupacional. Este modelo gerou repercussões na área, nos Estados Unidos, principalmente para as definições do campo profissional, para o incentivo à pesquisa na área e também pelo processo de descentramento da patologia, como foco central da terapêutica para a ocupação (DRUMOND, 2007. In: CAVALCANTI; GALVÃO, 2007).

Em 1989, foi desenvolvida, na University Souther, Califórnia, a ciência ocupacional com a proposta de ser uma ciência social, tendo como foco de análise as formas de ocupação, a função da ocupação e o significado das mesmas. Outros modelos teóricos foram criados a partir disso, desenvolvendo-se, assim, nos Estados Unidos, o foco da profissão na “análise dos papéis exercidos pelos indivíduos nas atividades de vida diária/atividades produtivas, no brincar e no lazer [...]” (DRUMMOND, 2007. In: CAVALCANTI; GALVÃO, 2007, p. 11).

Em 1994, foi criada a Terminologia Uniforme da Terapia Ocupacional, como forma de descrever, genericamente, as áreas de domínio da profissão, a fim de criar uma terminologia comum aos profissionais e também como forma de transmitir os aspectos essenciais da Terapia Ocupacional. Mais tarde, em 2002, foi criada a Estrutura da prática em Terapia Ocupacional: Domínio e Prática que, junto com a Terminologia Uniforme, vem sendo utilizada como referência, principalmente nos Estados Unidos (DRUMOND, 2007. In: CAVALCANTI; GALVÃO, 2007).

O reconhecimento da OMS sobre a influência dos aspectos incapacitantes de desempenho das atividades e participação social, na saúde dos indivíduos vem ao encontro destas conceituações sobre a prática terapêutica ocupacional, abrindo campos de atuação para os profissionais. Além disso, a Prática Baseada em Evidências também influencia os

planejamentos e intervenções da terapia ocupacional, na medida em que analisar os resultados das práticas colabora para obtenção de maior domínio das intervenções terapêuticas ocupacionais (DRUMOND, 2007. In: CAVALCANTI; GALVÃO, 2007).

A partir da década de 70, no Brasil, alguns profissionais de terapia ocupacional iniciam um processo de inserção da área social nas suas práticas. Esse movimento é resultado da crítica e reflexão dos fundamentos da profissão a partir de uma insatisfação com as práticas realizadas, principalmente dentro das instituições. Estas práticas eram marcadas por fatores decorrentes da própria profissão, assim como marcados pela lógica das instituições (BARROS et al., 2002).

Os fatores relacionados à profissão estavam baseados, principalmente, no questionamento sobre a práxis terapêutica, revelado no questionamento sobre o sentido das atividades realizadas com os usuários. Já os fatores da lógica institucional marcados, principalmente, pelas exigências feitas à Terapia Ocupacional de produzir atividade que viessem “escamotear o vazio institucional” (BARROS et al., 2002, p. 96).

No contexto geral, na década de 80, especialmente dentro das instituições, os movimentos com intenção de provocar mudanças e transformações na lógica dessas instituições e fora delas, intensificam-se, tendo como participantes e agentes os profissionais de Terapia Ocupacional. As lutas sociais focadas nos direitos humanos e contra a exclusão social das minorias, formam o cenário, onde os profissionais de Terapia Ocupacional atuaram na perspectiva de uma mudança do paradigma social. Ainda neste período da década de 80, os referenciais eram estrangeiros, principalmente americanos (BARROS et al., 2002).

A partir do aumento do número de docentes de Terapia Ocupacional, nos cursos e a capacitação destes, principalmente, na área das ciências humanas, influenciou a reflexão e produções teóricas analisadas, agora, também a partir do materialismo histórico na perspectiva de avaliar o caráter social e político das práticas de Terapia Ocupacional. Entretanto, outros profissionais da área publicavam temas da Terapia Ocupacional referendados em outras abordagens teóricas, como as abordagens filosóficas e psicodinâmicas (DRUMOND, 2007. In: CAVALCANTI; GALVÃO, 2007).

O período entre 1980 e 1990, foi marcado por grandes movimentos sociais, destacamos, aqui, a reforma sanitária, psiquiátrica e o movimento de reabilitação para pessoas portadoras de deficiência. Neste contexto, proposições políticas também foram influenciadas,

refletindo, assim, na atenção, dos profissionais da saúde, inclusive terapeutas ocupacionais, ao público alvo, principalmente nas áreas de saúde mental e reabilitação psicossocial. Assim, os terapeutas ocupacionais começam a ampliar seus campos de prática, passando a atuar fora dos hospitais e clínicas, como por exemplo, espaços comunitários, unidades básicas, centros de atenção psicossocial, centros de convivência, entre outros, este fato recebe a denominação de “prática extramuros” (ALMEIDA; OLIVER, 2001. In: DE CARLO; BARTALOTTI, 2001).

Esses movimentos são alimentados pelas teorias de Gramsci (1985) sobre o papel, exercido pelos “intelectuais”, executado pelos profissionais dos serviços de saúde, incluindo os terapeutas ocupacionais; em contraponto, a hegemonização de valores e saberes a serviço das classes dominantes. Assim, coloca-se a questão, a ser discutida e pensada, sobre a necessidade de mudança deste papel. Contudo, era e é imprescindível que os profissionais busquem novas formas de conceber, entender e aplicar os conhecimentos e saberes técnicos, que seriam constituídos a partir da demanda e necessidade dos grupos e/ou populações aos quais suas ações eram destinadas. Para tanto, era necessário que os usuários fossem os interlocutores e detentores do próprio saber (BARROS et al. , 2002).

Na década de 90, a prática dos terapeutas ocupacionais influenciadas pelo contexto social e político no Brasil despertou uma reflexão, sobre a relação da profissão com o cotidiano. Reivindicações começaram a ser feitas como, por exemplo, ocupação de outros espaços para a realização de ações de saúde. Esta prática profissional, entretanto, foi alvo de críticas, dos próprios profissionais, o que gerou uma movimentação no sentido de buscar outras referências, em áreas como a sociologia, antropologia e filosofia, que pudessem superar esse modelo (DRUMOND, 2007. In: CAVALCANTI; GALVÃO, 2007).

Alguns profissionais analisam a questão do ponto de vista dos diversos significados que a Terapia Ocupacional admite, quando está vinculada a ocupação como terapia. Esta nova relação pensada diz respeito à ocupação estar diretamente vinculada ao cotidiano e, portanto, esta começa a ser a relação primeira do foco da Terapia Ocupacional. Alguns teóricos como Freire, Castels, Foucault, Heller, Nordieu, Lefebvre e Certaeu fundamentaram os estudos, sobre este tema dos terapeutas ocupacionais, principalmente a partir do século XXI. (DRUMOND, 2007. In: CAVALCANTI; GALVÃO, 2007).

Entretanto, o campo social de atuação dos terapeutas ocupacionais, incluía a parte “patológica” deste social, definida como patologia social, entendida por Carvalho et al. (1964)

como sendo o convívio “ético-social” desviado pelos meandros patológicos, correspondendo aos grupos dos marginalizados e dos comportamentos anti-sociais. Dentro dos parâmetros do modelo médico, que ordenava a vida cotidiana neste final de século XX, o campo “social” foi incluído como campo de atuação dos terapeutas ocupacionais pela justificativa de ser uma patologia (BARROS et al., 2002).

As discussões realizadas a respeito da esfera social como campo de atuação da Terapia Ocupacional, não teve muitos frutos, pois os modelos de ação continuavam a ser repetidos de acordo com o que era aprendido, teoria e prática fragmentada e reducionista, e, dessa forma, o campo social foi incorporado na prática terapêutica como mais um elemento (BARROS et al., 2002).

De acordo com Barros et al. (2002, p. 98), “Nesta sociedade, o terapeuta ocupacional, poderia atuar, desde que revisando conceitos e objetivos, contribuindo para o processo de transformação social em direção a maior equidade.” As autoras ainda afirmam que, para tanto, seria necessário que se superasse a Terapia Ocupacional como sendo exclusivamente da área da saúde; contudo, sem recursos para superar esse contexto, os terapeutas ocupacionais, seguiram agindo somente junto às populações que se adequavam as demandas de saúde.

Com isso, a reordenação dos serviços de saúde a partir do final da década de 90, principalmente com a inserção de programas na atenção primária, assim como as rediscussões sobre saúde e doença e intervenções dos profissionais, abriu um campo propício para o ressurgimento da discussão sobre o campo social em Terapia Ocupacional (BARROS et al., 2002).

Ainda se faz necessário repensar este campo de atuação, tanto na sua especificidade quanto no campo teórico que a embasa. Galheigo (1999) afirma que é preciso produzir o conhecimento em três planos, que se imbricam no cotidiano: plano macro-estrutural e conceitual, o político-operacional e o da atenção pessoal e coletiva (GALHEIGO, 1999).

A Terapia Ocupacional social, segundo Barros, et al. (2002) está centrada, principalmente, em processos e ações comunicativas. Portanto, as atividades se constituem em “processos de mediação interpretativa entre nós e os fenômenos” que está intrinsecamente relacionado com a história pessoal e social. Assim, é fundamental aliar a este contexto a noção de experiência e historicidade. A autora ainda ressalta que a Terapia Ocupacional Social, parte daquilo que é da população para quem trabalha e se define na medida em que:

“compreende a pessoas entre a objetividade de seu problema e a subjetividade da interpretação de suas necessidades, entre seu modo de perceber a vida e aquele do terapeuta ocupacional, entre a técnica e as dificuldades reais do cotidiano” (BARROS et al., 2002, p. 102).

As atividades realizadas na prática da Terapia Ocupacional estão a serviço da emancipação do sujeito e servem como instrumento “para” esta, na medida em que é percebida, vivida e interpretada pelos envolvidos no ‘fazer da atividade’ (sujeito, terapeuta, cultura, valores). Ao mesmo tempo a atividade é modificada tanto pelos objetivos a que foi proposta quanto pela relação que ela intermedia, dessa forma ela se torna inacabada, pois é dependente de um espaço, de um tempo e do que a experiência revelar no ato (BARROS et al., 2002).

A Terapia Ocupacional, portanto se envolve e envolve diversos campos como educação, social e saúde, entretanto é necessário que desenvolva “metodologias adequadas para ação territorial e comunitária” (BARROS et al., p. 102), principalmente no que diz respeito as ações que possam conduzir para mediação dos processos de rupturas sociais. Faz-se necessário fortalecer as bases epistemológicas da profissão, esquadrihar contribuições em outras esferas do saber e buscar outros sentidos fora do eixo saúde-doença.

Esta ação contribuiu e contribui para a reflexão sobre novas articulações conceituais e diretrizes para uma prática condizente com essa nova configuração. A primeira reflexão que se faz é, portanto, sobre o próprio conceito e entendimento sobre território.

Na perspectiva da Terapia Ocupacional, Almeida e Oliver (2001. In: DE CARLO; BARTALOTTI, 2001) propõe a idéia de território enquanto “território-processo” por considerar que a definição desta área de ação terapêutica ocupacional deva extrapolar e se opor a idéia de “superfície solo”, considerando, portanto, o território-processo como espaço geográfico, epidemiológico, tecnológico, econômico, social e político que está relacionado diretamente com a história de articulação dos sujeitos em torno de suas necessidades.

As autoras chamam atenção para a estrutura e dinâmica sociopolítica e econômica dos territórios e para o aspecto de espaço como produção de saberes. O primeiro se constitui dos elementos que nos permitem entender as relações de poder, alianças, redes de solidariedade e conflitos. O segundo, nos traz a possibilidade de exercício da interdisciplina, produzindo cultura e valores. Esses elementos constituem e identificam o território, sendo fundamental essa compreensão para que a prática terapêutica ocupacional se constitua na perspectiva da

participação e inclusão social. A concepção de território-processo se explica justamente por ser um inacabado de ações em uma realidade mutável. (ALMEIDA; OLIVER, 2001. In: DE CARLO; BARTALOTTI, 2001).

A reabilitação pensada sob o ponto de vista de território-processo está a serviço da promoção da participação social, em que a atenção prestada nos serviços de saúde tem o foco no desenvolvimento de possibilidades de participação social junto àqueles a quem o serviço é destinado. De acordo com as autoras “a participação social não é o objetivo do processo e, sim, condição para o seu estabelecimento” (ALMEIDA; OLIVER, 2001. In: DE CARLO; BARTALOTTI, 2001, p. 89).

Para tanto, as autoras concordam com autores como Sarasceno e Tykanory quando afirmam que esta participação social está apoiada na criação e revitalização de espaços de troca, que ultrapassem os limites sociais das deficiências podendo se constituir em redes múltiplas capazes de suportar as trocas de identidades, de bens e de valores (ALMEIDA; OLIVER, 2001. In: DE CARLO; BARTALOTTI, 2001).

O território é entendido, aqui, como sendo um espaço delimitado e habitado geograficamente, historicamente e culturalmente, onde a vida acontece nos seus mais ínfimos detalhes. É no território onde nos reconhecemos e reconhecemos o outro em uma condição de alteridade (BARROS et al., 2002).

Entretanto, pensar o território como ação de um campo da saúde mais especificamente da Terapia Ocupacional implica, de acordo com Barros et al. (2002), reconhecer e considerar em primeiro plano os saberes plurais constituídos no território; descentralizar as ações das pessoas para o coletivo; ocupar os espaços do território, onde a vida acontece, e utilizá-los como *setting* e pensar atividade dentro da história e da cultura daqueles a quem se aplica (BARROS et al., 2002).

A reflexão sobre a reabilitação no território de acordo com Oliver et. al. (2001, p. 15-22) nos remete a uma análise mais profunda a respeito da sociedade brasileira e sua complexidade, fazendo-se necessário que, ao pensarmos em estratégias de reabilitação, tenhamos que avaliar a realidade político-social do país (OLIVER et al., 2001).

Um dos aspectos relevantes deste processo é pensarmos políticas de saúde e estratégias de ação profissional que respondam aos diversos padrões de mortalidade e

morbidade características de um país como o nosso, onde se convive com doenças infecto-parasitárias, mortes por violência, acidentes de trabalho, fome, analfabetismo e alteração do perfil etário da população. Esta variedade de perfis demanda diferentes ações de atenção à saúde. Outro aspecto é articular as políticas de saúde e as necessidades de prevenção de deficiências e incapacidades, tratamento e reabilitação da população, para isto se faz necessário pensarmos reabilitação como um direito (OLIVER et al., 2001).

De outra perspectiva, como nos afirma Oliver et. al. (2001), os serviços de atenção às pessoas com deficiência devem trabalhar com a temática dos direitos fundamentais, preocupando-se, também, com os problemas reais da população, tais como moradia, alimentação, escola etc., para que se possa impedir a redução da complexidade da existência humana, a incapacidade ou o diagnóstico, ou grau de severidade da sua problemática motora ou mental (OLIVER et al., 2001).

As autoras entendem território como um “espaço de possibilidades de expressões concretas de como é possível permanecer vivo”, para isso os processos reabilitadores devem compreender e empreender a produção de valores e trocas sociais a partir do conhecimento que esta prática terapêutica possibilita por meio de uma atuação profissional que promova sentido e produção de saber sobre o mundo, a deficiência e criação de possibilidades e alternativas por meio do processo reabilitador (OLIVER et al., 2001).

Dessa forma, a Terapia Ocupacional, nestes espaços, aposta em uma mudança no objeto da reabilitação, ao invés da “pessoa com deficiência” do ponto de vista individual, a pessoa com deficiência em seu contexto, em seu território. Para tanto, o trabalho consistirá em identificar esta população e localizá-la no território, conhecer as demandas e necessidades e atuar sobre as mesmas, conforme as condições reais de vida destas, na perspectiva de criar possibilidades de autonomia e emancipação, avaliar o território e atuar neste em termos de acessibilidade, tanto geográfica quanto cultural e arquitetônica, combinar as tecnologias de atenção em saúde, reabilitação e ação social com as necessidades das pessoas com deficiência e demais usuários do sistema (OLIVER et al., 2001).

A avaliação neste contexto vai além das avaliações voltadas para a incapacidade, na verdade esta é uma parte de um processo avaliativo e, por isso, coloca as tecnologias da Terapia Ocupacional em questão, necessitando serem ressignificadas e adaptadas às condições e demandas deste indivíduo no seu território (OLIVER et al., 2001).

A avaliação do desempenho funcional está relacionada com a dinâmica e demanda da pessoa atendida e do seu contexto, não se constituindo, portanto, em um fim em si mesmo. As autoras apontam que o olhar do terapeuta ocupacional no processo de avaliação e uso de tecnologias adaptativas deve estar de acordo com o princípio da reabilitação de construir o direito à saúde e à cidadania, por meio da constituição de uma reabilitação como política pública focada na inserção social na perspectiva de redução de desigualdades e criação de oportunidades (OLIVER et al., 2001).

O campo profissional, no âmbito territorial, constitui um campo novo de atuação que requer estudos e participação destes profissionais na sua estruturação e também requer adaptação dos profissionais que já atuam nesta área, até pouco tempo, somente profissionais da área médica. No que diz respeito à constituição de um campo novo as modalidades assistenciais também o são, no sentido do foco das intervenções serem dados ao sujeito deficiente em seu contexto, como já citamos, e também no sentido estrutural dos serviços e na dinâmica das modalidades assistenciais específicas da Terapia Ocupacional. Estes dois últimos estão implicados e ambos necessitam de adaptações (OLIVER et al., 2001).

A Terapia Ocupacional pode se utilizar de diferentes procedimentos para sua intervenção seja ela de acompanhamento ou atendimento, a saber: atenção domiciliar, individual e atenção a grupos específicos. Na área da atenção territorial, a atenção domiciliar é pouco dimensionada pelos serviços, assim, a construção desta dinâmica possibilita um processo de avaliação, da interação da pessoa com o núcleo familiar e vizinhança, mais claro. Já a atenção individual tem como pressuposto o uso dos equipamentos sociais e de saúde podendo, portanto ser realizados, quando for possível, na própria unidade de saúde ou em outra área social como espaços das igrejas, associações, escolas, de forma que a pessoa e ou cuidadores tenham acesso. Adaptar-se a esta flexibilidade que o território impõe é uma forma de afirmar a capacidade do serviço de dar assistência à sua população (OLIVER et al., 2001).

Os acompanhamentos e atendimentos em grupo também podem ser constituídos nos mesmos espaços dos atendimentos individuais; entretanto, chama-se atenção para a outra finalidade destes espaços, a de um espaço de convivência com outras pessoas e apropriação destes como lugares de apoio, portanto, dispositivos sociais que possam legitimar este processo de uma verdadeira inclusão (OLIVER et al., 2001).

Os grupos podem ser constituídos de acordo com as demandas de um determinado grupo sejam elas relativas a incapacidades, características das deficiências, interesse, tecnologias de atenção a serem propostas, grupos de discussão sobre direitos das pessoas com deficiência, podendo ser aberto à comunidade, além de outras infindáveis de demandas que podem surgir. As autoras pontuam a importância de identificar estes indivíduos, seus grupos e as possibilidades de intervenção. As atividades podem ou não ser utilizadas nas intervenções, contudo é necessário que estejam respaldadas pelo contexto e necessidades apontadas pelos sujeitos visando sua autonomia e exercício da cidadania (OLIVER et al, 2001).

Cabe ao terapeuta ocupacional, neste contexto, também se envolver com o ambiente doméstico do sujeito visando adequações e entendimento e compreensão da sua vida cotidiana para que esta autonomia abordada anteriormente possa realmente fazer sentido para este indivíduo. O resgate desta autonomia devido às perdas com o processo de adoecimento ou incapacidades dificulta, também, para o sujeito em tratamento sua compreensão sobre a importância do seu cotidiano como elemento fundamental para sua inserção social. Segundo Francisco (2001),

lidar com o cotidiano é sempre intervenção que exige lidar com a concretude do homem, esse movimento de múltiplas relações. O cotidiano não é rotina, não é a simples repetição mecânica de ações que levam a um fazer. O cotidiano é o lugar onde buscamos exercer nossa prática transformadora, é o social; é o contexto em que vivemos (FRANCISCO, 2001, p. 76).

De acordo com Galheigo (2003), a vida cotidiana tem sido objeto de reflexões filosóficas e por meio dos trabalhos, principalmente de Lefèbvre, em que afirma que a vida cotidiana é mais que um conceito, pois a crítica feita a ela permite a apreensão das criações, das idéias, dos valores e sentimentos, possibilitando um conhecimento e reconhecimento da sociedade. O autor ainda enfatiza que existe uma alienação na vida cotidiana que é mediado por meio do distanciamento crítico do cotidiano, possibilitando a reflexão de novas relações sociais. “A programação do cotidiano tem meios poderosos: ela tem seus acasos e também a iniciativa, o impulso da base que faz balançar todo o edifício” (GALHEIGO, 2003).

Carvalho (2000) afirma que em relação à apreensão do cotidiano existem três elementos fundamentais: a busca do real e da realidade, a compreensão do cotidiano a partir da totalidade e a possibilidade da transformação social.

Outros estudiosos da vida cotidiana, como Georg Lukács e Agnes Heller, afirmam ainda que a estrutura da vida cotidiana é insuprimível, pois está diretamente relacionada com a história do e dos indivíduos, como afirma Heller (2000, p. 20) “não está fora da história, mas no centro do acontecer histórico”. Além disso, o cotidiano é desenvolvido e, portanto, se constitui em um processo mutável e heterogêneo que engendra a singularidade do indivíduo e também o seu “genérico” (GALHEIGO, 2003).

Entendendo ‘genérico’ como aquilo que abrange várias coisas, o que é comum a todos. Assim, o cotidiano é construído dentro desse vai e vem entre o singular e o genérico, se constituindo um ser coletivo, com possibilidades inesgotáveis de produção (GALHEIGO, 2003).

Pensando o cotidiano na perspectiva do sujeito em atividade, a atividade humana se constitui no “instrumento” através do qual o sujeito produz seu cotidiano. Entretanto, a atividade humana também se relaciona com o processo histórico e cultural de uma sociedade e dessa forma o que vemos hoje é um afastamento e esvaziamento do fazer humano, por meio da constante produção de desejos dada também pela constante produção de bens de consumo. Fatos que mecanizam, limitam e “aprisionam” a vida cotidiana (GALHEIGO, 2003).

É conferida a nós, por meio da visão positivista do cotidiano, a falácia de que não se distingue os fatos dos valores, e ainda reforçado pela lógica capitalista, nos coloca em uma situação de apreensão acrítica da realidade instalada no cotidiano nos empurrando cada vez mais para o abismo da satisfação imediatista do desejo. Entretanto, quando estudos sobre o tema cotidiano começam a incorporar o subjetivo, a cultura e o social como sendo elementos que estão diretamente ligados ao entendimento dos fenômenos, a visão positivista passa a não ser a forma mais eficaz de compreender e apreender as experiências que a vida cotidiana nos impõe (GALHEIGO, 2003).

Dessa forma, na prática da Terapia Ocupacional esse campo, “vida cotidiana” se coaduna com a proposição de uma terapia ocupacional crítica, histórica com vistas à inclusão social. Assim, esse conceito de cotidiano incorporado na prática terapêutica ocupacional implica uma mudança radical no intento teórico-metodológico da profissão, principalmente no que diz respeito aos conceitos de atividades de vida diária (AVD) e vida prática (AVP) (GALHEIGO, 2003).

O percurso teórico da terapia ocupacional tem mostrado que os conceitos destas atividades estão baseados no positivismo, onde a obtenção de fatos e sua mensuração estão a serviço da correção de uma norma. O que tem sido proposto, no entanto, é a incorporação do conceito “cotidiano” na prática terapêutica ocupacional na perspectiva de avaliar as AVDs e AVPs e traçar um plano de tratamento, com vistas a auxiliar o sujeito na elaboração crítica do seu cotidiano. Para isso as metodologias de avaliação devem ser qualitativas e se voltar para “a compreensão subjetiva da realidade social [...]” e “[...] permitir ao sujeito se reconhecer como resultado de múltiplas determinações” (GALHEIGO, 2003, p. 108).

Dentro deste enfoque, cabe aos terapeutas ocupacionais, ao entender o cotidiano dentro desta perspectiva apontada pela autora acima, buscar a ampliação do conceito de saúde e doença, na perspectiva de uma opção pertencente à dinâmica do processo histórico vivido pelo sujeito, que segundo Barros (2004) “possam ser construídas a partir de uma dimensão sociopolítica” e que é resultado da escolha de uma norma de saúde, em uma determinada sociedade, vivida como escolha e não como um “dado natural” (BARROS, 2004).

Assim, também são formadas as profissões, especialmente da área da saúde. No século XX, a Terapia Ocupacional, estava ligada aos regimes disciplinadores e os conhecimentos produzidos na área associados a um conceito e compreensão de sujeitos desvinculados do seu meio social. Esse processo tem levado a uma desconexão, no campo do conhecimento científico, entre o que é objetivo e subjetivo, resultando em uma compreensão linear e reduzida do homem e da natureza (BARROS, 2004).

Tomando como princípio a compreensão de que “o adoecimento é um fenômeno que implica o sujeito e o grupo” e que a cultura de uma sociedade constrói a doença “enquanto realidade humana” (BARROS, 2004, p. 91-92), a Terapia Ocupacional vem acumulando conhecimentos que podem contribuir para outras esferas que implicam o adoecimento e a doença, tomando como base tais princípios, e se constituindo em um campo de atuação denominado terapia ocupacional social (BARROS, 2004).

Nesse sentido, a autora afirma que a ação destes profissionais é a “mediação do conflito e de negociação cultural”, devendo, pois, o mesmo “inserir-se no movimento das mudanças sociais, acompanharem suas derrisões, colocar-se a essas e avançar para tudo aquilo que a medição do fazer, do saber fazer pode instituir na esfera individual e na ação coletiva”, permanecendo em constante movimento (BARROS, 2004, p. 92).

As negociações de conflito estão centradas no entendimento do conflito social, inerente a qualquer sociedade, que para Castel (1994; 1999) se baseia na “dissolução de vínculos e na precarização do trabalho” e são protegidos por meio das ações de proteção social e civil que se encontram ameaçadas hoje pela crescente desigualdade que gera miséria e exclusão. Assim, é necessário rever as ações e os papéis dos profissionais a partir dessas perspectivas (BARROS, 2004).

No que tange aos terapeutas ocupacionais, desde a década de 80, a cidadania se constituiu como orientador da ação destes profissionais, implicando a participação dos mesmos, em movimentos de luta por direitos dos deficientes, pessoas portadoras de sofrimento psíquico entre outros. Dessa forma, inicia-se um processo de habilitação destes, para trabalhar as problemáticas que emergem desta sociedade baseada na desigualdade (BARROS, 2004).

Para tanto, os terapeutas ocupacionais se utilizam da interpretação e escuta das necessidades advindas tanto do campo individual dos sujeitos como do coletivo, na perspectiva da ação constituída de sentido para aquele que a executa. Dessa forma, é imprescindível a intervenção com a pessoa em seu meio, estabelecendo um dialogo entre ambos, na condição de aprendizagem e criação de novas possibilidades e dimensionamentos da realidade (BARROS, 2004).

Ainda, nessa intervenção, não se aplicam técnicas estanques e destituídas do seu contexto histórico e cultural, ao contrário, as atividades realizadas com os sujeitos adquirem sentidos distintos, a partir do contexto de intercâmbio que se estabelece entre sujeito, atividade, terapeuta e comunidade (BARROS, 2004).

A Terapia Ocupacional social utiliza o princípio de “processo” de Freire (1979) como forma de trabalhar, pois a tomada de consciência dada no processo de aprendizagem, citado pelo autor, se dá no trânsito entre imersão na realidade e distanciamento da mesma, por meio de uma análise crítica. Entretanto, exercer esta Terapia Ocupacional implica reflexões epistemológicas e a compreensão sobre a importância de aprender a indagar o real (BARROS, 2004).

Neste percurso histórico dos fundamentos de Terapia Ocupacional, no Brasil, abordaremos o que existe hoje em discussão como resultado de um processo histórico da superação de um paradigma do conceito de saúde, doença, sociedade e Terapia Ocupacional.

No momento que essa superação se inicia, segundo Mângia (2005) e a saúde começa a ser compreendida como um fenômeno social, a utilização da análise de redes é um método bastante eficaz, que tem emergido principalmente nos países em desenvolvimento. Essa análise proporciona pensar e realizar ações no sentido de auxiliar a criação e ou a reconstituição de redes sociais.

Segundo estudos epidemiológicos, o envolvimento de sujeitos com doenças crônicas e degenerativas, por exemplo, em uma rede social de suporte aumenta a sobrevivência dos mesmos assim como contribui para diminuição de comportamentos que colocam a saúde em risco, tais como o tabagismo (MÂNGIA; MURAMOTO, 2005).

Na área da saúde mental, grande campo de atuação de terapeutas ocupacionais, a metodologia tem sido usada tanto nas estratégias de cuidado como na prática dos serviços substitutivos territoriais. É fato que os distúrbios mentais sofrem influência do “contexto familiar, da rede social, da condição laborativa, da estrutura socioeconômica e do tratamento recebido” (MÂNGIA; MURAMOTO, 2005, p. 27). Assim, cada vez mais vem se constatando uma associação entre êxito e rede social, uma vez que muitas destas pessoas têm apresentado probabilidades maiores de êxitos positivos, quando ligados a uma rede social, apresentando menores períodos de internação, por exemplo.

As pessoas com distúrbios mentais, geralmente, enquadram-se fora das redes sociais e, portanto, fora das trocas sociais que se operam nesse processo. Os sujeitos, independente de ser portador de alguma deficiência ou distúrbio, podem, de acordo com Castel (2000), se situar em uma das quatro zonas a seguir: a primeira, zona de integração, configurada por uma rede forte de dependências e pela segurança do sujeito no trabalho; a segunda, zona de assistência configurada por uma rede de dependência menos forte que a primeira, ou então está de alguma forma assegurado pelo Estado, caracterizando-se, também, pela inaptidão para o trabalho. A terceira zona compreende uma zona de vulnerabilidade, caracterizada por uma rede social precária, assim como de sujeitos inseridos de alguma forma no trabalho. Por fim, a quarta zona entendida como zona de desfiliação em que a exclusão do indivíduo é marca principal, principalmente da área do trabalho, mesmo sendo este estando apto e excluído de uma rede social que possa lhe dar algum suporte.

De acordo com alguns estudiosos como Marteleto (2001), Molina (2005) e Martins e Fontes (2004), o estudo das redes sociais se configura “como um instrumental de análise e

construção da nova ordem social”. No contexto das mudanças sociais na sociedade moderna, especialmente a transformação nas formas de relação e inserção no trabalho e os movimentos pelos direitos e cidadania de algumas minorias, faz-se necessário a promoção de ações que visem a ampliação de tais direitos, assim como ações inclusivas, principalmente no campo do trabalho. As redes sociais vêm ao encontro dessas necessidades como elemento potencializador destes processos (MÂNGIA; MURAMOTO, 2005).

Assim, Marteleto (2001, p. 72) define rede social como: “sistemas de nodos e elos; uma estrutura sem fronteiras; uma comunidade não-geográfica; um sistema de apoio ou um sistema físico que se pareça com uma árvore ou uma rede.”

De acordo com Hawe et al. (2004) e Molina (2005), a análise das rede sociais pode ser realizada a partir de duas perspectivas, uma chamada de sociociência ou completa e a outra denominada abordagem egocêntrica ou rede social pessoal. A primeira analisa os vínculos existentes entre os membros de uma comunidade. A segunda analisa as relações que se estabelecem a partir do ponto de vista de um indivíduo em relação a outros, que são determinados como sendo parte da sua rede (Hawe et al., 2004 e MOLINA, 2005 apud MÂNGIA; MURAMOTO, 2005).

A abordagem da rede social pessoal conta com uma corrente de investigação, entre outras, que relaciona a rede de pessoas com o conceito de capital social e que se define a partir de três vertentes, a saber: a primeira toma como eixo a pessoa e o capital social é entendido como sendo inerente à pessoa. A segunda tem como eixo a rede e o capital social que são recursos que esta rede dispõe para tornar este capital acessível ou não aos sujeitos. A terceira vertente tem seu eixo nas instituições e formas de associações, sendo o capital social constituído a partir das relações que se estabelecem entre as entidades civis e econômicas. Dessa forma, o autor Nan Lin (2001) traz um conceito de capital social que agrega as significações acima, definindo então como “o conjunto de recursos imersos na rede social”. Partindo do entendimento do fato de que vivemos em um país com distribuição de recursos desiguais, sejam eles de que espécie for, os recursos sociais que aí se inserem, se fundamentam na idéia de análise justamente dos fatores geradores desta desigualdade conforme nos assinala o autor.

Mângia e Muramoto (2005) se baseiam nos autores Molina e Aguilar para abordar as tendências apontadas por estes sobre as utilizações dos estudos de redes sociais por diferentes

disciplinas. A primeira tendência se constitui na contribuição por meio da realização de pesquisas e outros estudos, apontando as problemáticas das populações marginalizadas entre outros temas.

A segunda estabelece uma ligação entre o estudo de redes e a etnografia, contribuindo, assim, para identificação de problemas e até mesmo soluções para uma determinada população. Já a terceira tendência se diferencia das duas primeiras por contribuir mais especificamente por meio da intervenção, por meio de diagnósticos e participação, com vistas a aspectos de direitos humanos, como condições de saúde e de vida. A quarta tendência se utiliza de recursos gráficos e matrizes na perspectiva de servir como suporte para formulação de questões e hipóteses para uma determinada situação ou contexto. Por fim, a quinta tendência se constitui na busca por bases teóricas de compreensão do mundo social, com a finalidade de renovação das mesmas (MÂNGIA; MURAMOTO, 2005).

De qualquer forma, a utilização de qualquer um dos conceitos implica sua análise, a fim de entender, comprovar e apresentar como os comportamentos, maneiras de pensar e entender o mundo dos indivíduos estão relacionados de forma dependente com as estruturas a que estes estão inseridos. Analisar apenas uma das relações que compreendem uma rede, segundo a autora, pode ser útil para provar a influência, seja de efeito ou de causa de uma determinada situação, sobre todos os elementos da rede (MÂNGIA; MURAMOTO, 2005).

A partir das reflexões apontadas por Mângia e Muramoto (2005) sobre os papéis das redes sociais como dispositivo de ações para analisarmos a “nova ordem social” na perspectiva de uma prática de sustentabilidade da vida cotidiana, principalmente para aqueles excluídos do processo social, na área da saúde e da saúde mental, coloca-se, hoje, como um canal de investigação das práticas terapêuticas ocupacionais que se utilizam de estratégias de inclusão social.

13 OCUPAÇÃO E DESEMPENHO OCUPACIONAL

Segundo Trombly (2005), *ocupação* são atividades significativas e *ocupações terapêuticas*, a execução de uma ocupação significativa e intencional, que leva à avaliação precisa, adaptação e recompensa positivas. Para a autora, a ocupação também é significativa, pois somente tarefas importantes permanecem no repertório da vida das pessoas. O significado tem uma qualidade central e baseia-se em valores adquiridos por meio da família e das experiências culturais. Ainda, Trombly (2005) afirma que não há uma qualidade de significância inerente a qualquer ocupação em especial. O significado é individual. Ele é importante para os terapeutas, porque se acredita que o significado motiva o paciente a se empenhar na terapia por mais tempo, com a esperança de que haverá um melhoramento terapêutico.

Segundo Early (2005), a AOTA identificou a ocupação como “as coisas comuns e familiares que as pessoas fazem todos os dias”. Clark et al. (apud EARLY, 2005), referem que os autores definem ocupação como sendo fragmentos de atividades com propósitos, das quais os seres humanos participam. Por exemplo, vestir-se, ir a uma festa, praticar jardinagem, assistir à televisão, fazer amor e preparar uma refeição. A ocupação, para os autores acima referidos, deve ser vista como complexa, altamente específica, com atributos simbólicos e geralmente com carga emocional.

Early (2005) afirma também que as ocupações contribuem para o senso de identidade de uma pessoa, e que a ocupação também ocorre dentro de um contexto de desempenho, que tem dimensões temporais e ambientais. Além disso, refere que as ocupações possuem um significado pessoal, bem como dimensões culturais, temporais, psicológicas, sociais, espirituais e simbólicas.

De acordo com o CREFITO da 3ª região (Conselho Regional de Fisioterapia e Terapia Ocupacional, 2010), a intervenção terapêutica ocupacional compreende abordagens e/ou condutas do terapeuta ocupacional baseadas em critérios avaliativos, com eixo referencial, pessoal, familiar, coletivo e social com enfoque cognitivo, perceptivo, sensorial, motor, funcional, laborativo, afetivo e social, devendo ser coordenadas e qualificadas de acordo com o processo terapêutico do usuário.

Com a finalidade de usar as ocupações como ações terapêuticas os terapeutas ocupacionais projetam no espaço terapêutico em acordo com o paciente/cliente/usuário experiências que traduzem a finalidade terapêutica da mesma, organizadas em tarefas e atividades concretas que promovam saúde e bem estar a partir do desempenho com ou sem disfunção (CYNKIN e ROBINSON, 1990). Na Terapia Ocupacional, não existe um consenso sobre a concepção de ocupação, portanto, neste estudo, adotaremos o conceito de Clark et al. (1991, p. 301) em que definem ocupação como “blocos de atividades cultural e pessoalmente significativas em que os seres humanos se engajam e que podem ser nomeadas no léxico da cultura”.

Apoiando o pensamento de Trombly (2005) no processo terapêutico na execução de uma ocupação com finalidade terapêutica a ocupação leva a uma avaliação precisa da problemática do sujeito, a uma adaptação positiva se bem analisada e a um estado de satisfação com o possível da realização de uma determinada atividade prescrita. Ainda segundo a autora o significado da ocupação é um elemento importante no processo de tratamento, pois deriva da crença do sujeito sobre a interação corpo-mente a partir das experiências vividas no processo de tratamento. O significado da ocupação é singular e baseia-se nos valores pessoais adquiridos por meio da família e das experiências culturais assim como tem um papel importante dependendo da atribuição que o sujeito concede a uma determinada atividade em acordo com sua participação e importância social que a ela é atribuída (TROMBLY, 2005).

A realização de uma determinada atividade como ocupação terapêutica requer segundo Trombly (2005) uma interação entre pessoa-tarefa-ambiente e qualquer alteração em uma destas variáveis pode resultar em um resultado insatisfatório. O significado de uma ocupação como meio de tratamento possibilita ao sujeito escolher participar de uma determinada atividade a produção de motivação, a partir daquilo que é percebido por esse sujeito quanto a suas necessidades, sentimentos e desejos o que permite no desenvolvimento desta percepção elementos de potência de vida ao executá-las. A ocupação tanto pode promover saúde como nos adoecer e dependendo de fatores socioeconômicos e culturais determinadas ocupações podem afetar a saúde da comunidade e até mesmo de uma nação (CLARK et al., 2002).

Certas ocupações segundo o antropólogo TURNER (1987 apud CLARK et al., 2002) que acontecem em determinados rituais desafiam normas culturais usuais e é estimulador para modificar certos padrões de comportamentos ocupacionais, exercendo com isto um

movimento de mudança de cultura. As ocupações de acordo com Clark et al. (2002) são uns dos mais importantes instrumentos de circulação dos valores culturais e não deveriam ser desqualificadas em termos do poder que estes valores tem na vida do sujeito, embora elas pareçam sem importância, rotineiras e até festivas elas podem vir a ser práticas normativas por meio de seu significado simbólico. As ocupações são significativas para as pessoas porque, em parte, tornam-se projetos de vida por meio dos quais elas podem expressar suas emoções e essas, freqüentemente, inspiram as ações cotidianas.

14 ATIVIDADE EM TERAPIA OCUPACIONAL

A atividade é fundamental para a existência do ser humano e é um dos elementos centrais da prática da Terapia Ocupacional (SILVA, 2007). A autora lembra que o ser humano possui uma necessidade inata de fazer coisas, tentar, criar, arrumar, trocar, construir, mudar conforme sua necessidade, aprender, ensinar e outras mil formas de fazer.

Na literatura, podemos encontrar vários conceitos para os termos *atividade*, *tarefa* e também para o termo *ocupação*. Podemos observar, entretanto, que as definições para esses termos são parecidas, e que não há um consenso sobre eles. A AOTA (Associação Americana de Terapeutas Ocupacionais, 1995) refere que não há um consenso no campo acerca da distinção do termo *tarefa* e do termo *atividade*.

Silva (2007) relata que o paciente se envolve em atividades como parte de sua ocupação. Terapeuticamente, segundo a autora, a atividade é usada para avaliar, facilitar, restaurar ou manter as habilidades do paciente para serem envolvidas nas ocupações. A atividade, para Silva (2007), envolve diversas tarefas em seqüência.

Jobin (1999) considera a atividade como um objeto que tem a sua coerência e suas características próprias (campo operacional, cadeia operacional, noção de estrutura e de conteúdo). Esse objeto depende do meio ambiente, de um coletivo. Esse mesmo objeto, para o autor, torna-se “ferramenta” da intervenção. No espectro das atividades humanas, certas partes poderão constituir os aportes terapêuticos a partir dos quais ocorrerão escolhas, segundo as circunstâncias. O terapeuta ocupacional deverá saber tirar o melhor partido das atividades nas mais diversas situações.

O autor reforça que é preciso distinguir *atividade* e *atividades*. A atividade é a manifestação do ser vivo que tende a manter, a crescer, a regenerar ou reproduzir seu ser. E as atividades são as formas mais ou menos concretas sob as quais a atividade se manifesta. Elas implicam um agente, um material e um objetivo.

Para Crepeau (2002), as atividades são tarefas (a autora considera *atividade* e *tarefa* como sinônimos), com objetivos definidos, que exigem habilidades e recursos para atender às necessidades pessoais e sociais. As atividades (ou tarefas) podem variar de simples, como

amarrar os sapatos, a complexas, como preparar uma refeição. A autora afirma que as tarefas e atividades reúnem-se para apoiar papéis ocupacionais. Por exemplo, várias atividades, como descascar batatas, fazer saladas e cozinhar frango estão envolvidas na atividade de preparar refeições, que faz parte do papel ocupacional de um membro da família.

Para Castro, Lima e Brunello (2001), a atividade humana é considerada o elemento centralizador e orientador na construção complexa e contextualizada do processo terapêutico. As atividades humanas, para as autoras, são constituídas por um conjunto de ações que apresentam qualidades, demanda capacidades, materialidade e estabelecem mecanismos internos para sua realização.

Mary Reilly (1962 apud BARRETT; KIELHOFNER, 2002), nos fala sobre o comportamento ocupacional, cuja premissa central é: “o homem, através do uso de suas mãos, como se fossem energizadas por sua mente e determinação, pode influenciar o estado de sua própria saúde.” O comportamento ocupacional inclui aquelas atividades que ocupam o tempo de uma pessoa, envolve conquistas e trata de realidades econômicas de vida. Barrett e Kielhofner (2002) complementam que o comportamento ocupacional constitui o desenvolvimento completo contínuo, desde os jogos de infância até o trabalho adulto. Envolve a rotina diária de trabalho, jogos e repouso, dentro de um ambiente com certas características físicas, temporais e sociais.

A habilidade de uma pessoa de preencher seu tempo, de achar sentido na vida e de contribuir produtivamente para a sociedade são indicadores importantes de como os seres humanos se adaptam através da ocupação. As pessoas se adaptam também para responder às expectativas da sociedade e para validar sua própria pessoa como membro desta sociedade. Como resultado de uma ocupação sadia tem a satisfação que experimentamos de nos descobrirmos capazes de atingir metas desejadas.

Heard (1977 apud BARRETT; KIELHOFNER, 2002) faz uma observação sobre os papéis, que fazem a ponte entre as necessidades do ambiente social e as contribuições do indivíduo. Os papéis tornam-se os meios principais através dos quais uma pessoa expressa seu comportamento ocupacional.

Sobre o histórico do uso das atividades na Terapia Ocupacional, Silva (2007) comenta que a primeira análise de atividade descrita na história teve início em 1911, com Gilbreth, um engenheiro que descreveu a necessidade de sistematizar o trabalho e analisá-lo em três

categorias: característica do trabalhador (biotipo, altura, força muscular, experiência, comportamento, personalidade...), característica do local de trabalho (iluminação, ventilação, maquinários...) e característica do movimento realizado no trabalho (direção, velocidade, número de repetição). Por meio dessa análise, Gilbreth levantou a necessidade de adaptação de algumas ferramentas para trabalhadores canhotos, por exemplo, com o objetivo de aumentar a produtividade, diminuindo a fadiga muscular e aumentando a destreza e a velocidade do movimento.

Em 1914, com a Primeira Guerra Mundial, a análise da atividade ganhou espaço científico importante, sendo utilizada para reeducar os soldados mutilados e, a partir daí, foi incluída no Programa de Terapia Ocupacional e teve sua primeira aplicação clínica em 1919, no Walter Reed General Hospital em Washington, onde milhares de soldados foram tratados.

Burt (2005) nos lembra que, depois da Primeira Guerra Mundial, o foco da Terapia Ocupacional foi a reabilitação de veteranos feridos para ajudá-los a atingir os níveis funcionais necessários para obter trabalho. Castro, Lima e Brunello (2001) referem que, em meados do século XIX e início do XX, encontramos referências sobre o uso terapêutico das atividades, basicamente sob a orientação de médicos, que eram desenvolvidas principalmente em instituições asilares para doentes mentais. As atividades eram a base do tratamento moral proposto por Pinel, e os hospitais psiquiátricos brasileiros procuravam seguir os moldes dessa proposta de intervenção.

Em 1919, George Barton, segundo Burt (2005), declarou que o propósito do trabalho era distrair a mente, exercitar o corpo e aliviar a monotonia e o tédio da doença. Os terapeutas ocupacionais então ensinavam trabalhos manuais em hospitais militares como “cura pelo trabalho”. No final dos anos 40, de acordo com as Castro, Lima e Brunello (2001), assiste-se, nos Estados Unidos, a uma expansão de técnicas e conhecimentos em reabilitação na área da disfunção física. No paciente psiquiátrico, uma ênfase maior passou a ser dada a adaptação do indivíduo ao seu meio social e a tentativa de efetivar um retorno funcional deste à família e à comunidade. Na década de 50, muitos programas de trabalho da Terapia Ocupacional enfatizaram o trabalho realístico e a produção de produtos comerciáveis.

Castro, Lima e Brunello (2001) afirmam que, em quase todos os asilos, foram mantidas atividades monótonas e repetitivas, que serviam de combate à ociosidade e ao vazio provocado pela situação de internação dos pacientes e, por outro, auxiliavam na manutenção

da própria instituição. Silva (2007) relata que, após a Segunda Guerra Mundial, o modelo médico-biológico surgiu para transformar a análise de atividades em um processo científico e mensurável. Buscou-se, então, uma análise pormenorizada da atividade, pesquisar os componentes de cada ação, sua natureza, sua potencialidade como meio de tratamento, e adaptá-la de acordo com o diagnóstico ou a disfunção da pessoa.

Ao longo dos anos, muitos profissionais viram a necessidade de reformular os modos de pensar a análise da atividade. As atividades passaram a ser o elemento articulador entre o sujeito e sua comunidade (SILVA, 2007).

Castro, Lima e Brunello (2001) afirmam que toda a intervenção seria voltada para o indivíduo e seu grupo social, de forma que se pudessem criar condições de bem-estar e autonomia à pessoa que vive à margem, viabilizando a construção social de espaços de vida e de expressão da atividade. Nos anos 1990, buscou-se reabilitar pela comunidade e pela cidade. Nesses espaços de produção e ampliação da rede relacional, ocorrem a transformação e a construção de uma nova realidade, a partir da qual são definidas as possibilidades concretas de aquisição de novos conhecimentos, novas linguagens, de convivência e emancipação sociocultural e de criação de projetos de vida.

A atuação terapêutica ocupacional, ainda para Castro, Lima e Brunello (2001), se dá no campo das possibilidades e recursos, de entrada no circuito de trocas sociais: o lúdico, o corpo, a arte, a criação de objetos, os estudos e os conhecimentos, a organização dos espaços e o cuidado com o cotidiano, os cuidados pessoais, os passeios, as viagens, as festas, as diversas formas produtivas, a vida cultural, são alguns exemplos de temas que conectam experiências e potencializam a vida. Elementos estes centrais no processo de tratamento da Terapia Ocupacional.

As autoras acima referidas afirmam que múltiplas são as atividades e ampla a trama de significados e sentidos que elas apresentam, na Terapia Ocupacional. A vida se mostra como um leque de ações rotineiras, o que faz com que associemos, ao conceito de bem-estar, um vasto campo de atividades humanas, no qual as necessidades parecem estar imbricadas em uma rede multifacetada e dependente de uma série de vivências culturais e sociais.

As necessidades humanas estão, portanto, relacionadas tanto às questões básicas e concretas de existência – incluindo, aqui, alimentação, moradia, educação, saúde, transporte, trabalho, lazer, segurança, etc. – quanto à subjetividade inerente ao homem, como o gosto

pela vida, a percepção de seu estado de bem-estar e prazer, a satisfação e o envolvimento emocional com pessoas e atividades, o propósito de vida e felicidade. Além disso, Castro, Lima e Brunello (2001) citam também a participação social, as oportunidades de trabalho significativo e a realização de talentos e habilidades pessoais.

Romano (1993) afirma que, para uma boa qualidade de vida, leva-se em conta as seguintes dimensões do indivíduo: saúde física, saúde mental, atividades de vida diária, atividades sociais e de lazer e percepções gerais de bem-estar. O tratamento de Terapia Ocupacional abrange todas essas dimensões citadas, como: atividades físicas (caminhadas, esporte, relaxamento, descontração), atividades sociais (festas, visitas, participação na comunidade), atividades expressivas (plásticas, musicais, teatrais), atividades manuais (costura, culinária, marcenaria, pintura), atividades culturais (escola, cinema, teatro, museus). A satisfação pessoal, segundo Romano (1993), depende das necessidades preenchidas, as quais podem mudar de indivíduo para indivíduo, e para um mesmo indivíduo ao longo do tempo.

A construção da qualidade de vida está ligada às atividades de autocuidado e manutenção de vida, visando satisfazer as exigências e necessidades dos sujeitos, e pode ser pensada nas várias esferas que compõem a consistência vital, o cotidiano de qualquer pessoa (CASTRO; LIMA; BRUNELLO, 2001).

Para a AOTA (1994), o trabalho de Terapia Ocupacional envolve as *Atividades de Vida Diária*, as *Atividades Profissionais e Produtivas* e também as *Atividades de Diversão e Lazer*.

Para o CREFITO (2010), são pressupostos básicos à clínica de Terapia Ocupacional: compreender a atividade humana como processo criativo, criador, lúdico, expressivo, evolutivo, produtivo e de automanutenção.

As *Atividades da Vida Diária* (AVD), para a AOTA (1994) englobam: arrumar-se, higiene oral, banhar-se, higiene sanitária, cuidado próprio, vestir-se, dar de comer e se alimentar, rotina médica, manutenção da saúde, socialização, comunicação funcional, mobilidade funcional, mobilidade comunitária, resposta a emergências e expressão sexual. Foti (2005) complementa que as AVD envolvem mobilidade funcional (mobilidade no leito, em cadeira de rodas, transferências e locomoção funcional), os cuidados pessoais (arrumar-se, higiene bucal, toalete, vestir-se, alimentar-se, rotina de medicamentos, manutenção da saúde,

respostas a emergências, mobilidade em comunidade), a comunicação funcional (escrever, digitar/usar computador, telefonar, dispositivos de ampliação para a comunicação), a administração de hardware ambiental (aspirador de pó, abridor de latas, forno/fogão, geladeira, microondas), dispositivos ambientais (torneiras, chaves, interruptores de luz, janelas/portas, telefone, computador) e a expressão sexual.

As *Atividades da Vida Prática* (AVP, ou *Atividades Instrumentais de Vida Diária - AIVD*) referem-se às atividades domiciliares, do cotidiano. Para Foti (2005), as AIVD incluem a administração doméstica (cuidados com as roupas, limpeza, preparação de refeições, administração do dinheiro, manutenção da casa, cuidados com outras pessoas), capacidades para a vida em comunidade (compras, acesso à recreação).

A administração doméstica é classificada em atividades profissionais e produtivas. Para a AOTA (1994), as *Atividades Profissionais e Produtivas* englobam: administração da casa (cuidado com a roupa, limpeza, preparação de comida, fazer compras, administração do dinheiro, manutenção do domicílio, procedimentos de segurança), cuidar dos outros, atividades educativas, e atividades vocacionais (exploração vocacional, aquisição de um trabalho, trabalho, execução do trabalho, planejamento da aposentadoria, participação voluntária).

E as *Atividades da Vida de Lazer* (AVL) são atividades que envolvem a satisfação, o descanso, o interesse do indivíduo, tais como: esporte, jogos, dança, teatro, leitura, cinema, música, grupos de atividades recreacionais, entre outros (CREFITO, 2010). Para a AOTA (1994), as *Atividades de Diversão e Lazer* envolvem exploração do lazer e diversão, e execução de jogos, lazer e diversão. As *Atividades de Lazer* podem ser classificadas como arte e artesanato, recreação ativa, recreação social, religiosa, intelectual ou educacional e comunitária (FOTI, 2005). O papel do terapeuta ocupacional, para a autora, é facilitar as habilidades no desempenho dessas tarefas essenciais da vida, de acordo com a personalidade, habilidades, valores culturais e estilo de vida do paciente.

Sobre as *Atividades de Vida Diária*, Foti (2005) ressalta que a perda da capacidade de cuidar das próprias necessidades pessoais e de administrar o ambiente pode resultar em perda da autoestima e profundo senso de dependência. O papel da Terapia Ocupacional, para a autora, é lidar com as capacidades de desempenho das AVD e AIVD, determinar os

problemas que interferem na independência, determinar objetivos de tratamento e proporcionar treinamento para aumentar a independência.

Quanto às *Atividades de Trabalho*, Burt (2005) refere que a incapacidade de desempenhar o papel de trabalhador pode levar a reversões nos papéis dentro da família e as mudanças no estilo de vida, causadas por dificuldades financeiras, inatividade forçada e dependência, depressão, bem como respostas de má adaptação psicossocial. Castro e Silva (2002) referem que, de acordo com Kagan (1987), se analisarmos todas as formas concretas da atividade humana constituídas no processo histórico da divisão social do trabalho, verificaremos que isto provocou no homem uma autodesagregação e um isolamento de um determinado tipo de atividade em relação às demais. O que, por um lado, apresentou os benefícios da especialização, ao mesmo tempo, produziu aspectos prejudiciais, muitas vezes, manifestados de forma dolorosa.

Quanto às *Atividades de Lazer*, Glantz e Richman (2005) referem que o lazer é a atividade escolhida livremente, apenas pelo prazer da atividade, com um mínimo de obrigações sociais e livre de restrições. Essa atividade, segundo as autoras, fornece estrutura e rotina à vida diária e é individualizado. A rotina e a estrutura fornecem uma base segura para preenchimento de necessidades e sustentam os papéis sociais quando há um equilíbrio entre trabalho e divertimento. Os papéis sociais no lazer preenchem as necessidades de pertencer e de afeto, e geram uma positiva sensação de bem-estar (GLANTZ; RICHMAN, 2005). As autoras ainda afirmam que as atividades de lazer podem minimizar perdas, possibilitar o desenvolvimento de técnicas compensatórias que permitam a eficácia crescente e apoiem a competência; além de ajudar a manter a autoestima.

Na Terapia Ocupacional, segundo Silva (2007), é ensinada a criação de situações, utilizando como instrumento o fazer, para manter ou melhorar as condições de saúde do paciente. A autora traz a afirmação da Associação Britânica de Terapia Ocupacional, de que as atividades selecionadas se referirão às necessidades pessoais, sociais, culturais, econômicas e refletirão os aspectos ambientais que governam o estilo de vida do paciente. Sabari (2005) refere que, no contexto da intervenção para pacientes com deficiências físicas, os terapeutas ocupacionais analisam, adaptam, sintetizam e ensinam atividades.

A autora exemplifica que, quando danos cognitivos limitam a capacidade de um indivíduo de lembrar-se de procedimentos e preocupações associados a tarefas da vida diária,

por exemplo, os terapeutas ocupacionais reensinam atividades familiares. Com frequência, esses novos procedimentos são ensinados para ajudar os pacientes a compensar danos ou restrições de longo ou curto prazo em componentes de desempenho.

Sabari (2005) ainda afirma que é importante que o paciente aprenda a realizar a atividade fora do ambiente de tratamento e longe da supervisão do terapeuta. O objetivo da Terapia Ocupacional é que o paciente venha a generalizar, ou transferir as habilidades aprendidas no ambiente terapêutico e as use em múltiplos contextos da sua vida real.

A autora também explica que, com base nas habilidades do paciente e na demanda de seus papéis, o terapeuta ocupacional determina se o objetivo de ensino será promover o treino (para que o paciente memorize uma solução prescrita para um desafio de uma tarefa selecionada), ou o aprendizado (para que o paciente desenvolva sua própria solução, que pode ser aplicada em uma variedade de situações). Os pacientes apresentam mais probabilidade de aprender quando são participantes ativos no estabelecimento e na compreensão clara das metas de resultado. Os planos de treino podem ser fixos, quando o paciente pratica uma tarefa até que a domine, ou randomizados, quando o paciente tenta realizar múltiplas tarefas, antes de ter dominado qualquer uma delas.

Sobre o ensino de *Atividades de Vida Diária*, Foti (2005) relata que o terapeuta deve ajustar os métodos para ensinar o desempenho dessas atividades ao estilo e habilidade de aprendizado do paciente. O paciente alerta pode ser capaz de desempenhar um processo completo depois de breve demonstração e instrução verbal. Já o paciente com problemas perceptivos precisa de uma abordagem mais concreta, passo a passo, reduzindo gradualmente a quantidade de assistência, conforme obtém sucesso. O processo de encadeamento retroativo, segundo Foti (2005), pode ser usado para ensinar as habilidades de AVD.

Neste método, o terapeuta auxilia o paciente até o último passo do processo. Então, o paciente realiza esse passo independentemente, o que lhe traz um senso de sucesso e conclusão. Quando o último passo é dominado, o terapeuta auxilia até o penúltimo passo do processo e o paciente conclui então esses dois últimos passos. O auxílio do terapeuta vai diminuindo gradativamente, até que o paciente desempenhe a tarefa independentemente.

Para Sabari (2005), um esquema para classificar as atividades se baseia em duas dimensões de características ambientais relacionadas às tarefas. Primeira, as superfícies de apoio e os objetos da tarefa podem ser imóveis ou estar em movimento. Segunda, as

características ambientais podem divergir do desempenho de uma tarefa para a próxima, ou permanecerem iguais durante as tentativas. A maioria das atividades diárias necessita de adaptação às condições ambientais em mudança, em diferentes situações e períodos diferentes.

Existe, ainda de acordo com Sabari (2005), o aprendizado declarativo, que é necessário para tarefas nas quais são usadas capacidades idiomáticas para organizar e praticar seqüências complexas de ação. Também há o aprendizado processual, que é eficaz quando se aprende tarefas tipicamente realizadas de maneira automática. O aprendizado processual é desenvolvido pela prática da tarefa em uma série de contextos variados.

Para Glantz e Richman (2005), os terapeutas ocupacionais ensinam habilidades relacionadas aos componentes de desempenho e às áreas de desempenho ocupacional; se com isso não obtêm sucesso completo, adaptam a tarefa e o ambiente para facilitar o desempenho. No decorrer de uma atividade com propósito, o terapeuta ocupacional modifica o ambiente, o método de interação pessoal e a adaptação física para realizar a atividade com sucesso.

O terapeuta ocupacional também desenvolve juntamente com o paciente, segundo Sabari (2005), estratégias, que são planos organizados ou conjunto de regras que orientam a ação em várias situações. Elas podem ser estratégias motoras, que englobam encadeamentos cinemáticos e cinéticos subjacentes à realização de movimentos hábeis e eficientes. Ou podem ser estratégias cognitivas, que englobam as múltiplas e variadas táticas que as pessoas usam para facilitar o processamento, o armazenamento, a recuperação e a manipulação de informações. Podem ser ainda estratégias interpessoais, que ajudam nas interações sociais, ou estratégias para enfrentar, que permitem que as pessoas se adaptem de maneira construtiva ao estresse.

As estratégias fornecem aos indivíduos habilidades básicas, que podem ser adaptadas às demandas, em constante mudança. Os terapeutas ocupacionais usam as atividades para ajudar os pacientes a desenvolver estratégias úteis estruturando tarefas, em um ambiente seguro, que oferece aos indivíduos as oportunidades para experimentar diferentes soluções para os desafios que surgem. Sabari (2005) ressalta a importância de o paciente conhecer seus próprios pontos fortes e limitações (metacognição), bem como a capacidade de avaliar a dificuldade da tarefa, planejar para o futuro, escolher estratégias apropriadas e alternar entre estratégias em resposta às dicas do ambiente.

A autora afirma também que os terapeutas ocupacionais são especialistas em atividade. Foti (2005) alerta, porém, que o terapeuta deve estar muito bem familiarizado com a tarefa a ser realizada e quaisquer métodos especiais ou dispositivos assistivos que serão usados. Ele deve ser capaz de desempenhar a tarefa, já que espera que seu paciente a desempenhe com habilidade.

Sabari (2005) refere ainda que o terapeuta promove a instrução terapêutica, onde fornece pistas que levam o paciente a orientações selecionadas de desempenho. A instrução pode ser apresentada de modos verbal, visual ou tátil-cinestésica. A instrução verbal relacionada ao desempenho de atividades pode ser mais útil quando um mínimo de palavras é usado.

Os terapeutas ocupacionais possuem habilidade na estruturação de tarefas terapêuticas, de modo que um efeito crítico selecionado do movimento, ao invés de uma característica do próprio movimento, torna-se o foco de instrução. A melhora no desempenho de atividades é uma meta final para a intervenção da Terapia Ocupacional.

Silva (2007) esclarece que é necessária a análise da atividade, para avaliar como o paciente a realiza; para desenvolver algumas habilidades, após dividi-la em tarefas e subtarefas; para analisar quais aspectos precisam ser adaptados e como fazê-los; para graduá-la a fim de promover a evolução do tratamento.

Para Crepeau (2002), a análise de atividades é uma forma de raciocínio usada por terapeutas ocupacionais para compreender as atividades, os componentes de desempenho necessários para fazê-las, e os significados culturais geralmente atribuídos a elas. Essa análise forma a base da seleção, adaptação e graduação das atividades usadas na intervenção de Terapia Ocupacional.

Trombly (2005) afirma que as atividades devem ser iniciadas gradualmente, de um ponto que o paciente possa ter sucesso, depois graduando, possibilitando que ele passe para o próximo nível da função. É importante, também, que o paciente focalize o processo da atividade em si, não somente seu objetivo.

A análise da atividade, segundo Silva (2007), não é a identificação somente das partes que compõem uma atividade, mas de quais os efeitos que são gerados no paciente ao desempenhá-la. Não se analisa somente a habilidade, mas também os hábitos, os papéis que

ela ocupa, a motivação, a competência, o comportamento e a interação com o meio. E a análise não é apenas a do processo da atividade, mas de como ela foi realizada pelo paciente, desde o momento da escolha e da preparação, o planejamento da atividade e o que a atividade proporcionou.

Para Lopez (2001), citado pela autora, o processo de análise da atividade proporciona ao terapeuta ocupacional um profundo conhecimento da atividade, que lhe permite adaptá-la, simplificá-la ou torná-la mais complexa; gera um conhecimento para que o terapeuta ocupacional, ao julgar o uso da atividade, responda para quem ela é adequada, quando, onde, por que, e sob quais circunstâncias ela é terapêutica. É fundamental que a atividade selecionada desperte o interesse do paciente, acrescido pela sua motivação e mobilizado pelo vínculo terapêutico.

Para Sabari (2005), uma razão para a análise da atividade é determinar o efeito a longo prazo da atividade sobre a saúde do paciente. Uma avaliação detalhada dos efeitos ergonômicos de uma atividade sobre a função musculoesquelética possibilita que o terapeuta recomende ou institua adaptações apropriadas para evitar lesões por estresse repetitivo.

Cabe aos terapeutas ocupacionais oferecer, de acordo com Silva (2007), dentro do contexto do paciente e da necessidade daquele momento, o que acreditam ser importante para o tratamento. As atividades propostas devem estar dentro do contexto do indivíduo, da sua cultura, nível socioeconômico e idade.

Sabari (2005) lembra que os terapeutas ocupacionais são habilitados para adaptar o contexto, os materiais ou as regras de atividades familiares. Eles adaptam atividades para fazer com que o desempenho seja mais fácil ou mais seguro, e também quando a realização de uma tarefa tem a função de desafio terapêutico, para ajudar o paciente a desenvolver uma função melhor em componentes de desempenho selecionados. Já a síntese de atividades, para a autora, é o desenvolvimento de atividades novas e, geralmente, não-familiares. Atividades sintetizadas também oferecem oportunidades terapêuticas para que os pacientes pratiquem a obtenção dos objetivos de componentes de desempenho.

A análise da atividade é um processo contínuo. Castro, Lima e Brunello (2001) referem que toda ação pode ser praticada como arte, como ofício ou como obrigação. Em qualquer atividade é possível tomar a técnica mais simples, modificá-la e personalizá-la, até transformá-la em algo que motive o fazer e crie possibilidades de percepção de como

fazemos, engendrando curiosidade, interesses e prazer em resolver qualquer desafio com envolvimento, estabelecendo relacionamentos diretos, pessoais e interativos – aqui a importância do terapeuta ocupacional como facilitador desse processo.

Silva (2007) afirma que o paciente é um ser único, portanto tem um fazer único. É fundamental que o terapeuta ocupacional observe o paciente inserido na atividade, suas necessidades, interesses e expectativas. Sua capacidade de analisar a atividade é vital para identificar as metas e os objetivos do tratamento. Para isso, o terapeuta deve estar atento para perceber, observar e compreender os numerosos elementos que envolvem uma atividade; determinar o uso potencial de cada tarefa como meio de tratamento em relação aos pacientes atendidos, necessidades e estilo de vida; determinar se a atividade é viável em termos de custo, espaço, material, equipamento, pessoal; estabelecer se o paciente pode ou não realizá-la e em que período de tempo; identificar o potencial que uma atividade possui para ser modificada, graduada e adaptada; dividir a atividade em subtarefas com o objetivo de aprender e ensinar.

Para a autora, inicialmente o terapeuta ocupacional deve realizar a atividade e analisá-la da maneira que ela é desempenhada tradicionalmente, para possibilitar o conhecimento da atividade. Um próximo passo é correlacionar as características da atividade com os interesses e as necessidades do cliente.

Silva (2007) ainda refere que o terapeuta ocupacional pode adaptar e graduar as atividades de acordo com o objetivo a ser atingido com o paciente. Na graduação, o terapeuta ocupacional aumenta ou diminui as demandas da atividade para favorecer ou estimular a melhora do desempenho funcional.

Para Crepeau (2002), a análise da atividade ocorre em três níveis: ênfase na tarefa, ênfase na teoria e ênfase individual. A *análise de atividade com ênfase na tarefa* aborda os métodos e o contexto típicos do desempenho da atividade; a variedade de habilidades envolvidas neste desempenho, e os vários significados culturais que poderiam ser atribuídos à atividade. A análise voltada para a tarefa refere-se à própria tarefa, às habilidades necessárias para fazê-la, seu significado cultural e potencial terapêutico. Já na *análise de atividade voltada para a teoria*, a análise de atividade examina essas propriedades de uma perspectiva teórica. A possível intervenção terapêutica deve ser compatível com a teoria. Essas duas formas de análise podem ocorrer sem um paciente, diferentes da *análise da atividade voltada*

para o indivíduo, que coloca o paciente em primeiro plano. Essa análise leva em consideração os interesses particulares, objetivos, capacidades e limitações funcionais da pessoa, bem como seus contextos de desempenho temporal e ambiental. A seleção e o planejamento das atividades terapêuticas específicas são derivados da compreensão do paciente pelo profissional, das demandas das atividades importantes para este paciente, e da relação entre essas atividades e as teorias da terapia ocupacional.

A seguir, vamos detalhar cada nível da análise da atividade de Crepeau (2002). A *análise de atividades voltada para a tarefa* começa com a descrição da tarefa, que leva em consideração todos os aspectos da realização da atividade, desde o planejamento até a limpeza. Devem-se descrever a faixa etária típica das pessoas que realizam tal atividade, os aspectos ambientais do contexto de desempenho (físicos, como disposição dos móveis, iluminação; sociais, como os papéis sociais das pessoas presente em relação á atividade; culturais, como descrever o maior número possível de significados da atividade).

Além disso, listam-se os suprimentos e equipamentos necessários para a realização da atividade, os riscos à segurança inerentes a atividade; as etapas seqüenciais da atividade. Devem-se pontuar também os componentes de desempenho da atividade (sensório-motor, neuromúsculo-esquelético, motor, função cognitiva, habilidades sociais e componentes psicológicos). Após, deve ser feita a graduação e adaptação da atividade. A graduação de uma atividade, para a autora, envolve aumento ou diminuição seqüencial das demandas da atividade com o passar do tempo, para estimular a melhora da função do paciente, ou ser menos exigente cognitivamente. As adaptações também podem envolver equipamentos de adaptação ou alterações no ambiente para permitir a independência.

Na *análise de atividades voltada para a teoria*, as teorias específicas selecionadas são influenciadas pelos problemas das pessoas, suas crenças profissionais etc. Em alguns casos, é possível combinar várias teorias para permitir uma abordagem mais ampla dos problemas do paciente. As teorias usadas também influenciarão a forma como se gradua ou adapta a atividade. E a *análise de atividades voltada para o indivíduo* integra o conhecimento das atividades e suas propriedades terapêuticas para atender aos objetivos do paciente. A análise da atividade deve estar contextualizada historicamente e culturalmente. E a atividade, como é processual, deve ser analisada sempre (CREPEAU, 2002).

A autora ainda afirma que a compreensão da interação entre a pessoa, os problemas de desempenho ocupacional desta pessoa e o contexto de desempenho é fundamental, pois é por meio dessa compreensão que a análise se torna significativa para aquele indivíduo, em particular, e para a intervenção de Terapia Ocupacional.

Para Silva (2007), o terapeuta ocupacional, ao analisar a atividade, pode identificar as áreas em que são necessárias adaptações e graduações, dependendo da capacidade funcional do cliente, além de aprender o potencial intrínseco à atividade. A análise de atividades pode ser construída por observação e perguntas que podem ser feitas durante a atividade para avaliar, não só a capacidade funcional, mas também os desejos e as intenções do cliente.

Existem na literatura, segundo Silva (2007), várias propostas de análise de atividades baseadas em diversos modelos de referência que propõem diversas formas de olhar. Portanto, não existe uma receita única, nem o certo e o errado, assim como não há o modelo perfeito. O terapeuta ocupacional precisa “olhar” para a transformação que ocorre no cliente, na sua relação com a patologia, na sua relação com o mundo que o cerca e em suas ocupações. O que cabe ao profissional é examinar como é possível favorecer, pela análise de atividades, a recuperação dessa relação sadia e equilibrada do cliente com a sua vida de ocupações.

A autora ainda faz uma importante observação: assim como o fazer do paciente é único, a análise da atividade também é. E não é preenchendo um quadro com perguntas que o terapeuta ocupacional desempenha seu papel. É preciso entender e considerar o significado da incapacidade do ponto de vista do paciente, entender quais são os papéis importantes para a pessoa. A partir de uma atividade, alguns pensamentos e sentimentos são evocados. Nesse momento, deve-se perceber e tornar perceptíveis para o paciente quais partes do corpo estão em movimento, o que é necessário lembrar e em que momento, quais sentimentos são despertados e o que seria alterado em uma próxima vez.

De acordo com Castro et al. (2004), as atividades usadas na Terapia Ocupacional produzem mudanças com o intuito de afastar, gradativamente, o paciente do comportamento disfuncional e se aproximar do funcional. As autoras afirmam que a análise da atividade tem a função de construir esse olhar atento a cada detalhe e quem sabe criador de novas configurações, entendendo que a percepção está intimamente ligada à descrição e à análise daquilo que é percebido.

Silva (2007) relata que, para a AOTA, o terapeuta ocupacional é o profissional que, por meio do uso da atividade, oferece ao cliente oportunidades para uma ação efetiva. Essas atividades têm um propósito, uma vez que auxiliam e são construídas sobre as habilidades do paciente.

A respeito da visão da Terapia Ocupacional sobre a atividade, Castro, Lima e Brunello (2001) afirmam que a atividade atua como outra forma de dizer da condição humana, de apresentar um compromisso real com a existência, de promover trocas sociais e de romper com o isolamento e a invalidação dos sujeitos. O sentido fundamental das atividades é ampliar o viver e torná-lo mais intenso, nunca diminuí-lo ou esvaziá-lo.

Silva (2007) afirma que, para a WFOT (World Federation of Occupational Therapy – 1993), o terapeuta ocupacional envolve o paciente em atividades destinadas a promover o restabelecimento e o máximo uso de suas funções, com o propósito de ajudá-lo a fazer frente às demandas de seu ambiente de trabalho, social, pessoal e doméstico e a partir da vida em seu pleno sentido.

Pibarot (2000) nos diz que o terapeuta ocupacional é um terapeuta de/por/com “ergo” – traduzindo esse termo por *atividade* (raiz grega, ergon: atividade). Ele acompanha a experiência que consiste em encontrar novas formas de adaptação à vida. O terapeuta só é terapeuta ao abrir o apetite do paciente para a cura, ao levá-lo a encontrar novas normas de vida.

Castro, Lima e Brunello (2001) referem que a linguagem da ação é um dos muitos modos de conhecer a si mesmo, o outro, o mundo, o espaço e o tempo em que vivemos, e a nossa cultura. E, o que se estabelece no decorrer da realização de atividades em Terapia Ocupacional é um campo de experimentação, no qual se instala um processo dinâmico, caracterizado como o fio condutor de uma história peculiar, que se constrói na relação terapêutica, a cada momento ou situação, de modo sempre singular. As autoras ainda referem que, para a construção da cidadania, é preciso constituir um trabalho gradual, artesanal, de desconstrução e enfrentamento de problemas e de recomposição e ressignificação dos projetos de vida, buscando novas formas de conhecimento, de relacionamento e de ação sobre o mundo. Trabalha-se com o conceito de produção de vida, de sociabilidade, de utilização de formas coletivas de convivência, solidariedade e afetividade.

Ainda para as autoras acima referidas, as atividades auxiliam no trabalho de organização e cuidado do cotidiano, chegando mesmo a apresentar a função de sua estruturação, e ao mesmo tempo favorecem uma instrumentalização técnica dos sujeitos, capacitam para a vida, configuram-se como redes de sustentação para a construção da autonomia e da independência, promovendo a convivência e a contextualização do sujeito na cultura e na sociedade. A partir do encontro inicial entre terapeutas e pacientes, estabelece-se um resgate biográfico no campo das atividades, no qual se descobrem interesses, habilidades e potencialidades que delineiam caminhos possíveis no rol das atividades e produções humanas.

Para Miadaira (1991), é importante que a atividade nasça do interesse, porque permite que muitas coisas se interliguem, se elaborem, implicando uma visão globalizante dos processos de vida. A autora também observa que o contato com uma matéria exige do indivíduo que ele atue. E lembra ainda o que nos diz Bermudez (1967), que uma atividade não chega ao seu término se não ocupar um lugar significativo na vida do paciente.

Para Trombly (2005), o significado é expresso nas pesquisas em Terapia Ocupacional de quatro formas: 1) dá prazer; 2) permite escolha; 3) conserva um objeto final após ser produzido e 4) enriquece o contexto ou o torna mais compatível à vida da pessoa. O retorno, a motivação, é mostrado pelo número de vezes repetidas ou o tempo de duração empregado com a ocupação ou ainda pelo esforço que foi feito.

Castro e Silva (1990) referem que o homem impregna suas ações com a presença de sua vida, com a carga de suas emoções e de seus conhecimentos, e que a atividade cria e recria a identidade do indivíduo, define posturas, caminhos e espaços.

Nascimento (1990) refere que as atividades só se tornam terapêuticas quando, por meio de sua realização, estabelece-se entre o terapeuta, o paciente, o grupo e a atividade uma relação terapêutica. Para Pibarot (2000), a atividade só pode ser concebida como terapêutica se for portadora de sentido para a pessoa, independente da patologia que ela tiver. O importante é que o terapeuta tenha permitido ao paciente que ele se aproprie do seu trabalho e que abra o seu apetite de vida.

A pessoa que realiza atividades, em seu processo de concentração para a ação, tem a possibilidade de reunir fragmentos de suas experiências e transformá-los em novos elementos, ampliando sua vida prática e concreta e complementando-a com recursos pessoais. O ato de realizar atividades promove mudanças de atitudes, pensamentos e sentimentos; restabelece, de

maneira sutil, o equilíbrio emocional e atua na estruturação da relação tempo-espaço. É um fenômeno de envolvimento orgânico e é, também, um mecanismo orientador profundamente relacionado ao processo real de percepção, pensamento, sentimento, intuição e arte (CASTRO; LIMA; BRUNELLO, 2001).

Na tentativa de dominar a matéria, o homem reconhece sua estrutura e se reestrutura. Castro e Silva (1990) afirmam também que toda a atividade humana está inserida em uma realidade social. Portanto, ao realizar uma atividade, o homem está exclusivamente exprimindo seus próprios sentimentos, mas projetando nela tudo aquilo que percebe como próprio dos homens de sua época e lugar, do seu contexto cultural, e que afetou, direta ou indiretamente, a sua experiência pessoal. As experiências sejam elas pessoais, sociais ou afetivas, são fundamentais, visto que o ser se constrói pelas relações.

Por meio do engajamento de atividade com interesse e finalidade, os terapeutas ocupacionais acreditam que as pessoas desenvolvem habilidades cognitivas, perceptuais, psicossociais e motoras (TROMBLY, 2005). Produzir esse interesse e desejo leva a um movimento mental e físico, segundo Glantz e Richman (2005). O terapeuta torna-se, para as autoras, a força ou influência no processo. O prazer e a satisfação vêm daquilo que a pessoa consegue, e o envolvimento torna-se motivador.

Para Pibarot (2000), o terapeuta ocupacional, terapeuta da atividade, representa na sociedade outra abordagem sobre a atividade humana, diferente do trabalho exclusivamente produtivo e quantificável. As atividades, segundo Castro, Lima e Brunello (2001), nos enriquecem e nos permitem reestruturar a experiência em níveis de consciência sempre mais integrados, tornando nossa compreensão mais abrangente, intensificando, assim, o sentimento da vida.

O ensino das atividades na formação do terapeuta ocupacional visa a compreender o processo de desempenho das mesmas nos sujeitos que necessitam de sua ajuda. Os terapeutas, nesta condição, não só vivenciam a atividade como aprende a analisá-la, adaptá-la, sintetizá-la e em muitas situações ensiná-la como já foi falado anteriormente. Neste processo, também estruturam o ambiente para que a realização da mesma se instale de forma efetiva, com isto é necessário neste processo aprender a percebê-la, ver seus efeitos, sua historicidade e que postura e movimentos necessitam realizar para que o desempenho se dê adequadamente e com participação ativa daquele que realiza. Para isto, é condução essencial na formação do

terapeuta o uso da atividade e seu conhecimento assim como vivências das mesmas com muita análise (SABARI, 2005; FURTADO, 1999).

14.1 Análise da atividade e avaliação das atividades de vida diária (AVDs) e atividades instrumentais da vida diária (AIVDs) e ou atividades de vida prática (AVP)

Segundo Neistadt (2002), a avaliação é um processo de coleta que os profissionais da saúde se utilizam para identificar problemas de seus clientes/pacientes/sujeitos. Em Terapia Ocupacional, de acordo com Mello et al. (2004), a avaliação deve levar o terapeuta a conhecer a história de vida de seus clientes, os valores culturais, espirituais, sua relação sócio-familiar, seu cotidiano e sua rotina, tanto no trabalho quanto no domicílio. A finalidade máxima da avaliação é poder traçar um planejamento de recuperação da situação-problema avaliada pelo mesmo.

Existem vários contextos de atuação por parte do terapeuta ocupacional, desde o hospitalar até o domiciliar, incluindo a gama de atividades que o sujeito desenvolve em sua rotina diária. De acordo com Neistadt (2002), o processo de avaliação requer que o terapeuta ocupacional considere que seu cliente/paciente pode estar apresentando dificuldades em várias áreas de desempenho ocupacional e, por isso, o programa terapêutico deve ser estabelecido a partir de seu raciocínio clínico sobre a situação problema para que possa fazer uma criteriosa análise de atividade.

Ainda segundo a autora, uma das funções do terapeuta ocupacional é reconstruir a história ocupacional de seus clientes/pacientes, portanto no processo de tratamento devem estar atentos à qualidade de vida ocupacional e ao desempenho ocupacional no cotidiano de suas relações sociais tendo como pontos a serem considerados, neste processo, as áreas de desempenho ocupacional (AVDs, atividades produtivas de trabalho e lazer); os componentes deste desempenho (componentes sensório-motores, como consciência, processamentos sensorial, e perceptual); componentes musculoesqueléticos, tais como força, tônus muscular, controle e alinhamento postural e controle motor; os componentes do contexto do desempenho envolvendo aspectos temporais e espaciais nos quais os sujeitos constroem seu cotidiano.

A Terapia Ocupacional tem como principal objetivo, em sua intervenção, a disfunção ocupacional. Segundo Mello e Mancini (2007), a disfunção ocupacional é traduzida no cotidiano de um indivíduo como uma dificuldade de realização de alguma atividade que faça parte de sua rotina diária independente de qual causa ocorreu. As atividades que um indivíduo desenvolve ao longo de sua vida são consideradas áreas de ocupação, pela literatura em Terapia Ocupacional e, portanto, do domínio da prática desta profissão.

As atividades de vida diária (AVDs) e as atividades instrumentais da vida diária (AIVDs ou AVP), assim como a educação, trabalho, o brincar, atividades de lazer e participação social constituem, portanto, seu campo de atuação. As AVDs e AIVDs são atividades básicas ligadas ao cuidado do indivíduo com o seu corpo, que inclui a higiene pessoal, autocuidado, alimentação, vestiário, controle de esfíncteres, mobilidade funcional, equipamentos pessoais, atividades sexuais, dormir, descansar.

As AIVDs ou AVP são mais complexas e orientadas para a interação dos sujeitos com o ambiente e o outro, incluindo cuidado de animais, cuidado do outro, uso de equipamentos de comunicação, mobilidade na comunidade, cuidado com a saúde, gerenciamento do lar e do dinheiro, preparação da alimentação e a limpeza, realização de compras etc.

O cotidiano de um sujeito é composto de muitas dessas atividades e que são desempenhadas em um determinado contexto tais como casa, trabalho e ou instituição. Se um sujeito encontra-se em dificuldade temporária ou definitivamente para realizá-las, isso poderá afetar sua auto-estima, seus horários, suas finanças, sua privacidade e os diversos papéis que possa desempenhar. O terapeuta ocupacional deve avaliar todos esses aspectos, levando sempre em consideração os padrões culturais e o grupo social e o contexto ao qual este sujeito está inserido.

14.2 Análise da atividade e avaliação das atividades produtivas e de trabalho

A trilogia trabalho – terapia ocupacional e reabilitação remetem às próprias origens do nascimento da Terapia Ocupacional e dos procedimentos reabilitadores datados do início do século XX. Esses modelos nasceram identificados com o paradigma médico de assistência a partir da compreensão de saúde como um fato orgânico, funcional e individual apenas sem uma contextualização mais ampla sobre o que de fato implica a saúde (LANCMAN, 2004). A

Terapia Ocupacional, entretanto, tem avançado no sentido de superar este modelo de si própria, assim como do modelo reabilitador muito incomodado com as contradições originárias deste modelo reducionista. Dessa forma, tem buscado tornar mais complexa e reflexiva sua prática e, voltando seu campo de trabalho, também para a prevenção do adoecimento e dos acidentes de trabalho, assim, propondo intervenções e controle nas ações das empresas, visando a detectar as causas além da funcionalidade e do processo individual para ações mais subjetivas do coletivo de trabalho e do ambiente (LANCMAN, 2004).

Essas ações visam a ampliar suas ações para avançar na produção de um novo paradigma para a Terapia Ocupacional e para a saúde do trabalhador, visando não só a uma inserção mais eficaz, como também “balizar práticas que visem o retorno deste trabalhador com restrições laborais a sua atividade”. A recuperação deste trabalhador só pode acontecer se dermos conta, enquanto equipe interdisciplinar, das ações em saúde do trabalhador, caso se haja na prática reabilitadora no sentido de prevenir a recorrência (LANCMAN, 2004).

A inserção do homem ao trabalho é resultado de um longo processo de desenvolvimento e formação singular de hábitos e habilidades para atender ao desafio do exercício do papel ocupacional compatível com o seu contexto de vida, oportunidades educacionais, treinamento profissional e a diversificada configuração socioeconômica e cultural de cada período histórico e território a que este sujeito está inserido.

Segundo Trombly (2005), o trabalho é uma ocupação desenvolvida pelo sujeito para financiar as nossas atividades e para criarmos a nós mesmos e, portanto, a escolha de uma ocupação é o passo fundamental para a autocriação.

O trabalho, concebido como atividade profissional, sendo ele trabalho prescrito ou real, assalariado ou remunerado é, de acordo com Nunes, “um conjunto de atividades produtivas e artístico-expressivas de um sistema social que o ser humano exerce para atingir determinada finalidade em especial a manutenção da vida”. (NUNES, 2007, p. 55). Essas atividades produtivas ainda, segundo a autora, podem ser analisadas e avaliadas pelo terapeuta ocupacional à partir do sujeito que a realiza, pela tarefa, ações voluntárias, atividades produtivas e empreendedoras dentro do contexto do trabalho. Portanto, os hábitos e as habilidades de um sujeito envolvem todas as dimensões do humano sejam elas físicas, cognitivas, sociais e psicoafetivas. As tarefas, conseqüentemente, devem ser analisadas a partir da relação que o sujeito estabelece de acordo com suas capacidades e comportamentos

frente ao material, equipamentos, procedimentos e interações pessoais em acordo com os processos a serem desenvolvidos pela atividade. A partir dessa condição, o contexto do desempenho será analisado levando em consideração ao prescrito, as barreiras ou facilidades para realização da atividade, autopercepção, simulações e ou provas *in loco*.

Atualmente, segundo Lancman, 2004, os terapeutas ocupacionais integram as equipes nos departamentos de saúde ocupacional e nos serviços de segurança e medicina do trabalho, por meio de procedimentos de avaliações funcionais, na conscientização do efeito do trabalho sobre o indivíduo e nos programas de realocação de indivíduos com restrições ocupacionais decorrentes de processos de adoecimento e desgaste na função.

A reintegração do trabalhador, entretanto, é carregada de contradições desde seu processo interno de aceitação das limitações, aceitação da equipe de trabalho e a vigilância para que não seja demitido ou desqualificado e ou discriminado em relação a sua atividade e produção (LANCMAN, 2004).

A avaliação realizada, pelo terapeuta ocupacional, das atividades produtivas por meio dos recursos das tecnologias da Terapia Ocupacional por meio da análise da atividade e de trabalho de observação sistemática da atividade de trabalho real, acompanha o processo do desenvolvimento humano e o próprio processo histórico da Terapia Ocupacional, oportunizando, ao trabalhador, a reinserção profissional e ou reabilitação profissional. Essas atividades, de acordo com Trombly (2005), eram desenvolvidas em ocupações que anteriormente se chamavam de ofícios e eram realizadas por meio de oficinas de simulação. Hoje essas atividades ganharam a denominação de ocupação e são desenvolvidas em espaços ligados diretamente ao desempenho das atividades do sujeito, ou seja, em seu território (domicílio, local de trabalho, comunidade ou centros de referência do trabalhador).

O marco significativo deste processo, em nosso país, deu-se a partir do final do século XX, no qual a Terapia Ocupacional restaura a atuação direta da profissão no contexto produtivo (NUNES, 2007) nas várias modalidades de intervenção e atuação com ações de promoção, prevenção e reabilitação. Nos EUA, isso ocorreu em 1984 quando foi solicitada, pela Divisão Industrial de Acidentes do Estado da Califórnia, à Associação de Avaliação Vocacional e Ajuste do Trabalho (VEWAA) a elaboração de linhas mestras do programa de reabilitação para o trabalho. Essas linhas têm sido adotadas por outras associações tais como a Americana de Terapia Ocupacional e pela Comissão de Credenciamento dos Serviços de

Reabilitação (CARF) que prevê processos avaliativos das condições e situações de trabalho assim como direciona os aspectos de produtividade, segurança, tolerância e atitudes frente a atividade de trabalho (SANTOS, 2004).

A partir dos anos 1960, são criados os centros de reabilitação profissional, no Brasil, ligado ao instituto da previdência social (INPS) em 1970, pós-abertura política, os 14 centros de reabilitação profissional foram integrados ao ministério da previdência e assistência (INAMPS) e no final dos anos 1980 foram desativados passando as unidades a serem atendidas diretamente ao Instituto Nacional de seguridade social (INSS) (LANCMAN, 2004).

No processo de avaliação das condições e situação de trabalho, o terapeuta ocupacional visa a prevenção de doenças ocupacionais, tais com as doenças osteomusculares relacionadas ao trabalho/lesões por esforços repetitivos (DORT/LER) a partir das condições de saúde do trabalhado desde o estágio I do tratamento que é chamada de fase aguda, como o estágio II que é a fase do reforço muscular depois do desaparecimento da inflamação e a prescrição ou não de órteses. O objetivo principal deste processo de intervenção da terapia ocupacional é desenvolver um processo de educação do trabalhador para que aprenda a controlar seus sintomas, para um a mudança de estilo de vida (SANTOS, 2004).

A avaliação para o trabalho envolve o significado e os valores atribuídos pelos sujeitos ao trabalho e estes permeiam fortemente o processo do comportamento ocupacional dos sujeitos. A compreensão destes elementos na avaliação do terapeuta ocupacional promove a eficácia dos resultados tanto dos programas de habilitação para o trabalho quanto ao processo de reabilitação profissional a partir da evidencia do caráter social e subjetivo da atividade de trabalho para o homem.

Os valores, a motivação, a satisfação e o significado atribuído a atividade de trabalho são elementos comumente explorados e encontrados na literatura do mundo do trabalho em geral. Portanto, quanto mais possibilidades de avaliações e interpretações destes valores são produzidas, mais estratégias significativas na elaboração de procedimentos de análise das situações e realizações da atividade de trabalho serão fomentadas. Os atributos dos valores do trabalho influenciam fortemente o tipo de trabalho ocupado pelo sujeito, a socialização e as relações promovidas pela atividade de trabalho com outras esferas da vida cotidiana.

Existem, segundo Nunes (2007), duas escalas importantes e validadas para a realidade brasileira como maneira de avaliar estes valores e significados da atividade de trabalho pelo

trabalhador são elas: Escala de Valores relativa ao Trabalho (EVT) e o Inventário do Significado do Trabalho (IST).

A escolha do modelo metodológico adotado pelo terapeuta ocupacional como processo de avaliação da atividade de trabalho independe da necessidade de conhecer a atribuição dos significados e valores atribuídos pelo trabalhador para com a atividade de trabalho. Essa possibilidade de compreensão destes elementos possibilitará uma melhor análise e intervenção diante das várias realidades de comportamento do trabalhador, tais como absenteísmo, afastamento por problemas de saúde, processos de adoecimento freqüentes e outras queixas.

Cabe destacar que, de acordo com Nunes (2007), não é só o trabalhador o foco da intervenção da contribuição da Terapia Ocupacional no campo da saúde do trabalho, mas sim a própria categoria trabalho como objeto de investigação. Dessa forma, a Terapia Ocupacional irá contribuir não só na ampliação do campo da profissão, assim como na produção de conhecimento na área. Fornecendo elementos de análise entre outras contribuições, com a Organização Mundial da Saúde (OMS) e a Classificação Internacional de Funcionalidade e Incapacidade (CIF) na definição de novos padrões de avaliação desta atividade, que é hoje a engrenagem social mais importante que nos conduz.

14.3 Análise da atividade e avaliação do lazer e do brincar

Nos dias de hoje e nas sociedades evoluídas, o lazer constitui uma realidade banal e com uma idéia pejorativa de preguiça e de ociosidade. A idéia, segundo Dumazedier (1976), de lazer não está assim integrada aos sistemas de pensamentos e de estudos que orientam os intelectuais e das pessoas que trabalham na área da ação independente da sua concepção política e visão de sociedade. Ainda segundo o autor, o lazer é uma realidade ambígua e apresenta aspectos múltiplos e contraditórios, mesmo quando a prática do lazer é limitada pela falta de tempo, dinheiro ou recursos, sua necessidade está presente e se torna premente. O autor define lazer como

Um conjunto de ocupações as quais o indivíduo pode entregar-se de livre vontade, seja para repousar, seja para divertir-se, recrear-se e entreter-se ou ainda para desenvolver sua informação ou formação desinteressada, sua

participação social voluntária ou sua livre capacidade criadora após livrar-se ou desembaraçar-se das obrigações profissionais, familiares e sociais (DUMAZEDIER, 1976, p. 34).

A necessidade do lazer cresce com a urbanização e a industrialização. Concordando com o autor, acrescentamos que o lazer é uma das fontes de captação de recursos financeiros pela sociedade moderna (turismo, atividades físicas, espaços de diversão, praças de alimentação etc.) e por que não dizer recurso terapêutico visando saúde. Entretanto, o crescimento do lazer está longe de ser acessível a todos mesmo sendo ele uma atividade voluntária. Um dos elementos de análise é apontado por terapeutas ocupacional ao avaliar o desempenho ocupacional área de lazer e participação social daqueles sujeitos com incapacidade seja física ou emocional, o lazer está totalmente comprometido, seja por falta de acessibilidade ou pela falta de condições e estímulo para a participação, necessitando este tema ser item de avaliação por parte do terapeuta (HANSON; JONES, 2005).

Outro aspecto importante deste processo é avaliar as condições de lazer do trabalhador do campo e da cidade, assim, é possível perceber como essa atividade é desenvolvida e oportunizada. Entretanto, neste estudo, esta atividade não terá o aprofundamento teórico específico da atividade de lazer e, sim, esta enquanto dispositivo de tratamento da Terapia Ocupacional.

Dumazedier (1976) aponta três funções do lazer, que justificamos a inclusão, aqui, por considerar pertinente para a compreensão do desempenho ocupacional na área do lazer, o que só reforça a importância da análise da atividade de lazer por parte dos terapeutas ocupacionais como uma área importante do desempenho. São elas: a função de descanso, a função de divertimento, recreação e entretenimento e a função de desenvolvimento.

Na função descanso, a palavra-chave para análise da atividade é a fadiga, na segunda função, ainda está envolvida a fadiga, mas, entra outro elemento importante, que é o sentido da vida, incluindo as ações tediosas e a monotonia. E na terceira função, entra o desenvolvimento da personalidade e a capacidade de tomar atitudes criando novas formas de aprendizagem desenvolvendo condutas inovadoras e criadoras (DUMAZEDIER, 1976, p. 32-34).

Henri Lefebvre (1958), ao esboçar uma análise sobre a alienação do homem contemporâneo, aponta, como uma das causas, o sentimento de privação e a necessidade de

ruptura com o universo cotidiano. Isso aparece no sujeito em privação como infrações às regras jurídicas e morais, levando a uma patologia social. Esta acaba levando o sujeito a realizar atividades que de alguma forma produza uma compensação, complementação e fuga. Este seria o “duplo” e que, segundo Dumazedier (1976), vai colocar a atividade de lazer nesta relação de ambigüidade e de contradição. O que só reforça o papel de se analisar a serviço do que, como e de quem está se realizando esta atividade de lazer.

O brincar e o lazer são atividades de desempenho realizadas por crianças e adultos executadas a partir de uma motivação intrínseca do sujeito em um ato espontâneo de desempenho. Em nossos dias, o divertimento e o lazer têm sido considerados como um luxo a que poucos têm acesso. Incluir essa atividade, no nosso cotidiano, tem que ser pensado seriamente, como pensamos as demais atividades em que nos envolvemos senão a análise desta atividade deve envolver este paradoxo que a sociedade contemporânea vive quanto a esta área do desempenho ocupacional. A atividade recreacional tem sido utilizada com recurso terapêutico pelos terapeutas ocupacionais no início do século XX (TROMBLY, 2005). Segundo Tinsley (1993), há quatro condições de possibilidades de o lazer ocorrer: é escolhido livremente, intrinsecamente satisfatório, estimulante e senso de compromisso.

O lazer tem sido considerado por Günter e Stanley (1995) de três maneiras principais: lazer como tempo livre, lazer como atividade e lazer como experiência. Estas três maneiras apontadas pelos autores envolvem formas de desempenho que devem ser analisadas pelos terapeutas ocupacionais. O lazer também foi dividido em três categorias principais, por Law et al. (1994): lazer ativo, que envolve atividades físicas, lazer passivo, como assistir à televisão, ler um jornal e trabalhos manuais, como *robby* e socialização, fazer amizades, visitas e corresponder-se.

O desequilíbrio ocupacional pode agravar a saúde e a qualidade de vida afetando as atividades de lazer. Para evitar este desequilíbrio, o terapeuta ocupacional deve estimular ao sujeito em tratamento o envolver-se em atividades de lazer e estas devem estar disponíveis e acessíveis aos sujeitos por meio de programas sociais familiares e comunitários para o desenvolvimento pleno da inclusão social dos sujeitos em tratamento (HANSON; JONES, 2005).

A restrição de participação ou limitações para desenvolver estas atividades pode afetar o comportamento recreacional, auto-estima e o convívio social desses indivíduos. Os

terapeutas ocupacionais podem usar de vários métodos e técnicas para avaliação do lazer e do brincar desde entrevistas a instrumentos padronizados (CAVALCANTI, 2007). Segundo a autora, diversos fatores influenciam a escolha do método de avaliação, como, por exemplo, o tipo de informação obtida por meio da entrevista pelo cliente e o nível de desempenho deste, a dimensão e natureza de sua dificuldade e o estágio em que o sujeito que necessita desta intervenção se encontra em termos de evolução clínica.

A Associação Americana de Terapia Ocupacional (AOTA) a partir da perspectiva descrita na CIF, define duas categorias de desempenho na área de ocupação para o lazer e o brincar (CAVALCANTI, 2007). A primeira está no plano do interesse pelo brincar, e a segunda o item de participação social, incluindo, neste item, a obtenção, utilização e manutenção de equipamentos para o desempenho nestas áreas. A avaliação deve contemplar tópicos que possa identificar o empenho, as habilidades, as oportunidades e sugestões de atividades que possibilitem ao sujeito a exploração, a intencionalidade ao realizar a atividade, os aspectos simbólicos despertados e o desempenho construtivo.

A avaliação deve contemplar também o equilíbrio entre as diversas atividades realizadas pelo sujeito em consonância com outras atividades cotidianas. Cavalcanti (2007), ao apontar a evolução histórica da recreação e do lazer como atividade de desempenho ocupacional e como área de avaliação do terapeuta ocupacional, destaca o trabalho de Mary Reilly na década de 70, quando expôs a teoria do comportamento ocupacional, conceituando esta atividade de desempenho ocupacional como uma das atividades infantis fundamental sendo a base comportamental da criança e competência quando adulto.

O brincar sempre foi objeto de estudo do terapeuta ocupacional quando desenvolvia atividades para ajudar crianças na assistência pediátrica quanto na reabilitação da criança com disfunções.

De acordo com Reis e Rezende (2007), há uma grande produção científica a cerca do brincar no desenvolvimento da criança e seu significado, mas, só recentemente terapeutas ocupacionais têm pesquisado sobre o impacto das disfunções nessa atividade. Neste sentido, aponta-nos, ainda, as autoras que a literatura tem destacado que o brincar facilita a integração, a flexibilidade do pensamento a partir do entendimento cultural desta atividade, adaptação, aprendizado, resolução de problemas, integração de informações do ambiente, habilidades

físicas e cognitivas. Assim, o brincar está diretamente associado ao prazer, à descoberta, à auto-expressão e à criação.

O brincar possibilita a criança a interagir com o mundo real por meio das experiências vividas ou vivenciadas na vida real, assim como com as atividades prescritas ao obedecer a uma regra do jogo, ou um roteiro de uma brincadeira, de alguma forma é o lúdico já preparando a criança para a atividade laborativa posteriormente.

Para Herzog (1990), a atividade de brincar é a linguagem de ação, pois possibilita a criança a liberar seu mundo interno e suas emoções. Portanto qualquer atividade pode se transformar em um brinquedo bastando para isto que o sujeito o organize para tal. As crianças com disfunções físicas e com deficiência física são privadas de brincar devido ao acesso aos brinquedos e por estes não estarem adaptados às necessidades das mesmas (REIS; REZENDE, 2007). Entretanto, algumas fábricas hoje, no Brasil, já tem solicitado ajuda principalmente às Universidades para que projetos de extensão possam ajudá-las a repensar e adaptar estes brinquedos.

Blanche (2000) em seus estudos apresenta três papéis do brincar para com as crianças com deficiência física, associadas ou não a limitações cognitivas: o brincar como uma ocupação importante da infância, o brincar como motivação e estímulo para a sessão de terapia ocupacional, o brincar como um meio para a obtenção de desenvolvimento de atividades funcionais.

Para Reis e Rezende (2007), as sessões devem ser preparadas levando em consideração os seguintes aspectos: as habilidades motoras, verbais e de comunicação da criança, o nível de complexidade da relação desta com os objetos, sua capacidade de imitar coisas, seu potencial de abstração e simbologia, a qualidade e o tipo de relação que mantém com as tecnologias e novos objetos, e as sugestões e avaliação de outros profissionais e familiares que lidam com a criança. Vários autores, terapeutas ocupacionais, entre eles Missiuna e Pollock (1991) sugerem que o processo de avaliação do brincar na criança seja feito de preferência em um ambiente natural e conhecido da criança.

É importante, também, saber o histórico do brincar e os tipos de brincadeiras que a criança se envolve, assim como a frequência do brincar, a variedade de brinquedos, a localização espacial de preferência da criança para brincar e o tipo de interação social que a criança faz com outras pessoas e outras crianças, durante o processo de avaliação (REIS;

REZENDE, 2007). A intervenção baseada na avaliação deve atender a expectativa dos familiares e da criança e deve observar alguns princípios que Clark e Miller (1996) apontam como discrepantes entre a demanda do ambiente e as características da criança para que se possa organizar a intervenção. Quando a demanda do ambiente é maior deve ser minimizada para não causar dificuldades à criança e quando a demanda maior for da criança deve ter uma intervenção direta do terapeuta para facilitar a ação e o desempenho da criança.

A partir dos estudos de Reilly outros trabalhos foram desenvolvidos em conjunto com ferramentas clínicas de avaliação do comportamento ocupacional infantil e publicada por Takata em 1974, Knox em 1974 e Barnett em 1990. (CAVALCANTI, 2007). O processo de avaliação pode incluir entrevistas estruturadas ou semi estruturadas para definir o perfil do sujeito em tratamento e observações do desempenho e testes específicos.

No Brasil, os terapeutas ocupacionais geralmente não aplicam testes padronizados de avaliação de lazer e recreação, entretanto, em alguns estados a partir da década de 90 alguns terapeutas ocupacionais começaram a utilizar testes padronizados norte-americanos. Os instrumentos padronizados utilizados por estes profissionais brasileiros em suas atividades desenvolvidas nas universidades brasileiras através das atividades de pesquisa e extensão são: Matsutsuyu - 1969 - Inventário para Avaliação do Lazer do Adulto.

(*The Interest Checklist*), Takata – 1969-1974 – Histórico Lúdico (*Play History Interview*), Knox – 1974 – Escala Lúdica Pré – Escolar (*Preschool Play Scale*) Barnett, 1990 – Escala de Brincar da Criança (*Children's Playfulness Scale*); Stagnitti, 1998 – *Simbologic and Imaginative Play Developmental Checklist*; e Bundy, 2000 – Teste do Entretenimento.

Além dos testes, há também questionários desenvolvidos por outros autores para avaliar outras áreas de desempenho, mas que contemplam aspectos ligados ao lazer e o brincar tais como Trombly (2005), Kielhofner (1980) com o questionário ocupacional (*occupational questionnaire*) e os inventários tais como a Medida Canadense de Desempenho Ocupacional (COPM - *The Canadian Occupational Performance Measure*) e o Inventário de Avaliação Pediátrica de Incapacidade (PEDI – *Pediatric Evaluation of Disability Inventory*), a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e saúde (CIF – *ICF – International Classification of Functioning, Disability and Health*).

A partir do exposto, mesmo os terapeutas ocupacionais tendo elementos e instrumentos de avaliação que possibilitam condições de orientar e criar estratégias de

implantação das atividades de lazer para seus pacientes/clientes existem muitas barreiras que devem ser superadas para um resultado satisfatório da indicação e do tratamento.

O acesso às atividades recreacionais e de lazer ainda são de difícil acesso para os portadores de deficiência física e mental, mesmo que em vários países e inclusive, no Brasil, já existam programas de integração, principalmente por meio do esporte adaptado, os terapeutas ocupacionais encontram dificuldades em programar essas atividades com os sujeitos em tratamento, isto é apontado, inclusive, na literatura internacional e nos relatos de experiências por meio dos periódicos de publicação na área também aqui, no Brasil, em outras áreas devido ao estigma e às barreiras arquitetônicas (TROMBLY, 2005).

15 TECNOLOGIAS, TRABALHO, ERGONOMIA E TERAPIA OCUPACIONAL

As tecnologias são tão antigas quanto à espécie humana. Na verdade, foi a engenhosidade humana, em todos os tempos, que deu origem às mais diferenciadas tecnologias (KENSKI, 2008 apud REIS, 2010). O autor recorda que a água, o fogo, um pedaço de madeira ou um osso de um animal qualquer eram usados para matar, dominar ou afastar animais ou outros homens que podiam representar ameaças.

A origem do termo *tecnologia* é grega, com a união dos termos *ofício* e *estudo* (WIKIPÉDIA, 2010). No Dicionário Luft (1991), podemos observar o seguinte significado para o termo: “estudo ou aplicação dos processos e métodos utilizados nos diversos ramos da indústria” (Luft, 1991, p. 593).

A enciclopédia Wikipédia (2010) apresenta vários ramos das tecnologias. Por exemplo: tecnologias clássicas (agricultura, construção, astronomia, medicina, roupa, roda, escrita etc.); tecnologias avançadas (hidráulica, pneumática, genética, biotecnologia, microtecnologia, nanotecnologia etc.); tecnologias de comunicação (tecnologias de áudio, som, vídeo, fotografia, satélite artificial etc.) e tecnologia elétrica fundamental (geração de eletricidade, tecnologia da informação, eletrônica, controle de energia etc.). Percebemos que nessa enciclopédia não consta ainda o termo tecnologia assistiva, sobre o qual discorreremos posteriormente.

Para Ferreira (2001), o sentido da tecnologia é objeto de reflexão desde o surgimento do termo. A complexidade dela, para o autor, se refere a sua inserção no interior das estruturas em que está integrada. Ferreira (2001) também ressalta que o conceito de indústria, em Marx, inaugura uma idéia de tecnologia inserida em modalidades mais complexas (abrangendo processos de produção, de valorização, trocas e circulação). Silva (2002) traz o exemplo do surgimento da máquina a vapor, no final do século XVIII, que constituiu uma inovação tecnológica importante, pois permitiu mecanizar o sistema produtivo, aumentando a escala de produção, e agilizar os meios de transporte da produção com as ferrovias e a navegação. O autor ainda cita o movimento da qualidade empreendido pelas empresas japonesas, a partir da década de 1960, que influenciou o setor industrial de todos os países, no campo da abordagem organizacional da empresa, da produção e do trabalho, pela sua inovação e diferenciação da teoria da administração científica taylorista do início do século XX.

Ferreira (2001) afirma que a criação tecnológica não se resume aos meios de produção, mas também se estende aos objetos sociais produzidos (por exemplo, o CD-ROM, a página impressa, e também o conceito de hipertexto, de ciberespaço, de realidade virtual) - novos significantes na esfera da cultura.

Silva (2002) comenta que o uso do termo *tecnologia*, oriundo da revolução industrial no final do século XVIII, tem sido generalizado para outras áreas do conhecimento, além dos setores da indústria mecânica. O autor ainda relata que é dentro das áreas de engenharia que esse termo é mais aplicável, para produtos, processos e sistemas. E, dentro das funções principais dos sistemas produtivos, quer seja manufatura, serviços, suprimentos, ou transporte, o termo *tecnologia* tem sido utilizado tanto dentro das atividades meio (organizacionais, estruturais, informática, treinamento etc.), como para as atividades fim (produtos, processo, equipamentos etc.).

Saul (1988 apud FERREIRA, 2001) traz uma afirmação de Beckmann (1777): “é a tecnologia que explica de maneira completa, clara e ordenada, todos os trabalhos, assim como seus fundamentos e suas conseqüências”. Isso, segundo Ferreira (2001), indica que o tecnológico é uma forma pela qual a espécie organiza e estrutura um conjunto de procedimentos sociais diversificados, vinculados a ações de produção cultural e material. O autor também reforça o que nos diz Marx, que tecnologia é saber social objetivado.

A FINEP (Financiadora de estudos e projetos do Ministério da Ciência e Tecnologia) cita algumas definições de tecnologia, entre elas a de Sábato (1972): conjunto ordenado de conhecimentos empregados na produção e comercialização de bens e serviços, e que está integrada não só por conhecimentos científicos – provenientes das ciências naturais, sociais, humanas etc. – mas igualmente por conhecimentos empíricos que resultam de observações, experiência, atitudes específicas, tradição (oral ou escrita) etc.

Além do conceito acima, a FINEP também destaca a seguinte definição, da Rede Nacional de Transferência e Difusão de Tecnologias Apropriadas (2000):

O termo tecnologia tem uma ampla conotação e refere-se às técnicas, métodos, procedimentos, ferramentas, equipamentos e instalações que concorrem para a realização e obtenção de um ou vários produtos. O termo implica o que fazer, por quem, por que, para quem e como fazer. Em geral, divide-se a tecnologia em duas grandes categorias: tecnologia de produto e tecnologia de processo. As de produto são aquelas cujos resultados são componentes tangíveis e facilmente identificáveis, tais como: equipamentos,

instalações físicas, ferramentas, artefatos etc. As de processo são aquelas em que se incluem as técnicas, métodos e procedimentos utilizados para se obter um determinado produto (Rede Nacional de Transferência e Difusão de Tecnologias Apropriadas, 2000. In: FINEP, 2010).

Silva (2002) ressalta que o termo *tecnologia* pode significar muitas coisas para as pessoas. O autor apresenta definições mais amplas, citadas por outros autores, como Abetti (1989), que afirma a tecnologia como sendo “um corpo de conhecimentos, ferramentas e técnicas, derivados da ciência e da experiência prática, que é usado no desenvolvimento, projeto, produção, e aplicação de produtos, processos, sistemas e serviços”. Silva (2002) cita também Kruglianskas (1996), que considera tecnologia como o conjunto de conhecimentos necessários para se conceber, produzir e distribuir bens e serviços de forma competitiva.

Kenski (2003 apud REIS, 2010) ressalta que muitos dos produtos, equipamentos, ferramentas que utilizamos no nosso cotidiano não são considerados, por muitas pessoas, como tecnologia (por exemplo: óculos, dentaduras, alimentos, medicamentos, vitaminas, entre outros produtos), embora sejam resultados de sofisticadas tecnologias. Nesse contexto um produto é o artefato da tecnologia, que pode ser um equipamento, programa, processo, ou sistema. Silva (2002) destaca que a tecnologia envolve informação, conhecimento, pessoas, comportamento, processos, organização, equipamentos, programas, sincronização, função, criatividade e estrutura.

Kelly (2007) faz uma importante observação: a tecnologia deve proporcionar-nos escolhas. Assim, sua principal contribuição está expressa nas possibilidades, nas oportunidades e na diversidade de idéias. Para ele, nosso trabalho coletivo é substituir tecnologias que limitam nosso poder de escolha por aquelas que o ampliam. Para o autor, a tecnologia pode tornar uma pessoa melhor, se oferecer a ela novas oportunidades.

15.1 Tecnologias assistivas em terapia ocupacional

Sobre o conceito de Tecnologias Assistivas, podemos constatar, segundo Sasaki (1996), que a palavra “assistiva” não existe, ainda, nos dicionários da língua portuguesa; e a palavra “assistive” não existe nos dicionários da língua inglesa. Ou seja, tanto em português como em inglês, trata-se de uma palavra que vai surgindo aos poucos no universo vocabular técnico e/ou popular.

Para o autor acima citado, tecnologia assistiva seria aquela destinada a dar suporte (mecânico, elétrico, eletrônico, computadorizado etc.) a pessoas com deficiência física, visual, auditiva, mental ou múltipla. Esses suportes podem ser: uma cadeira de rodas, uma prótese, uma órtese, adaptações, ou aparelhos e equipamentos nas mais diversas áreas de necessidade pessoal (comunicação, alimentação, mobilidade, transporte, educação, lazer, esporte, trabalho e outras).

Na legislação brasileira, de acordo com Pelosi (2008), podemos encontrar tanto o termo “Tecnologia Assistiva” quanto “Ajudas Técnicas”. Contudo, segundo a autora, o conceito de Tecnologia Assistiva é mais abrangente e compreende os serviços destinados ao desenvolvimento, indicação e treinamento dos recursos.

Para Luzo, Mello e Capanema (2004), tecnologia assistiva é denominada o ramo da ciência preocupado com a pesquisa, o desenvolvimento e a aplicação de aparelhos/instrumentos e procedimentos que aumentem ou restaurem a função humana. Trata-se de uma disciplina de domínio de engenheiros de reabilitação, de computação, biomédicos, médicos, arquitetos, desenhistas industriais, terapeutas ocupacionais, fisioterapeutas, fonoaudiólogos, que trabalham para restaurar a função humana por meio de dispositivos assistidos. As autoras ainda enfatizam que, nesse conceito, deve-se incluir um processo terapêutico, que pode ser definido como o planejamento ou a modificação estrutural de um ambiente físico, com o objetivo de facilitar o desempenho de atividades de autocuidado, trabalho e lazer ou, ainda, a seleção, a aquisição, o ajuste e a fabricação de recursos tecnológicos para o mesmo fim.

Em 1988, uma lei pública americana (*Technology-Related Assistance for Individuals with Disabilities – Act Public 100-407*) definiu tecnologia assistiva como “qualquer equipamento ou conjunto de produtos, comprados, modificados ou feitos sob medida, usados para aumentar, manter ou melhorar o desempenho funcional” (LUZO; MELLO; CAPANEMA, 2004, p. 110).

Bersch (2008) introduz o conceito de Tecnologia Assistiva com a seguinte citação: “Para as pessoas sem deficiência, a tecnologia torna as coisas mais fáceis. Para as pessoas com deficiência, a tecnologia torna as coisas possíveis.” (RADABAUGH, 1993 apud BERSCH, 2008, p. 1) Para Anson (2004), o que é uma simples conveniência para algumas pessoas pode ser uma tecnologia assistiva para outras.

Anson (2004) ainda refere que as tecnologias assistivas ajudam uma pessoa portadora de deficiência a realizar tarefas. Ou seja, as tecnologias assistivas permitem que o portador de deficiência realize tarefas que uma pessoa não portadora de deficiência pode realizar sem auxílio tecnológico. Tais dispositivos podem ser projetados especificamente para o portador de deficiência ou projetados em série, e subsequentemente usados por um portador de deficiência. Se o desempenho da tarefa for possível sem a tecnologia (exemplo: trocar o canal da televisão sem o controle remoto), então tal dispositivo (no caso, o controle remoto), não chega a ser uma tecnologia assistiva para aquela pessoa. É apenas uma tecnologia. As tecnologias assistivas substituem ou apóiam uma função danificada do usuário, mas não modificam o funcionamento intrínseco do indivíduo. Por exemplo, uma cadeira de rodas substitui a função de andar, mas não ensina o usuário a andar.

Os autores Cook e Hussey definem a Tecnologia Assistiva citando o conceito do *ADA* – *American with Disabilities Act*, como “uma ampla gama de equipamentos, serviços, estratégias e práticas concebidas e aplicadas para minorar os problemas funcionais encontrados pelos indivíduos com deficiências” (COOK; HUSSEY, 1995 apud BERSCH, 2008, p. 1).

A tecnologia assistiva deve ser entendida como um auxílio que promoverá a ampliação de uma habilidade funcional deficitária ou possibilitará a realização da função desejada e que se encontra impedida, por circunstância de deficiência ou pelo envelhecimento.

A partir de referenciais de diversos países, entre eles Portugal e Estados Unidos, o Brasil, por meio do CAT (Comitê de Ajudas Técnicas), que reúne um grupo de especialistas e representantes de órgãos governamentais, aprovou, em 14 de dezembro de 2007, o seguinte conceito de Tecnologia Assistiva:

Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (CORDE – Comitê de Ajudas Técnicas – ATA VII).

Anson (2004) relata que a interface da tecnologia assistiva é o relacionamento entre a tecnologia assistiva, o usuário e o ambiente. E que três modelos trabalham esse relacionamento: o modelo de tecnologia para assistência da atividade humana de Cook e

Hussey, o modelo da interface tecnológica ambiental humana de Roger Smith, e o modelo de avaliação de interface humana de Anson.

O modelo de tecnologia assistiva para a atividade humana de Cook e Hussey enfatiza a importância da pessoa, da atividade e do contexto na escolha da tecnologia assistiva. Já o modelo da interface de tecnologia do ambiente humano de Roger Smith focaliza com mais detalhes a interface entre o ser humano e a tecnologia assistiva. O outro modelo é a avaliação de interface humana de Anson, que é uma análise ainda mais detalhada das habilidades e capacidades do ser humano no recebimento de informações sensoriais e na produção de ações motoras, com considerações sobre o processo cognitivo. Esse modelo sugere que a tecnologia assistiva só é necessária quando as demandas de uma tarefa ultrapassam as habilidades e capacidades de um indivíduo, mesmo quando existe uma limitação funcional.

A respeito da evolução das tecnologias assistivas, pode-se afirmar que, há muito tempo, o homem tem criado instrumentos para aumentar ou compensar uma função. A utilização de ferramentas ou máquinas iniciou-se a partir da intenção de potencializar a função humana (LUZO; MELLO; CAPANEMA, 2004).

As autoras acima citadas destacam que existem registros de aparatos feitos de diversos materiais, já utilizados no Egito antigo, visando imobilizar, promover conforto e curar as partes do corpo que apresentassem dores e lesões. O primeiro manual de órteses, constituído de uma única página e baseado na construção de armaduras, pode ter sido escrito por um cirurgião em 1592.

No Brasil, a história da Tecnologia Assistiva está marcada pelos trabalhos desenvolvidos na área de Comunicação Alternativa e Ampliada a partir de 1978, em São Paulo (PELOSI, 2008). Historicamente, segundo Bain (2002), a Terapia Ocupacional utilizou o equipamento de adaptação para estimular as capacidades funcionais nos pacientes nos cuidados pessoais, no trabalho e no lazer. Com os avanços na tecnologia, surgiram novos aparelhos que podem aumentar as capacidades funcionais e oferecer independência aos pacientes de todas as idades, em vários níveis funcionais.

Hoje, conforme enfatiza Bersch (2008), percebemos que a evolução tecnológica caminha na direção de tornar a vida mais fácil. Ferramentas que foram especialmente desenvolvidas para favorecer e simplificar as atividades do cotidiano e estão muito

assimiladas às nossas vidas. Podemos citar como exemplo: talheres, canetas, computadores, controle remoto, automóveis, telefones celulares, relógio, etc.

No campo da reabilitação, também se utiliza um arsenal de aparatos para compensar ou substituir funções, quando as técnicas reabilitadoras não são suficientes para resgatá-las em sua totalidade (LUZO; MELLO; CAPANEMA, 2004).

Bersch (2008) traz algumas informações sobre as tecnologias assistivas em nosso país. Ela afirma que o Sistema Único de Saúde – SUS concede tecnologia assistiva e trabalha com tabela prefixada de equipamentos (ajudas técnicas). Cadeiras de rodas, órteses, próteses, aparelhos auditivos, palmilhas e vários outros equipamentos são concedidos às pessoas com deficiência visual, física e mental pelo SUS. O INSS também concede tecnologia assistiva e não possui restrição alguma sobre o tipo de recurso a ser fornecido. No entanto, a única orientação é que o equipamento deve ter por objetivo capacitar o indivíduo para o trabalho.

Além disso, comenta sobre o Decreto N° 5.296 de 2004, que apresenta o conceito do “Desenho Universal” considerado neste documento legal como:

concepção de espaços, artefatos e produtos que visam atender simultaneamente todas as pessoas, com diferentes características antropométricas e sensoriais, de forma autônoma, segura e confortável, constituindo-se nos elementos ou soluções que compõem a acessibilidade (LIMA, 2007 apud BERSCH, 2008).

Segundo Bersch (2008), esse conceito importante contempla a realidade da diversidade humana. Dessa forma, não seria necessário investir em reformas e adaptações para atender a um grupo específico de pessoas, mas novos ambientes e produtos seriam originalmente criados buscando atender a todos, independente de sua idade, tamanho, condição física ou sensorial. Ribeiro (2007) relata que, para a concepção de um produto dentro dos princípios do Desenho Universal, a intervenção do terapeuta ocupacional contribui para a realização da análise dos produtos em uso nas atividades de vida diária.

Bersch (2008) relata que os incentivos à pesquisa e à produção nacional de recursos de Tecnologia Assistiva ainda estão em fase inicial. No entanto, passos importantes estão acontecendo nestes últimos anos. Como exemplo, temos a Chamada Pública – ação transversal 01/2010 – da Finep (Financiadora de estudos e projetos do Ministério da Ciência e Tecnologia), com o objetivo de selecionar propostas para apoio financeiro a projetos de

pesquisa e desenvolvimento tecnológico para inclusão social, melhoria da qualidade de vida e autonomia de pessoas com deficiência.

Sobre os objetivos da tecnologia assistiva, o maior deles, ainda segundo Bersch (2008), é proporcionar à pessoa com deficiência maior independência, qualidade de vida e inclusão social, através da ampliação de sua comunicação, mobilidade, controle de seu ambiente, habilidades de seu aprendizado e trabalho. Para Cavalcanti, Galvão e Miranda (2007), a função da tecnologia assistiva é aumentar, manter ou devolver a capacidade funcional dos indivíduos com deficiência. Cavalcanti e Galvão (2007) afirmam que a aplicação de tecnologia assistiva por meio de adaptações em ferramentas, materiais ou equipamentos é indicada para facilitar a função manual para o agarre, preensão ou manipulação de objetos, ampliando a participação do indivíduo em atividades muitas vezes rotineiras, como preparar uma refeição, abotoar uma camisa ou assinar uma folha de cheque. As adaptações estão diretamente relacionadas com as áreas de ocupação, e há uma variedade de dispositivos, para facilitar o desempenho em ocupações e tarefas, que são comumente categorizados em adaptações para o cuidado e higiene pessoal, vestuário, alimentação, comunicação e gerenciamento de atividades domésticas.

E, para atender às necessidades de cada indivíduo, no trabalho com a tecnologia assistiva, é função do terapeuta ocupacional conhecer e analisar os recursos existentes e determinar quais os dispositivos que melhor se aplicam às diferentes situações do seu dia a dia (Pelosi, 2008). Para a autora, o trabalho do terapeuta ocupacional na tecnologia assistiva envolve a avaliação das necessidades dos usuários, suas habilidades físicas, cognitivas e sensoriais. Envolve também a avaliação da receptividade do indivíduo quanto à modificação ou uso da adaptação, sua condição sociocultural e as características físicas do ambiente em que será utilizada.

Bain (2002) afirma que, na área da prática de tecnologia de reabilitação da terapia ocupacional, os fundamentos terapêuticos consistem principalmente nas seguintes estruturas de referência: biomecânica – simplificação do trabalho e conservação de energia, aquisional – o aprendizado e maturação das teorias; reabilitação – para adaptações dos aparelhos e modificações ambientais.

Para Luzo, Mello e Capanema (2004), é preciso identificar as preferências e necessidades de cada pessoa. Para isso, é necessário conhecer mais do que somente o

problema que tem que ser resolvido. A coleta de dados provenientes de fontes variadas possibilita criar um quadro preciso de sua situação atual. Não se deve considerar somente a incapacidade da pessoa, mas principalmente suas habilidades, considerar também o que o indivíduo pensa e sente em relação ao dispositivo.

De acordo com Bain (2002), o terapeuta competente deve ser capaz de avaliar o paciente, suas tarefas, necessidades e objetivos; o aparelho e os ambientes onde o aparelho será utilizado; selecionar com outros membros da equipe interdisciplinar os aparelhos mais efetivos e com melhor custo-eficácia para satisfazer as necessidades e capacidades do paciente; treinar o paciente e o prestador de atendimento no uso e manutenção do aparelho; documentar as capacidades e necessidades do paciente, os aparelhos selecionados e todos os ambientes onde eles serão usados; reavaliar o paciente, as tarefas, os aparelhos e ambientes periodicamente; contribuir para o desenvolvimento, pesquisa e testes de campo de novos aparelhos; servir como consultores para outros profissionais e prestadores de atendimento.

Bain (2002) ressalta ainda que os aparelhos de assistência podem ser vistos como um sistema de quatro componentes integrados e interdependentes: o paciente, as tarefas e objetivos que ele precisa realizar; o aparelho, e os ambientes.

No primeiro momento, o terapeuta ocupacional faz uma coleta de informações preliminares, como a visão geral dos papéis desempenhados pelo usuário, seu estilo de vida e seus interesses gerais. Avaliações físicas e funcionais, incluindo a história médica, também devem ser realizadas. Além disso, se necessário, deve-se proceder à avaliação do ambiente no qual o usuário fará uso do dispositivo assistivo e dos meios de transporte por ele utilizados. O terapeuta ocupacional também faz uma observação do paciente, para averiguar algumas informações subjetivas colhidas no primeiro passo. Nesse passo, o profissional deve fazer uma análise das atividades desenvolvidas pelo indivíduo em suas variadas dimensões, identificando problemas e soluções já encontradas.

Após, as autoras destacam que é preciso definir o problema, fundamentado nas informações colhidas, para então iniciar-se a pesquisa de alternativas para resolvê-lo. Primeiramente, a pesquisa deve voltar-se para os produtos disponíveis no mercado, e testar suas vantagens e desvantagens. Junto com o usuário, seus cuidadores e familiares determinam-se a melhor solução. Nessa discussão, é preciso considerar os recursos financeiros disponíveis, além de recursos para suporte técnico, manutenção, reparos e

garantia. Adquirido o dispositivo, ele deve ser instalado e ajustado, seguido do monitoramento do uso do dispositivo para identificar novas necessidades.

Cavalcanti e Galvão (2007) reforçam que a avaliação ambiental é administrada em três passos: avaliação dos componentes pessoais (verificando as demandas do contexto particular do paciente e as expectativas de seu papel, o nível de função no ambiente e as ações específicas, tal como o uso do banheiro), avaliação dos componentes ambientais (observando o ambiente físico, os objetos e as qualidades sensoriais do ambiente), e análise dos problemas de acessibilidade (incluindo onde a casa está situada e qual o tipo de acomodação fornecido).

Sobre os tipos de tecnologias assistivas, Luzo, Mello e Capanema (2004) afirmam que podem ser consideradas tecnologias desde adaptações simples, como um teclado de telefone com contrastes e números maiores ou um talher com cabo engrossado, até unidades computadorizadas de controle ambiental ou complexos sistemas de comunicação suplementar. Esses recursos podem ser também comercializados, produzidos em série, ou individualizados, confeccionados especificamente para solucionar um caso.

As tecnologias podem ser também concretas ou teóricas, em que concretas referem-se ao objeto em si, seja comercializado ou feito sob medida; já as teóricas referem-se à ação humana no processo de construção do conhecimento (tomada de decisão, desenvolvimentos de estratégias, treinamento, formação de conceitos, metodologias de intervenção etc.)

Para Cavalcanti e Galvão (2007), existem várias formas de adaptação na intervenção terapêutica ocupacional. Dentre elas, pode-se citar a adaptação de ferramentas, materiais e equipamentos usados no processo de realização de uma atividade, ou a modificação de requisitos do ambiente físico, como tamanho, iluminação; ou também a compensação de habilidades de desempenho para a execução de uma determinada tarefa.

Para as autoras, o Terapeuta Ocupacional pode fornecer uma variedade de alternativas e possibilidades para adaptar o ambiente. Geralmente, destaca-se a eliminação de barreiras arquitetônicas e ambientais. Pessoas com limitações ou capacidade funcional reduzida podem necessitar da inclusão de recursos assistivos para ampliar sua independência ou controlar parte de suas ações no contexto domiciliar. Foti (2005) ressalta que muitos dos dispositivos assistivos hoje disponíveis em empresas de equipamento de reabilitação foram originalmente projetados e fabricados pelos terapeutas ocupacionais e pacientes, por meio de abordagens de tentativa e erro. Os pacientes geralmente têm boas sugestões para seus terapeutas.

Sasaki (1996) apresenta uma classificação das tecnologias assistivas, que faz parte das diretrizes gerais da ADA (*American with Disabilities Act*), porém não é definitiva e pode variar segundo alguns autores. O importante é destacar a importância que esta organização confere ao universo de recursos. A importância desta classificação, segundo Sasaki, está no fato de organizar a utilização, prescrição, estudo e pesquisa destes materiais e serviços, além de oferecer ao mercado focos específicos de trabalho e especialização. Segue a classificação das tecnologias: Auxílios para a vida diária e vida prática; Comunicação Aumentativa e Alternativa; Recursos de acessibilidade ao computador; Sistemas de controle de ambiente; Projetos arquitetônicos para acessibilidade; Órteses e próteses; Adequação Postural; Auxílios de mobilidade; Auxílios para pessoas cegas ou com visão subnormal; Auxílios para pessoas com surdez ou com déficit auditivo e Adaptações em veículos.

É útil classificar as tecnologias assistivas de acordo com as situações particulares ou o uso geral nos quais são aplicadas. Anson (2005) cita os auxílios eletrônicos para a vida diária, como interruptores de energia diferenciados, controle de dispositivos, dispositivos inclusivos (por exemplo, telefones adaptados), dispositivos alternativos e aumentativos de comunicação e acesso geral aos computadores. Foti (2005) apresenta diversas adaptações feitas para facilitar as atividades de vida diária de pessoas com limitações físicas, seja nas atividades de alimentação (por exemplo, com protetores e estabilizadores para pratos), atividades de higiene (escova de dentes elétrica, ou presa à parede com um cordão, tapetes antiderrapantes); adaptações para comunicação e *hardware* ambiental (telefones com teclas grandes, com viva-voz, dispositivo adaptado para chaves); mobilidade e transferências (auxílio para o uso de bengalas, muletas, mobilidade motorizada); atividades de administração doméstica. Esses são apenas alguns poucos exemplos de dispositivos de tecnologia assistiva utilizados no trabalho da Terapia Ocupacional. Existem muitos outros.

A Terapia Ocupacional atua em todas as áreas de tecnologias assistivas. Segundo Cavalcanti e Galvão (2007), o terapeuta ocupacional atua em adaptações ambientais, como, por exemplo, auxílio na instalação de rampas para entrada e saída de espaços diferentes, remoção de batentes, colocação de barras de segurança, remoção ou reorganização de móveis, modificação da altura da cama, colocação de telefone e interruptor de luz próxima à cama, colocação de luz de emergência e luz noturna, fixação ou remoção de tapetes e substituição de piso por cerâmica antiderrapante.

A Terapia Ocupacional atua, segundo Cavalcanti, Galvão e Miranda (2007), tanto no auxílio na mobilidade funcional (desempenho de atividades cotidianas, transferências, movimentar-se na cadeira de rodas), como na comunidade (utilização de meios de transporte público, dirigir um carro etc.). Além disso, a atuação terapêutica ocupacional também acontece na avaliação e confecção de órteses e próteses, equipamentos específicos para aumentar a habilidade funcional dos indivíduos nas suas atividades cotidianas.

Rodrigues, Cavalcanti e Galvão (2007) destacam que as órteses têm sido equipamentos amplamente empregados pela terapia ocupacional no processo de reabilitação de seus pacientes. As próteses também são utilizadas, embora em menor escala. A Terapia Ocupacional também atua na adequação postural, na comunicação alternativa e suplementar, na informática inclusiva etc.

Bain (2002) reforça que a preocupação fundamental da Terapia Ocupacional é garantir a capacidade do paciente durante toda a vida para realizar com satisfação as tarefas e funções essenciais, para a vida produtiva e para o domínio de si próprio e do ambiente. Uma responsabilidade primária do terapeuta ocupacional é empreender uma avaliação holística do paciente.

Todo o processo de avaliação e implantação de tecnologias assistivas deve envolver diretamente o paciente. O profissional deve ter o conhecimento do contexto dele, valorizar suas intenções e necessidades funcionais, pessoais, bem como suas habilidades atuais. A equipe de profissionais contribuirá com o conhecimento sobre os recursos de tecnologia assistiva disponíveis e indicados para cada caso, ou desenvolverá um novo projeto que possa atender uma necessidade particular do usuário em questão (Bersch, 2008).

Bain (2002) complementa essas colocações, dizendo que devem ser feitas tentativas de evitar a aplicação imprópria de altas tecnologias, quando elas não forem necessárias, e usá-las somente quando sua aplicação for benéfica para o paciente. A tecnologia de assistência, ou tecnologia assistiva, pode realizar muitas tarefas possíveis para muitos pacientes, quando se baseia em fundamentos terapêuticos sólidos, uma avaliação contínua e abrangente de todas as partes do sistema, uma equipe interdisciplinar, incluindo o paciente e o prestador de atendimento, e um foco sobre as necessidades e objetivos do paciente/cliente/usuário.

15.2 Trabalho e terapia ocupacional

O trabalho, segundo Watanabe & Gonçalves (2004), é considerado uma atividade humana por transformar elementos da natureza para suprir necessidades biológicas mediante ações conscientes e planejadas. Ele desenvolve habilidades, potencial criativo e capacita o sujeito para sua evolução pessoal e profissional.

Para Lancman (2007), o trabalho deve ser entendido como um *continuum* que se estende para além de seu espaço restrito e influencia outras esferas da vida. O indivíduo é um só, e, se não encontra sentido, não exerce sua criatividade, se é obrigado a anestesiá-la sua inteligência no cotidiano de seu trabalho, precisará manter esse estado de alienação fora do trabalho para suportar retornar a ele no dia seguinte. Se o trabalho leva ao sofrimento e ao adoecimento, ele pode também se constituir em uma fonte de prazer e de desenvolvimento humano do indivíduo.

Sobre estudos do mundo do trabalho, a autora afirma que, na década de 1920, destacaram-se aqueles que foram influenciados pela escola psicotécnica, na França, que buscavam adequar o sujeito ao trabalho e procuravam o limite entre o ser humano e a máquina, de forma a explorar ao máximo possível a capacidade de trabalho. Os estudos visavam, também, a compreender como os indivíduos trabalham, por que se fatigam e como diminuir essa fadiga e aumentar a produção.

O taylorismo, citado pela autora, que se tornou hegemônico no final do século XIX e início do século XX, buscava produzir o máximo de trabalho em um menor espaço de tempo. Por ele, o pensamento é, para quem trabalha, um obstáculo que atrapalha a produtividade. Watanabe e Gonçalves (2004) relatam que o método não reconhecia a importância da atividade mental no trabalho. O trabalhador era visto como uma peça da máquina. O sistema taylorista não favorecia a colaboração, a comunicação e as trocas.

As autoras relatam que as consequências do modo taylorista de produção na saúde mental e física dos indivíduos no trabalho e os estudos das doenças mentais ocasionadas por ele, criaram as condições favoráveis para o surgimento da Psicopatologia do Trabalho, na década de 1950. Seu estudo centrava-se na ideia da desadaptação psíquica do homem ao trabalho e via-o como instrumento de organização mental.

Nos hospitais psiquiátricos, a utilização do trabalho e a constatação de seu potencial terapêutico impulsionaram a transformação das práticas assistenciais, segundo Lancman (2007). O trabalho era, portanto, um importante instrumento facilitador do restabelecimento de relações significativas entre os doentes e outras pessoas com quem eles conviviam. Os psiquiatras encontraram no trabalho uma via rápida para a reinserção do doente mental no meio social e de trabalho.

Lancman (2007) traz informações sobre o campo da Saúde Mental e Trabalho, que estuda as inter-relações entre o trabalho, os processos de adoecimento psíquico e o impacto dos aspectos subjetivos do trabalho na saúde mental dos indivíduos. E dentre as disciplinas que buscam refletir sobre essas relações, destaca-se a Psicodinâmica do Trabalho, citada anteriormente, pela reconhecida contribuição das suas produções, em especial da escola francesa e do pensamento de Christophe Dejours. Segundo Dejours (1987), o sofrimento psíquico acontece quando a relação homem-trabalho é bloqueada, quando ele já não pode fazer nenhuma modificação na sua tarefa no sentido de torná-la mais próxima às suas necessidades fisiológicas e a seus desejos psicológicos. Esse sofrimento viria, entre outros fatores, do surgimento do medo e da submissão à mentira instituída acerca da organização do trabalho, do descompasso entre o trabalho prescrito e o trabalho real.

A autora afirma que Dejours e sua equipe compreenderam que alguns conceitos que se desenvolvem a partir do estudo das situações de trabalho são de fundamental importância para se entender sua função psíquica e a relação com a organização do trabalho. São eles: mecanismos de cooperação, estratégias de defesa individuais e coletivas ligadas ao trabalho, visibilidade, valorização e reconhecimento, cooperação, sofrimento psíquico, mobilização da inteligência e vontade. A autora ainda afirma que a influência do trabalho transcende o tempo de sua jornada diária. A personalidade inteira é mobilizada nas atividades de trabalho. O que está em jogo no trabalho não é unicamente evitar a perda da saúde por afecções, desgastes, mas também ganhar da sociedade reconhecimento pela utilidade e singularidade do que se faz.

O trabalho possui uma função psíquica por ser um dos grandes alicerces da constituição do sujeito e da sua rede de significados. No processo de desfiliação, segundo Castel (1998), há a relação direta que se estabelece entre o processo de precarização das relações de trabalho e a conseqüente vulnerabilidade social a que o indivíduo está exposto. O trabalho é o maior fator de produção de sentido para a pertinência social.

Ainda segundo Lancman (2004), os manuais que existem sobre as normas de trabalho instruem os trabalhadores mediante prescrições sobre o processo do trabalho e os fatores de risco, sem levar em contas o saber do trabalhador acerca do trabalho de chão, real, na identificação dos problemas. Experiências e pesquisas têm sido realizadas com a intenção de superar esses descompassos, como o MOI – Modelo Operário Italiano, que toma os trabalhadores como sujeitos portadores de um conhecimento sobre o processo de trabalho gerado em seu dia-a-dia. Nessa metodologia, o trabalhador é chamado a participar do mapeamento da investigação dos riscos presentes no ambiente de trabalho, diminuindo assim a distância entre os saberes e para promover a transformação da organização do processo de trabalho, ou, ao menos, a eliminação/redução dos riscos.

Em 1984, segundo Santos (2004), nos EUA, foram elaboradas as linhas mestras do programa de reabilitação para o trabalho *work hardening*. Esse processo ocorreu em virtude da preocupação das companhias seguradoras em estabelecer critérios para que os trabalhadores recebessem tratamentos padronizados e cujos resultados fossem mensuráveis e para que fosse possível monitorar os resultados positivos e negativos e, assim, controlar os custos e evitar as ações de má-fé de indivíduos que buscavam ganhos secundários com o adoecimento.

No mundo do trabalho, segundo Lancman (2004), estão acontecendo muitas mudanças (ritmo de trabalho, globalização, surgimento de novas profissões em detrimento de outras etc.). Todas elas provocam um grande impacto nas relações trabalho-emprego. O emprego, a estabilidade, o sonho da aposentadoria, estão começando a fazer parte do passado. Os trabalhadores assalariados, com medo do desemprego, passam a aceitar a precarização das condições de trabalho e saúde daqueles que estão ainda empregados. Segundo Dejours (1987), a precarização das relações de trabalho provoca a intensificação do trabalho e o aumento do sofrimento subjetivo daqueles que permanecem trabalhando, a neutralização da mobilização coletiva contra o sofrimento, a estratégia defensiva do silêncio, da cegueira e da surdez, em que todos precisam resistir e não podem fazer nada pelo sofrimento alheio e o individualismo.

No Brasil, para citar um exemplo do que está ocorrendo com a saúde dos trabalhadores, Lancman (2004) ressalta que, a partir dos anos 1980, os casos de LER/DORT aumentaram de maneira significativa. Para a LER/DORT e também para as doenças mentais ligadas ao trabalho, existe a dificuldade de mensurar e qualificar a dor ou o sofrimento e de

estabelecer o início e o fim dos agravos, além da subjetividade e a invisibilidade de aspectos que as envolve.

A autora ilustra que, entre os fatores que explicam o crescimento dessas doenças, podem ser citados alguns aspectos, como: aumento de movimentos repetitivos, ritmo acelerado imposto pela máquina, posturas corporais inadequadas, sobrecarga de determinados grupos musculares etc. Além disso, há a hierarquia rígida, relações de poder autoritárias, pressão de chefia, desconfiança e competição entre pares, obrigação de realizar horas extras etc.

Lancman (2004) ainda comenta que o confronto das relações e organizações de trabalho com o mundo interno e subjetivo será sempre gerador de sofrimento, na medida em que confronta as pessoas com desafios externos, com relações sociais, de poder, contraditórias, etc. O sofrimento gerado no trabalho, quando excessivo, pode levar ao adoecimento. O reconhecimento é o que permite o desenvolvimento da subjetividade e a transformação do sofrimento em prazer.

Pensar uma ação de prevenção de adoecimentos ligados ao trabalho, de acordo com a autora, significa mobilizar uma transformação social. Devem-se repensar propostas de intervenção, tanto em situações de trabalho, visando diminuir a incidência destes acontecimentos, como alternativas para os trabalhadores já acometidos. Essas propostas devem levar em conta a complexidade das transformações no mundo do trabalho, seu lugar na identidade social e individual dos trabalhadores e a atuação de profissionais da área, em especial, do terapeuta ocupacional.

Kinker (1997) idealiza algo muito interessante sobre o trabalho: uma vez que as máquinas podem trabalhar pelos homens, estes tenderiam a usar o tempo aberto para construir novas formas de estar no mundo, novos projetos de vida. Ou seja, a ampliação da capacidade tecnológica, ao invés de ser uma produtora de exclusão, poderia ser a possibilidade de resgatar ao homem experiências de trabalho, de arte, de lazer, que enriqueceriam sua existência.

Segundo Lancman (2004), no Brasil, a constituição da Terapia Ocupacional (final dos anos 1950) já se dava dentro da perspectiva clínica. Nos anos 1960, são criados os Centros de Reabilitação Profissional, vinculados ao então Instituto Nacional de Previdência Social (INPS). E, no final dos anos 1970, os terapeutas ocupacionais, ao serem confrontados com o

seu papel de adaptadores, foram levados a exercer um papel mais crítico e participativo, tanto nas instituições de saúde quanto nos espaços sociais.

A partir dos anos 1990, também de acordo com Lancman (2004), surgem novos serviços voltados aos trabalhadores e ligados aos Estados e Municípios. Os Programas de Saúde do Trabalhador (PST) ou Centros de Referência em Saúde do Trabalhador (CRST) surgiram com o final do regime militar, o crescimento dos movimentos populares e o fortalecimento dos sindicatos. Esses Centros são compostos por profissionais de diversas áreas, entre elas, a Terapia Ocupacional.

Watanabe e Gonçalves (2004) afirmam que, na área da Saúde e Trabalho, a atuação do terapeuta ocupacional no serviço público de saúde ocorre a partir do estabelecimento do nexo causal pelo médico do trabalho, e o trabalhador é encaminhado com o diagnóstico para os demais profissionais da equipe.

Os terapeutas ocupacionais, que atuam na área da Saúde e Trabalho, fundamentam-se no metamodelo holístico (nele, a realidade é tida como mutável e o mundo é percebido como divisível – modelo subjetivo), e alimentam-se de vários quadros de referência, como o cognitivo, o psicodinâmico interativo e o humanista. Esses profissionais começam a compor equipes no Departamento de Saúde Ocupacional e nos Serviços de Segurança e Medicina do Trabalho das empresas e vêm colaborando na prevenção de agravos, afastamentos ou aposentadorias precoces, percepção de risco de acidentes ou adoecimentos; avaliações funcionais, avaliação dos aspectos psíquicos do trabalho, conscientização dos efeitos do trabalho sobre o indivíduo; programas de realocação de indivíduos portadores de restrições ocupacionais decorrentes de processos de desgaste ou adoecimento no trabalho, em outras funções e postos de trabalho mais adequados a eles etc. (OLIVEIRA, 2004)

Watanabe e Gonçalves (2004) destacam a cidade de São Paulo como pólo da atuação dos terapeutas ocupacionais na área de Saúde e Trabalho no Brasil, a partir da criação, no setor público de saúde, de Centros de Referência especializados em Saúde do Trabalhador (CRST - municipais e estaduais), em 1989, o que, posteriormente, ocorreu em grandes capitais do País.

A criação destes Centros de Referência, de acordo com as autoras, ocorreu a partir de pressões político-sociais de sindicatos de algumas categorias profissionais, em razão de haver um grande número de trabalhadores acometidos por acidente ou doença do trabalho não

reconhecido como tais pelas empresas ou pela Previdência Social, e da precariedade do serviço público de saúde em prestar atendimento especializado a eles e atuar junto aos ambientes de trabalho adoecedores.

Os terapeutas ocupacionais, ao atuarem nos CRSTs, desenvolvem ações nas áreas de assistência aos trabalhadores já adoecidos, vigilância aos ambientes de trabalho e ações educativas e de formação, além de capacitação de outros profissionais.

No setor privado, ainda segundo Watanabe & Gonçalves (2004), a atuação do terapeuta ocupacional se dá em menor escala na área de reabilitação aos trabalhadores, nos ambulatórios de saúde ocupacional das próprias empresas, avaliando postos de trabalho para adaptá-lo ao trabalhador, ou compondo a equipe interprofissional do setor de Recursos Humanos, atuando na readaptação e na reabilitação profissional, entre outras ações. O profissional terapeuta ocupacional ainda pode prestar assessoria em projetos ou programas interdisciplinares pelas empresas.

As autoras relatam que, no serviço público de saúde, na experiência de atendimento a pacientes portadores de doença ocupacional, os trabalhadores costumam demonstrar sua atividade de trabalho por meio de técnicas de dramatização e outras, sendo possível visualizar algumas características do trabalho realizado por eles, como gestos, postura, etapas, bem como verbalizações de dificuldades na realização de tarefas, relações hierárquicas, sentimentos etc. O terapeuta ocupacional orienta e informa tipos de tratamento, limitações físicas, profissionais e sociais impostas pela doença, a realização das atividades do cotidiano, possíveis adaptações por meio da vivência de atividades corporais, além de outras atividades expressivas e discussões em grupo. É importante que, durante o tratamento, o trabalhador possa contar e recontar sua história ocupacional, identificando, assim, questões relacionadas direta ou indiretamente ao seu adoecimento ou que causem desgaste.

Dejours (2000) explica que quando uma tarefa repetitiva é submetida à cadência, de fato provoca, em primeiro lugar, um sentimento de tédio, de lassidão, de absurdo. Uma verdadeira psicopatologia do tédio se desenvolve entre os homens e mulheres que são confrontados, de maneira crônica, ao trabalho repetitivo sob constrangimento do tempo.

Sobre a atuação da Terapia Ocupacional em pacientes com LER/DORT, Santos (2004) explica que é praticamente impossível falar em reabilitação do paciente portador das lesões por esforços repetitivos considerando-se o alívio somente dos sinais clínicos de dor e

inflamação, sem estender o conceito de reabilitação e incluir o retorno efetivo ao trabalho, seja ele na mesma função ou pela orientação vocacional, por meio da abordagem grupal da Terapia Ocupacional e grupos de reflexão sobre o trabalho; o foco da problemática deve se voltar para o trabalho e não para a doença.

Santos (2004) ainda relata que o diagnóstico da doença não é da competência do terapeuta ocupacional, mas os dados de sua avaliação, da evolução clínica e do impacto emocional da doença na vida deste trabalhador podem guiar o médico especialista no completo e fiel diagnóstico, que pode ser diferente do inicial.

A respeito de métodos de avaliação, Santos (2004) nos diz que, com relação às posturas e movimentos, tem-se a reorganização dos postos de trabalho, na qual profissionais da Saúde e da Ergonomia procuram adequar o mobiliário e a disposição dos controles e manejos ajustados às medidas antropométricas estáticas e dinâmicas (áreas de alcance), dentro dos ângulos de conforto articular. Com relação ao gasto energético, deve-se avaliar o consumo de calorias para a realização de tarefas. Esse tipo de mensuração é bastante importante quando o trabalho é fisicamente penoso, com levantamento e deslocamento de cargas pesadas, e que pode ser agravado por condições ambientais desfavoráveis.

A avaliação de Terapia Ocupacional, segundo a autora, determinará os primeiros objetivos de tratamento e os objetivos finais de retorno ao trabalho. Ela deve conter: dados relativos à história e evolução da doença, coleta de dados objetivos e mensuráveis para comparar com as reavaliações futuras e checagem da evolução e eficácia do tratamento, como amplitude de movimento, força muscular (dinamometria de preensão e de pinça), avaliação de edema, seja pela volumetria ou circunmetria, testes provocativos e de estresse específicos para a patologia em questão. O terapeuta ainda deve proceder a uma avaliação de sensibilidade. Os questionários de auto-avaliação, nos quais o paciente discrimina e analisa os movimentos realizados durante sua atividade de trabalho são válidos para orientar o terapeuta no programa de tratamento e na educação do paciente. Porém, esses questionários não podem ser utilizados isoladamente.

Nunes (2007) afirma que algumas estratégias da Terapia Ocupacional para análise da demanda são a decomposição dos papéis, passando pelas atividades, para conhecer as capacidades dos trabalhadores, como é o caso da análise da atividade centrada na performance, do *Modelo de Performance Ocupacional*. Nesse modelo, inicia-se a análise por

cada papel ou função social desempenhado que é decomposto em tarefas, em que cada uma das tarefas é analisada como atividade sob o prisma das habilidades sensório-motoras, cognitivos-perceptuais e psicossociais, para, em cada dimensão, determinar as capacidades individuais.

A demanda, segundo a autora, tanto para a Terapia Ocupacional quanto para a Ergonomia, aparece com indicadores objetivos de quedas da produtividade que podem ser associadas a alterações das funções do corpo, exatamente por ser o trabalhador o reflexo das adversidades nas condições ambientais de trabalho. Os sinais de alteração das funções apresentadas pelo trabalhador, isolado ou coletivamente, orientam o início da análise e classificação do trabalho com enfoque ergonômico.

Nunes (2007) ainda recomenda o uso da CIF – *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde*, pelos terapeutas ocupacionais. A CIF é o conjunto prático e significativo de funções relacionadas à fisiologia, estruturas anatômicas, ações, tarefas ou áreas de vida, e possibilita a visualização ampla do que afeta o desempenho nas atividades e a participação humana da vida em sociedade. A autora afirma que a CIF pode indicar os problemas como incapacidade, limitação ou restrição de participação, e pode expressar ou indicar os aspectos neutros, não-problemáticos da saúde e dos estados relacionados à saúde, resumidos sob o termo funcionalidade. Nessa Classificação, o trabalho é considerado diretamente na formação para a atividade produtiva, no estágio e nas ações necessárias para conseguir manter e sair de um emprego, como trabalho remunerado, autônomo, em tempo parcial ou integral, nas transações econômicas e trabalho não-remunerado.

A autora afirma também que a CIF aproxima a Terapia Ocupacional da Ergonomia, na medida em que resgata e organiza o conhecimento do que lhe é próprio, como a identificação, o diagnóstico, a promoção ou a restauração das funções humanas na atividade de trabalho. E, na sobreposição da função integradora da atividade de trabalho com a interação entre os componentes da CIF, as observações têm por objetivo identificar a lógica interna da atividade e devem levar em consideração os fatores significativos para a execução da tarefa, seus encadeamentos e suas relações, a partir do bem-estar e da saúde. O procedimento implica decompor a atividade para recompô-la sob novas bases, considerando a análise de trabalho real e a participação do trabalhador em todo o processo, com a possibilidade de utilizar o check-list da CIF para iniciar o processo de análise.

Nunes (2007) ainda afirma que, conhecendo as funções do corpo, suas possíveis limitações, acometimentos ou disfunções, o terapeuta ocupacional busca saber quais as estruturas do corpo que estão afetadas nessas alterações das funções. Dentre os oito agrupamentos das funções do corpo humano apresentados pela CIF, três agrupamentos têm visibilidade na identificação e mensuração: *funções neuromusculoesqueléticas e relacionadas ao movimento* (funções alteradas aparecem sob a forma de diminuição da tolerância durante o desempenho de determinadas tarefas, relacionadas à sustentação da postura ou do movimento pelo período necessário, tremores, maneirismos e movimentos estereotipados que levam à repetição da tarefa, ao retrabalho, culminando em mais esforço); *funções da pele e estruturas relacionadas* (suas alterações estão presentes entre aqueles que trabalham sob o sol, como agricultores e esportistas); *funções da voz e da fala* (a qualidade da voz é atingida pelo uso prolongado, pela intensidade excessiva em ambientes rumorosos, por toxicidades ambientais).

Therriault e Lavoie (2004) exemplificam outro método de avaliação: o *Método de Análise Ergonômica das Capacidades de um Trabalhador e das Exigências de uma Situação no Trabalho* (MAECES). Esse método foi desenvolvido com o objetivo de facilitar o processo de inserção profissional dos trabalhadores que apresentam limitações funcionais, e permite evidenciar, de forma precisa, as compatibilidades e as diferenças entre as capacidades do trabalhador e as exigências do posto de trabalho. Os autores recomendam um conhecimento mínimo de Ergonomia para a aplicação desse método, além do seu modo de utilização, sua organização, suas variáveis e seus critérios de pontuação. E recomenda-se, também, que essa formação seja obtida antes da utilização do MAECES. Ainda, os autores sugerem que pesquisas suplementares devem ser realizadas para continuar aperfeiçoando o método.

Segundo os autores, o método MAECES, que serve como uma ferramenta de observação, de análise e de intervenção, compreende quatro instrumentos distintos, mas complementares, que se apóiam sobre os conceitos de capacidades de um trabalhador e as exigências de um posto de trabalho. Os instrumentos são: o *perfil da capacidade do trabalhador* (PCT), o *perfil das exigências do posto de trabalho* (PEPT), a *grade da comparação das capacidades do trabalhador em relação às exigências do posto de trabalho* (GACE) e o *perfil da situação do trabalho* (PST). Quanto melhores forem as congruências entre as capacidades do trabalhador e as exigências do ambiente de trabalho, melhores serão o conforto, a segurança e a eficácia do trabalhador.

Os autores relatam que o *perfil das capacidades do trabalhador* inclui dados relativos à identificação dele, no seu ponto de vista, sobre suas capacidades e à avaliação subjetiva das sensações dolorosas. As questões mostram as ações realizadas quando da execução de uma tarefa, a motivação e o interesse com relação ao meio de trabalho, a natureza das tarefas e a importância das dificuldades para realizá-las, a capacidade para tomar a iniciativa e gerar o conjunto das ações. Os resultados obtidos são do tipo SIM ou NÃO, os quais correspondem a um valor numérico.

Já o *perfil das exigências do posto de trabalho* é um instrumento que serve, principalmente, para documentar o pólo posto de trabalho. Os dados recolhidos referem-se à identificação do meio de inserção, ao ponto de vista do empregador sobre as exigências e às condições ambientais e às características de adaptação do posto de trabalho. As questões versam sobre as expectativas do meio de trabalho, os problemas vividos pelo trabalhador quando da execução da tarefa e no seu ambiente de trabalho, bem como as principais restrições encontradas. Os resultados obtidos também são do tipo SIM ou NÃO.

O “coração” do método MAECES, para os autores, está no terceiro instrumento, que é a *grade de comparação das capacidades do trabalhador em relação às exigências do posto de trabalho*. A coleta de dados aqui se dá por observação em situação real de trabalho e levando em conta o conjunto de eventos delicados ali produzidos. Essa grade permite quantificar os comportamentos pelos verbos de ação significativos e precisos e propõe uma análise de variáveis segundo uma estrutura em três níveis: processo, atividades e comportamentos.

Enfim, o perfil da situação de trabalho deve combinar com resultados recolhidos das duas entrevistas e do período de observação da situação real de trabalho. O resultado obtido apresenta-se sob a forma de um gráfico de comparação. Este perfil vai ao encontro das medidas corretivas para colocar no lugar, a partir da identificação, os pontos de convergência e de divergência entre as capacidades do trabalhador e as exigências do posto de trabalho. A utilização desses quatro instrumentos pelo analista incita uma análise lógica da situação de trabalho, que culmina com a elaboração de soluções confiáveis para a inserção profissional (TERRIAULT; LAVOIE, 2004).

Os autores relatam que o conjunto de instrumentos desenvolvidos pelo método MAECES foi validado por um grupo de peritos (terapeuta ocupacional e ergonomista) no

ambiente de várias empresas. A escala de pontuação, única para os pólos trabalhador e posto de trabalho, baseia-se em dois conceitos fundamentais da ergonomia: as noções de *tarefa* e de *atividade*. O trabalho prescrito, denominado *tarefa*, é determinado pelos gerentes da empresa. Por outro lado, o trabalho real, chamado de *atividade*, é diretamente relacionado às condições efetivas de realização da tarefa. A atividade, para os autores, corresponde a um conjunto de compromissos feitos pelos trabalhadores, que são resultado da relação da capacidade do trabalhador e das restrições da tarefa. A situação do trabalho é o lugar entre a tarefa e a atividade. Com base na percepção da situação de trabalho, o utilizador do método MAECES deve ter como referência o equilíbrio entre as capacidades do trabalhador e as previsões da organização. As variáveis observadas nessa situação devem ser a eficácia, o conforto e a segurança.

Para Lancman (2007), estudar a relação entre as condições dos trabalhadores e as exigências do trabalho que eles enfrentarão é refletir sobre os aspectos subjetivos do trabalho, os constrangimentos psíquicos com os quais os indivíduos irão se deparar e que dificultarão ou inviabilizarão o processo de reinserção. Dentre esses constrangimentos psíquicos, estão o preconceito, as estratégias defensivas dos colegas diante do próprio medo de adoecer, a defasagem entre trabalho prescrito e trabalho real, a invisibilidade dos esforços que o trabalhador faz para realizar suas tarefas, a falta de cooperação e o isolamento aos quais todos estão submetidos.

O papel da Terapia Ocupacional seria questionar os mecanismos da reabilitação profissional, principalmente a chamada reinserção profissional e a conseqüente capacitação para o retorno ao trabalho, que acontece sem propiciar ao trabalhador a discussão sobre o mercado de trabalho e o lugar dos indivíduos doentes/deficientes nele. Sempre fez parte do repertório da Terapia Ocupacional a atenção às experiências, às produções, às narrativas dos sujeitos envolvidos nos espaços das oficinas terapêuticas, das salas de espera, enfermarias, consultórios, abrigos, ou nos ambientes de trabalho, domicílios, comunidades etc.

Torna-se tarefa essencial para a compreensão das dificuldades vivenciadas e para a reflexão sobre as possíveis formas de amenizá-las, entender questões fundamentais da relação sujeito/trabalho, como: o grau de reconhecimento pelo trabalho exercido, a importância deste para seu contexto dentro da empresa, com os colegas e socialmente, o quanto esta organização do trabalho permite que ele seja visível. Conforme Dejours (2001)

O que o sujeito procura fazer reconhecido é o seu fazer e não o seu ser. Portanto, o reconhecimento da identidade no campo social é mediado. Somente depois de ter reconhecida a qualidade de meu trabalho é que posso, em um momento posterior, repatriar esse reconhecimento para o registro da identidade (DEJOURS, 2001, p. 131).

Oliver et al. (2002) apontam questões referentes a participação de pessoas com ou sem deficiências ou transtornos mentais em Oficinas de Trabalho. Foram estudadas duas oficinas: *Oficina do Fazer* – apoiada por técnicos do projeto e da Unidade Básica de Saúde e por instrutor de marcenaria, e realizada em associação formada por moradores; e *Oficina de Costura* – formada por mulheres não-portadoras de deficiências, que se reúnem em torno de produção e conserto de roupas.

As autoras buscaram, no desenvolvimento do projeto, estimular a participação da comunidade local na identificação de necessidades individuais e coletivas das pessoas com deficiências, assim como na proposição de alternativas que pudessem transformar sua condição de exclusão. Também foi essencial fomentar espaços de convivência de pessoas com e sem deficiências.

Foi constatado que as Oficinas de Trabalho, organizadas com a finalidade de gerar renda para seus participantes, tiveram como principal papel ampliar a sua rede social, rompendo com o isolamento doméstico e gerando desdobramentos na auto-estima, na autonomia, na realização de trocas afetivas, de mensagens e de saberes e no redimensionamento do cotidiano e dos papéis na família e na comunidade, com ganhos significativos no campo da sociabilidade primária.

As autoras lembram algo importante: a autogestão se contrapõe radicalmente à lógica do favor, da tutela, do voluntarismo e da filantropia (OLIVER et al., 2002), sendo necessário passar da tutela bem intencionada para a efetiva autogestão dos usuários.

Ghirardi (2007) afirma que a economia solidária e sua perspectiva de cooperativismo tem se apresentado como uma alternativa de inclusão no mercado de trabalho, permitindo enfrentar a progressiva exclusão que decorre também do processo de globalização. Ao se estruturarem como uma pequena empresa, nos moldes da economia solidária, as cooperativas se consolidam em uma intervenção social de alta complexidade, de impacto e transformação na cultura das relações interpessoais e sociais.

A autora pontua que a Economia Solidária foi proposta na Europa, no início do século XIX, como uma forma de reação dos artesãos ao empobrecimento que decorreu da implantação do capitalismo industrial. A união dos trabalhadores em cooperativas constituiu-se em uma tentativa de superar o desemprego a partir da união de forças produtivas.

Ghirardi (2007) ainda ressalta que a Terapia Ocupacional é uma das áreas que vem ocupando os espaços de incubação de cooperativas e para tanto tem contribuído, intensificando a complexidade das discussões sobre as atividades realizadas nas cooperativas. Para os cooperados, essa experiência os coloca em uma situação em que eles desempenham um papel social central, transformando a relação que podem estabelecer consigo e com os outros, criando um novo espaço de trocas sociais em que todos têm direito a voz. Esse campo polifônico é um espaço desejável, uma vez que quanto mais se estimular o convívio de diversidades em um espaço limitado, mais idéias do mundo estarão colocadas em questão.

Kinker (1997) reflete sobre a formação de frentes de trabalho, grupos produtivos e cooperativos – uma das modalidades de intervenção do Programa de Saúde Mental de Santos, São Paulo – formados por usuários dos serviços em sua relação com as tendências atuais do trabalho, enquanto elemento de organização da sociedade.

O trabalho, segundo o autor, foi desenvolvido grupalmente, a organização se deu por meio de reuniões de trabalho, divisão de tarefas, estabelecimento de projetos coletivos, discussão e compartilhamento de dificuldades. Os objetivos, entre outros, eram o exercício da autonomia, da cumplicidade e da solidariedade; o envolvimento da comunidade local, para tornar-se cúmplice, responsável e participante do processo e do sucesso da cooperativa; o combate ao estigma de periculosidade e incapacidade do louco, através do desenvolvimento de atividades que beneficiassem a cidade como um todo (ex.: manutenção de jardins em praças públicas). Essas propostas são estratégias de inclusão social sob uma forma participativa, com ampliação do grau de autonomia, nível de trocas sociais e contratualidade.

Para Kinker (1997), é preciso repropor o trabalho como dimensão da reprodução social e como elemento que possibilita a interferência mútua entre homem e natureza. Deve-se, segundo o autor, recuperar no trabalho algumas características que este possuía quando ainda era um ofício de artesãos, para se contrapor a lógica atual do capital. E o modelo cooperativista vem a calhar, pois possibilita a distribuição equitativa dos bens de produção, da

produção propriamente dita, das tarefas do trabalho, da experimentação e descoberta de capacidades.

Ghirardi et al. (2005) discutem a possibilidade de reverter a situação de desfiliação a que está submetida a população das ruas dos grandes centros urbanos, por meio de uma intervenção feita por profissionais de Terapia Ocupacional, que buscaram incubar uma cooperativa de trabalho com moradores de rua. A intervenção, que se deu sob a forma de pesquisa-ação, permitiu que se elaborassem algumas reflexões que podem contribuir para a discussão e para a ação de profissionais de diversas áreas do conhecimento, que estão comprometidos com o resgate da condição de sujeitos e com a construção de políticas públicas voltadas para a população de rua. A cooperativa tem como propósito a criação e recriação de redes relacionais de suporte, bem como a potencialização dos sujeitos na construção de sua autonomia e independência de modo a possibilitar sua inserção no mundo de trocas sociais.

As autoras afirmam que é importante não perder de vista que a constituição de uma cooperativa é, sobretudo, um empreendimento econômico, constituído por sujeitos que, por diferentes razões, optaram por esta forma de organização. Elas acreditam que, embora seja possível conjugar o trabalho de incubação com aquele de outras áreas do conhecimento, é necessário evitar a captura do processo de constituição de uma cooperativa pela lógica que tende a reduzir fenômenos sociais a processos individuais. Nesse sentido, o processo de incubação de cooperativas não pode ser visto simplesmente como um processo terapêutico, mas deve manter o vigor de um processo que é, antes de mais nada, social e político.

Em Porto Alegre, segundo Ferreira (2007), nesse contexto anteriormente explicitado, encontra-se a Geração/POA Oficina Saúde e Trabalho, serviço da Secretaria Municipal de Saúde. Busca-se a inserção social dos usuários por meio do trabalho, com o objetivo de recompor este trabalho na sua dimensão de constituidor de uma identidade, atribuindo-lhe caráter propositivo e inclusivo. Avaliando a necessidade de fortalecer a qualificação e a sustentabilidade dos grupos, houve uma aproximação das ações da economia solidária. Os usuários vêm encaminhados por meio da rede de saúde do Município. Senna (2007) afirma que, nesse grupo, a abordagem do profissional está voltada para a reflexão das relações dos processos de trabalho, que se dá por meio da aprendizagem, produção e comercialização dos produtos confeccionados pelos usuários trabalhadores, de forma coletiva e solidária.

É importante, segundo a autora, que o terapeuta ocupacional tenha uma visão da evolução do mundo do trabalho, suas conseqüências na saúde dos trabalhadores, e que esteja aberto e capacitado para estimular o surgimento de novas possibilidades para o sujeito. E ainda coloca que a intersetorialidade está diretamente relacionada aos resultados positivos observados nos usuários, como: identidade de trabalhador, socialização, reconhecimento familiar, autonomia e resgate da cidadania.

15.3 Ergonomia e terapia ocupacional

Watanabe e Gonçalves (2004) afirmam que os movimentos sociais, em especial na Europa, influenciaram o desenvolvimento da Ergonomia, com o intuito de melhorar as condições de trabalho, prioritariamente na indústria, em razão da ocorrência de mudanças importantes nos processos de produção, como a automação e a informatização, que trouxeram a necessidade de novos estudos nessa área.

A Ergonomia nasceu da constatação de que “o homem não é uma máquina como as outras” e “da necessidade de responder questões levantadas pelas situações de trabalho insatisfatórias” (WISNER, 1994 apud WATANABE; GONÇALVES, 2004). As autoras também observam que os conhecimentos relacionados ao termo Ergonomia e aos problemas relativos ao trabalho já existiam desde a utilização das primeiras ferramentas pelo homem, porém o termo Ergonomia foi empregado pela primeira vez em 1857, por W. Jastrzebowiski, que o definiu como a ciência da utilização das forças e capacidades humanas. A Ergonomia surgiu, portanto, da fusão das correntes *produtivista* – que compreende o funcionamento do homem em atividade profissional, para adaptar as ferramentas, as máquinas, os espaços de trabalho, os ambientes e a organização do trabalho, e a *higienista*, que entende os efeitos negativos do trabalho sobre o homem para suprimir suas causas.

As autoras lembram que, nos primeiros anos do século XX, a Ergonomia teve como pesquisadores aqueles que simulariam as atividades profissionais e as estudariam em laboratório (Amar e Fremont) e outros que estudariam o trabalho sobre o campo de produção (Imbert e Lahy). Dos anos 1930 até a Segunda Guerra Mundial, destacaram-se pesquisas científicas sobre o estudo do corpo humano em situação de trabalho, prioritariamente quantitativas, sendo escassas as propostas de mudanças no trabalho. A partir dos anos 1940,

no entanto, houve um aumento de estudos dirigidos para a saúde e o conforto dos trabalhadores, como o conhecido “Neurose das Telefonistas”.

Nunes (2007) afirma que a Terapia Ocupacional e a Ergonomia apresentam ampla similaridade, incluindo o período que as originou e as influências internacionais na consolidação de suas práticas no Brasil.

A Ergonomia e a Terapia Ocupacional na área de Saúde e Trabalho, segundo Watanabe e Gonçalves (2004), estudam e analisam as questões e contradições individuais e coletivas do “mundo do trabalho”, incluindo seu processo de adoecimento, a fim de formular outras proposições, viabilizando a aplicação técnica de vários conhecimentos, bem como propondo soluções coerentes com as exigências da saúde dos trabalhadores e da produção. O compromisso de ambas é analisar o mundo do trabalho e a atividade laboral, sempre com um desígnio transformador. Cada situação a ser estudada tem uma singularidade própria – o que também ocorre na Terapia Ocupacional (cada paciente, trabalhador ou empresa é um caso singular).

No Brasil, a Ergonomia passou a ter maior destaque nos anos 1980, em decorrência da prevenção das LER/DORT (lesões por esforços repetitivos/ distúrbios osteomusculares relacionados ao trabalho), que já acometiam um grande número de trabalhadores, principalmente os bancários. Foi criada a NR 17 (Norma Regulamentadora de Segurança e Medicina do Trabalho do Ministério do trabalho), que regulamentou e estabeleceu normas e critérios referentes à organização do trabalho, como a introdução das pausas, jornadas de trabalho, condições de mobiliário e equipamentos, levantamento e transporte de cargas (WATANABE; GONÇALVES, 2004).

As autoras, em relação às semelhanças históricas da Terapia Ocupacional e a Ergonomia, referem que a meta da Ergonomia era a melhoria da eficiência e da eficácia do desempenho do indivíduo no exercício de sua função, bem como a melhoria dos instrumentos utilizados por eles em missão de guerra. A Terapia Ocupacional estava voltada à reabilitação dos indivíduos incapacitados. No Brasil, a Terapia Ocupacional reabilitava os mutilados brasileiros de acidentes de trabalho e doenças profissionais nos centros de Reabilitação Profissional do Instituto Nacional de Seguridade Social e nos hospitais psiquiátricos.

No seu início, segundo Watanabe e Gonçalves (2004), a Terapia Ocupacional priorizava a reabilitação/tratamento e, atualmente, preconiza a prevenção de doenças e

promoção da saúde. A Ergonomia preocupava-se em corrigir os problemas já instalados e, ultimamente, se volta para a promoção de saúde com visão na produtividade, antevendo e antecipando problemas ao elaborar projetos e produtos.

Nunes (2007) afirma que, se para a Terapia Ocupacional a atividade humana cumpre o papel de reestruturar a participação individual, inclusive nas atividades produtivas e de trabalho, para a Ergonomia, por sua vez, as técnicas, tecnologias, materiais e métodos buscam aumentar a produtividade das organizações de trabalho com segurança, eficácia e conforto para o trabalhador em atividade de trabalho. A autora ainda afirma que a Terapia Ocupacional sob influência dos países de língua inglesa, como Estados Unidos, Inglaterra e parte do Canadá, se dedica à análise, ao diagnóstico, à colocação e à recolocação no trabalho, sob a perspectiva das habilidades físicas de desempenho ocupacional e adaptação do trabalho às necessidades do trabalhador em processo de reintegração nas atividades produtivas, incluindo os recursos da auto-ajuda como tecnologia assistiva.

O objetivo principal da Terapia Ocupacional oriunda dessa corrente é realçar a capacidade de desempenho em tarefas produtivas para manter a si e ao ambiente. A Ergonomia dos países anglo-saxônicos consolida-se, segundo Nunes (2007), por meio da concepção de dispositivos técnicos dirigidos às características físico-ambientais e em contextos experimentais.

A autora complementa que a Terapia Ocupacional oriunda da ergoterapia francesa caminha com o processo antimanicomial, e introduziu as oficinas de atividades e oficinas terapêuticas. E a Ergonomia, conhecida como franco-belga, avança e acompanha as transformações do mundo do trabalho.

Quanto às abordagens em Ergonomia, Watanabe e Gonçalves (2004) destacam duas principais. Uma delas é a *Human Factors* (ECH), cuja origem deu-se na Inglaterra, e sua abordagem é centrada nas características psicofisiológicas do homem. Baseia-se em pesquisas de laboratório priorizando medidas quantitativas. A segunda, *Ergonomia da Atividade Humana* (EAH), corrente franco-belga, voltada para os estudos de campo, estuda o homem em situação real de trabalho e privilegia a análise da atividade, considerando os fatores relacionados à organização do trabalho, às condições do ambiente, à carga mental, biomecânica etc.

Nessa abordagem francesa, é utilizada a metodologia da Análise Ergonômica do Trabalho (AET), em que todas as atividades devem ser consideradas, desde as prescritas (tarefas), as não-previstas e as ações inconscientes realizadas pelos trabalhadores. O principal objetivo da AET é compreender o trabalho para transformá-lo, em prol da saúde dos trabalhadores, e dentro dos limites aceitáveis pela produção.

A AET, segundo as autoras, é um método de análise do trabalho criado e em desenvolvimento no Laboratório de Ergonomia do Conservatório de Artes e Ofícios, na França, há cerca de 30 anos. Essa análise propõe um processo de ações e raciocínios para a resolução de um “problema” (demanda), com base nos critérios de segurança, eficiência e bem-estar dos trabalhadores nas situações de trabalho. Ela estabelece uma articulação entre os trabalhadores e considera a variabilidade dos sujeitos e da produção, com o objetivo de estabelecer solução de compromisso nas recomendações propostas.

A análise passa de uma visão macro da empresa para uma visão micro – estudo de um posto de trabalho – retornando para a visão macro, a fim de se obter a real análise do trabalho, com o diagnóstico e as recomendações. Ela caracteriza-se por um constante “decompor” e “compor” o trabalho, na busca de sua compreensão e transformação. A aplicação do método não segue uma linearidade.

Referente às etapas da AET, ainda segundo Watanabe e Gonçalves (2004), temos primeiramente as formulações de demanda e identificação dos fatores gerais em jogo: análise da demanda e do contexto e reformulação da demanda. Após, faz-se a exploração do funcionamento da empresa e de seus traços: características da população, da produção, indicadores relativos à eficácia e à saúde. Escolhem-se, então, as situações a se analisar (hipótese de nível 1). A seguir, observa-se a atividade de forma global (formulação do pré-diagnóstico – hipótese de nível 2), define-se um plano de observação, seguido de observações sistemáticas, tratamento dos dados e validação deles. Depois, elabora-se o diagnóstico local (incidindo sobre as situações analisadas em detalhe) e o diagnóstico global (incidindo sobre o funcionamento mais geral da empresa).

Após, segundo as autoras, levanta-se o maior número de informações possíveis que caracterizem a empresa e a população trabalhadora. É necessário coletar informações específicas sobre o processo de produção e descrição das funções, bem como realizar a análise

dos dados funcionais, administração e organização do trabalho, de produção, ambiente laboral e da saúde ocupacional.

Dados referentes ao perfil da população trabalhadora da empresa trazem informações importantes sobre seu funcionamento. São indicadores importantes: gênero, faixa etária, escolaridade, estado civil, senioridade, rotatividade, horas-extras, planos de cargos e carreira, afastamentos, número e tipos de acidente de trabalho, doenças profissionais e do trabalho. Os dados devem ser relacionados entre si, “tecendo uma rede” de informações para um posterior diagnóstico. O estudo dos dados de produção da empresa, como volume, ritmo, tipo de produto e fluxo de produção, setores que a compõem, suas tarefas, número de funcionários e funções, traz informações importantes que ajudarão a levantar a hipótese de nível 1.

Nunes (2007) complementa dizendo que todas essas informações podem ser obtidas, na empresa, com a administração, o Serviço de Saúde, o Departamento de Gerenciamento de Pessoas e com a Comissão Interna de Prevenção de Acidentes.

A análise de atividade de trabalho tem como objetivo identificar o que, o como e o porquê do trabalho dos operadores (WATANABE; GONÇALVES, 2004). A análise da atividade na AET revela para a empresa aspectos do trabalho muitas vezes desconhecidos, e as observações sistemáticas revelam as múltiplas dimensões observáveis da atividade.

As autoras ainda citam um exemplo de uma confecção infantil, em que a situação de trabalho que foi definida para ser estudada consistia no alto índice de retrabalho e formação de gargalos em alguns setores, após o retorno das peças confeccionadas pelas oficinas terceirizadas; o setor de trabalho escolhido para ser estudado foi, então, o setor de revisão, considerado o setor mais estratégico do fluxo da produção.

Para exemplificar melhor a observação da situação ou posto de trabalho, primeiramente Watanabe e Gonçalves (2004) definem *tarefa* como um instrumento de trabalho para o operador, pois define os meios para realizá-la. A *atividade* pode ser definida, para as autoras, como a maneira como as pessoas usam seu corpo e suas competências para realizar as tarefas. A atividade, para a Ergonomia, não é algo estático; ela é dinâmica, variável e se desenrola no tempo e, nesse período, deve ser analisada e compreendida de perto; por isso é necessária uma análise da atividade, para que se faça, posteriormente, um diagnóstico. A atividade é a expressão de um compromisso assumido pelo operador entre os objetivos da

produção e suas próprias características, sua capacidade de atender aos objetivos. Ela traduz para o cotidiano a dinâmica de toda situação de trabalho.

O terapeuta ocupacional tem como objeto de atenção na Saúde do Trabalhador a relação estabelecida entre a atividade de trabalho e o trabalhador, expressa na relação consigo próprio, com seu trabalho e a empresa, otimizando as potencialidades pessoais. Para a Ergonomia, o objeto de estudo é a atividade real de trabalho como objetivo de investigação e transformação. A compreensão da atividade real de trabalho é o fundamento da ação ergonômica. A maneira como os operadores realizam seu trabalho são as expressões do ajuste constante que eles realizam para responder às variações da situação e de seu próprio estado interno, afetivo e fisiológico (WATANABE; GONÇALVES, 2004).

Para a Terapia Ocupacional, segundo as autoras, geralmente a análise da atividade da vida de trabalho não é estruturada e elaborada a partir de hipóteses, mas a partir da relação que se estabelece entre o trabalhador, o trabalho realizado, o posto de trabalho e as condições de trabalho em que ele se acidentou ou adoeceu. A análise das atividades da vida de trabalho se constitui na análise do cotidiano laboral, que evidencia a relação estabelecida entre o trabalhador e o seu trabalho. Essa análise revela determinantes importantes da administração, cultura, organização e processos de trabalho e as relações estabelecidas no ambiente, além das condições laborais que estão contidas nos aspectos físicos, cognitivos, psicoafetivos, sociais e espirituais.

As observações sistemáticas fornecem informações sobre a atividade que devem ser validadas com os trabalhadores, os quais poderão indicar situações mais críticas, que deverão ser consideradas e reavaliadas. É apresentado um diagnóstico específico da situação estudada e um diagnóstico geral ao final da análise da atividade, objetivando informar a empresa sobre os aspectos específicos da gestão, organização e processos de produção. O diagnóstico para a ergonomia é sempre uma criação original, que tenta dar conta da integração na atividade dos operadores dos constrangimentos da situação particular. O ergonomista é um mediador nesta etapa do processo de transformação, elaborando suas recomendações e planejando sua implantação (WATANABE; GONÇALVES, 2004).

O objetivo primordial do tratamento de Terapia Ocupacional, ainda segundo as autoras, é instrumentalizar o paciente por meio do uso de recursos terapêuticos a lidar com sua doença e as limitações impostas por ela, não apenas limitações físicas, mas também

questões relacionadas ao trabalho, estimulando a busca de novas perspectivas na vida profissional.

A Terapia Ocupacional pode-se utilizar da Análise Ergonômica do Trabalho como mais uma ferramenta laboral, pois ela possibilita ampliar o olhar na área da Saúde e Trabalho, propiciando uma visão mais ampla da complexidade do “mundo do trabalho”. A AET possibilita quantificar, qualificar, investigar, analisar, justificar e contextualizar as cargas de trabalho, a integração entre elas e associação com possíveis desgastes, evidente ou futuros, no trabalhador e sua interferência na produção. Em virtude disso, alguns terapeutas ocupacionais buscam formação específica na área de Ergonomia em cursos de especialização, mestrado e doutorado (WATANABE; GONÇALVES, 2004). Para Nunes (2007), a Ergonomia tem muito a contribuir na formação acadêmica e profissional dos terapeutas ocupacionais.

PARTE IV – ANALISANDO O ESTUDO DE CASO

16 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS E DOS REGISTROS DAS OBSERVAÇÕES SISTEMÁTICAS

Apresentaremos o resultado deste estudo por meio da análise do caso, do quadro das entrevistas dos alunos e do quadro dos registros das observações contendo as falas dos alunos e a análise dos quadros citados, por meio da explicitação das categorias e subcategorias elencadas a partir dos objetivos do estudo e do material empírico. Entretanto aventamos a possibilidade de surgimento de novas categorias.

16.1 Apresentação da análise do material empírico – entrevistas e registros das observações

Apresentamos o resultado das entrevistas, dos registros das observações. As entrevistas foram realizadas com os alunos participantes do GEAH que ao responderem o questionário e serem interrogados se posicionaram sobre as dez questões feitas pela pesquisadora. Os registros das observações foram selecionados como material das atividades do grupo, e o Caso foi composto pela síntese dos documentos PPC do curso e Projeto do GEAH, assim como pela proposta do Método da Escavação com o objetivo de investigar e relacionar os saberes da formação, os saberes empíricos e os saberes da proposta do método do GEAH. Este material empírico será a fonte de análise, em conjunto com o marco teórico, para a elaboração da discussão a respeito da hipótese levantada neste estudo.

É importante esclarecer que as dez questões da entrevista foram formuladas pela pesquisadora levando em consideração às quatro perguntas que nortearam o estudo para averiguação da hipótese deste. Outro esclarecimento que se faz necessário é que estes alunos que responderam às questões e participaram dos registros das observações do grupo, em sua grande maioria, são os mesmos desde o nascimento do grupo. Outro aspecto, também interessante para a análise, é que estes alunos sempre foram os alunos que se envolveram nas várias propostas do curso e também possuem um potencial criativo enorme e que durante a formação sempre buscaram espaço para o desenvolvimento de suas capacidades criativas.

Importante, também, informar que na história do grupo muitos alunos participaram da proposta, inicialmente em torno de 30 alunos, entretanto, muitos deles não puderam suportar o processo da escavação, pois não tinham condições de se envolverem mais assiduamente com o processo e por isso preferiram se afastar. Outros alunos devido à incompatibilidade de horário da atividade do grupo e o seu trabalho também tiveram que abandonar o grupo.

A partir do exposto, passamos a apresentar os resultados da análise das entrevistas e dos registros das observações, pelas categorias do estudo e também apresentar as subcategorias do mesmo; com isso, estamos trabalhando os dois primeiros objetivos específicos do estudo. Importante situar que como subcategoria o estudo inicial tinha previsto a percepção incluindo valores e atribuições, entretanto, no apresentar as entrevistas e trechos dos registros das observações surgiram duas subcategorias que julgamos importante trazer para a discussão, pois darão uma maior ampliação e dimensão do foco da investigação, são elas identidade e categoria profissional. Cabe ressaltar que estas subcategorias, no estudo, serão somente apresentadas sem um aprofundamento teórico das mesmas ficando estas como um indicativo de futuras investigações.

Em relação ao estudo do caso, estamos apresentando aspectos do PPC, do projeto do GEAH e da proposta do Método da Escavação que contribuíram para a discussão do estudo como balizadores das entrevistas e dos registros das observações dos alunos e do envolvimento da pesquisadora com os projetos, assim como elementos de maximização da confiabilidade, confirmabilidade dos dados e subsídios para o enriquecimento da discussão.

Para melhor estruturação da discussão, dividimos o material pelas categorias do estudo saber da formação, saber empírico e saber pela proposta do GEAH e síntese dos documentos.

16.1.1 Saber pela formação

Quanto à categoria Saber da Formação, os participantes do grupo a partir dos questionamentos apresentaram uma percepção de que durante a formação a atividade tem um papel central na formação, podendo rever o fazer humano e compreendê-lo em outra dimensão. Resignificou as atividades valorizando-as mais quanto à importância do seu fazer e sua potência terapêutica, por meio do estudo das tecnologias. Também na formação produziram uma valorização da atividade enquanto recurso terapêutico e puderam valorizar as

tecnologias da Terapia Ocupacional pela ressignificação da vida e do trabalho e perceberam o papel das tecnologias enquanto potência terapêutica assim como pela demarcação de território profissional e garantia do poder terapêutico da atividade desde que contextualizada (Entrevistados: P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P11, P12, P13 – Registro das observações: 15A).

Ainda na subcategoria percepção, valores e atribuições os discentes se posicionaram sobre a atividade de trabalho declarando que a formação permitiu reavaliar a atividade de trabalho, ao mesmo tempo em que ressignificou o trabalho tanto no seu papel na atividade real como a importância do trabalho prescrito, por outro lado, compreenderam também que o trabalho tanto serve como refúgio, como pode mascarar as reais dificuldades da pessoa e o quanto esta atividade tem valor para o homem. Puderam compreender também o valor do trabalho para as relações humanas (Entrevistados: P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P11, P12).

No quesito percepção, valores e atribuições da formação os discentes ora elogiavam a formação, ora a criticavam quanto ao processo de ensino e aprendizagem comentando que o papel da formação foi como um despertar de valores e tomada de consciência da vida e da própria Terapia ocupacional, em que o saber da formação produziu tanto potência, como também intimidação pelo grande quantidade de saberes e responsabilidade para com estes, sendo instigados a refletir com isso, possibilitando uma valorização da formação apontada pela positividade do conhecimento geral e técnico. Com isso, criando um grande valor sobre a profissão (Entrevistados: P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P12, P13 – Degravação: 9A).

Quanto aos aspectos criticados pelos discentes, aparece crítica ao papel do docente como sendo estes poucos reflexivos e que uma atuação desqualificada do profissional de Terapia Ocupacional interfere na formação e no mundo do trabalho. Fazem uma crítica também de que a formação é solta, desconexa e com falta de consistência teórica, pontuam também de que na formação a experiência clínica fica a desejar, o que os coloca em dúvidas quanto ao processo de tratamento da Terapia Ocupacional e desconfiança do saber teórico (Entrevistados: P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P12).

Outro aspecto importante do processo perceptivo dos discentes quanto ao saber da formação é que a percepção deles é de que a Terapia Ocupacional não é valorizada pela

fragilidade do conhecimento das ocupações virem somente do senso comum sem grandes aprofundamentos teóricos e que a formação reforça tudo isso (Entrevistados: P3, P4, P6, P9, P10, P11, P12).

Ainda, no quesito saber da formação na subcategoria conhecimento, aprendizagem e experiência, os discentes se manifestam relatando que, durante a formação, entender a importância do conceito é fundamental para entender a vida. A formação também possibilitou muitas reflexões e abertura de novos caminhos, revendo conceitos e revisitando-os, entretanto, criticam a formação como sendo muito teórica e, às vezes, abstrata demais, sem conexão com o real, centrando o papel da formação na explicitação somente do saber técnico, produzindo um embate entre o instituído e o experienciado, porém, outros discentes já afirmam de que o papel da formação e do conhecimento teórico valoriza o saber empírico e as práticas de ensino, produzem reflexões (Entrevistados: P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P12).

Ainda no que diz respeito à produção do conhecimento a formação é um elemento fundamental para reconhecer a si e o outro por meio das técnicas de observação da atividade de trabalho real intermediada pelas tecnologias da Terapia Ocupacional. Na formação, há reflexão sobre a atividade, análise das atividades, prescrição das atividades, as tecnologias, avaliação da atividade enquanto recurso terapêutico, mapeamento tanto das atividades como das tecnologias, oportunizando um pensar sobre o fazer e possibilidades de renormatização destes, e a relação com o cotidiano dando legitimidade e comprovação científica do saber. (Entrevistados: P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P12).

A formação também promove um redimensionamento das atividades pelas tecnologias e o papel dessas como possibilidades de repensar a atividade e a atividade de trabalho. As tecnologias da Terapia Ocupacional são como um dispositivo para entender o trabalho real e o papel da atividade prescrita através do ato terapêutico, assim como um dispositivo para entender a vida de relações. A formação fez reavaliar o conceito de trabalho e o de trabalho real, promoveu também reflexão sobre a atividade de trabalho como forma de manutenção da saúde, assim como o papel da atividade de trabalho como forma de adoecimento (Entrevistados: P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P11, P12).

Os discentes afirmam que há uma discrepância entre a atividade prescrita e real do trabalho, mas a formação não reflete sobre isso, possibilitando, muitas vezes, o uso da

atividade prescrita sem reflexão. Com esta crítica, afirmam que o uso das tecnologias da Terapia Ocupacional durante a formação não está respaldada na crítica ao mundo do trabalho contemporâneo, pois este não absorve aquele que está em tratamento e, por outro, lado criando expectativas para com estes por eles não trabalharem, produzindo uma idealização desta atividade pelos sujeitos em tratamento o que leva ao profissional de Terapia Ocupacional a uma atitude de alienação frente a esta situação (Entrevistados: P5, P6, P7, P8, P9, P11, P12).

Quanto ao processo de aprendizagem na formação, foi avaliado pelos discentes como um dos itens de aprendizagem o papel da atividade enquanto instrumento de avaliação da terapia ocupacional, reforçando o papel da técnica como fundamento do saber e também o papel da empiria no processo de formação. Portanto, na formação há uma valorização dos saberes técnico, do conceito e da empiria, mas, questionam de como é feita essa junção entre os saberes. (Entrevistados: P3, P4, P5, P6, P8, P9, P11, P10)

Criticam o problema da passagem da teoria para a prática, principalmente pela dificuldade de construir a prática a partir do saber teórico. Entretanto, há uma relação transferencial com o curso, principalmente pelo se dar conta das coisas a partir da tomada de conhecimento. Criticam também o processo de aprendizagem das atividades, assim como o processo de ensino e aprendizagem da Terapia Ocupacional, no geral, como este sendo um processo parcial faltando coisas, dando como exemplo a falta de integração da atividade complementar do curso como o GEAH e o restante da formação (Entrevistados: P3, P4, P5, P6, P8, P9, P11, P10 – Degravação 10A).

No quesito experiência, a formação reforça o papel desta, dirigindo o saber técnico, mas também o violentando, pois há um distanciamento entre a teoria e a prática o que prejudica a formação por falta de experiências clínicas e vivências das atividades, fazendo com que a percepção destas, não passe de uma visão do senso comum. Reforçam a importância do papel da experiência na formação de Terapia Ocupacional como elemento para o conhecimento de si e do outro. Entendem que as tecnologias da Terapia Ocupacional são elementos geradores de experiências reflexivas (Entrevistados: P3, P4, P5, P6, P8, P9, P11, P10).

Os discentes apontam que a partir da formação e da experiência do GEAH adquiriram uma maior percepção da sua identidade assim como da identidade profissional resignificando

a profissão. Neste aspecto, a formação reforça o papel da profissão ao dar valor à atividade como recurso terapêutico ao mesmo tempo em que destaca a profissão como um conhecimento que pode ajudar a repensar a atividade de trabalho real, possibilitando uma identidade de categoria profissional (Entrevistados: P3, P5, P6, P8, P10, P12).

16.1.2 Saber empírico

Quanto ao saber empírico na subcategoria percepção, valores e atribuições os discentes se sentiram impelidos a fazer uma formação que tivesse ligação com ajudar a alguém e também se sentiam impulsionados por algo mais, que não sabem explicar o quê para estudarem e fazer terapia ocupacional. Outros experimentaram outra formação, mas, ao constatarem que não respondia a suas questões ligadas à sua existência trocaram de curso. Bem significativo, também, foi os discentes trazerem a percepção de que havia uma aproximação da sua própria vida com o campo da Terapia Ocupacional e uma percepção de que a escolha profissional se deu pelos valores culturais e morais da família (Entrevistados: P2, P3, P4, P5, P6, P8, P9, P10, P12).

Outro aspecto curioso, do saber anterior à formação dos discentes, foi a percepção que a formação poderia modificar sua relação com o trabalho e a partir disso fizeram a escolha profissional. Outro aspecto que chama atenção, foi a declaração de que ao entrar em contato com o saber teórico viu que o valor moral da atividade de trabalho, foi passado culturalmente. No quesito escolha profissional a percepção desta como algo a ser o estimulador para a atividade de trabalho (Entrevistados: P9, P10, P12, P13).

Para os alunos uma das qualidades da formação foram começarem dar nomes às coisas que percebiam, sentiam ou sabiam de maneira equivocada; uma destas coisas foi o papel da atividade e outra foi o entendimento de que a atividade é algo concreto, material e que um encontro, uma conversa não é uma atividade. Ao dominar esta informação de que tanto o encontro como uma conversa é uma atividade, ficaram surpresos e ao mesmo tempo em que entenderam muitas outras coisas sobre a potência do fazer humano (Registro das observações: 5B, 6A, 10A, 10C, 10D, 10E, 10F, 10G, 14A).

Deram-se conta também de que o conceito de trabalho dado por eles era um conceito pueril, para não dizer romântico e com isso puderam fazer a crítica da forma como o homem

hoje, vem lidando com o trabalho. Outro aspecto que esses alunos já tinham como um saber anterior era um vínculo com as atividades, principalmente a artesanal e também uma relação de valorização com o fazer o que de alguma forma facilitou o estabelecimento do vínculo com a formação. Uma questão que dá para levantar como ponto também para a discussão desse estudo é que esses discentes se entregam muito para o processo de aprendizagem e possuem muita coragem até mesmo quando são questionados sobre os saberes empíricos não se omitindo em colocar os seus conceitos e fizeram isso conceituando a atividade, assim como o lazer também (Degravação: 14A).

Quanto ao quesito experiência durante o processo da formação, foram tomando consciência da tarefa e da importância do seu papel social e dois destes alunos tiveram anteriormente uma militância em movimentos sociais o que os ajudou no favorecimento e na oportunidade de ampliação do saber teórico antes mesmo da graduação, o que trouxe mais consciência para lidar com a profissão e com a atividade acadêmica. Outro aspecto curioso foi o desejo implícito dos participantes do grupo em querer enquadrar o método da escavação em um formato científico para que este ganhe validade científica (Entrevistados: P1, P5, P10 – Degravação: 5B).

16.1.3 Saber pela proposta do GEAH

No que diz respeito à categoria saber tanto pela proposta do GEAH quanto a subcategoria da percepção, valores e atribuições os discentes puderam perceber e valorar o cotidiano por meio das atividades desenvolvidas e da análise destas atividades o que foi gerando potência da atividade e começaram a ressignificar a vida (Entrevistados: P2, P9 – Registro das observações: 6B).

Anteriormente, esses discentes só percebiam a atividade como utilidade sem conseguirem perceber a potência de uma atividade – ineditismo nisso – olhar para a atividade por ela, isso só aconteceu no grupo. Com isso, puderam avaliar e valorar o cotidiano e começaram a ter uma percepção mais ampla da atividade como recurso terapêutico passando, inclusive, a refletir sobre o seu próprio fazer (Entrevistados: P2, P3, P4, P5, P6, P9 – Registro das observações: 15C, 15D, 15E).

No grupo, puderam, também, ressignificar a atividade e produzir com as análises a renormatização das mesmas, desta forma resgataram o valor da atividade humana e também puderam fazer uma crítica ao sistema capitalista e qual a visão deste sistema, sobre as atividades principalmente a atividade de trabalho. A partir deste entendimento, puderam produzir outro valor sobre a atividade humana (Entrevistados: P2, P3, P4, P5, P7, P8, P9 – Registro das observações: 14B, 15C).

Reconhecem que as atividades desenvolvidas no grupo foram, principalmente, potencializadas pelo movimento que se instalava na proposta do grupo, fruto das escolhas e o exercício da coragem em experimentar. A atividade e o método provocam mudanças e muitas possibilidades de trocas no fazer, pois determina um se situar frente ao feito, e isso é a essência da atividade. Desta maneira, emerge a singularidade do fazer proporcionando um valor afetivo pela atividade, uma paixão (Entrevistados: P2, P3, P4, P5, P6, P12).

Estas percepções e valores sobre o fazer e a própria atividade produzem uma pequenez frente à própria, causando uma negação das sensações e percepções sobre esta no plano racional, por medo do que a atividade pode originar em si, através das trocas perceptivas e das sensações das atividades indicadas no grupo (Entrevistado: P5 – Registro das observações: 4A, 4B, 4C, 4D).

Os discentes percebem a atividade dando potência de vida e como elemento de autoconhecimento. Dessa maneira, os mesmos renormatizam a atuação promovendo um novo olhar sobre o outro e sobre a atividade, ressignificando também a percepção da terapia ocupacional para com o paciente. Reconhecem o método de intervenção, identificando melhor o tratamento da terapia ocupacional e ao mesmo tempo em que percebem que a prática clínica proporcionada pela formação não satisfaz. Portanto, para eles a atividade nesse processo tem um grande valor como forma de ressignificação da vida em busca da atividade sagrada (Entrevistados: P4, P5, P7, P8 – Registro das observações: 12A, 12B, 4A, 4B).

Ainda no campo perceptivo e dos valores frente à proposta do grupo, sobre o estudo da atividade humana, pelo método da escavação, os discentes se posicionam de que a escavação é um método que dá segurança para a aplicação da atividade, potencializa esta, dá lugar para as coisas e reforça os objetivos do tratamento. É um saber que vai além da formação, pois, a escavação implica o comprometimento do indivíduo. No método ao realizar a atividade, ela se esgota, se não estamos sendo honestos com ela, faz o indivíduo se comprometer e em também

estabelecer uma postura ética com o próprio processo da escavação, promovendo uma nova concepção de vida (Entrevistados: P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P9, P10, P11, P12).

Quanto ao papel do grupo no processo da escavação e na proposta do GEAH, os discentes dizem que o grupo é mais continente e solidário, e que a escavação produz solidariedade no processo, valorizando a atividade real, assim como a atividade máxima do GEAH é importante para se compreender o tratamento de Terapia Ocupacional e o que acontece nele. O grupo também produz vida e esta proposta resgata a alma do sujeito na visão dos discentes (Entrevistados: P9, P10 – Degravação: 3D).

No que diz respeito à relação do grupo pela proposta da escavação e a formação, os discentes se posicionam da seguinte maneira: A formação faz pensar, mas, no GEAH pode-se fazer a mudança, por isso criticam o modelo tradicional de ensino e destacam o GEAH como modelo de transformação pessoal. Dizem que nessa proposta há percepção de uma ampliação do conhecimento e o se dar conta da formação que estão tendo (Entrevistados: P1, P3, P8, P9, P12 – Degravação: 13A).

Dessa maneira, há um reforço perceptivo sobre o papel da profissão e da atividade, destacando o papel do grupo como potencia para a formação e ressignificação da teoria com a ampliação da percepção sobre as vivências das práticas de ensino a partir do GEAH, com isso criando um suporte também afetivo para com a formação, dando uma maior importância para a formação a partir do grupo – ressignificação da formação (Entrevistados: P12 – Degravação: 3D, 12A,15D).

A formação e o GEAH modificaram a relação com o trabalho, inclusive pela consciência em estar no mundo do trabalho hoje, como algo valoroso, não só para a sobrevivência como também pela solidariedade que se produziu na relação com o trabalho em cada um do grupo. Destacam também a aquisição de novos conhecimentos e um apaixonamento para com a Terapia Ocupacional. A proposta também é uma potência intuitiva e um outro saber (Entrevistados: P2, P3, P9, P10, P11, P12, P13).

Sobre o conhecimento que o GEAH e o processo da escavação proporcionaram aos discentes, estes apontaram a produção de um conhecimento vinculado ao próprio método por meio de afirmações e processos avaliativos sobre estes, muito interessantes. Em um primeiro momento assume que o método é de investigação e de formação, criticam a formação e ao saber teórico da formação por não articular os saberes e pontuam a diferença pela proposta do

GEAH dizendo ser diferente. Há um movimento constante no grupo e no método, em ambos nada é estanque (Entrevistados: P1, P2, P3, P4, P6, P7, P9, P10).

O processo da escavação produz um aprofundamento da formação e faz isso pela atitude do docente de democratização da intervenção e do ensinar Terapia Ocupacional, pois articula o saber teórico, dando sentido ao saber técnico e à formulação conceitual que vem dos discentes, portanto esse saber que se aprende no GEAH é um saber como potência de transformação (Entrevistados: P5, P9).

Sobre o próprio processo da escavação, posicionam-se inferindo as seguintes afirmações: a escavação é um recurso da clínica da Terapia Ocupacional, opera de uma forma com as atividades que acaba funcionando como um recurso terapêutico. Dá sentido às próprias tecnologias da Terapia Ocupacional, possibilita outra dimensão sobre a atividade humana.

A análise da atividade é processual e é concebida como relacionamento. No método, a atividade é inserida gradualmente e é pensada e refletida para promover vida o que nos leva a uma renormatização da atividade humana. A prescrição da atividade não é rígida é negociada com o sujeito, o fazer ou não fazer são pontos fundamentais de análise e de mudança para com a atividade onde o real se dá pela reflexão do fazer (Entrevistados: P2, P4, P5, P6, P9, P11, P12).

A atividade é o suporte para a escavação acontecer o que nos leva a uma compreensão melhor do fazer. Pelo processo da escavação a compreensão da atividade se dá como um não deslocamento do fazer. O método tem uma ordenação, produz norma e, ao mesmo tempo, aciona a renormatização explícita das coisas de forma a nos possibilitar a começar a refletir sobre doença, prescrição da atividade, papel da atividade como recurso terapêutico. Dessa forma, permite-nos uma possibilidade de reflexão maior do paciente, o método produz o mapeamento do indivíduo por ele mesmo (Entrevistado: P5, P6, P9, P10 – Registro das observações: 10H, 12A, 14C, 15C).

Quanto ao processo de aprendizagem pela proposta do GEAH, os discentes relatam que há um *link* entre a teoria e a prática, que não ocorre na formação, sendo este método uma proposta pedagógica de ensinar Terapia Ocupacional. Os referenciais teóricos passaram a ter sentido, depois do GEAH, e a aprendizagem ocorre de forma diferenciada pelo exercício

constante de percepção e ampliação do campo perceptivo (Entrevistados: P1, P2, P7, P8, P9, P10, P11, P12, P13).

Esta proposta, na visão dos discentes, é uma complementação da formação, pois, o que opera no grupo repercute na formação. As práticas de ensino não dão a dimensão da atividade real da formação, e a proposta do GEAH dá ressignificação da atividade de leitura e estudo, pois o grupo se faz potência para estudar. No GEAH, a reflexão está sempre presente, é uma formação alternativa para a profissão, pois a vivência do real e da atividade real dá poder. Reconhecem a potência do grupo também por ser em grupo, e as atividades realizadas neste formato dão poder ao grupo (Entrevistados: P1, P2, P8, P9, P11, P12 – Registro das observações: 3A, 3B, 3C, 3D).

No que diz respeito às experiências vivenciadas no GEAH com o processo de escavação, os discentes destacam a valorização da experiência em contrapartida com a formação, dando, como exemplo, o fato que as tecnologias da Terapia Ocupacional passaram a ter sentido pela experiência em aplicá-las no GEAH. O método da escavação dá sentido às experiências do indivíduo para com a atividade e esta experiência reforça a segurança do método (Entrevistados: P3, P5, P8, P9, P10, P12).

Os discentes afirmam que compreenderam a prática a partir da vivência e da experiência no GEAH, pois, este, por ser um saber não-formalizado, permite maiores experiências que os fizeram questionar o saber teórico a partir destas vivências. Afirmam, também, que, durante as atividades de escavação no GEAH, permitiram-se sentir a atividade sem o uso racional dela, entregando-se para a atividade e pela atividade, o que promoveu a ampliação da capacidade perceptiva e o viver a experiência pela experiência – espaço perceptivo – valorização dos processos perceptivos (Entrevistados: P3, P5, P8, P9, P10, P12).

Para os discentes, o que foi vivido no GEAH é a experiência ressignificando as emoções, descobertas e reconhecimento de si, papel da experiência como potência de vida e papel do grupo ressignificando o dia a dia e a capacidade criativa destes. O que, de certa forma, na visão destes houve muita transformação de si ao longo do processo, ver-se em outros papéis pela tomada de consciência de si e da atividade, uso de si por si a partir da vivência da escavação e da realização de atividades, o que possibilitou aos mesmos fazerem uma projeção do futuro, ou seja, sentirem-se capazes “de” e a produção de uma identidade

com a profissão a partir da experiência vivida no GEAH (Entrevistados: P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P12, P13).

Quanto à subcategoria, nomeada de categoria profissional, os discentes identificam a experiência no grupo como a atividade que possibilitou a discriminação do papel da atividade para a profissão e discriminando o saber da profissão com outros saberes e, com isso, passaram a se identificar com a profissão, pois viveram a profissão no grupo e, desta maneira, aproximaram-se da profissão construindo uma identidade profissional (Degravação: 16A).

Ainda para os discentes, a profissão ganhou mais potência, pois puderam viver o verdadeiro papel da Terapia Ocupacional, o que os levou a ter uma perspectiva de potência futura enquanto profissionais, aprendendo a ser terapeuta ocupacional pelo caminho, pela experiência, produzindo uma reflexão sobre ser terapeuta e o uso de si enquanto terapeuta (Entrevistados: P3, P4, P7, P8, P9, P10 – Degravação: 3D).

No que diz respeito à subcategoria da percepção, valores e atribuições das tecnologias da Terapia Ocupacional, os participantes do GEAH afirmam os seguintes pontos sobre este método: é uma proposta pedagógica inovadora, o método da escavação é como um processo terapêutico de fato, condizente com a Terapia Ocupacional, pois o método produz reflexão sobre a automatização dos padrões de funcionamento de um sujeito. Durante as entrevistas e nas observações passam a fazer uma descrição do método, como ele funciona no GEAH, como é realizada a escavação e destacam a não-padronização das abordagens de avaliação em Terapia Ocupacional e apresentam que a forma de abordar na escavação é o perguntar.

Destacam também que, durante o processo da escavação e da vivência no GEAH, redimensionaram o papel da observação por meio das atividades no grupo e o processo da escavação, dizendo ser este uma potência instigativa e positiva do uso da atividade.

O método lida de maneira diferente com o fracasso e o erro, possibilitando o processo de confrontação para o autoconhecimento por meio das atividades no grupo, destacando a importância do ato de perguntar como potência para fazer, e não somente, para falar (Entrevistado: P5).

Para eles, o método também é um modo de como acessar o paciente pela atividade, o que pode levar a uma perspectiva de ampliação do campo da Terapia Ocupacional em saúde e não só na perspectiva da doença. Levando aos sujeitos em tratamento de Terapia Ocupacional

a uma busca da atividade sagrada como instrumento de “cura” (Entrevistados: P3, P4, P5, P8, p10 – Degração: 15C).

A seguir, apresentaremos os quadros das entrevistas e dos registros de observação.

16.2 Quadros das entrevistas dos alunos

CATEGORIA SABER PELA FORMAÇÃO	
Subcategoria	Entrevista
Percepção	<p>“[...] ao conhecer o curso de Terapia Ocupacional, de imediato tive interesse [...] Esta atuação levando em consideração as atividades, o modo como acontecem, seu processos...fez e faz com que constantemente eu repense minha atividade de trabalho, do meu modo de estar, ou não, nelas, de como me sinto e me coloco neste processos...até mesmo no contexto dos movimentos sociais.” (P1, q. 1).</p> <p>“Quando iniciei o curso, percebi que a atividade de trabalho a qual eu estava envolvida naquele momento não fazia sentido para mim e precisei replanejar e redirecionar minhas pretensões de trabalho.” (P2, q.1).</p> <p>“[...] durante o processo de formação [...] tive a possibilidade de ver mais claramente um outro lado [...] o lado mais humano deste “fazer”, desta “ocupação” enquanto atividade de produção de vida inserida cotidianamente na vida dos sujeitos [...] a partir da lógica de que o sujeito, a partir do trabalho, exterioriza seu processo de criação no mundo [...]” (P1, q. 2).</p> <p>“Tais tecnologias se transformaram em algo fundamental para que possa haver a inclusão [...]. O sujeito passa a olhar para seu cotidiano, passa a entrar em contato com algo que não havia antes experimentado [...], a Terapia Ocupacional tem seu papel fundamental sobre este novo “olhar e sentir” de um sujeito que passa a tomar para si, sua vida, suas atividades, na medida em que vai acessando-as.” (P1, q. 3).</p> <p>“A Terapia Ocupacional, com suas tecnologias trabalha de modo a oferecer ao sujeito [...] um processo de consciência, [...] a atividade toma outra dimensão [...]. Como se algo que está fora (atividades) passasse a fazer parte da vida, passasse para dentro do sujeito.”(P1, q. 4).</p> <p>“[...] mas o meu trabalho de fato era monótono e simplesmente operacional. Repensei esta atividade de trabalho e me desfieei a outro campo de trabalho que se aproximasse também da minha formação em T.O.” (P2, q. 2).</p> <p>“Replanejar até questões práticas de horários, como organizaria minhas refeições, trajetos e finanças. Reavaliar minha atividade de trabalho foi fundamental para reinventar, criar novos desafios para o cotidiano.” (P2, q. 3).</p> <p>“As tecnologias da T.O. instigam o exercício de reavaliar e experimentar outras relações possíveis com a atividade.” (P2, q. 4).</p> <p>“Era difícil não fazer <i>links</i> e ter a vontade de compartilhar <i>insights</i> na hora da aula, mas percebia que nem sempre professores e outros colegas acompanhavam a dimensão das discussões que eu e outros colegas, também do Grupo, levantávamos.” (P2, q. 8).</p> <p>“[...] na academia, a T.O. aparece como aplicação de técnicas [...]”. (P2, q. 9).</p> <p>“Entendo o trabalho como uma expressão de criação do sujeito, lugar onde ele se coloca para o mundo [...]. Por ser uma ação prática, acredito que o trabalho é um grande instrumento de transformação.” (P1, q. 10).</p> <p>“Eu mudei muito depois da minha entrada na Terapia Ocupacional, comecei a me interessar mais e me envolver com as minhas escolhas e com as minhas atividades, por isso a atividade real é onde eu realmente estou colocada e é a partir dela que aprendi a analisar o quanto da atividade prescrita estou podendo realizar, o que a atividade prescrita exige de mim, o que eu realizo de verdade e o que ela significa pra mim.” (P3, q. 2).</p>

“Eu vejo as tecnologias de T.O. [...]. Como instrumento de trabalho são a fundamentação do nosso núcleo de práticas de ações, mas não trata-se de tecnologia pesada, [...] na maioria das vezes são materiais simples [...] como a argila, bordado, jogos, dança, passeios, caminhadas, papel, lápis e tesoura. A partir do momento que comecei a experimentar em mim as atividades, eu passei a deixar de subestimá-las e comecei a avaliar o potencial terapêutico que cada atividade pode ter [...] e vi que para desenvolver o trabalho real, tenho que estar consciente de onde quero ir, isso implica avaliar e estudar bem, e constantemente, se posso aplicar uma atividade àquele determinado sujeito ou não [...]” (P3, q. 3).

“[...] o sujeito começa a refletir sobre isso (relação para com suas atividades), e com as atividades consegue ver, como é o funcionamento dele de verdade (P3, q. 4).

“Antes do grupo eu não pensava muito nas minhas ocupações, não me permitia fazer muita coisa e tinha muitas dúvidas de tudo sobre minha vida.” (P3, q. 6).

“Na faculdade a gente aprende muita coisa que vai ser fundamental pra nossa construção como profissionais, mas falta a experiência real, [...]. Pra mim sempre faltou sentido nas aulas, falar mais e experimentar mais o que realmente, de fato, vamos exercer depois de formadas. Tem muita coisa inútil também, só pra ocupar o tempo, e você sai de lá depois e não se lembra de mais nada. [...]. É pra acontecer na formação (as práticas reflexivas), aliás até temos disciplinas, mas é uma coisa muito de fachada que não se aprofunda muito e tem muita atividade intelectual e pouco de experiências reais de atividades.” (P3, q. 8).

“[...] Antes do Grupo, na faculdade eu decorava tudo e agora não me lembro de quase nada, vou ter que retomar todo o estudo dos fármacos novamente, porque pra mim não tinha sentido naquela aula, e eu também não conseguia ajudar o professor a dar sentido a ela, coisa que agora eu acho que consigo fazer.” (P3, q. 9).

“[...] Aí vem a grande sacada da Terapia Ocupacional com as ocupações humanas, fazendo o sujeito produzir vida e sentido a si mesmo, que acha que não está doente, mas vive uma vida completamente destituída de sentido, uma vida pragmática, sem refletir sobre as suas atividades de vida.” (P3, q. 10).

“[...] o trabalho real é geralmente muito maior que o trabalho prescrito. A minha percepção hoje sobre o mundo do trabalho é que cada vez mais ele serve como uma identidade, e de certa forma um refúgio, onde nos envolvemos com muitas tarefas e, durante o trabalho, não necessitamos pensar em questões mais profundas de nossa vida, como relacionamentos, e o cotidiano em si [...]” (P4, q.2).

“[...] as tecnologias da Terapia Ocupacional tratam de questões do ser humano que ele não costuma pensar muito, como coisas do dia-a-dia, e podem suscitar várias coisas que estavam adormecidas dentro dele, no meio profissional, a meu ver, ainda não é muito valorizado, mas eu acredito que a tendência é que seja. Estas tecnologias influenciaram a minha relação com a atividade de trabalho real, me fazendo observar-me mais e também observar mais o que acontece ao meu redor [...]” (P4, q.3).

“[...] Pode ajudá-lo a ressignificar várias coisas em sua vida, a perceber que pode fazer as coisas de forma diferente, e que tem potencialidade para fazer outras coisas também. [...] lembro de um usuário de um Serviço de Saúde, atleta, [...]. Ele insistia que era a única coisa que ele sabia fazer na vida. Com os atendimentos de Terapia Ocupacional, ele foi redescobrimo muitas coisas em sua vida, que não era somente ser atleta o que ele sabia [...]” (P4, q.4).

“O trabalho, a meu ver, é parte da identidade humana. É uma expressão das habilidades de uma pessoa, ou pelo menos, do que ela deseja ter habilidades. [...]. [...] Quando ele tem sentido, ele é prazeroso, dá vida para o sujeito. Porém nem sempre é, e por isso adoecem também as pessoas. Serve como refúgio, [...], e pode servir como boicote também, para obstruir algo maior que está dentro da pessoa.” (P4, q.10).

“Durante a formação em Terapia Ocupacional eu acredito que existe a necessidade de se repensar as atividades de trabalho e o mundo do trabalho em si. Percebo uma distância muito grande entre o trabalho prescrito e o real, pois no trabalho real existe a presença do sujeito na atividade, o sujeito está apropriado da atividade e vice-versa. Acredito que seja o papel da T.O. promover este encontro, uma aproximação entre o que é real do sujeito e as suas atividades em geral e atividades de trabalho, [...]. O que mais se faz na formação em T.O. é buscar compreender o trabalho/atividade real do sujeito e encontrar meios de torná-la mais presente, próxima, concreta. Quanto ao mundo do trabalho [...] no sentido do trabalhador em geral, que se vê inserido no mundo do trabalho de forma a garantir seu sustento sem, no entanto, ver-se naquilo que faz, sem incorporar um objetivo, e integrar sua identidade naquilo que faz. No segundo sentido, o mundo do trabalho do terapeuta

ocupacional hoje que, ao propor esta aproximação – prescrito e real – acaba propondo, gerando uma modificação estrutural nesta relação. [...] acredito que, devido à própria formação em T.O. e a reflexão acerca destes tipos de envolvimento com a atividade, é inevitável que esta luta se estabeleça, acredito que este é um eixo identitário profundo de uma Terapia Ocupacional completa, comprometida com o processo de transformação e uma qualificação das experiências do sujeito, comprometida com a produção de vida.” (P5, q.2). “[...] as tecnologias da Terapia Ocupacional como uma base, uma sistematização, uma forma de acesso ao sujeito e início do processo de tratamento. Através delas a gente assegura, mostra, esclarece ao paciente o processo terapêutico em que ele está envolvido, e o convoca a tomar parte nele. À medida que o processo se desenvolve, as tecnologias vão se mesclando aos “fatos e artefatos” já realizados e, assim, vamos nos aproximando cada vez mais da atividade de trabalho real. As tecnologias da T.O. podem ser utilizadas para produzir uma relação horizontal entre terapeuta e paciente [...]” (P5, q.3).

“A aplicação das tecnologias da Terapia Ocupacional produz não só a reflexão do sujeito acerca de suas atividades ocupacionais, como produz, a partir disso, o caminho para que o sujeito as realize de outra forma. As atividades ganham potência no processo de percepção do sujeito que a realiza/vivencia. Ele vai assim percebendo sua história a partir de outros elementos, e acredito que as tecnologias se efetivam no momento em que o sujeito começa a manejar sua vida e sua história de outra maneira, a partir dos elementos que surgiram das vivências em atividades e que se tornaram experiências perceptuais (é aqui ou no geah) [...] acredito que este processo emerge a partir do processo perceptivo, que está ausente na atividade prescrita, atividade prescrita, entendida aqui como aquela atividade que é exterior ao sujeito e a ele é negado o acesso a transformá-la, a possuí-la. [...]. o ponto de vista da prescrição da atividade feita pelo Terapeuta Ocupacional, a atividade é prescrita no sentido de aproximar o sujeito da atividade real, e este processo se dá através das tecnologias da T.O., que são por isso mesmo tecnologias de meio, de encontro, e não um fim em si. Em outras palavras, é na vivência e nas descobertas da experimentação das atividades que o sujeito passa de uma “tarefa” para uma “atividade”, isto é, se presentifica na atividade que desenvolve, dialoga, cria a si mesmo nela e com ela.” (P5, q.4).

“As práticas de ensino desenvolvidas pela universidade fazem com que a gente entre em contato com UMA PARTE da Terapia Ocupacional. Uma parte que diz respeito ao sujeito, às condições sociais, ao contexto do sujeito, às doenças do sujeito, às instituições em que o sujeito transita etc. A única coisa que não se fala na formação acadêmica tradicional, nas práticas de ensino universitárias, é o papel, o valor da atividade humana na vida do sujeito, [...]. Por isso a impressão de que muita gente se forma sem saber exatamente o que é Terapia Ocupacional e o seu alcance. (P5, q.8).

“[...] A formação antes do GEAH era um processo formal onde eu aprendia sobre os fatores generalistas que envolvem o ser humano em termos de saúde x doença. [...]. O processo de estágio e as práticas de ensino tradicionais, quando não conseguiam dialogar minimamente com este processo, perdiam completamente o sentido, era como que um teatro, depois de passado acabava, não gerava raízes, portanto, nem sementes e nem frutos. Este é o problema da atividade de trabalho prescrita, porque quando se trata de formação, ela não atinge valor algum, cumpre-se um protocolo, mas nada acontece.” (P5, q.9).

“Mas quando começamos a encher o trabalho e ele se torna atividade de trabalho, torna-se ação – relação – de nós com nós mesmos e com o mundo, com o mundo das pessoas, torna-se ação humana e fica inteiro, íntegro, preenhe. – se realiza.” (P5, q.10).

“[...] durante estágios houve embate no que diz respeito ao que eu estava aprendendo na academia e o que profissionais dos locais praticavam e orientavam. Tratando-se de serviço público percebi a dificuldade ao acesso da população ao serviço de Terapia Ocupacional tendo como entrave o restrito número de Terapeutas Ocupacionais, [...]. Muitas vezes há dificuldade de compor todo o plano de tratamento necessário ao sujeito que está sendo acompanhado, ou seja, serviços que estão direcionados a uma área impossibilitam a total intervenção, como angariar verbas para práticas pontuais. [...] Essa desvalorização com o Terapeuta Ocupacional e população atendida compromete e direciona o saber, que o mesmo contempla, atrofiando mediante desuso, acarretando especialismos e encaminhamentos, muitas vezes, desnecessários. O mundo do trabalho apresenta-se como produtor de lucros, priorizando meios de produzir que seja extremamente rentável, deixando de lado fatores que subjetivem o trabalhador na sua função, potencializando saberes técnicos e volúveis, universalizando técnicas, desmerecendo, assim, localidades e particularidades. Sendo assim, ocorre a padronização, falta de identidade e banalização do fazer.” (P6, q.2).

“As tecnologias da Terapia Ocupacional são medidas importantes pra constatação, mapeamento e legitimidade da intervenção, bem como recurso fundamental de comprovação científica. Estas tecnologias influenciaram na medida em que me forneceram uma melhor compreensão e efetivação dos procedimentos realizados. As intervenções tornaram-se mais objetivas orientadas por um mapa repleto de informações singulares.” (P6, q.3).

“[...] aplicar estas tecnologias com intuito de transformação ou mesmo tomada de consciência das atividades exercidas, ou seja, possibilitar a significância de seu fazer e de seu estar na atividade, clarificando os âmbitos de existência e participação do sujeito no contexto a qual pertence, potencializando assim o mesmo a se autorizar em atividades que vislumbre sua essência subjetiva, muitas vezes desfocadas por questões e interpelações externas.” (P6, q.4).

“As práticas de ensino muitas vezes para mim foram receitas que as cozinheiras não permitiram repensar os ingredientes, isto acarretou num embate terrível e frustrante no que eu estava tendo de experiência no GEAH, formação e prática, [...]” (P6, q.8)

“A atividade de trabalho real vai muito além das atribuições da atividade de trabalho prescrita, exige mais envolvimento e singularidade. [...] hoje o mundo do trabalho é extremamente valorizado, sacana e adoeceador, que está dentro de uma lógica capitalista que aniquila o sujeito com todo o seu potencial criativo. Não respeita a identidade das pessoas e pensa no corpo como uma máquina produtiva ou não produtiva.” (P7, q.2).

“[...] Tecnologias da T.O. [...] ajuda muito com o paciente e também faz uma marca no local de trabalho. [...] atuam como facilitadores... me ajudando a conhecer o paciente e norteando a minha intervenção.” (P7, q.3).

“[...] (através das tecnologias) ele passa enxergar de maneira mais clara aquilo que é dele, passa a se conhecer melhor... a entender o que acontece.” (P7, q.4).

“A formação e as práticas de ensino, com exceções, não dão conta do que é a Terapia Ocupacional e o que é ser um (a) Terapeuta Ocupacional. [...] a formação e as práticas foi por onde eu TIVE que passar.” (P7, q.8).

“Antes do Grupo, eu tinha uma sensação que as coisas não deveriam ser daquele jeito... as aulas, as práticas, a T.O que ensinavam, mas não sabia dizer o porquê e qual seria a outra maneira... [...] a faculdade e as experiências fora dela, com algumas exceções, eram muito empobrecidas e desanimadoras. [...] aquela T.O. da faculdade, dos estágios não era a única T.O. que eu poderia realizar.” (P7, q.9).

“[...] em uma aula de metodologia da pesquisa [...] a docente citou que toda a atividade tem que ter sentido para o sujeito. A frase produziu em mim um despertar para todas as atividades que eu realizava e realizo. [...] passei a me auto-observar e conseqüentemente observar todas as atividades humanas. Sempre procuro observar a ocupação do sujeito e o sujeito que é ocupado pela atividade. [...] o mundo do trabalho está mais vinculado com a necessidade de trabalhar para satisfazer as necessidades do que o gostar de realizar as atividades em si. Percebo o mundo do trabalho como algo “violento”, onde permeiam contextos de adoecimento físico e psicológico. Acredito que o papel da T.O. é de ressignificar esse espaço de incertezas.” (P8, q.2).

“[...] A padronização das tecnologias são importantes, sim, mas quando a utilizamos sem ter conhecimento do contexto do sujeito estamos limitando-o, e assim não há o processo de Terapia Ocupacional propriamente dito.” (P8, q.3).

“Acredito, sim, que a tecnologia da T.O. ajude o sujeito a repensar a sua relação com o trabalho. Mas nem sempre isso é atingido. Depende de vários aspectos, tais como o contexto onde será trabalhado (instituição), a abordagem e conhecimento do terapeuta. Acredito que para atingir tal meta é necessário um amplo conhecimento juntamente com a experiencição.” (P8, q. 4).

“Entendo a atividade de trabalho como a interação das pessoas com o mundo social, psicológico e cultural. Normalmente tem um sentido objetivo no fazer do trabalho, mas como esse trabalho é realizado é que denota a simbologia. Assim a forma como o sujeito atua nas atividades difere dos movimentos que ele manifesta-se no “mundo” e é através disso resulta em significados. Conseqüentemente através dessas interações mente e corpo é que produzirão qualidade de vida ou adoecimento no sujeito.” (P8, q. 10).

“[...] durante minha formação, eu repensei a atividade de trabalho prescrita e real, descobri que elas podem ser distintas, e suas incompatibilidades podem gerar muito sofrimento. Nos primeiros dias de estágio extracurricular fui chamada pela minha supervisora que me disse eu não iria fazer ali no CAPS o que eu aprendi em sala de aula. Me doeu muito e desde

aquele momento eu sonho como um lugar em que eu possa fazer a Terapia Ocupacional que eu acredito, do modo como eu acredito. [...] o mundo do trabalho hoje está tão cercado de disputas e cifras monetárias que as vezes se perde a real dimensão de pelo que se está trabalhando, principalmente na área da saúde, dificilmente o sujeito/paciente está em primeiro plano, antes disto vem a dinâmica da equipe, o número de técnicos e a função de cada um.” (P11, q. 2)

“[...] sempre busquei uma forma de utilizar as tecnologias da Terapia Ocupacional na minha prática de trabalho, mas havia dois grandes problemas, primeiro, [...] não sabia como passar a teoria para a prática e segundo eu não tinha espaço pra fazer. [...] já melhorou muito do início pra cá, os estágios curriculares foram bons nestes aspectos [...]. Mas ainda há muito o que melhorar, às vezes eu já vejo a Terapia Ocupacional na minha prática, mas às vezes não.” (P11, q. 3).

“[...] Nas aulas nós sempre ouvimos que as atividades tocam as pessoas de jeitos diferentes, que as percepções são únicas para cada um, mas eu não via isto nas outras análises, e por isto nunca via sentido em fazer elas na minha prática.” (P11, q. 7).

“[...] há uma tendência de querer reduzir a importância que a atividade de trabalho tem enquanto ação humana e supervalorizar a atividade de trabalho como gerador de capital e bens materiais. A atividade de trabalho é uma das atividades que mais influencia na vida ocupacional de uma pessoa, e se não está de acordo com os interesses subjetivos do indivíduo pode gerar muito sofrimento e doença. [...] É preciso uma reflexão constante sobre as atividades de trabalho para a manutenção da saúde ocupacional de um indivíduo.” (P11, q. 10).

“Repensei sobre a atividade de trabalho sim, (depois que iniciou a formação) principalmente voltada à das pessoas do meu convívio familiar [...]. Penso que o mundo do trabalho passou, e ainda passa, por transformações diversas (políticas, sociais, culturais, tecnológicas etc), mas que ainda exige muito do trabalhador, uma vez que para manter sua atividade de trabalho, cada vez mais, é necessário qualificar-se, maiores habilidades e competências.” (P12, q. 2).

“[...] Estas tecnologias oportunizaram repensar o homem em sua atividade de trabalho real, uma vez que para a realização desta atividade, emprega subjetividade, modificando, de certa forma, a execução desta, além de conhecer-se e experienciar-se a partir das relações produzidas com o trabalho. [...], as tecnologias da T.O. influenciaram não só minha relação com a atividade de trabalho, [...], mas sim em minhas relações pessoais e sociais de uma forma geral, pois a partir destas penso no sujeito ativo em seu cotidiano, de uma forma diferente, uma vez que suas atividades têm um significado real e importante para tal. [...]” (P12, q.3).

“[...] possibilita e promove experiências e experimentos a partir de atividades relacionadas ao contexto de cada sujeito, produzindo uma reflexão sobre o seu fazer, assim como de perceber-se enquanto sujeito com possibilidades.” (P12, q.4).

“[...] a análise de atividade é nosso instrumento de trabalho, enquanto T.Os, e isso aprendemos na formação de Terapia Ocupacional. [...]” (P12, q.7).

“[...] atividade de trabalho enquanto ação humana é uma forma de transformação do sujeito, [...] há a constituição e construção de identidade do sujeito através [...] e do emprego de sua história de vida e subjetividade, tornando a atividade singular [...]”. (P12, q.10).

“[...] Acho que o principal da formação foi que ela de alguma forma me proporcionou olhar para o processo de trabalho, [...]. [...] achava que todo o trabalho e o processo de trabalho era uma coisa mágica [...]. Quase um filme que mostra que a pessoa vai para o trabalho e depois mostra a cena da pessoa voltando pra casa feliz. No curso comecei a prestar atenção na forma como me envolvia com essas “tarefas” do meu trabalho, [...] eu percebia que podia fazer mais do que estava prescrito [...]. Ou então do quanto eu não sabia sobre determinada tarefa e do quanto era difícil buscar esse saber [...]” (P9, q. 2).

“As tecnologias da T.O para mim são como as ferramentas para construção de uma casa: o martelo, o serrote, o esquadro, os pregos... que não funcionam sem o engenheiro, o carpinteiro, o pedreiro. As tecnologias são os instrumentos da prática terapêutica [...]. Na formação isso é dito o tempo todo, e inclui valores, contextos sócio-culturais, percepções sobre o paciente e o que ele está manifestando ou dizendo, vivências, experiências... [...]. Porém, [...] quando chega a hora de prescrever atividade e analisá-la, não conseguimos fazê-la. [...]. Quando chegamos na faculdade, pelo menos a grande maioria dos alunos, nunca parou para pensar sobre uma atividade de vida diária por exemplo, e como faremos isso com nossos pacientes se não sabemos fazer? [...]. Por exemplo, quando avaliava um

paciente, ou analisava uma determinada atividade, pensava como seria comigo e isso servia para pensar sobre meu fazer. Mas muito superficialmente, porque não tinha o entendimento de como analisar isso, não sabia como enxergar o valor, por exemplo, naquilo que estava na minha avaliação, não sabia nem como perguntar mais coisas ao paciente, porque não conseguia olhar o fazer dele além do que era concretamente apresentado.” (P9, q. 3).

“[...] As experiências da prática de ensino colocam o aluno em contato com o mundo real [...] com o ser terapeuta ocupacional de fato, [...] me colocava em dúvida sobre que tipo de T.O eu estava fazendo. Mas nessa prática, essas dúvidas na maioria das vezes ficam com a gente, não são esclarecidas, nem confrontadas com nada, fica solto, porque são dúvidas que envolvem o indivíduo terapeuta, o terapeuta e o ser que se esta atendendo, e a formação e as práticas não dão conta disso. A formação em Terapia Ocupacional é solta, desconexa e às vezes em algumas aulas eu achava que nem os professores acreditavam na T.O. que estavam falando. [...] O fato é que nem mesmo as teorias são dadas de forma explícita. Resultado: fica tudo nebuloso, sem contexto, e muito menos sem chance de nos vermos naquilo que fazemos. [...]” (P9, q. 8).

“[...] eu não acreditava que o que me era passado nas aulas poderia ajudar alguém, achava algumas coisas sem sentido e outras até bobas, como por exemplo, a análise da atividade, eu achava sem sentido, as avaliações e algumas atividades que eu propunha aos pacientes, [...]” (P9, q. 9).

“[...] muitas vezes, há uma discrepância quanto a valores e atribuições entre estas duas atividades. A atividade de trabalho real [...] muitas vezes, é desvalorizado socialmente [...]. [...] é atribuído um valor maior para a atividade de trabalho prescrita, que não leva em consideração a individualidade do sujeito [...]. [...] esta atividade (o trabalho) pode ser adoecedora, quando não respeitada a visão de quem a executa [...]” (P8, q. 2).

“[...] Estas tecnologias influenciam a relação com a atividade de trabalho real, uma vez que, por meio da análise da atividade de trabalho real é possível avaliar como está sendo realizada a atividade e pensar em meios para modificá-la.” (P8, q. 3).

“[...] Desde o momento inicial do tratamento, [...] os sujeitos [...] são provocados a pensarem sobre as atividades que realizam em seu cotidiano, sobre como realizam estas atividades [...]. [...] o paciente tem a oportunidade de se experimentar em atividades terapêuticas, neste processo, além de ajudar o sujeito a repensar a sua relação para com as atividades ocupacionais e de trabalho que realiza em seu dia-a-dia, ele também poderá mudar a sua lógica para com elas.” (P8, q. 4).

“[...] As atividades realizadas durante a formação em T.O. oportuniza um conhecimento generalizante e técnico necessário [...]” (P12, q. 8).

“[...] algumas dessas práticas de ensino oferecidas [...] são fora da experiência da pessoa e até alienantes, que privilegia somente a técnica.” (P12, q. 9).

“[...] o encantamento pela profissão refletiu na busca da minha identidade, de quem sou hoje e o muito ainda a aprender, evoluir... [...]” (P10, q. 1).

“[...] o mundo do trabalho é extremamente competitivo, embora ainda acredite que para a profissão de Terapia Ocupacional ainda esteja aberto para escolhas... desvendar novas áreas de atuação é muito provocativo para quem gosta de reinventar, criar, acredito que tem espaço para todos, cada um no seu contexto.” (P10, q. 2).

“As tecnologias de Terapia Ocupacional [...] são [...] um facilitador. Na maioria dos atendimentos legíveis para acompanhamento com terapeuta ocupacional, vejo que desde uma simples avaliação, construção de equipamentos de tecnologia assistiva, já promovem pequenas mudanças talvez inicialmente nem visíveis a olho nu... elas facilitam, potencializam, empoderam de variadas forma, claro que o processo é longo. [...] essas tecnologias aguçaram meu olhar, minha percepção na observação dos sujeitos em atividade ou tarefas prescritas, na evolução dos casos também, na regressão, nos entraves... em todos os sentidos. Na faculdade pouco se tem contato com avaliações em T.O.” (P10, q. 3).

“[...] Logo que é concluída a avaliação o sujeito acaba por reconhecer e se questionar, desperta dentro dele ao longo do processo, como uma vez, uma colega Enfermeira encaminhou um paciente para avaliação de T.O., ela disse que achava ele atrapalhado com uso das medicações e queria que fosse investigado sobre outros aspectos, logo iniciei os atendimentos explicando que faria uma avaliação com perguntas que sobre o cotidiano e que talvez algumas delas pudessem parecer tolas, mas que eram de grande importância. [...]” (P10, q. 4).

“A experiência na prática de ensino não consegue proporcionar de forma clara e didática a proporção e dimensão das metodologias e abordagens de T.O. na prática. Ela acaba

	<p>dissociando a complexidade da realização das atividades do ser humano em processo de produção de vida e sentido ou até mesmo de conhecer as técnicas de atividades na aplicação com sentido, objetivo almejado em plano terapêutico e do contato que o profissional estabelece com o paciente. Isso tudo compreendi no GEAH, como um anexo na formação integrando todo o contexto [...]” (P10, q. 8).</p> <p>“Posso dizer que antes não me encontrava na T.O., ou sendo T.O., [...] [...] parecia ser tão simples ser T.O.; hoje vejo que não é assim não, é difícil.” (P10, q. 9).</p> <p>“[...] atividade de trabalho enquanto ação humana [...] o homem sente a necessidade de produzir, de ser remunerado por esta produção, é um meio de realização. E por ser algo que é do humano precisa ser respeitado e pensado a partir do homem.” (P12, q. 10).</p> <p>“Penso que o mundo do trabalho passou, e ainda passa, por transformações diversas (políticas, sociais, culturais, tecnológicas etc.), mas que ainda exige muito do trabalhador, uma vez que para manter sua atividade de trabalho, cada vez mais, é necessário qualificar-se, maiores habilidades e competências.” (P13, q. 2).</p> <p>“Estas tecnologias oportunizaram repensar o homem em sua atividade de trabalho real, uma vez que para a realização desta atividade, emprega subjetividade, modificando, de certa forma, a execução desta, além de conhecer-se e experienciar-se a partir das relações produzidas com o trabalho. [...] as tecnologias da T.O. influenciaram não só minha relação com a atividade de trabalho [...] mas sim em minhas relações pessoais e sociais de uma forma geral, pois a partir destas penso no sujeito ativo em seu cotidiano, de uma forma diferente, uma vez que suas atividades têm um significado real e importante para tal. [...]” (P13, q. 3).</p> <p>“[...] (as tecnologias) possibilita e promove experiências e experimentos a partir de atividades relacionadas ao contexto de cada sujeito, produzindo uma reflexão sobre o seu fazer, assim como de perceber-se enquanto sujeito com possibilidades.” (P13, q. 4).</p> <p>“[...] a análise de atividade é nosso instrumento de trabalho, enquanto T.Os, e isso aprendemos na formação de Terapia Ocupacional. [...]” (P13, q. 7).</p> <p>“[...] atividade de trabalho enquanto ação humana é uma forma de transformação do sujeito, [...] há a constituição e construção de identidade do sujeito, através [...] e do emprego de sua história de vida e subjetividade, tornando a atividade singular [...]” (P13, q. 10).</p>
--	---

Quadro 2 – Análise da categoria “saberes pela formação”.

CATEGORIA SABER EMPÍRICO	
Subcategoria	Entrevista
Percepção	<p>“[...] na época militava em um movimento social chamado Comissão Pastoral da Terra [...] onde, desenvolvíamos um trabalho com jovens e mulheres da zona rural, centrado no processo de formação social, a partir daí surgiu a oportunidade de estudar em uma universidade [...]” (P1, q. 1).</p> <p>“[...] na época trabalhava em uma produtora cultural e pretendia me envolver com a produção artística de alguma forma [...]” (P2, q.1).</p> <p>“[...] já trabalhei anteriormente e posso dizer que estava vazia nos lugares por onde passei, era só pelo dinheiro [...]”. (P3, q.10).</p> <p>“[...] antes de escolher o Curso de Terapia Ocupacional eu cursava Faculdade de Farmácia [...]. Antes da farmácia, eu trabalhava em um Cartório, onde lidava com os mais diversos tipos de pessoas, e eu gostava muito dessa diversidade.” (P4, q.1).</p> <p>“[...] eu antes me formava para trabalhar em uma área em que não me via por inteiro, pois estudava para ser professora. Quando me visualizava trabalhando, ficava angustiada com o cenário clássico da sala de aula e sempre pensava em buscar outros recursos que pudessem compor o trabalho do ensino, entre elas o processo criativo, o autoconhecimento associados ao pensamento crítico. [...]” (P5, q.1).</p> <p>“[...] anteriormente havia trabalhado com um portador de sofrimento psíquico, qual minha função era auxiliá-lo nas atividades de vida diária. [...]” (P6, q.1).</p> <p>“[...] na época trabalhava em prótese dentária [...]. O trabalho de protético é um trabalho solitário [...]. Comecei a pensar que talvez fosse a hora de investir em outra coisa onde eu me identificasse mais e pudesse ser autônoma nas decisões. Decidi, então, procurar ajuda</p>

	<p>profissional porque não sabia direito que área seguir, fiz um teste vocacional que apontou para as profissões de terapia ocupacional e serviço social. Optei por T.O. [...] [...] para atender crianças hiperativas, mas que fosse ao mesmo tempo uma cafeteria onde as pessoas poderiam utilizar materiais como tinta, lápis, papéis para desenhar enquanto estavam no espaço. Era uma mistura de clínica com bar, uma coisa alternativa [...]” (P9, q. 1).</p> <p>“[...] Porém, na medida em que me defronto com as dificuldades e vejo o meu próprio envolvimento e tudo que terei que dar de mim, me assusto, fico indecisa se é isso que quero e volto a me apegar na idéia fantasiosa do trabalho como atividade somente prescrita e mágica. [...]. Até pouco tempo o trabalho era somente um status que estava ligado a uma norma social, por exemplo, trabalhar é obrigação e quem não trabalha é vagabundo.” (P9, q. 2).</p> <p>“Antes da escolha do curso, nunca havia trabalhado. Porém, quando escolhi a T.O. sabia que esta seria a minha atividade de trabalho.” (P12, q.1).</p> <p>“[...] a escolha da profissão teve tudo haver com minha criação, costumes... [...] a influência vem a partir da história [...]” (P10, q.1).</p> <p>“[...] minha mãe sempre disse “existe duas coisas que você deve escolher muito bem: primeiro é a profissão e segundo, é o amor” então cada vez mais vejo que eu e a profissão de ser terapeuta ocupacional somos um só. [...]” (P10, q.6).</p>
--	--

Quadro 3 – Análise da categoria “Saber Empírico”.

CATEGORIA SABER PELO GEAH	
Subcategoria	Entrevista
Percepção	<p>“Eu vejo a escavação como a ponte para todo esse “processo de cura” que escutei na faculdade [...] vejo como algo processual, mas de consistência [...], algo que, primeiro precisa ser vivenciado e processado por mim, para que depois possa se tornar parte da minha prática profissional, [...]. Como ir, aos poucos, desvendando-se.” (P1, q. 7).</p> <p>“As vivências do grupo passaram a ter um papel fundamental na minha vida, [...] é como se desse forma àquilo que eu acredito e como prática da T.O., e não encontrei em outro lugar (nem mesmo na formação acadêmica), [...] como se o grupo acessasse e ativasse coisas de dentro de mim, aquilo do sutil das coisas, do detalhe que faz toda a diferença quando percebido [...]” (P1, q. 5).</p> <p>“Foi o que fez com que eu olhasse para o meu cotidiano [...] é como se eu estivesse a vivenciar as coisas em um nível diferente [...] como se transitasse por um mundo que passa a observar as sutilezas do cotidiano.” (P1, q. 5).</p> <p>“As experiências no GEAH me favorecem algo que não tive contato durante o processo de formação [...]. Não considero minha formação completa sem a participação no GEAH, ou melhor, é através do GEAH que estou tendo a oportunidade de poder estudar e vivenciar algo que eu acredito como prática profissional, que não me foi despertado através das práticas de ensino”. (P1, q. 8).</p> <p>“Antes de conhecer o Grupo, as práticas de ensino eram como a “verdade única” da Terapia Ocupacional [...]. A impressão que tenho é que as práticas de ensino não nos dão a dimensão de “trabalho real” dentro da Terapia Ocupacional, é uma teoria que muitas vezes não consegue ocupar este lugar do real, que muitas vezes me pareceu contraditória e confusa.” (P1, q. 9).</p> <p>“As vivências no Grupo tornam visíveis processos, que muitas vezes passam despercebidos. Acho muito difícil (ao mesmo tempo fantástico!) trabalhar com o cotidiano. Porque está tudo sempre ali, mas a gente deixa de evidenciar as potências dos acontecimentos corriqueiros.”</p> <p>“[...] tornam conscientes processos de boicotes ou de investimento na minha produção de vida. [...] Nesse processo de estar atenta, acabo fazendo um exercício de perceber de que forma as atividades que realizo dão vazão, ou não, ao meu projeto de vida.” (P2, q. 5,6).</p> <p>“Ele me parece mais intenso porque implica o terapeuta também. Evidencia processos que normalmente deixamos encobertas. Ao mesmo tempo, a possibilidade de recuar e acolher é uma forma de respeitar quem está envolvido com o processo de escavação.” (P2, q. 7).</p>

“Mas sempre tive a sensação de o que vivenciávamos no grupo ampliava muito mais nosso olhar perante o aprendizado na academia (era como se fosse além).

“[...] A experiência do grupo dá sentido às técnicas, onde tu te apaixona pela T.O. Aí tu vibra e pensa: “nossa! A profissão que escolhi é linda e grande!”.” (P2, q. 9).

“[...] a atividade de trabalho, assim como as demais atividades que envolvem nossa existência, precisam ter sentidos, provocar questionamentos ou desafios para quem as experiencia. Acho que a atividade de trabalho não pode estar indissociada da produção de vida.” (P2, q. 10).

“[...] aí entra o terapeuta que vai graduar a profundidade da escavação e das atividades, vendo se o cara suporta né. Mas, aos poucos, ele vai se permitindo, preencher lacunas de sofrimento e se conhecendo, recriando a sua vida [...]” (P3, q. 4).

“Penso que se não fosse o grupo eu jamais teria tido contato consciente com a potência que uma atividade pode ter e causar. As atividades desenvolvidas são discutidas e relacionadas com nossos processos internos, e acima disso são introjetadas como marca e experiência real, [...]”. (P3, q. 5).

“[...] A partir do momento que comecei a frequentar o grupo, fui me modificando e querendo me conhecer melhor a partir das minhas atividades e minhas ocupações. Nunca tinha refletido sobre isso antes, e não percebia o quanto minha vida não tinha sentido até começar a refletir sobre isso no grupo. Faz 3 anos que me permito participar, e durante esse tempo, posso falar que mudei completamente, e passei a me descobrir e me envolver com atividades que me proporcionam bem-estar e felicidade, inclusive a atividade de trabalho que sempre foi a grande dúvida da minha vida. Hoje, posso falar que amo o que eu faço, e me sinto muito bem quanto estou lá com os meus pacientes, tentando ajudá-los com seu tratamento e a seguir seus projetos.” (P3, q. 6).

“A análise (da atividade) é a partir da experiência, depois da avaliação e da entrevista tu começa a oferecer atividades e vai experimentando e escavando, porque têm coisas que tu não descobre na avaliação e na entrevista, elas são só o rumo inicial, tem coisas tão profundas que nem o próprio sujeito sabe e que aparecem na escavação.[...]” (P3, q. 7).

“[...] não me lembro de ter esse processo horizontal de ensino que temos no Grupo em nenhuma disciplina dentro da academia [...]. Quando eu entrei no grupo [...], desconhecia a potência de verdade da profissão [...] e aos poucos eu fui ressignificando a minha formação e também me ressignificando. [...] Acho que se em todos os cursos de Terapia Ocupacional espalhados pelo Brasil existisse um grupo de estudos que nem o nosso, não iriam faltar alunos nos cursos, porque aí você sabe o que você vai fazer, tem consciência disso e passa a disseminar o seu apaixonamento pela profissão, porque isso faz sentido pra ti; não é uma prática vazia.” (P3, q. 8).

“Quando comecei a entender o que realmente a Terapia Ocupacional pode fazer e a potência das atividades, isso no grupo, comecei a me interessar mais pelas disciplinas que eu fazia na faculdade. Porque aí tudo começou a se montar, como um grande quebra-cabeças, de repente a disciplina de fármaco, por exemplo, começou a fazer sentido pra mim, e eu sentia falta de não saber mais de medicamentos e do que eles fazem lá no indivíduo que vem se tratar com a gente [...]”. (P3, q. 9).

“Comecei a pensar de um tempo pra cá, que não só as pessoas que já estão cronicamente doentes se beneficiam com a terapia ocupacional, mas também o sujeito comum, [...]”. (P3, q. 10).

“Minha percepção sobre a vivência das atividades (do GEAH) é de riqueza, e também de dificuldade. É uma experimentação que nem sempre consigo decodificar em palavras. Às vezes é estranho, mas depois, quando refletimos sobre a atividade, sempre é bom [...]. [...] no caso, eu visse aquela pintura numa exposição, na rua, não sentiria o que senti olhando-a no grupo. Ou seja, o grupo acaba sendo este espaço para prestar mais atenção nas nossas percepções, entre outras coisas. E a partir dali, daquela experiência, levamos esta percepção, ou o que sentimos, para a nossa vida [...]”. (P4, q. 5).

“[...] essas atividades (do GEAH) potencializaram principalmente a minha intuição, no sentido de segui-la e acreditar mais no que sinto. Hoje, valorizo mais o meu dia-a-dia, quero dizer, tudo o que o compõe, principalmente os detalhes [...]. Essas atividades também me fazem questionar a respeito de mim, do meu jeito de ser, [...]. Junto a isso também tem a busca pela minha atividade sagrada, que ainda é uma busca, mas, se não fosse o grupo, eu nem saberia que é fundamental eu buscá-la. E nessa busca eu acabo valorizando mais todas as minhas atividades, das pequenas às grandes, [...]”. (P4, q. 6).

“O processo de análise da atividade através do processo da escavação leva em conta o que a

atividade pode produzir, para que fazê-la, por que fazê-la, e o que pode operar concretamente no sujeito. Essa análise vai mais além da que aprendemos na faculdade, porque vai desconstruindo a atividade, escavando, vai mais fundo, na essência mesmo do que aquela atividade pode produzir. Eu procurei fazer uma análise assim [...] para uma atividade que propus no meu estágio passado[...]. A equipe não queria aceitar muito a minha sugestão, estava com muito receio, mas através da análise da atividade que fiz, eu pude me dar conta de quanta coisa ela poderia produzir, consegui falar essas coisas para a equipe, e a idéia foi aceita. E realmente ela produziu várias coisas boas nos usuários [...].” (P4, q. 7).

“O grupo acaba sendo um aprofundamento do que aprendemos na formação [...]. A gente é escavado no grupo, vai se dando conta do que está dentro da gente, e aí a gente tenta escavar o paciente, para enxergar o que está lá dentro dele, através das atividades. Ainda são tentativas, mas com o tempo e a experiência, acredito que a gente vá ficando cada vez melhor.” (P4, q. 8).

“Eu fiquei mais observadora e estou conseguindo posicionar-me melhor frente às minhas opiniões, o que sempre foi difícil para mim [...]. [...] a atividade passou a ser vista por mim de uma forma mais intensa, sempre que trabalho com ela, por exemplo, nos estágios, com os pacientes. [...]” (P4, q. 9).

“[...] As tecnologias – e a escavação – influenciaram muito minha relação com a atividade de trabalho real porque são um exercício constante de percepção, que envolve não só o terapeuta (pois diminui em larga escala a possibilidade de distorções perceptuais), mas também em relação ao paciente que, ao ver-se através das tecnologias da T.O. pode avaliar o seu processo de tratamento a partir de dados concretos, construídos por ele mesmo, e desta forma o tratamento fica mais democrático, fica mais na mão do sujeito do que ancorado verticalmente no terapeuta. [...] A minha relação com a atividade de trabalho real... eu fiquei com vontade e coragem de conhecê-la e buscá-la cada vez mais (apesar do medo!) tanto em mim quanto nos processos onde eu sou a T.O. É um processo de prioridades... a atividade de trabalho real é uma! – na atividade de trabalho real, a gente fica nu.” (P5, q. 3).

“As atividades operadas no GEAH acontecem no sentido de nos aproximar cada vez mais da atividade de trabalho real, o que acredito eu, nos leva em direção à atividade sagrada. [...] É como se até os sujeitos individuais desaparecessem nesta experiência, apesar de estarem cada vez mais fortes e concretos. Assim, tem menos distância nas relações. Acho que assim a gente aprende a acessar o paciente através da atividade, é este lugar, este movimento, esta experiência que começa a tomar corpo e mostrar um miolo de alguma coisa, acho que da vida... real.” (P5, q. 5).

“Tanto as atividades quanto o próprio grupo potencializam a produção de vida em mim porque me colocam em movimento. [...] um movimento ousado, corajoso e concreto. [...] E, neste processo da escavação, o fato de dar um lugar para as coisas que aparecem, e pela realização das atividades em si, faz com que as coisas não só tenham lugar, como tenham corpo, começo e fim – movimento, processo e escolha... e coragem... e dor, e prazer também... e uma alegria imensa de passar por isso, porque a vida não é de brincadeira.” (P5, q. 6).

“No grupo, a análise da atividade se dá realmente como um processo. [...] É como ir tirando camadas da atividade e ir descobrindo outras coisas, que se não escavássemos, não apareceriam, ficariam submersas na atividade, porque mesmo que muitas coisas sejam concretizadas pela atividade, a gente não consegue ver claramente, temos que aprender a olhar para a atividade. (acho que a gente é bem pequeno ainda em relação à atividade). Acredito que por estar em grupo podemos fazer muitas trocas perceptivas de cada um, do outro e do grupo. É vivendo a atividade que a gente faz a sua análise, porque não existe o fracasso. Mesmo o desconforto ou o não fazer, ou a negativa frente à atividade, se olhados através da escavação, nos levam a caminhos significativos em relação àquela atividade, e daí outras atividades vão surgindo, e nos colocamos em movimento, ou melhor, no processo.” (P5, q. 7).

“[...] Vimos nestes anos ressignificando diversos conceitos e áreas que se relacionam com a prática do Terapeuta ocupacional. [...] Aliás, esses dias, no grupo, me dei conta de uma coisa: “atividade é relacionamento”. [...] O jeito que eu me relaciono comigo e com as atividades da minha vida me dão elementos pra enriquecer e construir relacionamentos com as pessoas. As atividades também nos dão retorno afetivo! Eu até acho que, às vezes, as atividades são mais honestas que as pessoas, porque se não estamos sendo honestos com elas, elas se esgotam bem rápido, e as pessoas ainda enrolam, se enganam um pouco mais. [...] Eu só posso aprender a ser T.O. experienciando em mim e na minha vida a potência das

atividades. Essa é uma T.O. que não tem “partes”, não tem especialidades... tem sim uma concreta potência de produzir vida.” (P 5, q. 8).

“[...] valor que eu comecei a atribuir às práticas de ensino antes e depois do GEAH foi a possibilidade de troca. [...]. No GEAH [...] eu comecei a me identificar com a profissão, no sentido de encontrar coisas da minha identidade na T.O. e vice-versa. [...]. Alicerce próprio quer dizer que cada um foi buscar onde estava situado, particularmente, em relação à Terapia Ocupacional e principalmente ao processo da terapêutica ocupacional, construindo este alicerce em uma base concreta, experienciada. A partir daí é que os referenciais teóricos, os conceitos e as práticas tornam-se interlocutores, possibilitadores do processo de aprendizagem.” (P 5, q. 9).

“Atividade de trabalho e ação humana são mais que palavras, são dimensões da vida. Dimensões prenes de outras dimensões e de histórias vividas, contadas e ainda por contar. A forma como nos colocamos- o humano – é o que caracteriza e dá potência à AÇÃO HUMANA. [...]. Acho que a ação humana, enquanto movimento propulsor da vida humana é como um grande reservatório, cheio de recursos e de possibilidades que esperam um momento para se agrupar e criar forma.” (P 5, q. 10).

“Minha percepção é de sentir. Me proporcionaram (as atividades do GEAH) prestar atenção nas reações de meu corpo durante as atividades, tendo a oportunidade de discuti-las e decodificá-las. Também me clarificou quão significativa é uma atividade bem orientada, sendo que deste modo me oportunizou a tomada de consciência de situações de minha durante as vivências.” (P 6, q. 5).

“Potencializaram no sentido de eu me perceber, na minha rotina, no meu dia a dia, na minha vida.... De quanta coisa, muitas vezes, passam despercebida, que não se dá valor. Digo de padrões automatizados, que interferem diretamente na minha independência, na independência dos outros. É uma cortina que demora a se abrir, e que aos poucos vai mostrando um caminho que é conhecido, mas não desbravado.” (P 6, q. 6).

“O processo de análise da atividade através do processo de escavação, ocorre de forma graduada, [...]. É estruturado sob um mapeamento do sujeito, contexto, participação, atividades, história de vida... É um processo que não constrói túneis de fuga e sim oportuniza o sujeito a enxergar as condições de sua ferramenta de trabalho, potencializando a oxigenar sua aspiração.” (P6, q. 7).

“[...] no GEAH a receita nunca está finalizada, sempre se é repensada e temperada pelo sujeito em tratamento.” (P6, q. 8).

“[...] depois me percebi e comecei a enxergar os outros. E na relação com a atividade: De olhar o fazer, o produzir, o não produzir, o estar, o não estar, a comunicação verbal e não-verbal, o limite, o brilho nos olhos, a procura, a não procura, o pedido, a reclamação, a queixa, a dedicação, a fadiga, a entrega, a satisfação, o não contentamento...” (P6, q. 9).

“É onde a pessoa se reconhece, deposita o desejo de se manter ou transpor, de viver ou sobreviver; é onde o desempenho, a participação, a situação, as etapas, o compromisso se esclarecem no sentido de estarem aparentes.” (P6, q. 10).

“[...] Mas, eu acho insuficiente (as tecnologias por si) para dar conta dos questionamentos e da mobilização interna produzida... aí penso que entra as tarefas... a escavação.” (P7, q. 4).

“[...] vivi T.O. O que ocorre no Grupo são grandes vivências de T.O., me mobilizam, me fazem pensar... e *insights*, muitos *insights*!!!! É te conhecer...conhecer as pessoas!” (P7, q. 5).

“[...] as atividades, o Grupo, produzem muito autoconhecimento e o conhecimento. As coisas começam a fazer sentido, tu passas a resignificar uma série de coisas. E aí, não tem como não produzir vida! É uma potência! Tu sofres, cresces... e produz algo novo... melhor!” (P7, q. 6).

“Com a escavação ocorre uma análise mais profunda, [...] ocorrem verdadeiros descobrimentos através da escavação e percebemos como uma atividade, seja ela qual for, pode dizer tanto sobre as pessoas e seus funcionamentos.” (P7, q. 7).

“[...] A vivência no GEAH sim é lá que tu tens a dimensão da potência desta profissão. A minha verdadeira formação, onde eu me considero estar sendo formada, em uma Terapeuta Ocupacional, é no Grupo, o meu diploma simbólico e mais valioso vai vir de lá”. (P7, q. 8).

“[...] no Grupo as coisas começaram a fazer sentido... [...]. No Grupo me identifiquei com o modelo de Terapia Ocupacional proposto [...]. O Grupo me deu subsídio para bancar a T.O que eu acredito, na faculdade, nos estágios, enfim nos locais que eu circulo e a partir daí ficou mais fácil ir para aulas e para práticas, [...]” (P7, q. 9).

“[...] o trabalho enquanto ação humana pra mim é uma atividade de expressão genuína,

única, de grande marca pessoal e de extrema criação/criativa, que organiza e alimenta o sujeito com questionamento, experiências, inteligência... vida! Por isso que uma atividade com tanta potência quando manipulada desta maneira pelo capital é tão adoecedora... o cara tem mesmo é que odiar trabalhar...”. (P7, q. 10).

“A definição da vivência das atividades no GEAH está sendo de “germinar vida”. Foi neste espaço que (para mim) foi fecundado o significado da atividade humana.” (P8, q. 5).

“Produzi em mim uma nova concepção de viver, pois a vida já existe, o que se pode alterar é de como nos posicionar com o viver. As atividades do grupo sempre repercutem uma nova forma de observar, ver e sentir o cotidiano do humano. A compreensão nem sempre é de fácil assimilação, mas acredito que tudo é processado e interligado com as vivências de cada um. Quando temos o desejo e sabe-se qual é esse desejo e ele é acionado na ação, sempre nasce algo, e quando nasce, ele existe, e se ele for reconhecido por nós, ele tem o poder de transformação.” (P8, q. 6).

“O processo de escavação [...]. Por ser um processo em si, ele é gradual e demanda conhecimento, percepção e experiência.” (P8, q. 7).

“[...] O que possibilitou germinar a semente foi a participação no GEAH, pois foi agregado teoria com experiência e é dessa forma que eu compreendi a proposta da T.O. (uma das propostas). E assim fui criando afetos e sendo afetada pelos diversos contextos da vida. A participação no GEAH me transformou e fortaleceu não somente na profissão, mas em vários aspectos da minha vida pessoal.” (P8, q. 8).

“[...] Após o GEAH [...]. Obtive um autoconhecimento e, conseqüentemente, passei a compreender mais as pessoas.” (P8, q. 9).

“[...] No grupo eu percebo a potência das atividades da terapia ocupacional, eu posso sentir isto em mim e fico com vontade de fazer isto com os pacientes também.” (P11, q. 5).

“[...] as atividades do grupo [...] é como se lá eu percebesse as coisas que me incomodam na minha vida [...]. Lá eu sinto vontade de falar também, o que pra mim é muito difícil, [...] lá isso passa, eu sei que as pessoas no grupo vão me entender, daí eu falo.” (P11, q. 6).

“[...] Mas com a escavação você entende realmente como aquela atividade opera na vida da pessoa, a pessoa descobre coisas que nem sabia que tinha sentido, falo isto por experiência própria, [...]” (P11, q. 7).

“Acho que elas se complementam (práticas de ensino, GEAH e formação). Eu com certeza não teria me tornado a terapeuta ocupacional que eu sou hoje sem o grupo, nem sei se eu seria terapeuta ocupacional realmente. Acho que o grupo foi a parte mais importante da minha formação, [...]” (P11, q. 8).

“[...] Depois, no grupo eu comecei a “sentir” e vi que o que eu aprendia sobre mim me tornava mais capaz de ajudar os outros. Acho que é como produção de solidariedade, eu percebi o que eu estava aprendendo como algo maior, algo mais importante.” (P11, q. 9).

“[...] o GEAH é um espaço de trocas muito importante, uma continuidade ao processo de formação em terapia ocupacional, no qual as experiências e vivências de cada um são trocadas e “externalizadas”, a partir de atividades, proporcionando a cada um refletir e repensar a sua atividade enquanto sujeito em sua vida, e enquanto profissional de Terapia Ocupacional, podendo estender esta vivência a prática diária profissional.” (P12, q. 5).

“[...] repensar o meu papel enquanto terapeuta ocupacional, e que a troca e o experimentar-se é fundamental para poder compreender o outro, pois a partir da experiência do outro, pude refletir sobre a minha [...], assim como, possibilitou repensar sobre o processo de formação, pois cheguei ao grupo, “muito tarde”, e esta vivência poderia ter me auxiliado antes, nas práticas de estágio, por exemplo.” (P12, q. 6)

“[...] Porém analisar a atividade, através do processo da escavação [...] possibilita experimentar, realizar a atividade e a partir dela, extrair sensações, vivências, reflexões, percepções sobre si e sobre as relações em geral, além do que, por mais que a atividade não seja realizada na prática, o simples fato de pensar de que forma realizar, ou não conseguir realizá-la, possibilita repensar e conhecer a si mesmo, através da troca e de todo o processo que a envolve, entre os participantes do GEAH.” (P12, q. 7)

“Complementares e fundamentais para o processo de formação em Terapia Ocupacional. (formação, práticas de ensino e GEAH)” (P12, q. 8)

“[...] se tivesse participado do GEAH anteriormente, [...] possibilitaria maior autoconhecimento e experiências, que promoveriam uma melhor compreensão para a prática da T.O.” (P12, q. 9)

“[...] Percebi uma ambivalência em mim, principalmente em relação às atribuições que eu tinha e tenho. A formação me deu o “start” para repensar a atividade de trabalho, mas foi o

	<p>GEAH que me proporcionou colocar frente a frente o meu fazer e o meu pensar e sentir sobre a atividade de trabalho que eu realizava e realizo hoje. Na formação eu consegui ver que tinha algo errado na minha relação com minha atividade de trabalho, vamos dizer, enquanto que no GEAH eu consegui ver alguns pontos concretos que me levavam a ter essa percepção. [...] Hoje o mundo do trabalho, pra mim, esta começando a ter outro sentido, primeiro que comecei a perceber que trabalho e sobrevivência andam juntos e que dar esse valor ao trabalho é importante; depois, esta atividade é uma das formas de eu me colocar no mundo e agir no mundo, assumindo responsabilidades, errando e acertando. [...] Hoje o trabalho continua representando este status, porém, tenho encontrado nele uma forma de exercício de solidariedade, de relacionamento, de estudo, de paciência e principalmente um exercício de consciência de estar no mundo. [...] o quero dizer é que trabalho hoje pra mim está começando a ter esses valores, ainda é confuso nada esta definido, mas esse foi e é o caminho que percorri a partir da influencia da formação em T.O e do GEAH.” (P9, q. 2)</p>
	<p>“[...] Para usar as tecnologias da Terapia Ocupacional é necessário vivenciar atividades e pensá-las na perspectiva do que isso nos provoca, como percebemos, como vivemos, que valores damos a elas etc. Acredito que assim conseguiremos usá-las com os pacientes como forma de produção de vida. [...] Já no GEAH, [...] nós vivenciávamos diversas atividades e as avaliávamos entendendo a forma de como perceber os valores no que estávamos dizendo, por exemplo, sobre aquilo, ou então como perceber a forma que fazíamos tal atividade, tudo isso através da “escavação”, que acho, que é o que dá esse <i>link</i> entre o que é apresentado concretamente e o que está por trás de qualquer atividade humana. [...]. Nas avaliações, análises da atividade, prescrições de atividades.... no grupo eu conseguia me enxergar e isso fazia com que eu pudesse produzir mudanças lá fora (do grupo), inclusive com minha atividade de trabalho.” (P9, q. 3).</p> <p>“[...] a aplicação das tecnologias [...] tem [...] potencial quando é realizada na perspectiva da reflexão, confrontação, sujeição (do sujeito para com a atividade e para com as próprias tecnologias) e interação (do sujeito com o terapeuta, com a atividade e com o mundo onde ele vive). [...] acho que sem essas partes o que acontece é somente um desconforto, uma sensação de alguma coisa errada ou até mesmo de que está “tudo certo”, mas não se consegue olhar o concreto, o elemento-chave. Acho que principalmente as tecnologias de prescrição (e aqui considero a análise da atividade) e confecção de artefatos para serem utilizados como recurso terapêutico, se não tiverem estes elementos: reflexão, confrontação, sujeição e interação, tornam-se um fazer deslocado, deslocado de sentido, porque vai provocar sensações/reações que o sujeito nem sempre vai ter um lugar dentro de si para colocá-lo e/ou se tiver, será um lugar intermediário entre que está dado e a possibilidade de mudança, um lugar que só armazena, que não produz, principalmente se a atividade em questão for uma atividade de manutenção do <i>status quo</i> do sujeito.” (P9, q. 4).</p> <p>“As vivências do GEAH pra mim, são a desconstrução. Confrontação direta e incessante, desconstrução e reconstrução de mim mesma. Do meu modo de fazer as coisas, de pensar, de reagir....” (P8, q. 5).</p> <p>“[...] durante e depois da realização delas (as atividades) era feito uma “escavação”, essa escavação envolvia basicamente perceber e refletir sobre como eu estava fazendo e o que me acontecia nesse fazer. [...] acho que um susto por tornar tão consciente aquilo. O processo de refletir envolvia confrontar essas percepções com minha história de vida, meu funcionamento... [...]. Esse exercício de ver e pensar além do que está dado, de desconstruir o que está acomodado há tanto tempo e fazer esse embate constante entre o que “já tá” e o “que pode ser”, provoca uma constante mudança e é isso que eu acho que me produz de vida, e é claro que é difícil, é quase uma contradição: eu amo e odeio a mudança, não consigo ficar sem, mas quando tenho fico esperando. É isso que as atividades fazem, me fazem esperar, me dão espaço pra isso, aí posso ressignificar mais uma vez minha vida.” (P9, q. 6).</p> <p>“Uma atividade é proposta, realizada e depois é escavada através de perguntas. À medida que as perguntas vão sendo respondidas, elementos como valores, percepções, modo de fazer, de entender, dúvidas vão sendo tirados da história de vida, ou história de trabalho, história ocupacional ou da doença. [...] os elementos são as “dicas” [...]”. (P9, q. 7).</p> <p>“A vivência no GEAH [...] nos faz pensar sobre essas práticas e vai além porque nos faz pensar sobre nós mesmos nesta prática e nós mesmos enquanto pessoas que também “fazem atividades”. [...] há uma confrontação o tempo todo com o ser T.O. (no sentido de ser profissional) e o ser humano (no sentido de sermos pessoas em processo de formação,</p>

	<p> pessoas com dificuldades, pessoas com qualidades, pessoas em atividade...). Existe um espaço que junta tudo, teoria com a prática e com o individual de cada pessoa do grupo. [...]. No GEAH isso se estabelece porque fazemos a escavação entre nós. Além disso, existe um suporte que permite que isso aconteça que nas práticas e na formação nem sempre se encontra. Este suporte é dado por uma solidariedade entre os participantes, todos estão comprometidos. Acho ainda que não é o grupo em si, mas a metodologia que o GEAH tem, a escavação possibilita que seja feita uma costura entre experiência prática em T.O. e a formação; [...].” (P8, q. 7). </p> <p> “[...]. Depois do GEAH, fui vendo sentido nas coisas, comecei a achar, por exemplo, algumas atividades super importantes e quando vou propor para algum paciente não tenho mais receio porque sei o potencial que poderá surgir a partir daquela atividade e o que eu tenho que prestar atenção durante a execução ou não dela para que esse potencial apareça. As avaliações tem sentido agora porque sei o que olhar depois que colho os dados com o pacientes e sei o que fazer com eles. A análise da atividade tem mais sentido também e a vejo como fundamental, e como é difícil de entendê-la e de como se corre risco de banalizá-la.”. (P9, q. 9). </p> <p> “Percebo hoje que o trabalho ocupa um lugar especial na vida das pessoas [...] mas por ser justamente uma das ações humanas que coloca o sujeito em contato consigo mesmo e o outro o tempo todo Comecei a pensar assim depois que ouvi pacientes falarem sobre seus trabalhos ou sobre sua vontade de trabalhar e também quando “escavei” no grupo, minha relação com a atividade de trabalho. [...]. Comecei a perceber também que o trabalho se constitui como uma forma de exercício de solidariedade e isso me fez mudar meu entendimento sobre esta atividade. Hoje não consigo mais ver o trabalho como mera execução de tarefa, como um dia pensei. Observar como se faz, o que faz, que valor é dado pára o que se esta fazendo me fez perceber e entender a atividade humana trabalho.” (P9, q. 9). </p> <p> “[...] a vivência das atividades realizadas no grupo [...] estão a serviço da produção de vida de cada participante a partir da busca e do encontro da atividade sagrada.” (P8, q. 5). </p> <p> “[...] Estas atividades (vivenciadas no GEAH) [...] estão a serviço da produção de vida de cada um e para mim, também. [...]. [...] me fez além de entender e compreender melhor a profissão, a olhar para mim, para o meu fazer e para o meu não fazer, para o meu cotidiano. Me fez experimentar em outros papéis, outras possibilidades de vida, e a mudar a minha relação com o cotidiano, com as atividades que realizo. Reconciliei-me comigo mesma, me senti reconhecida no meu fazer. Agradeço o grupo por isto.” (P8, q. 6). </p> <p> “Considero a análise da atividade pelo processo de escavação uma maneira de entender a atividade e o fazer humano. A atividade, [...], não fica deslocada da ação humana, [...]. [...] esta além de cumprir a função de análise também já é o próprio tratamento, por isto, um método completo.” (P9, q. 7). </p> <hr/> <p> “[...]. A vivência operada no grupo [...] possibilitou a produção de novos conhecimentos, novos entendimentos e apaixonamentos com a Terapia Ocupacional e também uma nova prática e uma nova construção de uma identidade profissional.” (P12, q. 8). </p> <p> “[...]. O GEAH é [...] produtor de vida, é cotidiano. É Terapia Ocupacional de verdade.” (P12, q. 9). </p> <p> “As vivências realizadas pelo grupo foram uma forma de experimentar algo, tanto para me conhecer, como, de alguma forma, me colocar no lugar do outro, de um paciente com limitações, de compreender como é difícil lidar com dificuldades, como algo tão simples e corriqueiro pode ser tão banal para algumas pessoas e tão incapacitante para outras. [...] como o processo de escavação é capaz de transformar o desconhecido em visível, palpável, concreto e facilitador de construção de conhecimento e de ressignificação de vida também.” (P10, q. 5). </p> <p> “Nossa! Na minha vida... Eu não sei dizer o que seria de mim enquanto futuro profissional sem ter tido contato com o GEAH porque aprendi a ver as minhas limitações, aceitar, reconhecer e como lido com elas [...]. Eu me fiz T.O. primeiro para e por mim e só agora, depois de formada, na prática e participando do GEAH é que associo a importância da profissão para mim e para a sociedade. É como se eu tive me orado...” (P10, q. 6). </p> <p> “[...] vou descrever apenas o que me recordo... é uma metodologia e tanto... primeiro é a descrição da atividade a ser analisada e todo o processo que a mesma envolve no sujeito, embasada no contexto de vida... lembro de perguntas que norteiam essa análise e o processo de escavação... Por quê? Para quem? Onde? Quando? Objetivos, aspectos sociais entre </p>
--	--

	<p>outros. No grupo, analisamos algumas atividades, e pude compreender que, sem ela, a probabilidade de qualquer equívoco, fica mais fácil e pode colocar o sujeito em desconforto, ou até mesmo, prejudicar processo do vínculo e do acompanhamento.” (P10, q. 7).</p> <p>“[...] o grupo iniciou como atividade complementar no curso e hoje segue como minha formação, como minha prática, separação e integração de que T.O. eu quero e sou e o que não quero. O processo de escavação se dá na minha concepção quando aplico alguma atividade e a conversa, papo rola ao natural aí é que entra o processo do sujeito, sua história de vida, realidade, hábitos, costumes no qual ele vive. [...] “escava... e dá lugar” [...]. Então ainda é um paradoxo porque se na minha vida às vezes não encontro pode ser em que em minha prática não potencialize o sujeito a encontrar... Ora sim! Acredito que na prática estou aprendendo como ser T.O.... no caminho.” (P10, q. 8).</p> <p>“[...] o grupo é minha formação continuada porque conheci pessoas com as quais me identifico, conheci pessoas que hoje são meus grandes amigos e colegas de trabalho, que pensam da mesma forma, dentro de uma perspectiva de uma nova visão de T.O. de uma mesma linha de pensamento como uma filosofia que resgata almas, acolhe que é embasa teoricamente e é fidedigna na sua prática e tem grande importância na sociedade.” (P10, q. 9).</p> <p>“A atividade de trabalho [...] está diretamente ligada ao processo de busca de sentido e até mesmo vocação, satisfação, prazer, superação, porém atualmente tenho percebido que é também fator de adoecimento, se tornando uma grande contradição, paradoxo!! A atividade de trabalho enquanto ação humana é repensar todo esse envolvimento...” (P10, q. 9).</p> <p>“[...] o GEAH é um espaço de trocas muito importante, uma continuidade ao processo de formação em terapia ocupacional, no qual as experiências e vivências de cada um são trocadas e “externalizadas”, a partir de atividades, proporcionando a cada um refletir e repensar a sua atividade enquanto sujeito em sua vida, e enquanto profissional de Terapia Ocupacional, podendo estender esta vivência a prática diária profissional.” (P13, q. 5).</p> <p>“[...] repensar o meu papel enquanto terapeuta ocupacional, e que a troca e o experimentar-se é fundamental para poder compreender o outro, pois a partir da experiência do outro, pude refletir sobre a minha [...], assim como, possibilitou repensar sobre o processo de formação, pois cheguei ao grupo, “muito tarde”, e esta vivência poderia ter me auxiliado antes, nas práticas de estágio, por exemplo.” (P13, q. 6).</p> <p>“[...] Porém analisar a atividade, através do processo da escavação [...], pois possibilita experimentar, realizar a atividade e a partir dela, extrair sensações, vivências, reflexões, percepções sobre si e sobre as relações em geral, além do que, por mais que a atividade não seja realizada na prática, o simples fato de pensar de que forma realizar, ou não conseguir realizá-la, possibilita repensar e conhecer a si mesmo, através da troca e de todo o processo que a envolve, entre os participantes do GEAH.” (P13, q. 7).</p>
--	---

Quadro 4 – Análise da categoria “Saberes pelo GEAH”.

16.3 Quadros dos registros das observações do GEAH

Subcategoria	Registros das observações
Percepção	“[...] esse negócio, da relação terapêutica, na hora dá um apaixonamento, a ponto que o paciente no início do apaixonamento fazer tudo o que tu quiser, que tu pede, ele faz pra te agradar [...]” (Degrav. 9A).
	“Na formação, concordo que a gente apreende esse conceito dentro dessas três categorias, mas na formação a parte objetivada, que se materializa, ela é, ela tem um sentido muito mais concreto, é a coisa física, aí tu faz isso e aí pra fazer isso né, que eram os nossos estudos de caso e tal. e no grupo a gente consegue fazer essa materialização da atividade de uma outra forma, num sentido maior eu acho. [...] Eu acho que tem a ver com o processo, exatamente. Porque assim ó, o que eu me lembro é que a gente fazia os estudos de caso na aula né e era aquela coisa assim, ah, daí o objetivo geral né, tu tinha, era uma coisa específica, era tão material, tão objetivo, que as vezes [...]. É como se não tivesse espaço pro processo. Apesar da gente falar muito do processo, entendeu? No grupo, a gente consegue colocar na prática [...]” (Degrav. 10A).
	“[...] na semana acadêmica a gente fez a medida de desempenho ocupacional canadense, e eu

	fui... daí um fez no outro né, e aí eu fui vê como eu deixo de fazer as coisas assim, aí tento unir o trabalho com o lazer, que é coisa de ver o filme ou ver... fazer alguma coisa, mas tentar unir... Então, o lazer ta pouco.” (Degrav. 15A).
--	--

Quadro 5 – Análise da categoria “Saberes pela Formação”.

Subcategoria	Registros das observações
Percepção	“[...] hoje em dia o fantástico maravilhoso é tu conseguir fazer tudo como uma máquina, em qualquer modo assim o trabalhador bom é o que não somatiza nada, é o que não sentiu nada [...]”. (Degrav. 5A).
	“[...] então eu mandei um e-mail pros outros monitores organizando uma greve, e mandei o mesmo e-mail pro EAD, e aí, tipo, há, nós vamos suspender o trabalho, nós não vamos mais trabalhar, e todo mundo concordou, e a gente vai receber daqui a uma semana só [...] acho que foi uma vitória pra gente assim do... trabalho dos monitores assim, pra ser respeitado né [...]” (Degrav. 5B).
	“[...] quando tu falaste das pedras eu me lembrei das dunas, eu adoro dunas, que eu acho que reflete muito o ser humano (...), mas colocar no papel isso fica meio... difícil pra mim.” (Degrav. 6A).
	“Eu pensei, quando tu lançou essa proposta de atividade eu montei uma coisa na minha cabeça e não consegui me desfazer disso: A atividade pra mim é possibilidade, tanto de exercitar como de existir, de não existir, de se defender.. entendeu.. é possibilidade de alguma coisa, que a gente não sabe o que é, porque depende de quem faz.” (Degrav. 10B).
	“Ficou assim: atividade é um fazer através do qual o sujeito pode produzir vida em si, se conhecer, falar de si e se potencializar. Porém esse fazer pode não causar diferença na vida do sujeito, se não estiver imbuído de um sentido para ele.” (Degrav. 10C).
	“[...] quando me vem “atividade”, me vem duas palavras: vontade e desejo. Seja vontade de mudar, seja vontade de ficar parado no mesmo lugar, seja desejo de fazer alguma coisa ou até mesmo de não fazer.” (Degrav. 10D).
	“[...] (atividade) processo no qual o indivíduo dispõe de si de acordo com o seu desejo.” (Degrav. 10E).
	“[...] (atividade) é estar dentro de mim, porque daí até fazer nada é fazer alguma coisa. Eu estou fazendo nada. E aí eu fui me dar conta né que, essa coisa do estar dentro de mim, [...] eu me dou um presente quando eu estou presente. [...]” (Degrav. 10F).
	“Na verdade, eu pensava em várias coisas quando me veio a palavra atividade. eu pensei na coisa mais concreta, da materialização, eu pensei no sujeito, envolvido com a atividade e como que ele se coloca assim, ou eu talvez me coloco na atividade... várias coisas [...] eu acho que é a atividade como o diário do mundo” (Degrav. 10G).
	“porque quando eu era criança a minha vó sempre costurava e eu ficava em volta, e eu assumia ainda a máquina de costura, [...]” (Degrav. 14A)
“[...] pra mim lazer ultimamente tem sido coisas que produzem [...] relaxamento assim, lê um livro, baixar um disco e ficar escutando, pra mim é lazer, fazer uma comida, é o que eu faço com o tempo que eu tenho livre assim.” (Degrav. 15B)	

Quadro 6 – Análise da categoria “Saber Empírico”.

Subcategoria	Registros das observações
Percepção	“[...] a gente tem esse grupo, como o que nos potencializa a estudar sabe, sobre a Terapia Ocupacional, é aonde a gente se encontrou, sabe, que é o que a gente quer mesmo, então... quando tu falou em acabar o grupo a gente falou: meu deus o que nós vamos fazer!!! Como se fosse acabar o curso, acho que foi isso que eu pensei assim sabe, porque eu fiquei triste, mas que bom que não acabou.[...]” (Degrav. 3A).
	“[...] várias vezes eu me lembro que muitas vezes eu não tinha vontade de ir pra aula, e a partir do grupo passou a me dar vontade de ir... pegar outros livros e estudar [...]”. (Degrav. 3B)
	“[...] é um processo muito mais profundo assim, poder se ver e ir estudando e produzindo alguma coisa enquanto... de dentro da Terapia Ocupacional, parece que daí fica legítimo e

genuíno porque a gente vivencia isso inteiro assim, [...]” (Degrav. 3C).
“acho que o grupo tem, de parar, e processar, sabe, eu to sempre martelando na minha cabeça, pra ti tratar o outro primeiro tu tem que se conhecer, e aqui, é um jogo, é um ciclo [...] isso assim pra mim que fica muito [...] concreto e é uma coisa que espelha muito pra dentro da sala de aula, às vezes a professora vem dizer alguma coisa e tu pensa, [...] é como se: há eu já sabia disso, e os outros ainda tão lá assim, os que não fazem parte do grupo: há!!! Que novidade [...].” (Degrav. 3D).
“[...] já me libertou bastante nesse negócio da criação, porque eu sempre fiz assim, mas quando eu tô inspirada, e daí hoje a gente se reuniu pro trabalho de segunda, daí como era muita gente né, surgiu um pessoal do nada assim, e daí o que vamos fazer daí, vamos fazer um teatro, quem é que vai escrever, daí eu fiquei assim, porque eu escrevia peças antes junto com o meu amigo que mora comigo, a gente fazia teatro junto, e daí eu, ai meu deus, e agora, vou ou não...tá deixa que eu faço, e eu cheguei em casa já foi me dando uns negócio e, eu já escrevi tudo, [...] acho que foi a oficina que me proporcionou porque antes eu era bem bloqueada, não conseguia fazer nada, pegava uma revista pra recortar uma imagens [...] E, não conseguia mais e agora...tô me libertando aos poucos assim, mas ainda tô...travada, eu acho que...foi bem legal.” (Degrav. 6B).
“[...] por isso que eu falei do buraco até né, isso aqui é uma coisa que tu não sabe, cada vez que tu vem aqui [...] não é uma coisa assim, de não ter volta, na minha idéia, entendeu? É que realmente, a gente nunca sabe o que num encontro desse vai acontecer!! E aí tu vai entrando, aí tu chega aqui, e tá, aí tu vai entrando mais, vai entrando mais, aí quando vê, no final já ta toda tensa disso aqui tudo, sabe [...]”. (Degrav. 6C).
“[...] é, eu não sei eu tava, lendo esse texto eu me lembrei muito do caso da aula, do menino...e daí eu não sei, eu fiquei pensando que é importante a gente saber o porque da fantasia, ou tipo, que a pessoa tem o desejo, né, por exemplo que nem tu falou que corta os pedaços e tal, é importante a gente saber o porque desse desejo dentro da história dele?“[...] pra mim ta diferente, quando eu começo a entender, eu fico..não é ansiosa (...) é excitação não é ansiedade.” (Degrav. 12A).
“Profe, eu tinha anotado uma pergunta aqui só por (...), é assim: deduzimos a experiência do outro através da nossa experiência?” (Degrav. 12B).
“[...] não sei se tá certo também, mas como a gente aqui no grupo consegue de uma certa forma inverter esse conceito do objetivo. [...] mas o objetivo tá no início, [...] se eu já tenho algo concreto, então eu só desconstruo quando eu já tenho algo já concreto. [...]” (Degrav. 10H).
“[...] me deu um frio na barriga. Quando eu olhei a primeira vez me deu uma coisa de pena assim, e quando eu cheguei nos olhos dela, mas no rosto assim, mais nos olhos veio uma coisa de luta, e aí me deu esse frio, sabe? [...] eu senti uma sensação de presença, uma presença como olhar por uma janela, não sei como... uma coisa real assim.. [...] pra mim foi força. [...] eu tive essa mesma sensação de aprisionamento, e essa coisa que... essa prisão que parece que vem de fora..isso do colete e dos pregos, e aquela coisa tapando as pernas me deu uma angústia muito grande assim, [...]” “[...] eu não sei o que é essa falta de ar, [...] eu sempre senti isso com os quadros dela, eu não sei assim, é uma memória de infância assim, [...], porque é aquela coisa da asma assim, não é que falta ar, é o ar que não sai.” “[...] eu vi que eu nunca tinha parado pra olhar realmente [...] mas eu só parei pra olhar realmente quando eu peguei, e quando eu peguei, eu senti no peito, assim, sabe, de faltar e depois suspirar, e depois que eu suspirei, o que me passa a imagem é uma coisa de muita luta, [...]” (Degrav. 4A).
“[...] até pouco tempo atrás nem pensava e fazia de conta que nem existia, aí, agora eu tenho prestado mais atenção assim, e às vezes é assustador, às vezes eu tomo um susto, com algumas sensações. [...]” (Degrav. 4B).
“[...] tá, olha só, eu vou sentindo algumas coisas, que geralmente começa igual, só que daí depois eu tranco porque eu tenho medo de sentir, e aí eu vi que eu fiz isso agora, eu tava... chegou num ponto e aí já subiu um calor e eu passei. [...]” (Degrav. 4C).
“[...] ultimamente eu também to começando a ver minhas posturas e tal [...] como eu andava em uma posição de ataque assim, e eu nunca tinha me percebido assim, [...]” (Degrav. 4D).
“Eu tive que fazer esforço pra não pensar sobre o filme, pra sentir o filme, era pra ver as

	<p>percepções né? E o tempo todo eu fiquei me policiando, primeiro eu queria achar umas lógicas, enfim ... [...]"</p> <p>"Eu senti várias coisas assim, [...] fazia assim, esticava as pernas no sofá e fazia (som grito), e aí depois foi indo, foi indo, e começou a me dar uma vontade de chorar que pulava pra fora assim, [...] elas não me obedeciam, eu tentava fazer o comando aquele do racional e não funcionava, [...] me soltei, consegui sentir bastante, [...]"</p> <p>"[...] daí eu comecei também a vibrar, tinha umas horas que eu tinha que botar pause e dar umas vibradas... falava alto..sei lá. [...] e daí aquilo me bateu assim [...] daí eu vibrei mais ainda..e daí foi indo assim, também chorei... [...]" (Degrav. 13A).</p> <p>"Acho que eu descobri agora, assim... porque eu fiquei a fim de ler de novo, inclusive eu to lendo o livro..." (Degrav. 14B).</p> <p>"Tava aqui pensando, assim, nos pacientes da saúde mental, normalmente são... tem essa coisa de ficar ocupando né, e aí pensar que pessoas que não tem transtorno nem nada, não ficam se ocupando 24 horas por dia, então tem uma coisa na saúde mental, que as pessoas precisam se ocupar 24 horas por dia, que na verdade o que a gente precisa ver mesmo é essa coisa do vazio..." (Degrav. 14C).</p> <p>"Fiquei pensando que lá no Caps II onde eu to, [...] é um esforço gigantesco que a equipe faz pra não dá conta do vazio, tem três, quatro oficinas no mesmo turno assim, e não tem paciente pra essas oficinas, então, a porta de entrada é um funil assim... [...] e são locais pra ocupar loucos de uma forma sem pensar assim, e falar de uma ocupação de T.O. assim, e aí, a gente vem questionando a questão da ambiência, e por que as pessoas tão lá naquele espaço, [...]" (Degrav. 14D).</p> <p>"eu faço um grupo de tecelagem, que eu participo, lá no Caps, e daí tem uma... vai a artesã, e aí eu combinei com ela que aí ao invés de ela ficar uma hora ela fica meia, só pra ela dar os troços lá, e aí uma usuária em particular que [...] não saía mais da cama, ela começou a se interessar bastante pela atividade da tecelagem, e aí, e sempre conversando com ela porque é que ela gostava daquilo, que ela começou a produzir e a família começou a dar valor, e ela, sozinha, foi até a igreja, e tal, se inscreveu num curso de tricô, lá da igreja, e aí conversando com ela porque é que ela tinha ido lá fazer aquilo né... [...]" (Degrav. 15C).</p> <p>"Porque lá não é uma atividade de lazer, mas é uma atividade, uma oficina que se considera de geração de renda. Porque pra uns é de geração de renda, e pra ela... talvez tenha sido a única pessoa que a atividade tenha... [...] sim ela mudou, ela ta diferente, mudou a relação [...] quando ela começou a se autorizar a resolver os probleminhas que davam ali, e vendo que ela é capaz, e isso foi dando uma potência pra mulher, que agora ela nem quer mais a artesã, só quando ela não sabe resolver mesmo." (Degrav. 15D).</p> <p>"olha só, a minha avó tem um grupo (...), que é um grupo de bordado, elas se encontram a mais de quarenta anos, e elas não bordam, fazem mil coisas, e uma delas ta com Alzheimer e elas sempre fazem café e tudo, e elas não deixam... porque elas tem rodízio assim, uma vez no mês assim, são quatro encontros por mês, então elas tem que se revezar, daí agora a atividade do bordado passou pra ser a comilança, e elas não deixam de se encontrar mesmo que seja na casa da amiga, e ela não tem condição de fazer, então, não é a atividade, é o encontro." (Degrav. 15E).</p> <p>"É que pra nós... T.O. né, tudo que a gente for fazer, bem ou mal vai interessar pra profissão... pode ser que não num primeiro momento, mas depois pode servir... pode ser uma atividade, por exemplo, e depois transformar, e talvez pra outros profissionais isso já é um lazer, porque não faz parte da profissão deles." (Degrav. 16A).</p> <p>"Ah! Escavar a atividade é esburacar ela. [...]"</p> <p>"[...] ta, mas no começo a gente não tem que saber aonde, por que"</p> <p>"[...] mas não faz um, tipo modelinho análise assim?"</p> <p>"[...] ta, e aí a gente coloca tudo o que vem, e não necessariamente pode acontecer né, pode ter sensações... mas não pra todo mundo"</p> <p>"[...] uma atividade de descanso, mas produz cansaço." (Degrav. 16B).</p>
--	--

Quadro 7 – Análise da categoria “Saberes pelo GEAH”.

17 DISCUTINDO O CASO

Inicia-se esta discussão trazendo uma implicação intensa de autoria e co-autoria da pesquisadora no desenvolvimento deste trabalho, através dos projetos que compunham o Caso como um elemento de análise para a discussão. Em todos estes projetos a pesquisadora se envolveu intensamente nas atividades, o que significa uma implicação direta com o estudo. Em nosso ver, isso pode ser justificado nesse tipo de estudo, por se tratar de uma pesquisa de cunho qualitativo em que a análise do material empírico foi feita na perspectiva da hermenêutica dialética. Isso nos permite trazer os elementos de implicações diretas e de contradições como informações para compor a discussão do estudo.

É importante situar que essa participação, inicialmente, não foi concebida como uma maneira de produzir esse saber. Ocorreu por uma implicação contratual como docente e pelo envolvimento afetivo da pesquisadora para com a profissão. Obviamente, toda trajetória docente requer também uma busca de ampliação do conhecimento nas várias esferas do trabalho e das atividades relacionadas. Isso nos remete a processos de criação, de um inventar fazer a formação. No caso específico da formação de terapia ocupacional, esse processo tem várias conseqüências, pois, como já foi apontado na justificativa do estudo e na problematização do objeto, essa profissão ainda está buscando a sua consolidação como saber teórico e, portanto, necessita de reafirmações deste saber ou de sua reinvenção para alcançá-la.

Em nosso ver, esta co-autoria e autoria das atividades desenvolvidas no curso de terapia ocupacional pela pesquisadora se instalaram exatamente pelo desconforto intelectual desta com a formação e com o próprio saber da profissão, sendo este construído tanto nas suas atividades como docente como em sua prática clínica no atendimento aos sujeitos que necessitam da intervenção de terapia ocupacional.

Atualmente a formação está instalada em dois domínios, de acordo com Correia (1997): um tradicional designado de educação de adultos ou educação popular, e outro da formação e da formação profissional. No primeiro domínio, a preocupação era desenvolver nos cidadãos o aprofundamento da cidadania, e uma nova oportunidade para futura empregabilidade. No segundo domínio, a relação com o trabalho, embora presente, não é conceptualizada como um espaço social possível de ser transformado. É importante destacar

que muitas profissões da área da saúde se instalam neste contexto, e particularmente a terapia ocupacional. Dentro desse contexto, se não é possível transformar o trabalho, a formação prima por qualificar os profissionais exclusivamente voltados para o trabalho prescrito (CORREIA, 1997).

Entretanto, mesmo compreendendo esse processo de divisão da formação, a docente se envolvia em diferentes atividades como maneira de instituir uma forma de qualificar a sua ação. Isso se operava no curso da seguinte forma: realização de atividades extra-classe, novos experimentos nos laboratórios, participação em projetos de extensão, pesquisa, articulações sociais quando da busca de parceiros para as atividades a serem desenvolvidas no curso, reuniões com docentes do curso para pensar a formação quando das discussões para mudança do PPC do curso e o próprio investimento intelectual formal, através de especialização, mestrado e doutorado, e informal, pela busca em cursos de aperfeiçoamento e livre demanda.

No que diz respeito à prática clínica, ao dialogar com os dispositivos sociais para inclusão dos sujeitos em tratamento e a aplicação de atividades como recurso terapêutico, refletindo sobre essa experiência, foram-se buscando novas possibilidades de agenciamento e ampliação da intervenção terapêutica ocupacional, promovendo, então, um diálogo entre esses saberes e modificando a sua maneira de fazer e ensinar terapia ocupacional.

Só se tende a perceber as coisas e colocá-las no foco do seu olhar perscrutador e de sua contemplação quando elas se desvanecem, fracassam, começam a se comportar estranhamente ou decepcionam de alguma forma, como diz Heidegger (2008). E era exatamente dessa forma que a pesquisadora estava se sentindo com relação ao saber formal de sua profissão e à sua maneira de ensinar terapia ocupacional.

É importante também apontar que, durante a formação da pesquisadora, sua atuação como líder comunitária na adolescência e militante política na universidade vieram a colaborar, muito fortemente, para essa postura crítica e reflexiva sobre o fazer humano em geral e sobre a atividade de trabalho, o que consubstanciou na sua escolha profissional em terapia ocupacional. Ou seja, o papel da experiência na vida da docente foi um fator primordial para a escolha da profissão e busca pelos estudos ligados à atividade humana.

Nesse sentido, para Josso (2004), a narrativa da história de formação é importante para compreender o processo da formação. Além disso, o trabalho de compreender e interpretar apresenta-se também como um processo de conhecimento específico, sabendo que sua lógica

se encontra no percurso de uma vida, ou seja, nos enraizamentos, nas aberturas e nos impasses desta atividade cotidiana de atribuição de sentido, exigindo uma avaliação constante do desconforto que se manifesta no processo da experiência formadora.

A compreensão é o poder de captar as possibilidades que cada um tem de ser, apreendendo mais ainda a estrutura desse existencial que é a base de toda a interpretação que, para Heidegger (2008), é a elaboração das possibilidades projetadas no compreender através da revelação das potencialidades concretas do ser, no horizonte da situação que cada um ocupa no mundo. Portanto, ela opera no interior das relações já interpretadas. A análise dos materiais empíricos deste estudo e a própria experiência formadora da pesquisadora reforçou esta interpretação através dos princípios da hermenêutica dialética.

Dessa maneira, a investigação sobre a temática deste estudo está vinculada à própria atividade de vida-existência da pesquisadora. Pensamos que essa implicação, por um lado, proporciona uma autoria e uma grande identidade com a temática; por outro lado, pode funcionar como uma possibilidade de estabelecer grandes distorções perceptuais. Por isso, optou-se pela explicitação dessa questão na tese como uma forma de diminuir os vieses do estudo. Isso inclusive foi apresentado pela pesquisadora em forma de perguntas no processo da discussão, assim evitando induções e possibilitando que novos estudos possam emergir. Entretanto, ao se optar por uma análise hermenêutica dialética a explicitação das contradições, tanto dos alunos participantes do grupo, quanto da pesquisadora, permitiram uma transparência na análise do material, sendo possível ser observado no próprio resultado do estudo.

A produção de conhecimento em terapia ocupacional no Brasil tem crescido, principalmente na última década. Esse fato, segundo Mângia (2005), verifica-se no crescimento de publicações da área. Além disso, o interesse da categoria profissional em formalizar os discursos e conferir identidade ao campo profissional tem contribuído para a consolidação da profissão. Entretanto, faz-se necessário ampliar os espaços de discussão e reflexão a fim de alargar e consolidar o campo de produção discursiva da terapia ocupacional.

Portanto, com o objetivo de contribuir nesse campo e destacar a ação identitária da pesquisadora, justificamos esta produção de identidade com base nos estudos de Bauman (2005) quando se posiciona sobre a identidade como algo que é preciso ser inventado. Identificamos-nos com isso na medida em que essa implicação da pesquisadora com os

documentos desta investigação veio da produção desta identidade inventada ou sendo inventada.

Para reforçar, citamos o autor:

[...] a identidade só nos é revelada como algo a ser inventado, e não descoberto; como alvo de um esforço, um objetivo; como uma coisa que ainda se precisa construir a partir do zero ou escolher entre alternativas e então lutar por ela e protegê-la lutando ainda mais – mesmo que, para que esta luta seja vitoriosa, a verdade sob a condição precária e eternamente inconclusa da identidade deva ser, e tenda a ser, suprimida e laboriosamente oculta (BAUMAN, 2005, p. 22).

As experiências de transformação de nossas identidades e de nossa subjetividade são tão variadas que a maneira mais geral de falar delas é descrevê-las. É falar de acontecimentos, de atividades, situações ou de encontros que servem de contexto para determinadas aprendizagens (JOSSO, 2004).

Ainda sobre o envolvimento concreto e afetivo da pesquisadora com o objeto de investigação deste estudo, cumpre destacar que ela também se colocou no processo como um sujeito participante do estudo ao se permitir, ao longo do desenvolvimento da atividade máxima – a realização do grupo de estudos sobre a atividade humana e a elaboração do método –, a passar pelo processo da escavação, avaliando sua prática clínica, deixando esses saberes circularem entre o grupo, ao mesmo tempo em que se submetia ao processo de escavação tanto do seu fazer docente como da sua atividade clínica e pessoal.

Isso possibilitou uma transparência no desenvolvimento da atividade, assim como uma ruptura com os processos hierárquicos da formação, propiciando uma vivência de democratização na indicação das atividades, na permissão em ser escavada pelos seus pares e na condução do grupo, em que o papel de coordenador desempenhado pela docente, ao ser escavado pelo grupo, foi explicitado pelos alunos como sendo ainda necessário para eles.

No aspecto desta relação não hierarquizada da relação educador/educando, Dewey (1976) chama atenção para o entendimento sobre a liberdade nesse modelo de educação pela experiência, em que a liberdade de ação é sempre o meio da liberdade de julgamento e para pôr em andamento os propósitos tomados para si. A única liberdade importante, de acordo com o autor, é a liberdade de inteligência, ou seja, da observação e de julgamento com respeito aos propósitos válidos e significativos.

Nessa experiência formadora, tanto docente como discente, foram vividas situações delicadas e difíceis no processo de escavação, em que a circularidade dos saberes, afetos, medos e angústias, assim como competência em realizar algo e não conseguir realizar, desmistificou para os discentes a figura do professor, assim como da própria pessoa do professor, aproximando-os mais e construindo em muitos momentos relações de muita cumplicidade e solidariedade. Entretanto, manteve-se uma postura ética de verdade a partir dessa relação de formação, implicando todos com o aprendizado, com o outro e com as novas descobertas.

Concordamos com Josso (2004) quando esta afirma que a experiência formadora implica uma articulação conscientemente elaborada entre atividade, sensibilidade, afetividade e ideação. As experiências formadoras são tanto as que alimentam a autoconfiança quanto as que alimentam as questões, dúvidas e incertezas. Com isso, considerar que as experiências podem ser sentidas por si e pelos outros como positivas ou negativas é exprimir em linguagem emocional a idéia de que as aprendizagens comportam uma alternância e por vezes uma construção complexa de hábitos. Para a autora (2004, p. 39) o que faz a experiência formadora

[..] é uma aprendizagem que articula, hierarquicamente: saber-fazer e conhecimentos, funcionalidade e significação, técnicas e valores num espaço-tempo que oferece a cada um a oportunidade de uma presença para si e para a situação, por meio da mobilização de uma pluralidade de registros.

Ainda nessa experiência, cabe destacar que os discentes, ao se implicarem na proposta do docente, criaram uma relação de co-autoria com o método. Assim, começaram a cuidar também da forma como íamos enfrentando e nos organizando com esse saber que estava sendo construído. Ao experimentarem abordar a sua intervenção nas práticas de ensino e posteriormente em seus espaços de trabalho, faziam-no de forma cuidadosa, pois sabiam que o método ainda não estava sistematizado. Vinham também já fazendo uma autocrítica de que não estavam preparados para aplicar o método, pois necessitavam ser ainda mais escavados para se apropriarem dele e para vivenciarem novas atividades para ampliação do seu campo nessa área.

O trabalho de formação em torno das “histórias experienciais” procura, segundo Correia (1997), desenvolver dispositivos tanto de escuta quanto de interpretação das experiências e dos saberes a elas associadas para que haja a possibilidade de uma

rearticulação e recontextualização, para que o aprendizado possa ser reescrito em uma ordem prospectiva.

Entretanto, a preocupação do autor não é que este processo venha a contribuir para reforçar a normalização, mas, sim de estabelecer mediações que possam produzir sentido para as experiências. Esta formação encarada como dispositivo, e não como sistema, torna-se um acontecimento que deve ser suscetível de modificar, de gerar novas coerências sem pressupostos deterministas (CORREIA, 1997).

Neste estudo, ao apresentar a proposta do GEAH, por meio do método da escavação como uma possibilidade de exercício do dispositivo dinâmico a três pólos da abordagem ergológica, a pesquisadora esteve atenta a estes acontecimentos de que fala o autor, assim como em se colocar em vigilância para não contribuir com as normalizações deterministas.

Assim, destaca-se que o mais significativo e estimulante nesse processo foi poder confrontar os saberes da formação, a empiria dos alunos e os saberes aprendidos na experiência do grupo e poder dizer que esses saberes se entrecruzavam todo o tempo, possibilitando aos alunos, assim como ao docente, uma retomada semanal do processo de formação.

A modalidade de acesso e interpretação deve surgir mediante a possibilidade de o sujeito querer mostrar-se em si mesmo e por si mesmo em sua cotidianidade, para que, de acordo com Heidegger (2008), possamos extrair estruturas essenciais. Dessa maneira, a atividade do grupo desenvolvido durante a formação cumpriu este papel em permitir que o aluno e o docente pudessem mostrar-se.

Neste entrecruzamento, novas construções, novos entrelaçamentos e novos aprendizados iam sendo alcançados, o que permitiu um fortalecimento da proposta, pois esses alunos e o docente iam se modificando, se conhecendo, se permitindo cada vez mais serem terapeutas, e criando uma sensibilidade muito forte em relação à pesquisa das atividades e à capacidade de se questionar. Com isso, passaram a ressignificar suas vidas cotidianas e de trabalho, assim como sua formação, ao mesmo tempo em que novas renormatizações iam sendo criadas tanto no fazer da formação, principalmente na prática clínica, como em suas atividades de trabalho.

A autora deste estudo traz uma reflexão de Canguilhem (2006), em que este nos alerta de que toda técnica humana, inclusive a vida, está inscrita na vida. Esta inscrição é chamada por ele de atividade que é sempre de informação e assimilação. E, por ser atividade de informação e assimilação, é o que faz o enraizamento da vida vir de toda atividade técnica. Por isso, para o autor, vida é pólo de esforço, defesa e luta e posição normativa sempre.

Entretanto, a norma, segundo o autor, é inexistente, pois ela existe apenas para desempenhar o papel de desvalorizar a existência, para poder permitir a reflexão dessa própria existência. Portanto, o relato histórico sempre transforma a verdadeira ordem de interesse e de interrogação em um debate de normas, e por isso que é sempre no presente que os problemas solicitam reflexão. O normal, segundo o autor, não é um conceito estático, mas dinâmico e polêmico, efeito de um projeto normativo, norma manifestada no fato (CANGUILHEM, 2006).

A partir dessa experiência, o docente e os discentes foram criando condições e potência para fazer um embate com o social, na medida em que iam aumentando suas capacidades reflexivas e se fortalecendo intelectualmente pelo processo. Com isso, permitiram-se questionar algumas normas do processo de tratamento dos usuários em que desenvolviam suas práticas de ensino e posteriormente em suas atividades como terapeutas ocupacionais, o que muitas vezes gerou desconforto nos locais a que estavam vinculados. Paralelo a isso, o docente se organizava em sistematizar sua experiência para dar suporte à ação dos discentes.

Portanto, pensar as relações educativas, para Santos e Diniz (2003), remete a uma rede de processos e relações sociais que envolve sujeitos singulares e o saber. Este saber é sempre incompleto, mobilizador de desejos de saber e de um não saber. Sendo assim, a relação de um sujeito com o saber incorpora elementos objetivos e subjetivos.

As autoras ainda apontam que entender esta relação do saber nos aspectos subjetivos do processo educativo pode trazer elementos para pensar a relação do sujeito com seu trabalho, quando se pensa nas implicações subjetivas tais como angústia, ansiedade nas estratégias de ação do trabalhador nas situações de trabalho e, por que não dizer, nas situações de ensino também (SANTOS; DINIZ, 2003).

Schwartz (2003) nos convoca então a levar em conta esta verdade de que “nós fazemos história” em todas as esferas das práticas, sejam elas educativas, culturais, nas tarefas

de pesquisador, de docentes, na nossa atividade de gestor, de organização do trabalho e em nossas ações como cidadãos. Se desconhecermos isso, mutilamos as atividades de homens e mulheres como fazedores de história e reproduziremos o nosso fazer sem produzir novos conhecimentos (SCHWARTZ, 2003).

Cabe destacar que nessa experiência também foi possibilitado aos alunos serem mais criativos, além de se colocarem em uma situação de repensar sua prática, o que permitiu a eles a ampliação de virem a criar dispositivos sociais mais adequados para os sujeitos em tratamento, ressignificando, portanto, a vida desses sujeitos, potencializando sua busca da atividade sagrada.

O processo criador é um estado de crescimento contínuo que, para Castro e Silva (1990), é a possibilidade de abordar em cada tempo vivido a unicidade da experiência e de ligação com os outros, ampliando o ato da experiência para a compreensão, para estruturar-se em uma consciência da vida. O sujeito criativo dá forma aos fenômenos porque parte de uma coerência interior.

Uma dimensão muito significativa desse processo, ao se vivenciar processos de criação, foi que ao longo dessa experiência esses discentes possuíam uma representação social da atividade como sendo banal e muitas vezes subestimando as atividades cotidianas. Ao viverem a experiência das atividades, refletindo sobre elas e se permitindo serem escavados nesse processo, acabaram por ressignificar essas atividades, podendo inclusive ver a potência da atividade não só como recurso terapêutico no sentido de uma aplicabilidade mais técnica ou formal, como também a sua representação social, a ampliação do campo perceptivo dela e o impacto daquela atividade para si, para o outro e como o social a vê.

Ao adquirir essa consciência, os discentes puderam captar as possibilidades de cada um, apreendendo cada vez mais a estrutura da interpretação e da ressignificação. Valendo-nos do pensamento de Heidegger (2008), que nos diz que a elaboração das possibilidades projetadas no compreender através do que é revelado pelas potencialidades do ser, no horizonte de cada situação que se ocupa no mundo, é que a compreensão se opera no interior das relações já interpretadas.

Valemo-nos aqui de uma citação do Dewey (1976, p. 86) sobre a experiência educativa reforçando o comentário anterior: “[...] nenhuma experiência será educativa se não

tender a levar – simultaneamente – ao conhecimento de mais fatos, a entreter mais idéias e a melhor e mais organizado arranjo destes fatos e idéias”.

Dewey ainda ressalta que toda experiência deveria contribuir no preparo do sujeito em experiências posteriores de qualidade mais ampla ou mais profunda. Para o autor, isso é o próprio sentido do que ele conceitua como crescimento pela continuidade e a possibilidade de reconstrução da experiência.

A intervenção terapêutica e educativa também deve proporcionar esse crescimento. Nesse contexto, os discentes, ao vivenciarem semanalmente esta experiência, puderam conhecer muitas atividades e viver o *continuum* de atividades, assim como um *continuum* experiencial, como nos fala o autor.

Ao viver esse processo, os discentes puderam acessar a verdadeira solidão no contato com a atividade, para compreendê-la e poder suportar suas demandas e concluir que esta ou aquela atividade nos permite entrar em contato com tal ou qual situação, afeto, sentimento, jeitos de realizá-la, qual o melhor material para estruturá-la e de que recurso podiam se valer para usá-la como potência terapêutica, de aprendizagem e de formação, e de que maneira essa vivência os permitiu refazer questões do tratar em terapia ocupacional.

As atividades têm sua característica própria e sua coerência, e dependem também do meio ambiente e do coletivo para serem acessadas. Para Jobim (1999), estas se tornam ferramenta da intervenção quando certas partes podem constituir os aportes terapêuticos a partir dos quais ocorrerão escolhas, segundo as circunstâncias, e o terapeuta ocupacional deve saber manejá-las nas mais diversas situações.

Fischer (2004) faz uma afirmação que julgamos pertinente para essa discussão. Segundo ele, a experiência forma e deforma; ele justifica essa afirmativa dizendo que, na experiência, o sujeito está por inteiro, ou seja, ação, sentimentos, valores, tomada de decisão e uma escolha. O vivido expressa uma mediação entre o particular e o geral, o impossível e o possível, o que está de acordo com o que docente e discentes viveram nesse processo de revisitar a formação pelo método da escavação.

Nesse processo de se formar e deformar, o que mais nos chamou atenção nas entrevistas e nos registros das observações dos alunos foi perceber a potência que se instalou neles em refletir sobre a experiência. E também o quão esta foi significativa em estabelecer

parâmetros de avaliação de sua formação e de seu agir terapêutico, não de uma forma a lamentar o que deixou de ter ou o que não conseguiu ser, mas uma crítica positiva, impulsionadora, o que permitiu uma virada na experiência formadora e um crescimento muito grande na postura tanto ética como profissional desses alunos, produzindo, como eles mesmos classificaram, uma identidade profissional e uma paixão pela profissão.

Analisar a experiência sob essa perspectiva, para Thompson (2002), é olhar a realidade social com suas tradições passadas levando-se em conta a história, a vida material, a perspectiva futura. No nosso ponto de vista, a formação também deve ter esta visão se quisermos produzir conhecimento que cumpra o papel de transformar para melhor a vida dos cidadãos.

Para o autor, o dado empírico, que a experiência nos proporciona, em conjunto com o método de análise materialista histórico dialético, possibilita-nos ter a compreensão do movimento real da sociedade, mostrando-nos as contradições e ambivalências das experiências históricas. O estudo do contexto social e as tradições das experiências que neles emergem são pontos que, na análise do autor, podem nos ajudar a compreender melhor a realidade e o papel desta experiência formadora (THOMPSON, 1981).

Thompson (2002) propõe a experiência como uma categoria fundante para se pensar a realidade. Assim a experiência modifica ora sutilmente, ora radicalmente o processo educacional, pois influencia os métodos de ensino, a seleção, o aperfeiçoamento dos professores e o currículo, e pode levar à elaboração de novas áreas de estudo.

Com isso, o docente e os discentes, ao viverem essa dupla experiência, tanto na formação como na proposta do GEAH, puderam instituir uma nova maneira de avaliar seu conhecimento e sua aplicabilidade, mesmo que isso não estivesse previsto em sua formação, através dos objetivos e competências a serem adquiridos na formação prevista no PPC do curso, ao poderem fazer essa confrontação, estabelecendo também uma autoconfrontação entre o seu fazer e o próprio tratamento que esses aplicavam nos sujeitos, a partir da prática clínica.

A confrontação gerada pela proposta, e não estabelecida formalmente pelo projeto do grupo, acabou sendo um dispositivo interessante para checar a formação e promover uma condição reflexiva no aluno. Isso permitiu que discentes e docente envolvidos nas experiências reavaliassem suas atividades de formação e de ensino de uma maneira também

terapêutica, dando potência a ambos e rompendo com os processos avaliativos em que o sujeito não se coloca como agente da avaliação.

O saber do professor, para Tardif (2002), não pode ser separado do seu saber ensinar. É também um saber temporal, porque é adquirido em um contexto de história de vida e de uma trajetória profissional. Essa trajetória envolve também a socialização profissional, a consolidação da experiência de trabalho, as fases, a permanência na atividade, as rupturas que marcam a carreira profissional e seu fazer docente, assim como sua subjetividade e identidade neste processo. Dessa forma foi que o docente se colocou no processo de desenvolvimento do grupo.

Segundo Schwartz (2003), o agir em competência nunca deixa de ser debate de si, com os valores em movimento, “dramáticas de uso de si”, que todo sujeito envolvido em processo de formação, se ignorar essa circulação no seu semelhante entre o fazer e a avaliação desta, desconhece o mecanismo da “eficiência viva” e as fontes de mal-estar na atividade. Com isto não tomaria conhecimento do que é para seu parceiro “a substância essencial de sua presença viva no mundo” (SCHWARTZ, 2003, p. 134).

Sobre este ponto o autor explica: “toda atividade humana manipula conceitos, métodos cristalizados em objetos técnicos, instalações, organismos, procedimentos, métodos de gestão e de contabilidade que qualificamos genericamente de normas antecedentes” e de que a disciplina epistêmica é produtora (SCHWARTZ, 2003, p. 139).

Na proposta da escavação como método terapêutico e de ensinar, isso se fazia presente todo momento, o que acabou rompendo com o medo de enfrentar dificuldades e de errar. O erro e/ou fracasso no processo de manipulação de conceitos foi ressignificado como elemento fundamental de aprendizagem, assim como a angústia, a solidão, o desconhecido, o não saber ou o saber informalizado, o fazer e o não fazer, tanto da parte dos discentes como do docente.

Dewey (1976) diz que cada experiência é uma força em marcha, e seu valor não pode ser julgado se não for por uma reflexão de para que e para onde ela se move. Desse modo, toda experiência humana é social e envolve contato e comunicação. Se ela é social, não se processa apenas dentro da pessoa, mas se projeta. E, ao fazer isso, influi na formação de atitudes, de desejos e de propósitos, transformando de algum modo as condições objetivas em que essas experiências se passam.

Ao se depararem com a impotência frente às atividades e sua aplicabilidade como recurso terapêutico, e ao poderem admitir isso para si e para o outro no grupo, os discentes puderam também estabelecer outro tipo de relação para com a atividade, assim como com a proposta do grupo e com o processo da escavação. Este, por ser um método invasivo, requer que estejamos dispostos a viver a escavação e a submeter-nos aos questionamentos que ela promove, o que nos fortalece e nos impulsiona a querer escavar mais, pois quanto mais escavamos, mais agenciamentos, redes e interconexões são promovidas para nós mesmos e para o outro.

Aqui cabe ressaltar que a proposta da escavação encontra ponto em comum com a abordagem ergológica pelo processo de confrontação e autoconfrontação quando estabelece essa condição na análise da atividade e na relação com os saberes entre a atividade prescrita e a atividade real, assim como com as intersecções que a atividade aciona. Principalmente, nessa relação entre prescrito e real, a atividade, assim como a escavação, é vista como um conceito dinâmico e sofre influência direta dos lugares, dos espaços, dos territórios onde se desenvolve, e também da diversidade subjetiva que convoca, pela possibilidade de agenciamento tanto material como singular que ela é capaz de promover.

Aqui se trata de pensar a subjetividade como nos ensina Foucault (1988): uma invenção em que sujeito e objeto se engendram no ato do conhecimento, construindo-se e modificando-se mutuamente, não havendo nenhuma precedência de qualquer um dos dois.

Um dos agenciamentos fundamentais que a atividade, seja ela prescrita ou real, pela escavação se mostra é o envolvimento corporal que essa convoca a todo momento, e que na maior parte das vezes se ignora. Nessa vivência, alunos e docente puderam confrontar, ao se darem conta em muitas atividades propostas, que a atividade corporal e/ou o uso do corpo era uma atividade que mobilizava muito, pois promovia em muitas vivências um estranhamento e uma dificuldade perceptiva em poder avaliar em que potência e em que medida sua singularidade estava sendo afetada na realização de uma determinada atividade e como poderia ser escavada a partir do experienciado corporalmente.

Essa experimentação do uso de si acontecia mediante uma disponibilidade em viver a escavação, assim como a solidariedade no processo. Assim, o uso de si, como afirma Schwartz (2007), é atravessado pelos outros, já que não agimos sozinhos, pois o trabalho é um universo social, tal como o espaço que é criado para aqueles que criam as normas, que

avaliam, e tudo isso pertence ao outro da atividade de trabalho. Na medida em que desenvolvemos trabalhos, engajamos os outros e somos engajados pelos outros. Há escolhas também em relação ao outro, permeadas por valores, que influenciam os projetos de vida e a singularidade de cada um. Sobre isso, Schwartz e Durrive (2007, p. 194) nos dizem: “[...] a partir do momento em que há uso e não simplesmente execução, o uso encontra os outros. A maneira pela qual eu negocie este encontro com os outros, a partir das escolhas feitas, nos remete efetivamente aos dramas mais profundos da pessoa”.

Aqui é fundamental enfatizar que na formação existem muitas disciplinas que falam sobre o corpo e, na maior parte de nossas intervenções, como terapeutas ocupacionais, estamos tocando no corpo do outro ou criando dispositivos de tecnologias assistivas para serem usados ou colocados no sujeito. Portanto, o corpo é um elemento importante na análise das atividades em terapia ocupacional, e as tecnologias funcionam como um meio de acessar esse corpo.

O uso do corpo como um dispositivo de realização de uma determinada atividade pode se constituir em um impedimento não só para realizá-la como também para demarcar uma incomunicabilidade com o outro, ou seja, algo que violentamente prescrevemos para o outro, seja na atividade de trabalho, seja na atividade como recurso terapêutico.

Entretanto, o uso ou acesso a um dispositivo é apenas uma maneira de possibilitar ao sujeito acessar uma função danificada ou a possibilidade de realização de uma determinada função. Portanto, essa compreensão não deve ser algo imposto e deve ser acordado diretamente com o sujeito em tratamento, pois, segundo Anson (2004), isso é apenas uma tecnologia e não um substituto corporal.

O nosso corpo, em cada movimento de fixação de algo a que é submetido ou produz, enlaça, segundo Ponty (1999), um presente, um passado e um futuro. E é nessa experiência de algo vivido no corpo e pelo corpo que se funda um ideal reflexivo do pensamento existencial. Ainda para o autor a consciência perceptiva não está fundada na consciência de si, mas, ao ser contemporânea, o corpo recebe uma espécie de localidade. Dessa forma, a intervenção ou a aplicação de um dispositivo no ato terapêutico deve ser avaliada dentro dessa perspectiva, em que o papel da reflexão é essencial como categoria fundante.

Schwartz (2007), ao optar por falar em corpo si, apresenta três aspectos enfatizando que não há limiar para o corpo si, pois o si é inseparável da evolução da vida. Existe um nível

do si que é o corpo inserido na vida; o si é domado, pois é atravessado pelas características do meio, pelas normas e conflitos; e ainda o si é inserido e defrontado por um mundo que ele não criou. Sobre essa expressão, o autor nos diz: “O corpo si, árbitro no mais íntimo da atividade, não é um ‘sujeito’ delimitado, definido, mas uma entidade enigmática que resiste às tentativas de ser objetivado”. Nesse sentido, pondera o autor, a expressão *corpo si* é muito ampla e mais problemática do que a própria noção de subjetividade (SCHWARTZ; DURRIVE, 2007, p. 198).

O autor enfatiza ainda que o corpo si é um elemento de transgressão, pois é na atividade que se instala o elemento-chave da transgressão, é ela quem nos obriga a fazer isso. Não escapamos desta máxima e, como nos diz o autor, “a atividade transgride todos os lugares: tanto entendimento, vontade, razão, paixão, paixão e ação, paixão e prática, quer dizer ação moral”. Ainda segundo o autor, a atividade mergulha suas raízes, seu trabalho, no mais obscuro do corpo, nosso corpo, e por outro lado ela tem a ver com tudo que há de mais cultural, histórico, moral no sentido da ética (SCHWARTZ; DURRIVE 2007, p. 202).

Ainda sobre o tema do papel transgressor da atividade, locado no corpo si, o autor comenta que essa transgressão “é uma unidade do heterogêneo, do corpo e da alma, do cálculo racional e do afetivo”, uma transgressão enigmática formulada pela seguinte síntese: “é nos enfrentamentos com as situações da vida que acontece a síntese operatória de todas as dimensões. Toda genialidade da atividade é conseguir colocar em síntese o conjunto [...]” (SCHWARTZ; DURRIVE, 2007, p. 204).

Cunha (2007), baseada no autor citado anteriormente, denomina corpo si como história, como matriz, história de vida, do gênero, da pessoa, é a história de encontros sempre renovados entre um ser em equilíbrio mais ou menos instável e uma vida social, com seus valores, suas solicitações e seus dramas, memória sedimentada, energia produtora de ineditismos, é uma entidade sedimentada, genericamente, socialmente, individualmente por estes encontros entre o jogo do impossível e o invivível de onde surge o fenômeno da renormalização que contribui para alimentar a vida como encontro e a vida humana como história.

De que maneira, na hora de experimentarmos uma determinada atividade, tendemos a subestimar este corpo ao realizarmos um processo de confrontação deste com a atividade prescrita e/ou real? Essa questão os alunos vivenciaram no grupo e puderam ver o quanto

estão distantes de compreender o recurso da atividade corporal, e o quanto somente a teoria não consegue dar as condições para que esse recurso seja bem aplicado, sem se questionar sobre o que estamos fazendo com o outro quando impomos uma determinada atividade que vai alterar a sua performance corporal.

De acordo com Sant'Anna (1995), o corpo é uma palavra polissêmica, uma realidade multifacetada e, sobretudo, um objeto histórico em que cada sociedade tem seu corpo e sua língua, um processo, um objeto heterogêneo e plural, um resultado provisório entre técnica e sociedade, sentimentos e objetos que pertencem menos à natureza do que à história.

Analisar o corpo em suas várias dimensões requer uma genealogia “voltada a fazer emergir em cada época as relações e oposições entre os corpos, suas designações e suas especificidades” (SANT'ANNA, 1995, p. 13). Falar de corpo “uso de si” em atividade de trabalho requer também que possamos avaliar as práticas desenvolvidas pelos sujeitos na sua vida cotidiana, o que implica mecanismos de alienação e negação, assim como de positividade desse corpo ao desenvolver atividades que venham a ser satisfatoriamente realizadas e o que se produz de singularidades nesse fazer.

Segundo Foucault (1985), é o corpo da sociedade que se torna, no decorrer do século XIX, o novo princípio de atenção. Ou seja, as regras da normalização saem do plano individual e passam a ser seguidas, ordenadas a partir da macroestrutura econômica e social. Esse corpo social precisa ser protegido de um modo quase médico.

O primeiro conceito de corpo, segundo Dolto (1981), veio como um corpo representante da espécie que se manifesta através do esquema corporal. Uma segunda concepção implica uma dimensão simbólica, que é a imagem inconsciente do corpo sendo a síntese das vivências emocionais, intersubjetivas, repetitivamente vividas, sempre com o outro.

A partir das visões de corpo apresentadas anteriormente, dois aspectos, aqui, se fazem potência de discussão deste estudo. O primeiro é de como a formação colabora para manter esta subestimação, tanto do corpo como da atividade. Segundo, como aplicarmos uma atividade ou um dispositivo corporal sem produzir violência? No processo de tratamento de terapia ocupacional isso se dá na forma de avaliação e análise das atividades pelo percurso ocupacional dos sujeitos, desde a infância, adolescência, idade adulta e velhice.

Entretanto, devido aos vários modelos de intervenção, essa atividade sofre várias maneiras de ser analisada e aplicada. Isso nos remete a um processo de questionamento muito grande de como poderemos fazer o que tem que ser feito sem promover esta violência, ou pelo menos de forma a amenizá-la a partir da autoconfrontação da aplicação ou da exigência de uso de um dispositivo.

Aqui a categoria da negociação e do processo de escavação é fundamental para ajudar a fazer com que isso se amenize, mas, de qualquer forma, há necessidade de revisar os protocolos de análise, assim como as abordagens para se conseguir imprimir uma nova maneira de produzir essa relação. Agora estamos propondo uma nova maneira de análise e aplicação da atividade pelo método da escavação, em que uma nova forma de pensamento em analisá-las e ensinar terapia ocupacional se faz pertinente em se submeter a um processo de reflexão, principalmente no que se refere a rever questões da epistemologia da profissão.

Ao se posicionar sobre a relação entre a disciplina ergológica e a disciplina epistêmica, Schwartz (2003) formula uma questão muito importante para nossa reflexão, ao elaborarmos estudos e formas de pensamento a partir de uma compreensão do ser em atividade onde entra em ação um jogo de forças entre o conceito e a vida nos questionando: “como fazer para instituir uma ‘relação de forças’ que não seja uma relação de imposição nem de ‘violência simbólica’, mas o crisol fecundo de identificação e do entrecruzamento das disciplinas?” (SCHWARTZ, 2003, p. 144).

Explicamos que com essa experiência do grupo, através do método da escavação, na relação que se instituiu entre o aluno e o professor ou entre o sujeito em tratamento e o terapeuta, houve o estabelecimento de uma nova ética no fazer. Ao se escavar essa situação, fundou-se uma maneira de relacionamento e de aplicabilidade do recurso, gerando uma autonomia de indicação, aplicação e sentido que garante a continuidade da relação, assim como seu aproveitamento.

Discutindo a questão ética hoje nas ciências humanas e da saúde e conseqüentemente a nossa intervenção enquanto docente, discentes, terapeuta e sujeito em tratamento têm que poder atravessar um imenso rio, cheio de obstáculos que impedem um navegar tranqüilo. Os contratempos, entretanto, dão a marca bem distinta de uma “normalidade” apresentada como uma questão ética.

Escavar a história, buscar novas verdades e trazê-las à deriva nos faz pensar que existe nessa relação tão complexa entre educação, formação e tratamento algo muito peculiar que em momento algum pode ser desconsiderado quanto falamos em atuação profissional e método de fazê-la acontecer. Portanto, a relação entre educador e educando, entre terapeuta e sujeito em tratamento durante a viagem de travessia deve ser questionada todo tempo para que se possa avaliar em que condições estão navegando.

Segundo Alberoni (1990), a moral nasce de uma tensão altruísta administrada racionalmente para aumentar as condições de felicidade e diminuir a dor, a angústia e a miséria. Com isso, reafirmamos que questionar essas posturas tanto de educador como de terapeuta é no mínimo a questão da moral do cuidado.

Explicitando melhor o que seria a moral do cuidado, destacam-se quatro elementos situacionais, tanto da prática terapêutica quanto da relação professor/aluno, que consideramos relevante para essa discussão. A primeira é o penetrar na intimidade do sujeito e discutir com ele questões das atividades e do seu cotidiano. A segunda é a aproximação física e emocional que esse processo estabelece e demarca como uma ação *a priori*, assim como o despertar dos processos criativos em que podem ocorrer sugestões, dicas, observações e o ensinar a fazer.

O terceiro é a vivência de novas descobertas e a tomada de consciência delas. O quarto é a socialização desta para si e para o outro. Aqui fazemos mais um questionamento: essa oportunidade de identificação que se instala na relação professor/aluno, terapeuta/sujeito em tratamento nesse processo é baseada em que princípios, se considerarmos nossas instituições e em que sociedade estamos vivendo e nos organizando? Neste estudo, um dos pontos que nos chamou bastante atenção foi o afastamento dos discentes sobre as questões mais gerais ligadas à vida universitária. E o quanto isso também não é apontado no projeto político pedagógico do curso, o que promove a nosso ver uma relação com a formação voltada somente ao saber técnico.

Todas essas aproximações mobilizam determinados sentimentos, tais como amor, ódio, inveja, prazer e desprazer, que a nosso ver devem ser explicitados, avaliados à luz da escavação e colocados como elementos significativos para a ação em busca da atividade sagrada e de ações altruístas.

Essas trocas vão colocar o professor/aluno, terapeuta/sujeito em tratamento em um grau de proximidade em que invariavelmente um ou outro passará a ser modelo moral da

relação. Alberoni (1990) nos diz que o ser humano não consegue viver sem objetos de amor e de identificação.

Pensamos que, nesse momento, a relação técnica e ética ganha seu conflito maior, pois esses aspectos ligados ao exercício do saber e do poder levam a uma nova produção de saberes em que a dupla se torna apta a algo. Aqui cabe mais um questionamento: como lidar com a produção deste novo saber, de quem é a autoria?

A nosso ver, estamos falando de uma autonomia relacional em que a ajuda, o cuidado e o novo saber se transformam em uma consciência de ajuda, de cuidado e de saber. Essa forma de aproximação e construção de saber não se processa somente no plano da realização, mas é algo que penetra, toca, constrói e reconstrói na vida destes sujeitos. São sinais e símbolos, valores, olhares, sorrisos, conforto, desconforto que se entrelaçam, introjetam e se concretizam através da construção e elaboração de um saber, levando-os a uma ação que vai modificar seu estar no mundo.

Sartre (1987, p. 38) diz:

Os princípios do conhecimento ou da razão estão do lado de fora: são instrumentos inventados em seu tempo pela liberdade para antecipar sobre uma realidade oculta ou semidesvelada. Não se trata de afirmar que tudo é cognoscível pelo entendimento (isto é, pela análise) ou como diz por representação. Mas, todo comportamento, pelo fato de ser livre e estar no mundo, no meio do ser, seja ele intelectual, prático ou afetivo, desvela o ser e faz aparecer **verdades**. [grifo do autor]

A prática docente e terapêutica é repleta desses valores. Como transformar esta prática em uma ação libertadora que potencialize o fazer a partir desta autonomia relacional, interdependente? Como transformar a nossa ação em uma tensão altruísta?

Alberoni (1990) nos diz que seria um erro pensar que, para a vida e para a moral, seja suficiente o mero dever profissional, mesmo quando feito com a maior excelência. E nos convoca a pensar em não deixar faltar o elemento emocional, o calor, a intenção, a sinceridade e alguma aspiração altruísta, pois essas são as reais necessidades do ser humano.

A partir do exposto, o estabelecimento de um processo de democratização do fazer e de um perguntar sem exigência imediata da resposta, sem imposição, sem hierarquização de poder, se abre à possibilidade de uma produção de identidade agora centrada na relação que se

estabeleceu entre o sujeito, o aluno, o professor e o terapeuta por um pacto de cumplicidade e solidariedade na realização tanto da escavação como no que dela foi gerado, enquanto produção de saber, o que irá permitir que tanto os alunos, sujeitos em tratamento, professor e terapeuta se constituam como autores desta produção.

Schwartz (2006), entretanto, nos alerta que, sobre esses valores que ele chama de “sem dimensão” neste mundo tão dominado por normas e com fortes expectativas de resultado, o trabalho do uso de si por si mesmo e uso de si pelo outro é cada vez menos visível e mais impalpável, e o debate de normas e a arbitragem do uso de si é uma variável comum a ser sempre averiguada, principalmente no trabalho. Ou seja, a negociação de uma atividade produz internalização, autoria, solidariedade, cumplicidade e uma ética do fazer que faça potência tanto na atividade como na vida dos sujeitos envolvidos, assim como promove a circularidade dos saberes, fazendo com que esse coletivo vire autor de um processo. Essa é a matriz simbólica da escavação, pois, ao escavar e explicitar o escavado, dando lugar e/ou realocando, produzirá uma ressignificação do processo e permitirá ao sujeito experimentar uma potência que o levará a desmistificar a atividade, valorizar a pergunta e ao mesmo tempo potencializá-la.

Schwartz (2007) diz que, na atividade, circulam os saberes que envolvem as normas antecedentes, ou seja, a circulação dos saberes e tudo mais que será recriado pela atividade. Compõe-se dessa forma a dramática do uso de si revivida permanentemente:

[...] pessoalmente, fui levado a propor a idéia de que toda atividade – todo trabalho – é sempre uso. Uso de si, mas com esta dualidade às vezes simples e ao mesmo tempo muito complicada, que é uso de si “por si” e “pelos outros”. E é precisamente porque há ao mesmo tempo estes dois momentos, ou essas duas polaridades do uso que todo trabalho é problemático – problemático e frágil – e comporta um drama. Drama quer dizer que alguma coisa acontece (SCHWARTZ; DURRIVE, 2007, p. 196-198).

Ao escavar a atividade, o sujeito entra em contato com suas recordações, imaginações e maneiras de perguntar e também com seu vazio ao não saber dar respostas e ao começar, por outro lado, a preenchê-lo pela atividade vivenciada. No processo da escavação, esta permite ao sujeito se comprometer e tomar decisões, o que possibilitará aos sujeitos renormatizarem não só a atividade que está sendo realizada na escavação, como também seu processo de vida pelos materiais que devem brotar do processo da escavação. Materiais aqui são entendidos como resíduos do perguntar, novas perguntas, resíduos do fazer e resultado deste fazer.

Portanto, nesse processo, necessariamente, de viver a atividade há uma infidelidade dupla do meio, como nos diz Schwartz (2007), pois os sujeitos estão sempre fazendo escolhas e estas são sempre baseadas em valores, além de serem necessárias para preencher o “vazio da norma”, o que gera riscos e pode trazer conseqüências positivas e/ou negativas, sem necessariamente serem patológicas. Aqui mais uma vez o processo reflexivo é fundamental para diminuir o sofrimento gerado nessa situação.

Neste momento o encontro do sujeito com a impotência é muito grande e necessita da orientação, do acolhimento e de um cuidado do professor ou do terapeuta para que a atividade tenha a função de transformação. Neste contexto, poderíamos fazer um gancho com o conceito de saúde de Canguilhem, quando diz que quanto mais possibilidade de normatividade o sujeito se colocar mais saudável ele vai estar.

Para Canguilhem (2006, p. 149), o que caracteriza o estado de saúde é a possibilidade de o sujeito ultrapassar a norma que define o normal momentâneo, é a possibilidade de tolerar infrações à norma habitual e de instituir normas novas em situações novas. Para o autor, nada acontece por acaso e sim por acontecimentos, por isso “o meio é infiel, sua infidelidade diz o autor é o seu devir, sua história”.

Ainda sobre o conceito de saúde, o autor diz que é uma forma de olharmos a existência em uma perspectiva não de possuidor ou portador, mas, também, quando necessário, “de criador de valor e instaurador de normas vitais” (CANGUILHEM, 2006, p. 152).

Todo envolvimento do sujeito em um processo ocupacional, e isso implica o envolvimento com alguma atividade, tem uma intencionalidade, um sentido, na perspectiva que nos aponta Sardi (2003), de um horizonte, e conseqüentemente um efeito. E é para esse efeito que o sujeito deve se colocar em processo de escavação, pois, desta maneira, poderá ver se esta atividade está serviço de uma transformação, ou seja, de uma potência de vida, ou se está a serviço de produzir adoecimento ou alienação. Alienação aqui é entendida também na perspectiva marxista.

A perspectiva que estamos apresentando até o momento é sobre o processo da escavação como recurso clínico e de ensino para compreender a relação do homem com as atividades humanas e mais especificamente neste estudo as atividades como recurso terapêutico e/ou dispositivo de ensinar terapia ocupacional. É da qualidade desta negociação

com a atividade a ser realizada, que nesse método se instala de forma transparente, pois aciona tanto o sujeito como seu interlocutor a viver a experiência e com isso se colocar de frente para ela.

Para corroborar o que foi dito na produção do conhecimento nessa área, reforço trazendo a idéia de Heidegger (2008) de que o pensamento é uma revelação do que está escondido, mas que, para compreendê-lo, não basta somente interrogar, mas sim também esperar a resposta e encontrar um lugar que o autor afirma ser na produção textual, o que a nosso ver justifica a busca pelo método.

Outro aspecto apresentado nessa discussão para reflexão é a tomada de consciência do momento dos sujeitos quando se está escavando uma atividade. É lidar com o presente na perspectiva do passado, no sentido do que remete, e de futuro no sentido do que promove ou desperta. Isso faz com que a consciência seja entendida naquilo que é vivido e experienciado no aqui e no agora no “Dasein”.

Para Heidegger (2008), “Dasein” é uma palavra indicativa de experiência, em que a possibilidade de compreender não é a de agarrar a realidade com esquemas já dados, mas sim de deixar-se tomar pelo que faz a compreensão buscar compreender. A transcendência é o modo em que “Dasein” existe finitamente. “Trans” significa ser e estar a caminho, movimentação para além de si mesmo, um atirar-se ao ente de uma movimentação. Transcendência como temporalidade do ser e do estar a caminho, como estrutura radicalmente relacional, como um antecedente a si mesmo.

A consciência, para Freire (2005), é essa misteriosa e contraditória capacidade que o homem tem de distanciar-se das coisas para fazê-las presentes, imediatamente presentes. É a presença que tem o poder de presentificar: não é representação, mas condição de apresentação.

Isso de certa forma remete o aluno ou o sujeito em tratamento, assim como o terapeuta e o professor, a uma suportabilidade com o que é vivido no processo de escavação da atividade, podendo tolerar suas perguntas. É nesse contexto, coletivo, que a solidariedade se instala para o processamento da escavação, promovendo uma renormatização da atividade e sua ressignificação. Nesse processo de renormatização e ressignificação da atividade, emergem muitos valores, mas abordaremos o valor afetivo pela atividade como o produto do

perguntado, o que vai possibilitar levar a atividade a um divertimento ou um gozo e o conduzir a um caminho em busca da atividade sagrada.

Para Schwartz (2003), é preciso admitir que, no sentido limitado e no sentido amplo, a disciplina epistêmica ou o trabalho da ciência é ela mesma uma atividade e, portanto, um processo ergológico. É um trabalho, uma atividade e, como toda atividade, confronta-se com variabilidades, escolhas, valores imanes e re-tratados e “dramáticas do uso de si”, e se desenvolve em um meio histórico. Portanto, os avaliadores “não podem saber com certeza onde mora o viés, pois está confrontado com a relativa singularidade da situação de neutralização tão quanto o pesquisador ao inventá-la” (SCHWARTZ, 2003, p. 141).

Com essa fala do autor queremos explicar mais uma vez, também, a implicação da pesquisadora no desenvolvimento deste estudo, o que com certeza produzirá muitos questionamentos pela implicação desta no campo, mas também permitirá uma aproximação de uma verdade como norma e revelação constante de processos normativos que se instituíram a partir do que foi vivido e feito.

Avaliando a hipótese desse estudo, passamos a checar, mais especificamente, os dispositivos dinâmicos a três pólos da abordagem ergológica pela análise das entrevistas e dos registros das observações, no que esses processos se assemelham ao que Schwartz chama de desconforto intelectual na produção do conhecimento, visando ressignificação e renormatizações da atividade de trabalho na perspectiva de transformar as relações do homem com o trabalho.

Dentro da perspectiva ergológica do desconforto intelectual, o autor nos remete à idéia de que, para compreendermos algo de nossa história e para agirmos nela, precisamos nos colocar no plano do retrabalhar permanente dos valores a viver. O autor nos convoca a uma premissa: “nesta condição somos todos iguais diante deste trabalho”. E diz mais, para compreendermos onde estamos com relação a estes valores, para explicitá-los, para possibilitarmos o confronto, para permitirmos o julgamento, para os colocarmos em posição de debate é preciso conceito, precisamos do saber e do compreender (SCHWARTZ; DURRIVE, 2007, p. 205).

O processo ergológico nos obriga, de acordo com o autor, que para compreendermos e para agirmos em nosso mundo temos que colocar em permanente debate e em posição de confronto os seguintes pontos: experiência de vida e trabalho, conceitos sempre provisórios

com relação a essas experiências e possibilidade coletiva de estabelecer o debate. Para o autor, portanto, “a ergologia é a aprendizagem permanente dos debates de normas e de valores que renovam indefinidamente a atividade: é o ‘desconforto intelectual’” (SCHWARTZ, 2007, p. 30).

Neste estudo, assumimos o posicionamento de que o processo da escavação, como método clínico e de ensino em terapia ocupacional, pode se constituir em um dispositivo dinâmico a três pólos da abordagem ergológica, pois se permite, como método de análise das atividades e como recurso terapêutico e de ensino, checar os saberes e possibilitar o encontro destes, durante a escavação, fazendo-os circular e conhecer como estes se comportam no sujeito e no outro, ou seja, uma ascense que visa ao buscar e/ou ao revisitar destes saberes, tanto no sentido amplo como restrito do conhecimento, em direção a uma austeridade e autocontrole do corpo e do espírito, ligando assim com o que o autor denomina de primeiro pólo.

Estes saberes que circulam no processo de desenvolvimento do grupo através da escavação produziram uma valorização da atividade como recurso terapêutico, valorizando as tecnologias da terapia ocupacional pela ressignificação da vida e do trabalho dos discentes e do docente, ao mesmo tempo em que compreenderam o papel das tecnologias como potência terapêutica, demarcando o território profissional e garantindo o poder terapêutico da atividade, desde que contextualizada.

Para Charlot (2000), a idéia de saber implica a de sujeito, de atividade do sujeito, de relações do sujeito, com ele mesmo e com os outros. O saber é uma relação, um produto, um resultado e uma interação. Implica uma forma de atividade, uma relação com a linguagem e com o tempo. O saber é construído em uma história coletiva que é da mente humana e das atividades do homem e está submetido a processos coletivos de validação, capitalização e transmissão.

Portanto, essa tecnologia que é elaborada pelo saber e experienciada pelo GEAH foi produzida na relação que os sujeitos estabeleceram consigo e com os outros em tal situação, ou seja, pela experiência, de acordo com o que foi possível aprender nessa atividade e em tais condições apresentadas neste estudo, nas unidades de análise e também aqui.

Portanto, para Charlot (2000), toda relação com o saber apresenta uma dimensão epistêmica e comporta uma identidade, sistemas simbólicos, principalmente a linguagem, e por isso ela é social. A noção de saber é um conjunto de relações.

Outra maneira que nos permitiu identificar o primeiro pólo foi a constatação de que a formação permitiu a esses alunos reavaliar a atividade de trabalho, ao mesmo tempo em que ampliaram o significado do trabalho tanto seu papel na atividade real como a importância do trabalho prescrito. Viram que o trabalho serve como refúgio, sendo capaz de mascarar as reais dificuldades da pessoa, e o quanto esta atividade tem valor para o homem. Puderam compreender também o valor do trabalho para as relações humanas.

Quanto ao saber da formação, a percepção deles é de que a terapia ocupacional não é valorizada devido à fragilidade do conhecimento, principalmente a pouca pesquisa sobre as ocupações humanas, ou as atividades humanas, e pelo fato de estas virem, em sua maioria, somente do senso comum, sem grandes aprofundamentos teóricos. A formação é conivente com isso, ao experimentar e pesquisar pouco esta área.

Os alunos destacam que, durante a formação, entender a importância do conceito é fundamental para entender a vida. A formação possibilitou muitas reflexões e abertura de novos caminhos, revendo conceitos e revisitando-os; entretanto, criticam a formação como sendo muito teórica e às vezes abstrata, e outras vezes muito simplista, centrando o papel da formação na explicitação somente do saber técnico, produzindo um embate entre o instituído e o experienciado. Outros discentes, porém, já afirmam que o papel da formação valoriza o saber empírico e as práticas de ensino, produzindo reflexões.

Para os discentes, a formação é um elemento essencial para reconhecer a si e ao outro por meio das técnicas de observação, seja da atividade de trabalho real, seja pelas atividades experienciadas, intermediadas pelas tecnologias da terapia ocupacional. Na formação, há reflexão sobre a atividade, análise das atividades, prescrição das atividades, avaliação da atividade como recurso terapêutico, mapeamento tanto das atividades como das tecnologias, oportunizando um pensar sobre o fazer e possibilidades de renormatização destes, e ao se estabelecer este confronto com o cotidiano gera-se legitimidade e comprovação científica do saber.

Aqui cabe destacar que, de acordo com os discentes, a formação oportuniza todos esses processos de reflexão sobre a atividade humana; entretanto, não oportuniza o confronto

desses saberes com o saberes empíricos, tanto dos discentes como dos docentes, assim como daqueles que estão em tratamento de terapia ocupacional, mesmo isso estando previsto no PPC do curso. Em contrapartida, a experiência do grupo GEAH, de acordo com a análise das entrevistas e os registros das observações, possibilita este confronto entre os saberes, valorizando-os e realocando-os, a partir do vivido na experiência.

A formação redimensiona as atividades e o seu papel como possibilidade de repensar a atividade e a atividade de trabalho. As tecnologias da terapia ocupacional são como um dispositivo para entender o trabalho real e o papel da atividade prescrita principalmente como mais uma maneira de realização dessas.

Para Schwartz (2003), o trabalho é a atividade humana mais carregada de marcas de debates históricos das sociedades, tanto para com elas mesmas quanto para com as situações de trabalho. Tudo isso se entrelaça e opõe os homens entre si e se cristaliza em produtos de histórias anteriores dos povos no geral.

Entretanto, este encontro dos produtos da história quanto à atividade de trabalho pelas quais o homem se insere devem ser vistas de maneira diferenciada segundo as várias formas, modalidades inumeráveis do trabalho em nosso planeta. Porém, o autor é categórico em afirmar que “toda atividade de trabalho encontra saberes acumulados nos instrumentos, nas técnicas, nos dispositivos coletivos; toda situação de trabalho está saturada de normas de vida, de formas de exploração da natureza e dos homens uns pelos outros” (SCHWARTZ, 2003, p. 23).

Nas situações de trabalho, a atividade é singularizada porque ao trabalhador compete a necessidade de gerir o que lhe é singular, e esta negociação é sempre problemática e é o lugar de uma dramática. Os saberes – tanto o engajado como o desengajado – ratificam essa singularidade das situações de trabalho.

O sujeito trabalhador está, portanto, no centro da questão. Ao se debruçar sobre o objeto de trabalho, o trabalhador compreende a tarefa no seu todo e a recria de modo que a atividade possa ser realizada, mas o uso de si não aparece somente nesse momento de reflexão do trabalhador para com seu trabalho. O uso de si é singular quando se trata do trabalhador individualmente realizando sua tarefa, e coletivo quando expressa o trabalho como atividade humana. Portanto, esta ação é comum a todos os trabalhadores. O autor nos fala que todo

trabalho é uso de si considerando-o simultaneamente, uso de si por outros e uso de si por si (SCHWARTZ, 2004, p. 25).

Essa singularidade do uso de si para Clot (2006) se manifesta através do corpo simbólico que serve de recurso para enfrentar o real da atividade de trabalho ao lhe garantir uma relação direta com este real (uso de si por si). Este corpo simbólico é um traço de união e um conjunto de recursos em que a ação individual é testada e avaliada, constituindo uma força propulsora para o desenvolvimento do indivíduo. O gênero da atividade representa, portanto, o sistema simbólico com que a ação individual deve relacionar-se.

Schwartz se refere ao trabalhador, pois este é o foco da sua atenção, assim como a atividade de trabalho. Porém, neste estudo, o foco é o aluno trabalhador e o método da escavação como atividade de ensinar a terapia ocupacional. No entanto, entendemos que esses mesmos elementos destacados pelo autor se aplicam à situação que ora refletimos.

Na formação, o papel da atividade como instrumento de avaliação da terapia ocupacional é reforçado como fundamento do saber técnico e também do saber empírico. Portanto, na formação há uma valorização dos saberes técnicos, do conceito e da empiria. Entretanto, os discentes questionam como é feita essa junção entre os saberes, pois acaba subestimando o saber empírico em detrimento do saber técnico, ou vice-versa.

Essa contradição que os discentes demarcam da formação, a nosso ver, é fator importante da descrença que estes acabam estabelecendo para com a formação, pois, no projeto do curso, não há espaço para esse tipo de confronto. Isso gera um grande desconforto, pelo fato de nunca ter sido dado um lugar de debate para essas normas da formação. Mesmo na proposta do GEAH, este debate de normas nunca se deu de forma direta, discutindo e escavando os documentos do curso. Entretanto, o GEAH oportunizava esta discussão indiretamente, através da reconvocação do que era executado a partir das normas das atividades formais do curso.

Esse processo de reconvocação possibilitou a abertura de uma consciência crítica, por parte dos discentes, frente à formação. Com isso, permitiu um revisitar desta, podendo avaliar o que era significativo para a produção do seu conhecimento e o que era inexpressivo sem, entretanto, desqualificar a própria formação.

A atividade aparece então como “produtora, matriz de histórias e de normas antecedentes que são sempre renormalizadas no recomeço indefinido das atividades” (SCHWARTZ, 2000 p. 42). O autor diz que essa idéia de retrabalho parcial das normas que preexistem em todas as situações obriga a instalação de estruturas de aprendizagem permanente dos saberes e dos valores, sejam quais forem o contexto e os modos de trabalho.

Nesta perspectiva, devemos encarar que a atividade humana em uma determinada situação ou em um dado meio está sempre em negociação de normas. Sempre se instaura uma negociação, e isso acontece de ser humano para ser humano. O trabalho é um espaço onde essas negociações estão sempre presentes, e são elas que determinam aquilo que Schwartz e Durrive chamam de atividade real. Os autores reforçam essa idéia quando dizem que a perspectiva e o olhar ergológicos são portadores de um vai e vem permanente entre a dimensão macro e micro das relações da atividade de trabalho (SCHWARTZ; DURRIVE, 2007).

A construção do conceito de atividade sofreu uma ampliação para “além da consideração do trabalho assalariado para se nutrir também da história das técnicas, da antropologia, da neurofisiologia, das ciências da linguagem, ao mesmo tempo, que interroga todos estes saberes a propósito do lugar que eles lhes proporcionam” (SCHWARTZ, 2000 p. 42).

Segundo Schwartz (2003), cabe à prática apontar as dificuldades e buscar as soluções nas várias esferas a que o trabalhador tenha acesso para produzir “um viver eficazmente comum”, e o papel do pesquisador é analisar isso posteriormente e oferecer alternativas de superação em conjunto. Portanto, para o autor, o conceito se constrói em generalidades, tentando de alguma forma diminuir os efeitos de singularidade que essa dramática nos impõe.

Neste estudo, os discentes destacam o papel da experiência na formação de terapia ocupacional como elemento para o conhecimento de si e do outro e para a ampliação do campo perceptivo da atividade. Entendem que as tecnologias da terapia ocupacional são elementos geradores de experiências reflexivas, pois, para sua aplicabilidade, é necessária a avaliação do outro. Entretanto, criticam a falta desta reflexão, que existe implicitamente no recurso, mas que não é exercitada na formação. Aqui os discentes falam de uma negação do princípio de aplicabilidade do recurso terapêutico no uso das atividades e do exercício desta técnica na formação como algo escamoteado pelo fazer docente.

Para Clot (2006, p. 34), a ação, ocupação do sujeito, surge no cruzamento das pré-ocupações, sendo essas as suas e as dos outros. A ação, portanto, não deve ser compreendida a partir de si mesma, e sim pelo seu desencadeamento, que deve estar vinculado às atividades que os sujeitos se trocam em certos contextos e funcionamentos às operações que se exercem no âmbito de outras. A partir destes dois pressupostos, “a atividade se forma, se transforma e se deforma”.

Na avaliação dos discentes, a formação destaca a profissão como um conhecimento que pode ajudar a repensar a atividade de trabalho real, e isso é um dos elementos que nos identificam como categoria profissional. Entretanto, isso se faz contraditório quando eles manifestam uma insatisfação no processo de analisar e avaliar as atividades, incluindo a atividade de trabalho.

Outro aspecto que chama atenção nas declarações é que, ao entrar em contato com o saber teórico, viu-se que o valor moral da atividade de trabalho foi passado culturalmente. Ou seja, de que forma um saber que é passado culturalmente não é checado conceitualmente, sendo este tão importante para a atividade profissional do terapeuta ocupacional?

Uma das qualidades da formação apontada pelos discentes e reforçada na experiência do GEAH foi a possibilidade de dar nomes às coisas que eles percebiam, sentiam ou sabiam às vezes de maneira equivocada. Uma dessas coisas citadas como exemplo foi o conceito de atividade e o entendimento errôneo de que a atividade é algo concreto, material, e que um encontro, uma conversa não é uma atividade. Ao se darem conta disso, reviram muitos outros conceitos sobre o cotidiano e, inclusive, sua maneira de olhar o trabalho. Novamente, aqui, se instala uma contradição entre o que é previsto conceitualmente no PPC do curso e o que de fato acontece na experiência da formação. Isso nos remete a dois questionamentos: Há uma relação direta entre o que é previsto no PPC e o desenvolvimento das disciplinas teóricas, pelos docentes? E de que forma as experiências das práticas de ensino estão em consonância com as normas do PPC do curso?

Os discentes deram-se conta, também, de que o conceito de trabalho inicial dado por eles era pueril, para não dizer romântico. Com isso, puderam fazer a crítica da forma como o homem hoje vem lidando com a atividade de trabalho.

Com o processo da formação, os discentes foram tomando consciência do papel da tarefa e da importância do seu papel social. Dois destes alunos tiveram anteriormente uma

militância em movimentos sociais, o que os ajudou no favorecimento e na oportunidade de ampliação do saber teórico antes mesmo da graduação, e trouxe mais consciência para lidar com a profissão e com as atividades acadêmicas, tornando-os mais participativos.

Freire (1996) refere que uma das tarefas essenciais da escola, como centro de produção sistemática de conhecimento, é trabalhar criticamente a inteligibilidade das coisas e dos fatos e sua comunicabilidade. É imprescindível, portanto, que a escola instigue constantemente a curiosidade do educando, em vez de “amaciá-la” ou “domesticá-la”.

Aqui queremos destacar que a atividade complementar do curso através do GEAH pode cumprir um papel de ressignificar a formação, na medida em que possibilitou a esses discentes e ao docente revisitar a formação todo o tempo de maneira muito singular. Por meio da realização de determinadas atividades esses saberes estavam em permanente confronto, e ao mesmo tempo havia um esforço para entender de que forma um determinado conhecimento estava a serviço da sua formação, mas também da sua história de vida. Quanto ao docente, na medida em que tinha de mediar esta relação, também pôde avaliar a dimensão do seu conhecimento, assim como revisar seu saber indo em busca de novos conhecimentos que pudessem dar suporte às necessidades suas e dos discentes.

A docência no ensino superior exige não apenas domínio de conhecimentos a serem transmitidos por um professor, mas também um profissionalismo semelhante àquele exigido para o exercício de qualquer profissão. Com a consciência crítica de que o processo de aprendizagem é o objetivo central dos cursos de graduação, a própria maneira de conceber a formação do profissional também passou por uma transformação (MASETTO, 2003).

Existe, de acordo com Fernandes (2003), uma evidente indissociação entre o ato de ensinar e o de produzir conhecimento. Há uma desvalorização do ensino como produção de conhecimento, ficando este e suas formas de produção, apropriação e circulação restritos à pesquisa – isolada como atividade na pós-graduação. As questões epistemológicas da pesquisa precisam infiltrar-se no ensino de graduação.

Na conceituação referente ao segundo pólo, formado pelos saberes gerados nas atividades pelas forças de convocação e reconvocação, a proposta do método da escavação se coloca diante dos saberes da formação como uma atividade que possibilita a convocação direta e indireta dos interlocutores através dos debates entre o conhecimento da formação com

o das redes de assistência e da comunidade externa e interna, envolvendo direta e indiretamente discente e docente, assim como os usuários dos serviços.

Esta atividade se opera no sujeito reconvocando-o a revisitar o saber formal e ao mesmo tempo convocando-o a se posicionar frente a esses outros saberes, oportunizados na atividade da escavação. Assim, promove-se um diálogo reflexivo entre estes saberes junto ao corpo docente do curso, aos demais alunos, à própria rede de assistência e à comunidade externa, fazendo uma espécie de acareação, colocando esses saberes um em frente ao outro.

No que diz respeito ao saber empírico, tanto do discente ou sujeito em tratamento quanto do professor ou terapeuta, a atividade da escavação proporciona uma atitude reflexiva para com suas atividades de trabalho e/ou cotidianas, e também com as próprias experiências de vida do sujeito, ao convocar e reconvocar o uso de si e o corpo si na própria atividade da escavação.

Para Santos (1996), devemos olhar o lugar dos saberes e o papel da ciência através de um processo reflexivo sobre a tecnociência, como atividade dominante, que não dialoga com o senso comum. Na idéia do autor, isso inviabiliza as forças de transformação da realidade imediata, pois é nessa relação entre teórico e empírico, certeza e incerteza, que se germina o conhecimento.

Nas atividades desenvolvidas pelo GEAH, os discentes ora elogiavam a formação, ora a criticavam quanto ao processo de ensino e aprendizagem. Comentavam que o papel da formação foi como um despertar de valores e tomada de consciência da vida e da própria terapia ocupacional, em que o saber da formação produziu potência e também intimidação devido à grande quantidade de saberes e responsabilidades que estes promoveram, sendo instigados a refletir. Possibilitou-se, assim, uma valorização da formação apontada pela positividade do conhecimento geral e técnico.

Ao criticarem a formação, os discentes criticam também o papel do docente como sendo estes poucos reflexivos e que isso leva a uma atuação desqualificada do profissional de terapia ocupacional, interferindo na formação e no mundo do trabalho. Fazem uma crítica também de que a formação é solta, desconexa e com falta de consistência teórica por parte dos docentes, que possuem pouca experiência clínica, prejudicando as práticas clínicas. Isso os coloca em dúvida quanto ao processo de tratamento da terapia ocupacional e os faz desconfiar do saber teórico. Neste ponto, podemos destacar o papel do docente como referência de

identidade e saber, levando os discentes a questionar um saber teórico pela forma como este é trabalhado durante a atividade de ensino.

Desta maneira, criticam o problema da passagem da teoria para a prática, principalmente pela dificuldade de construir a prática a partir do saber teórico. Entretanto, há uma relação transferencial com o curso, principalmente pela aquisição da tomada de conhecimento. Criticam o processo de aprendizagem das atividades, assim como o processo de ensino e aprendizagem da terapia ocupacional, de uma forma geral, como este sendo um processo parcial de formação, faltando articulação entre os saberes. Como exemplo, citam a falta de integração da atividade complementar do curso, o GEAH, e o restante da formação, ficando esta atividade como um oásis no curso.

Os discentes afirmam que há uma discrepância, no mundo do trabalho, entre a atividade prescrita e real de trabalho. Porém, a formação não reflete sobre isso, possibilitando muitas vezes o uso da atividade prescrita de forma ingênua e sem reflexão. Com esta crítica, afirmam que o uso das tecnologias da terapia ocupacional durante a formação não está respaldada na crítica ao mundo do trabalho contemporâneo, sendo dadas muitas vezes como um saber técnico descontextualizado.

Criticam também o mundo do trabalho, pois este não absorve aquele que está em tratamento. Muitas vezes, ao não se refletir isso durante a formação, e quando da aplicação das tecnologias da terapia ocupacional, acaba-se criando expectativas para com estes sujeitos, produzindo uma idealização da atividade, o que nos mostra que o profissional de terapia ocupacional está tendo uma atitude de alienação frente a essa situação e se baseando somente na aplicação técnica de treinamento da tecnologia para exercer uma hipotética atividade de trabalho.

No entanto, os discentes reconhecem que a formação fez reavaliar o conceito de trabalho real, promovendo também uma reflexão sobre a atividade de trabalho como forma de manutenção da saúde, assim como o papel desta como forma também de adoecimento. Essa contradição que se instala entre o saber teórico da atividade de trabalho e a inserção dos sujeitos no mundo do trabalho é uma das questões que, ao vivermos a aplicação de uma tecnologia sem contextualizá-la e ao levá-la sem promover questionamentos sobre sua aplicabilidade, geram uma falsa aplicação e um não reconhecimento do saber como legítimo.

Para Correia (1997), o campo da formação ainda é carregado de discursos teóricos normativos, gestonários e funcionalistas, não possibilitando a criação de novas renormatizações. Isso dificulta pensar a formação como um espaço de possibilidades coletivas de trabalho e de reconstrução de identidades pessoais e sociais, com novas linguagens para a produção de discursos alternativos neste domínio. Com isso a formação fica fortemente comprometida com o trabalho prescrito e restrita a modificações ligadas ao saber técnico, reforçando o papel assistencialista de adaptação ou de prevenção do desenvolvimento tecnológico.

Um aspecto interessante que surgiu do saber empírico dos discentes foi a percepção que tiveram de que havia uma aproximação da sua história de vida com o campo da terapia ocupacional, e uma percepção de que a escolha profissional se deu pelos valores culturais e morais da família. Ao começarem a refletir sobre isso no GEAH, pela escavação de muitas atividades, puderam valorar o cotidiano através das atividades desenvolvidas e da análise dessas atividades, o que foi gerando potência da atividade cotidiana, e começaram a ressignificar suas vidas. Dessa forma, resgataram o valor da atividade humana e também puderam fazer uma crítica ao sistema capitalista e à visão desse sistema sobre as atividades, principalmente a atividade de trabalho e lazer.

Essas percepções e valores sobre o fazer e a própria atividade vivenciadas no GEAH produzem uma pequenez frente à atividade, causando uma negação das sensações e percepções sobre esta no plano racional, por medo do que a atividade pode originar em si, através das trocas perceptivas e das sensações das atividades indicadas e experienciadas no grupo. Esta relação que os discentes fazem entre a atividade vivenciada e o fazer a atividade mobiliza também saberes e forças de convocação e reconvocação que o método proporciona ao promover os questionamentos.

Pela proposta do GEAH, os discentes dizem que há um *link* entre a teoria e a prática que não existe na formação, sendo este método uma proposta pedagógica de ensinar Terapia Ocupacional. Os referenciais teóricos para eles passaram a ter sentido, e a aprendizagem ocorre de forma diferenciada pelo exercício constante de percepção, questionamentos e ampliação do campo perceptivo.

Com o processo de escavação os discentes destacam a valorização da experiência em contraste com a formação; esta é considerada muito teórica, e eles exemplificam que as

tecnologias da terapia ocupacional passaram a ter sentido pela experiência em aplicá-las no GEAH. O método da escavação dá sentido às experiências do indivíduo para com a atividade e esta experiência reforça a segurança do método. Em contrapartida alegam que a formação dá insegurança questionando a teoria específica de terapia ocupacional.

Desta maneira, eles renormatizam a atuação, promovendo um novo olhar sobre o outro e sobre a atividade, ressignificando também a percepção da terapia ocupacional como um saber. Reconhecem o método de intervenção, identificando melhor o tratamento de terapia ocupacional, ao mesmo tempo em que percebem que a prática clínica proporcionada pela formação não satisfaz, pois não promove a segurança que encontraram na proposta do GEAH.

O processo da escavação produz um aprofundamento da formação a partir da atitude do docente de democratização da intervenção e do ensino de terapia ocupacional, pois articula o saber teórico, dando sentido ao saber técnico e à formulação conceitual que vem dos discentes. Portanto, esse saber que se aprende no GEAH, para eles, tem potência de transformação.

O método da escavação como dispositivo de saber lida de maneira diferente com o fracasso e o erro, permitindo o processo de confrontação para o autoconhecimento através das atividades no grupo, destacando a importância do ato de perguntar como potência para fazer e não somente para falar.

A atividade e o método provocam mudanças e muitas possibilidades de trocas no fazer, pois determinam um situar-se frente ao feito, e esta é a essência da atividade: provocar a autoria. Dessa maneira, emerge a singularidade do fazer, proporcionando um valor afetivo pela atividade, uma paixão.

O método tem uma ordenação, produz norma e ao mesmo tempo aciona a renormatização explícita das coisas, de forma que nos possibilita começar a refletir sobre doença, saúde, prescrição da atividade, papel da atividade como recurso terapêutico. Dessa forma, abre a possibilidade de uma maior reflexão do sujeito, brotando, pela escavação, o mapeamento do que deve ser escavado pelo indivíduo, por ele mesmo.

O método da escavação produz um saber que vai além da formação, pois implica o comprometimento do indivíduo. No método, ao realizar a atividade, ela se esgota, se não estamos sendo honestos com ela, faz o indivíduo se comprometer e também estabelecer uma

postura ética com o próprio processo da escavação, promovendo uma nova concepção de vida.

Há um movimento constante no grupo e no método; em ambos, nada é estanque. Na proposta do GEAH, os discentes dizem que o grupo é mais continente e solidário, e que a escavação produz solidariedade no processo, valorizando a atividade real. Essa relação de solidariedade, promovida pela atividade real, é denominada por Schwartz (2003), quando se refere à atividade de trabalho, como “uma fabricação de viver em comum”. A produção desse viver em comum, por meio das marcas da sociedade, tanto positivas quanto negativas, depende do esforço de visibilidade e de socialização dos saberes produzidos nesta relação.

Os discentes trazem também o papel do grupo como potência para a formação e ressignificação da teoria pela circularidade dos saberes com a ampliação da percepção sobre as vivências tanto das práticas de ensino quanto das vividas no GEAH. Isso origina a criação de um suporte afetivo para com a formação, dando uma maior importância para esta, a partir do grupo, pela ressignificação da formação.

A experiência no grupo foi uma atividade que possibilitou a discriminação do papel da atividade, pelos discentes, para a profissão, valorizando o saber desta com os outros saberes. Dessa forma, passaram a se identificar com a profissão e se aproximaram desta, construindo uma identidade profissional.

Na perspectiva ergológica, o terceiro pólo é o encontro entre todos esses saberes. Portanto, os saberes gerados no grupo de estudos sobre a atividade humana, através do próprio método e da inter-relação do grupo, requerem, com muito esforço, luta e sofrimento, uma postura ética e epistemológica do conhecimento em relação à formação – no caso deste estudo, a formação em terapia ocupacional, ressignificando-a e renormatizando o papel da atividade como recurso terapêutico. Todos estes saberes e esta inter-relação foram proporcionados a partir da horizontalidade da relação entre os interlocutores e o próprio grupo, pela democratização do processo de vivenciar as atividades e pela democratização na relação de poder entre discentes e docente, assim como pela circularidade dos saberes e pelo desconforto intelectual permanente, gerados pela própria escavação.

Para Massetto (2003), parte-se do princípio de que as instituições de ensino superior, como instituições educativas, são parcialmente responsáveis pela formação de seus membros como cidadãos e também como profissionais competentes.

Para Chauí (2003, p. 12), a formação significa uma relação temporal: “é introduzir alguém ao passado de sua cultura, isto é, como ordem simbólica ou de relação com o ausente, é despertar alguém para as questões que esse passado engendra para o presente, e é estimular a passagem do instituído ao instituinte”. Ainda para a autora, a obra de um pensamento só é criadora quando o que foi pensado e dito sem ele não poderia ser pensado e nem dito e quando o seu excesso nos dá a pensar e a dizer, criando a posteridade que irá superá-la.

Schwartz (2003, p. 33) nos convoca a pensar sobre o papel das universidades na construção deste saber. Diz que a universidade tem grandes contribuições, mas é necessário que estas tragam para perto delas os saberes das atividades industriosas, os questionamentos destes saberes, como uma forma de não funcionar somente pela via da “racionalidade orientada pelos conceitos”, eliminando o debate das normas na dinâmica da produção dos saberes.

A universidade, portanto, também deve contemplar o desenvolvimento de atitudes e valores. Segundo Masetto (2003), o coração do profissional é o menos trabalhado pela universidade. Enquanto esse aspecto não for trabalhado, modificações significativas de aprendizagem também não acontecerão. Valores como democracia, participação na sociedade, compromisso com sua evolução, localização no tempo e espaço de sua civilização, ética em suas mais abrangentes concepções (tanto em relação a valores pessoais como a valores profissionais, grupais e políticos) precisam ser aprendidos nos cursos de ensino superior.

Cabe destacar que as afirmações das unidades de análise deste estudo, apresentadas aqui, evidenciam de que maneira a proposta do método da escavação pôde se constituir em um dispositivo dinâmico a três pólos da abordagem ergológica ao possibilitar o encontro destes saberes que envolvem a formação de terapia ocupacional e em como esses discentes viveram esta experiência ressignificando e renormatizando os dispositivos e as tecnologias da formação. Destacamos no estudo os aspectos mais significativos, o que nos possibilitou ver como o método vai operando e permitindo o revisitar da formação, qualificando-a e promovendo um novo saber.

Os discentes inferem que a formação faz pensar, mas, no GEAH, pode-se fazer a mudança. Por isso, criticam o modelo tradicional de ensino e destacam o GEAH como modelo de transformação pessoal. Dizem que nessa proposta há percepção de uma ampliação do conhecimento, e dão-se conta criticamente da formação que estão tendo. É uma proposta

pedagógica inovadora, o método da escavação é um processo terapêutico de fato, condizente com clínica da terapia ocupacional, produz reflexão sobre a automatização dos padrões de funcionamento de um sujeito.

Os alunos destacam também a aquisição de novos conhecimentos e um apaixonamento para com a terapia ocupacional. A proposta também é uma potência intuitiva, ou seja, outro saber. Assim, dá sentido às próprias tecnologias da terapia ocupacional, possibilita outra dimensão sobre a atividade humana.

Afirmam também que a análise da atividade no método é processual e concebida como uma maneira de se relacionar. No método, a atividade é inserida gradualmente, sendo pensada e refletida para promover vida, renormatizando a atividade humana. A indicação da atividade não é rígida e sim negociada com o sujeito, o fazer ou não fazer são pontos fundamentais de análise e de mudança na relação para com a atividade, em que o real se dá pela reflexão e implicação do fazer.

A formação e o GEAH modificaram a relação dos discentes com suas atividades de trabalho, inclusive pela consciência em estar no mundo do trabalho hoje como algo valoroso não só para a sobrevivência, mas também pelo sentimento de solidariedade que se produz na relação com o trabalho, a partir do que cada um viveu no grupo.

O vivido no GEAH é a experiência ressignificando emoções, descobertas, reconhecimento de si, papel da experiência como potência de vida, papel do grupo modificando o dia-a-dia, a capacidade criativa deste e produzindo novos saberes. De certa forma, na visão dos discentes, houve muita transformação de si ao longo do processo. Passaram a se ver em outros papéis pela tomada de consciência de si e da atividade, uso de si por si a partir da vivência da escavação e da realização de atividades, o que possibilitou que eles fizessem uma projeção do futuro, ou seja, sentir-se capaz, assim como uma produção de identidade profissional positiva a partir da experiência.

É importante esclarecer que a análise da hipótese do estudo se refere apenas à formação em terapia ocupacional, sendo o aluno o interlocutor principal. Quanto à prática clínica, seria necessário, portanto, envolver como interlocutor principal o sujeito em tratamento, que não foi objeto direto deste estudo.

18 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais deste estudo falam da possibilidade do pesquisador em se expressar no ato de escrever, norteado pela curiosidade em refletir sobre a relatividade dos saberes. Neste caso específico, os saberes gerados pelo método da escavação como forma de promover uma relação, convocação e reconvocação entre os saberes da formação no curso de terapia ocupacional.

Neste estudo, a hipótese se fundou muito mais como uma hipótese socrática do que de uma investigação sobre a eficácia de um método, uma vez que o propósito maior foi estabelecer uma reflexão acerca da possibilidade do método da escavação como um organismo de análise das experiências e percepções vividas no GEAH de se constituir em um dispositivo dinâmico a três pólos da abordagem ergológica. Esse processo ocorreu através da reflexão sobre as seguintes atividades humanas: atividade de trabalho, atividades como recurso terapêutico e atividade das práticas clínicas, a partir da proposta da atividade complementar do curso de terapia ocupacional.

O que se esperou deste estudo, através de um encadeamento da análise dos documentos e das perguntas e respostas, foi aprofundar o conhecimento acerca do tema para além da opinião e levá-lo a uma perspectiva conceitual, sem, contudo, querer chegar a uma conclusão sobre o assunto proposto. Apenas estamos apresentando indicativos de possibilidades, a partir das tecnologias da terapia ocupacional, da análise das atividades e do método de escavação desenvolvido pela pesquisadora como mais um dispositivo de análise dos processos ergológicos.

Dessa forma, ao optar por implicar tanto os discentes como o docente no estudo, nós o fizemos baseado também no que Freire (2005) nos remete sobre a existência humana ao dizer que ela não pode ser muda, silenciosa, tampouco pode nutrir-se de falsas palavras. Precisa de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, para o autor, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, e exige deles novo pronunciar.

Este foi o objetivo maior do estudo: possibilitar, pelos questionamentos e novas maneiras de abordar esta temática, uma cooperação em nos expormos, principalmente sobre essa experiência formadora em terapia ocupacional.

Essa exposição, entretanto, não foi uma mera exposição. Os próprios discentes afirmaram, durante a entrevista e os registros das observações, que ressignificaram tanto a sua formação como sua própria vida, e o docente também. Cabe destacar que o pesquisador, ao ter o entendimento de que pesquisar é desenvolver um percurso também pela dor, traz sua própria vivência em escrever esta tese como um grande processo de escavação não só do seu saber, como da sua vida pessoal e profissional. Neste caminho trilhado, foram sendo ressignificadas e renormatizadas muitas das suas atividades, assim como os seus próprios sentimentos e desejos. Isso foi de vital importância tanto para a manutenção da sua saúde quanto para conseguir escrever a tese, limpando o caminho em direção à busca da atividade sagrada. Essa tarefa exigiu uma grande análise das atividades que desenvolvia e de suas relações, o que resultou em uma tomada de decisões na sua maneira de lidar com as atividades e mais especificamente com a atividade de trabalho.

Para os discentes, mudou no processo também a maneira como estão indo buscar a atividade de trabalho, como terapeutas ocupacionais, e isso só é possível reafirmar, aqui, devido ao vínculo que a pesquisadora mantém com os ex-alunos no desenvolvimento de supervisões das atividades que estes desenvolvem, pois julgaram necessária a manutenção tanto do grupo fora da instituição formadora como da modalidade de supervisão individual de sua atividade de trabalho.

Destaco, à guisa de considerações finais, uma característica fundamental da pesquisadora, que foi uma das qualidades essenciais para a manutenção da atividade como coordenadora do grupo de estudos sobre atividade humana, durante tanto tempo, denominada por Freire (1996) como “autoridade docente democrática”, que se revela em suas relações com as liberdades dos alunos, pela segurança em si mesma.

Para o autor, essa segurança se expressa na firmeza com que atua, decide, respeita as liberdades, discute suas próprias posições, aceita rever-se. Segura de si, a autoridade não necessita, a cada instante, fazer o discurso sobre sua existência, sobre si mesmo. Segura de si, ela é, porque tem autoridade e porque a exerce com indiscutível sabedoria. Sem nenhuma falsa modéstia, foi dessa maneira que me relacionei com os alunos durante esse período.

Ao concordar com Freire, digo também que não é só segurança que garante essa “autoridade docente democrática”, mas uma relação afetiva forte com a docência e com a profissão. Esses dois valores foram também fundamentais para que os discentes se submetessem ao processo de escavação, tanto do saber da formação como da sua própria atividade de trabalho, e pudessem ficar seguros de que isso iria qualificar sua formação e sua vida.

Sobre alguns pontos da análise do material empírico, visando à hipótese do estudo, descreveremos alguns aspectos que consideramos importante destacar e que já foram discutidos anteriormente. No processo de desenvolvimento do grupo e nas entrevistas, em nenhum momento os discentes referem-se a sua formação como sendo vivida em um espaço universitário. A relação que estes estabelecem é de um contato limitado para com a formação, vivendo apenas as atividades, sem interagir com a vida universitária tanto no sentido político como cultural e de socialização.

Outro ponto relevante é que, fora a experiência do GEAH, os discentes não encontram lugar para o seu saber sobre as atividades de trabalho e também as de socialização no espaço da formação. No PPC do curso, inclusive, este aspecto da troca de saberes também não está previsto formalmente.

Um dos pontos de confronto entre o vivido no GEAH e a formação foi o impacto da constatação dos alunos de que, durante a formação, esta não oportuniza o sentir, não há espaço para eles reverem e reconvocarem seus sentimentos, percepções, angústias e sofrimento com o processo de se tornarem terapeutas.

Entretanto, na experiência do GEAH, houve esta possibilidade sem, contudo, caracterizar-se como um espaço terapêutico, mas sim em permitir o aparecimento, dar lugar ao aparecido e encaminhar. Isso promoveu um oásis de possibilidades do acontecimento da vida universitária para aqueles discentes.

Outro aspecto a ser considerado para reflexão e possibilidade de novos estudos foi a potência da subcategoria identidade, que emergiu com muita força e não foi prevista no estudo. Claro que esta surgiu muito voltada ao processo de ressignificação da formação e da identidade profissional e também pela própria ação de ressignificação de suas atividades de trabalho e de vida cotidiana, o que remete os sujeitos, quase inexoravelmente, a falar de uma identidade.

O processo da escavação como possibilidade de vir a se constituir como um método clínico e de ensinar terapia ocupacional, como método de análise das atividades como recurso terapêutico e análise das atividades de ensino, checa os saberes e promove o encontro destes, proporcionando a renormatização das atividades de ensino, assim como da indicação das atividades, promovendo uma reflexão sobre os protocolos formais de avaliação e indicação das atividades como recurso terapêutico.

Além disso, o processo da escavação ressignifica os saberes formais e a empiria, fazendo-os circular nos vários espaços em que a formação se insere, oportunizando aos discentes reavaliar o seu conhecimento antes mesmo da formação finalizar. Isso permite uma flexibilidade e uma readequação curricular constante, e um revisitar do conhecimento, tanto no sentido amplo como restrito, em direção a uma formação que prima em buscar integrar as várias dimensões do ser humano e também seus valores.

Outro aspecto que este estudo apresentou do processo da escavação como possibilidade de vir a se constituir um método clínico e de ensino foi a maneira como este oportuniza aos sujeitos valorizar a atividade como recurso terapêutico. Essa valorização proporciona o ressignificar e o renormatizar das tecnologias da terapia ocupacional, assim como as atividades de trabalho dos discentes, dando potência a estas, tanto em nível terapêutico como social, produzindo assim, como consequência, a ressignificação e renormatização do território profissional, garantindo e reafirmando com isso o poder terapêutico da atividade e respeitando sua historicidade, temporalidade e contexto social.

Sabemos, entretanto, e de acordo com Charlot (2000), que quanto mais uma atividade for submetida a variações de situações, quanto mais ela está inscrita no corpo, maior será a dificuldade de expô-la sob a forma de enunciado. E quanto mais ela estiver próxima de sucessão de atos normativos, sem grandes ambigüidades, maior a possibilidade de enunciá-la. Aqui neste estudo um dos aspectos que requerem uma vigilância maior da proposta do método da escavação é que este está fundamentalmente inscrito no corpo e, portanto, ainda temos algumas dificuldades de enunciá-lo como produto, pois consideramos que esta tese é só o início do seu processo de sistematização, requerendo ainda muitos outros estudos.

REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO

ABDALLAH, N. As técnicas e as experiências dos humanos. In: SCHWARTZ, Y; DURRIVE, L. *Trabalho & ergologia*. Niterói/Rio de Janeiro: EDUF, 2007.

ALBERONI, F.; VECA, S. *O altruísmo e a moral*. Rio de Janeiro: Rocco, 1990.

ALMEIDA, M.C.; OLIVER, F. Abordagens comunitárias e territoriais em reabilitação de pessoas com deficiências: fundamentos para a terapia ocupacional. In: DE CARLO, M.M.R.P; BARTALOTTI, C.C. (Orgs.). *Terapia ocupacional no Brasil: fundamentos e perspectivas*. São Paulo: Plexus Editora, 2001.

ALVES, G. et al. A abordagem ergonômica no estudo das posturas do trabalho: o caso de uma fábrica de jóias. *Revista de Terapia Ocupacional – USP*, São Paulo, v. 13, n. 3, p. 111-117, 2002.

ALVES, V.A.; CUNHA, D. M. Aspectos metodológicos de uma análise situada da atividade docente. I SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA - SENEPT, 2008, Belo Horizonte. *Anais*. Belo Horizonte: CEFET-MG, 2008. p. 1-3.

ALVES-MAZZOTTI, A.J.; GEWANDSZNAJDER, F. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1999.

AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, A R. (Org.) *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004. cap. 2, p. 37-53.

ANSON, D. Tecnologia assistiva. In: PEDRETTI, L.W.; EARLY, M.B. *Terapia ocupacional: capacidades práticas para as disfunções físicas*. São Paulo: Roca, 2005. cap. 19, p. 276-295.

American Occupational Therapy Association (AOTA). *Uniform terminology for occupational therapy*. American Journal of occupational therapy, 48, 1047-1054. 1994.

American Occupational Therapy Association (AOTA). *Position paper: occupation*. American Journal of occupational therapy, 49, 1015-1018. 1995.

ARENDDT, H. 1989. In: RATTO, C. G. Compulsão à comunicação: modos de fazer e falar de si. *Revista Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 31, n. 2, jul./dez. 2006 – Faculdade de Educação UFRGS.

_____. *A condição humana*. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

_____. *A vida do espírito*. Rio de Janeiro: Relume, Dumará, 1995.

_____. *Origens do totalitarismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

ARNHEIM, R. *Arte e percepção visual: uma psicologia da visão criadora: nova versão*. Tradução de Ivonne Terezinha de Faria. São Paulo: Pioneira, 2004.

ARRUDA, Elso. *Terapêutica ocupacional psiquiátrica*. Rio de Janeiro: Instituto de Psiquiatria do Centro Psiquiátrico Nacional, 1962.

AUAREK, W.; CUNHA, D.M. Satisfação no trabalho como realidade dos docentes da educação profissional: uma análise teórica na perspectiva da ergonomia-ergologia. I SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA - SENEPT, 2008, Belo Horizonte. *Anais*. Belo Horizonte: CEFET-MG, 2008.

BAIN, B.K. Tecnologia de assistência na terapia ocupacional. In: NEISTADT, Maureen E.; CREPEAU, Elizabeth B. *Willard & Spackman. Terapia ocupacional*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2002. p. 463-478.

BALLONE G.J. Percepção. In. *PsigWeb*. Disponível em: <<http://www.psigweb.med.br/cursos/percep.html>>. Acesso em: 06 out. 2009.

BARRETT, L.; KIELHOFNER, G. Teorias derivadas de perspectivas do comportamento ocupacional. In: NEISTADT, Maureen E.; CREPEAU, Elizabeth B. *Willard & Spackman. Terapia ocupacional*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2002. cap. 23, p. 488-490.

BARROS, D. et al. Encontro nacional de docentes de terapia ocupacional – A pesquisa e o ensino de terapia ocupacional no Brasil: caminhos a serem percorridos. *Revista de Terapia Ocupacional – USP*, São Paulo, v. 15, n. 3, p. 90-142, 2004.

BARROS, D.D. Terapia ocupacional social: o caminho se faz ao caminhar. *Revista de Terapia Ocupacional - USP*, São Paulo, v. 15, n. 3, p. 90-97, set./dez. 2004.

_____; GHIRARDI, M.I.G; LOPES, R.E. Terapia ocupacional social. *Revista de Terapia Ocupacional - USP*, São Paulo, v. 13, n. 3, p. 95-103, set./dez. 2002.

BAUER, M.W.; GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. 5. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

BAUMAN, Z. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BEHRENS, M.A. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In: MASETTO, Marcos (Org.). *Docência na universidade*. São Paulo: Papirus, 2003. cap. 4, p. 57-68.

BENETTON, J. *Trilhas associativas: ampliando recursos na clínica da psicose*. 2. ed. São Paulo: Diagrama & Texto/Ceto, 1999.

BERSCH, R. *Introdução à tecnologia assistiva*. Porto Alegre: CEDI (Centro Especializado em Desenvolvimento Infantil), 2008.

BICUDO, M.A.V. *Tempo, tempo vivido e história*. Bauru: EDUSC, 2003.

BLANCHE, E. Fazer junto com – não fazer para: recreação e as crianças com paralisia cerebral. In: PARHAM L.D.; FAZIO, L.S. *A recreação na terapia ocupacional pediátrica*. São Paulo: Santos, 2000. p. 202-217.

BLUMER, H. Symbolic interactionism: perspective and method. In: HAGUETTE, T.M.F. *Metodologias qualitativas na sociologia*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1990.

BOMDÍA, J.L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n.19, jan./abr., 2002 – ANPEd Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

BRASIL. Ministério da Ciência e Tecnologia. FINEP – Financiadora de estudos e projetos. Chamada pública MCT/FINEP – *Ação transversal – Tecnologia Assistiva – 01/2010*.

BRASIL. Ministério da Ciência e Tecnologia. FINEP – Financiadora de estudos e projetos. *Conceitos de tecnologia*. Disponível em <http://www.finep.gov.br/o_que_e_a_finep/conceitos_ct.asp#indiceT>. Acesso em: 03 fev. 2010.

BRIOSCHI, L.R.; BUENOTRIGO, M.H. Considerações metodológicas. *Revista ciência e cultura*, v. 7, n. 39, p. 631-637, julho 1987.

BRYMAN, A. Quantity and quality in social research. In: BAUER, M.W.; GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. 5. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

BURT, C.M. Avaliação do trabalho e preparação para o retorno ao trabalho. In: PEDRETTI, L.W.; EARLY, M.B. *Terapia ocupacional: capacidades práticas para as disfunções físicas*. São Paulo: Roca, 2005. cap. 16, p. 241-254.

CAMPBELL, J. *O poder do mito*. São Paulo: Palas Athenas, 1999. p. 5.

CAMPOS, J.T. Paulo Freire e as novas tendências da educação. *Revista E-Curriculum – PUCSP*, São Paulo, v. 3, n. 1, 2007. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/ecurriculum>>. Acesso em: 02 abr. 2010.

CANGUILHEM, G. *O normal e o patológico*. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

CARVALHO, H.V.; BRUNO, L.; SEGRE, M. *Medicina social*. São Paulo: EDUSP, 1964.

CARVALHO, M.C.; NETTO, J.P. *Cotidiano: consciência e crítica*. São Paulo: Cortez, 2000.

CASTEL, R. As armadilhas da exclusão. In: CASTEL, R.; WENDERLEY, L.E.N.; BELFIORE, W.M. *Desigualdade e a questão social*. São Paulo: Educ, 2000.

_____. *As metamorfoses da questão social, uma crônica do salário*. São Paulo: Vozes, 1998. p. 532.

_____. Da indigência a exclusão, a desfiliação. Precariedade do trabalho e vulnerabilidade relacional. In: *SaúdeLoucura*. Grupos e coletivos. São Paulo, Hubitec, 1994.

CASTRO, E. D. Atividades humanas e terapia ocupacional. In: DE CARLO, M.M.R.P. ; BARTALOTTI, C.C. (Orgs.). *Terapia ocupacional no Brasil: fundamentos e perspectivas*. São Paulo: Plexus, 2001. cap. 2, p. 41-58.

_____ et al. Análise de atividades: apontamentos para uma reflexão atual. In: DE CARLO, Marysia M.R.; LUZO, Maria C. *Terapia ocupacional: reabilitação física e contextos hospitalares*. São Paulo: Roca, 2004. cap. 3, p. 47-72.

CASTRO, Eliane D.; SILVA, Dilma M. Habitando os campos da arte e da terapia ocupacional: percursos teóricos e reflexões. *Revista de Terapia Ocupacional – USP*, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 1-8, jan./abr., 2002.

_____; SILVA, Reinaldo J. Processos criativos e terapia ocupacional. *Revista de Terapia Ocupacional – USP*, São Paulo, n. 1 (2), p. 71-75, 1990.

CAVALCANTI, A.; GALVÃO, C. Adaptação ambiental e doméstica. In: _____. *Terapia ocupacional: fundamentação & prática*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2007. cap. 44, p. 420-426.

_____; _____. MIRANDA, Sylvia G.S. Mobilidade. In: CAVALCANTI, A.; GALVÃO, C. *Terapia Ocupacional: fundamentação & prática*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2007. cap. 45, p. 427-434.

_____; _____. *Terapia ocupacional: fundamentação & prática*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2007. p. 69-73.

CENTRO UNIVERSITÁRIO METODISTA IPA. Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI. Disponível em: <http://www.metodistadosul.edu.br/centro_universitario/capa/default.php>. Acesso em: jan. 2009.

CENTRO UNIVERSITÁRIO METODISTA IPA. Projeto Político Pedagógico do curso de terapia ocupacional - PPC. Disponível em: <http://www.metodistadosul.edu.br/centro_universitario/capa/default.php>. Acesso em: jan. 2009.

CHARLOT, B. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. *Relação com o saber; formação dos professores e globalização; questões para educação hoje*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHAUI, M. A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 024, p. 5-15, set./dez. 2003.

CLARK, F. Ciência ocupacional: legado da terapia ocupacional para o século XXI. In: NEISTADT, M.; CREPEAU, E. *Willard & Spackman: terapia ocupacional*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2002.

_____ et al. Occupational science: academic innovation in the service of occupational therapy's future. *American journal of occupational therapy*, n. 45, p. 300-310.

CLOT, Y. *A função psicológica do trabalho*. Petrópolis: Vozes, 2006.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior- MEC. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em terapia ocupacional. Parecer número: CNE/CES 1210/2001 aprovado em 12/09/2001.

CONTANDRIOPOULOS, A.P. et al. *Saber preparar uma pesquisa: definição, estrutura, financiamento*. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1997. 216p.

CORREIA, J.A. Formação e trabalho: contributos para uma transformação dos modos de os pensar na sua articulação. In: CANÁRIO, R. (Org.). *Formação e situações de trabalho*. Lisboa Porto Editora, 1997. p. 13-41.

COSTA, D.S.; CUNHA, D.M. A gestão do tempo na atividade real de trabalho – articulações de lógicas e imposições de ritmos. 1º SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLOGIA – SENEPT, 2008. Disponível em: <www.senept.cefetmg.br>. Acesso em: 29 set. 2008.

_____; _____. A gestão do tempo na atividade real de trabalho: articulações de lógicas e imposições de ritmos. In: I SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA - SENEPT, 2008, Belo Horizonte. *Anais*. Belo Horizonte: CEFET-MG, 2008. p. 1-8.

_____; _____. Notas conceituais sobre atividade e corpo-si na abordagem ergológica do trabalho. In: *30ª Reunião Anual da ANPED*, 2007, Caxambu. ANPED: 30 anos de pesquisa e compromisso social, 2007.

_____; _____. ORBAN, E. Uma abordagem ergológica da carga e da intensidade de trabalho: notas conceituais a partir do estudo de caso da empresa La Poste. In: *Trabalho e abordagem pluridisciplinar: Estudos Brasil, França e Argentina/ DIEESE: CESIT (org.) – São Paulo: DIEESE; Campinas: CESIT/IE/UNICAMP*, 2005.

CREFITO, 3ª região. *Atribuições da terapia ocupacional*. Disponível em: <www.crefito.com.br>. Acesso em: 07 fev. 2010.

CREPEAU, Elizabeth B. Análise de atividades: uma forma de refletir sobre desempenho ocupacional. In: NEISTADT, Maureen E.; CREPEAU, Elizabeth B. *Willard & Spackman. Terapia Ocupacional*. Rio de Janeiro: Guanabra Koogan, 2002. cap. 12, p. 121-133.

CUNHA, D.M. Notas conceituais sobre atividade e corpo-si na abordagem ergológica do trabalho, 2008. 15p. 1º SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLOGIA – SENEPT, 2008. Disponível em: <www.senept.cefetmg.br>. Acesso em: 29 set. 2008.

_____. Notas conceituais sobre atividade e corpo-si na abordagem ergológica do trabalho. In: *30ª Reunião Anual da ANPED*, 2007, Caxambu. ANPED: 30 anos de pesquisa e compromisso social, 2007.

CUNHA, L.A. *A universidade crítica: o ensino superior na República populista*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.

_____. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. 9. ed. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1980.

CYNKIN, S.; ROBINSON, A.M. *Occupational therapy and activities health: toward health through activities*. Boston: Little Brown, 1990.

DAY, R.H. *Psicologia da percepção*. Tradução do Departamento de Psicologia Educacional. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo. 2. Edição. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1974.

DE CARLO, Marysia M.R.P. et al. *Terapia ocupacional no Brasil: fundamentos e perspectivas*. São Paulo: Plexus, 2001.

DEJOURS, C. *A loucura do trabalho, estudo da psicopatologia do trabalho*. São Paulo: Cortez, 1987, 2000.

_____. *Da psicopatologia a psicodinâmica do trabalho*. Rio de Janeiro: Fiocruz, Brasília Paralelo 15, 2004. p. 345.

DEMO, P. *Metodologia do conhecimento científico*. São Paulo: Atlas, 2000.

_____. *Pobreza política*. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 1994. Coleção Polêmicas do nosso tempo, v. 27.

DENZIN, N.K. The Research Act. apud MINAYO, M.C.S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec, 2006.

DEWEY, D. What is developmental dyspraxia? *Brain Cognit.*, New York, v. 29, n. 3, p. 254-274, dec. 1995.

DEWEY, John. *Experiência e educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

_____. *Vida e educação*. 10. ed. São Paulo, Melhoramentos, 1978.

DOLTO, F. *O caso Dominique*. 24. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

DRUMOND, A.F. Fundamentos da terapia ocupacional. In: CAVALCANTI, A.; GALVÃO, C. (Org.). *Terapia ocupacional: fundamentação & prática*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2007.

_____; MAGALHÃES, L.C. Tendências da formação do terapeuta ocupacional no Brasil. *Revista de Terapia Ocupacional – USP*, São Paulo, v.12, n. 1/3, p. 01-54, 2001.

DUMAZEDIER, J. *Lazer e cultura popular*. São Paulo: Perspectiva, 1976.

DURKEIM, E. *Educação e sociologia*. Lisboa: Edições 70, 2001.

DURAFFOURG, J. O trabalho e o ponto de vista da atividade. In: SCHWARTZ, Y. (Org.). *Trabalho e ergologia: conversas sobre a atividade humana*. Niterói: Universidade Federal Fluminense – EdUFF, 2007

EARLY, M.B. Desempenho ocupacional. In: PEDRETTI, L.W.; EARLY, M.B. *Terapia ocupacional: capacidades práticas para as disfunções físicas*. São Paulo: Roca, 2005. cap. 12, p. 125-131.

EIZIRIK, M. *A escola invisível, jogos de poder, saber e verdade*. Porto Alegre: Editora UFRGS, 1995.

ENCICLOPÉDIA Barsa. *Percepção*. Rio de Janeiro/São Paulo: Enciclopédia Britânica do Brasil Publicações Ltda, v. 12, 1986, p. 202-203.

ENCICLOPÉDIA Wikipédia. *Tecnologia*. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/tecnologia>>. Acesso em: 04 fev. 2010.

ENGUITA, M. *Educar em tempos incertos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ESPINAS, A. As origens da tecnologia. *Revue Philosophique*, 1890.

FARR, R.M. 1982 interviewing: the social psychology of the interview. In: FRANSELLA, F. (Ed.). *Psychology for occupational therapists*. London: Macmillan. In: BAUER, M.W.; GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

FERNANDES, C.M.B. Formação do professor universitário: tarefa de quem? In: MASETTO, Marcos (Org.). *Docência na universidade*. São Paulo: Papirus, 2003. cap. 7, p. 95-112.

FERRARI, M.A.C. A terapia ocupacional nas universidades brasileiras hoje. *Revista de Terapia Ocupacional da USP*, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 01-34, 1999.

FERREIRA, C.V.P. O trabalho na rede de atenção psicossocial. In: *A terapia ocupacional e suas vivências na saúde pública do Rio Grande do Sul: relatos de experiências no SUS-SUAS*. Crefito, 2007. p. 21-23.

FERREIRA, J. O sentido da tecnologia: entre o conhecimento e as estratégias de mercados. *Revista Ciberlegenda*, n. 6, 2001.

FILLIETTAZ, L. As contribuições de uma abordagem praxeológica do discurso para a análise do trabalho do professor: o enquadramento das atividades em aula. In: MACHADO, A.R. (Org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004. cap. 8, p. 199-235.

FIORI, E.M. Aprender a dizer a sua palavra. In: FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FISCHER, M.C.B. Uma outra produção, validação e legitimação de saberes é possível... e necessária. *Trabalho e Educação*, Belo Horizonte, n. 1, p. 63-77, jan./jun. 2003.

_____; ZIEBELL, C. Engravitando uma outra economia. In: PICANÇO, I.; TIRIBA, L. (Orgs.). *Trabalho e educação*. Aparecida: Idéias e Letras, 2004.

_____; _____. Saberes da experiência e o protagonismo das mulheres: construindo e desconstruindo relações entre esferas da produção e da reprodução. In: PICANÇO, I.; TIRIBA, L. (Orgs.). *Trabalho e educação*. Aparecida: Idéias e Letras, 2004.

FLICK, U. Entrevista episódica. In: BAUER, M.W; GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

FONSECA, V. *Manual de observação psicomotora: significação psiconeurológica dos fatores psicomotores*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FORESTI, M.C.P. P. ; PEREIRA, M.L.T. A formação pedagógica construída na área da saúde: excertos de uma prática interdisciplinar na pós-graduação. In: MASETTO, M. (Org.). *Docência na universidade*. São Paulo: Papyrus, 2003. cap. 5, p. 69-76.

FOTI, D. Atividades de vida diária. In: PEDRETTI, L.W.; EARLY, M.B. *Terapia ocupacional: capacidades práticas para as disfunções físicas*. São Paulo: Roca, 2005. cap. 13, p. 132-183.

FOUCAULT, M. *História da sexualidade 3: O cuidado de si*. Tradução de Maria Theresa da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

_____. *Microfísica do poder*. 7. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FRANCISCO, B. *Terapia ocupacional*. 2. ed. Campinas: Papyrus, 2001.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FRIGOTTO, G. Conhecimento, cidadania e valores no contexto da “nova” revolução tecnológica: desafios e dilemas do professor/educador. In: *Síntese da conferência proferida no IPA/IMEC*. Em 7/03/1998, Porto Alegre/RS.

FURTADO, E.M.A. Conversando sobre identidade profissional. *Revista de terapia ocupacional da USP*, São Paulo, v. 10, n. 2/3, p. 46-48, maio/dez., 1999.

_____. *O mito do amor ao trabalho: paradoxos da construção de subjetividades*. 1992. 231 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1992.

_____. Percepção acerca da terapia ocupacional. *Revista de Terapia Ocupacional – USP*, São Paulo, v. 2, n. 1, 1991.

_____. Terapia ocupacional: da intervenção técnica à questão ética. XX CONGRESSO BRASILEIRO DE NEUROLOGIA, PSIQUIATRIA E HIGIENE MENTAL. Maceió, 1991.

GADAMER, H. *Verdade e método*. Petrópolis: Vozes, 1998.

GALHEIGO, S.M. O cotidiano na terapia ocupacional: cultura, subjetividade e contexto histórico-social. *Revista de Terapia Ocupacional – USP*, São Paulo, v. 14, n. 3, p. 104-9, set./dez. 2003.

_____. Repensando o lugar do social: a constituição de um campo de conhecimento em terapia ocupacional. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE TERAPIA OCUPACIONAL, 6, 1999. Águas de Lindóia *Programas e resumos*. Águas de Lindóia: SP, 1999. p. 24.

GHIRARDI et al. Vida na rua e cooperativismo: transitando pela produção de valores. *Revista Interface – Comunicação, Saúde, Educação*, Botucatu, v. 9, n. 18, set./dez., 2005.

GHIRARDI, M.I. Cooperativas de trabalho. In: CAVALCANTI, A.; GALVÃO, C. *Terapia ocupacional: fundamentação e prática*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2007. cap. 30, p. 291-292.

GIL, A.C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GLANTZ, C.H.; RICHMAN, N. Atividades de lazer. In: PEDRETTI, L.W.; EARLY, M.B. *Terapia ocupacional: capacidades práticas para as disfunções físicas*. São Paulo: Roca, 2005. cap. 18, p. 268-275.

GOMES, C. *A educação em perspectiva sociológica*. São Paulo: EDUC, 1991.

GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985.

GUIA para elaboração de trabalhos científicos. São Leopoldo: Unisinos, 2009.

GUSSO, D.A. et al. *A pós-graduação na América Latina: o caso brasileiro*. Brasília: UNESCO/CRESALC/MEC/SESU/CAPES, 1985.

HAGEDORN, R. *Fundamentos da prática em terapia ocupacional*. Tradução de José Batista. São Paulo: Dynamis Editorial, 1999.

HAGUETTE, T.M.F. *Metodologias qualitativas na sociologia*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1990.

HANSON, C.; JONES, D. Restauração da competência na atividade de lazer. In: TROMBLY, C.A.; RANDOMSKI, M.V. *Terapia ocupacional para disfunções físicas*. 5. ed. São Paulo: Santos, 2005.

HARVEY, D. *A condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 1992.

HAWE, P. ; WEBSTER, C.; SHIELL, A. *A glossary of terms for navigating the field of social network analysis*. J. Epidemiol. Commun. Health, v. 58, n. 12, p. 971-975, 2004.

HEIDEGGER, M. *Ser e tempo*. Petrópolis-Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

HELLER, A. *O cotidiano e a história*. 6. ed. Campinas: Papirus, 2001.

HERZOG, J.M. *Play and trauma*. Talk given to the Canadian Society of Psychoanalysis. Oct. Montreal, 1990.

HOCHNERG, J.E. *Percepção*. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

HUSSERL, E. *A crise da humanidade européia e a filosofia*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

_____. *A idéia da fenomenologia*. São Paulo: Edições 70, 1986.

INEP. ENADE. *Relatório final de curso, 2007*. Disponível em: <<http://enade.inep.gov.br/enadeResultado/site/relatorioDeCurso.seam>>. Acesso em: 14 abr. 2010.

JEAN, R. Sobre o agir ergológico. In: _____. *Trabalho e abordagem pluridisciplinar: estudos Brasil, França e Argentina*. DIEESE: CESIT (Org.). São Paulo, DIEESE; Campinas: CESIT/IE/Unicamp, 2005.

JOBIN, J. Da atividade, o que ainda pode ser dito. *Revista do Centro de Estudos de Terapia Ocupacional*, ano 4, n. 4, p. 17-26, 1999.

JOSSO, M. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

KADUSHIN, C. *Introduction to social network theory*. In: *Basic Network Concepts*, 2004. Disponível em: <[HTTP://home.earthlink.net/~ckaduchin/texts/basic%20network%20concepts.pdf](http://home.earthlink.net/~ckaduchin/texts/basic%20network%20concepts.pdf)>. Acesso em: 10 out. 2009.

KELLY, K. *O que quer a tecnologia*. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/especiais/tecnologia_2007/p_046.html>. Acesso em: 03 fev. 2010.

KINKER, F.S. Trabalho como produção de vida. *Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo*, São Paulo, v. 8, n. 8, p. 42-48, 1997.

KOLB, B.; WHISHAW, I.Q. *Neurociência do comportamento*. São Paulo: Manole, 2002. cap. 8, p. 276-316.

_____; _____. *Neurociência do comportamento*. São Paulo: Manole, 2002. cap. 9, p. 318-353.

KUENZER, A. Z. *Pedagogia da fábrica*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1986.

LALANDE, A. Vocabulário técnico e crítico da filosofia. In: ESPINAS, A. *As origens da tecnologia*. *Revue Philosophique*, 1890.

LANCMAN, S. (Org.). *Saúde, trabalho e terapia ocupacional*. São Paulo: Roca, 2004.

_____. Construção de novas teorias e práticas em terapia ocupacional, saúde e trabalho. In: _____. (Org.). *Saúde, trabalho e terapia ocupacional*. São Paulo: Roca, 2004. cap. 3, p. 71-83.

_____. Psicodinâmica do Trabalho. In: CAVALCANTI, A.; GALVÃO, C. *Terapia ocupacional: fundamentação & prática*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2007. cap. 28, p. 271-277.

LAW, M. et al. Pilot testing of the canadian occupational performance measure: clinical and measurement issues. *Canadian journal of occupational therapy*, n. 61, p. 191-197, 1994.

LEFEBVRE, H. *Critique de la vie quotidienne*. Paris: L' Arche, 1958.

LIMA, F. Norma e atividade humana: modelos dinâmicos da prescrição e historicidade das situações de trabalho. In: *Trabalho e abordagem pluridisciplinar: Estudos Brasil, França e Argentina*. DIEESE: CESIT(Org.). São Paulo, DIEESE; Campinas: CESIT/IE/Unicamp, 2005.

LIN, N. *Social capital. A theory of social structure and action*. Cambridge: University Press, 2001.

LOPES, R.E. A direção que construímos: algumas reflexões sobre a formação do terapeuta ocupacional. *Revista de Terapia Ocupacional da USP*, São Paulo, v. 4/7, p. 01-63, 1993/6.

LOUSADA, E. Os pequenos grandes impedimentos da ação do professor: entre tentativas e decepções. In: MACHADO, A.R. (Org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004. cap. 10, p. 271-296.

LOW, J.F. Fundamentos históricos e sociais para a prática. In: TROMBLY, C.A; RADOMSKI, M.V. (Orgs.). *Terapia ocupacional para disfunção física*. 5. ed. São Paulo: Livraria Santos, 2005.

LUFT, C.P. *Mini dicionário Luft*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1991. p. 593.

LUZO, M.C.M.; MELLO, M.A.; CAPANEMA, V.M. Recursos tecnológicos em terapia ocupacional – órteses e tecnologia assistiva. In: DE CARLO, Marysia M.R.; LUZO, Maria C. *Terapia ocupacional: reabilitação física e contextos hospitalares*. São Paulo: Roca, 2004. cap. 5, p. 99-126.

MANCINI, M.C.; COELHO, Z.A.C. Raciocínio clínico em terapia ocupacional. In: DRUMOND, A.F.; REZENDE, M.B. (Orgs.). *Intervenções da terapia ocupacional*. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

MANDEL, E. *O capitalismo tardio*. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

MÂNGIA, E.F. Contribuições da abordagem canadense “prática de TO centrada no cliente” e dos autores da desinstitucionalização italiana para a terapia ocupacional em saúde mental. *Revista de Terapia Ocupacional - USP*, São Paulo, v. 13, n. 3, p. 127-34, ago./dez. 2002.

_____; LUGARINHO, R. O Fórum Nacional de Educação das Profissões na área da Saúde – FNEPAS: o desafio da formação de profissionais para o sistema único de saúde- SUS. *Revista de Terapia Ocupacional da USP*, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 47-101, 2007.

_____; ALMEIDA, M.C. A Rede Nacional de Ensino de Terapia Ocupacional (RENETO). *Revista de Terapia Ocupacional - USP*, São Paulo, v.17, n.3, p. i, set/dez., 2006.

_____; _____. LANCMAN, S. A formação dos terapeutas ocupacionais e os processos de mudança na graduação em saúde. *Revista de Terapia Ocupacional da USP*, São Paulo, v. 16, n. 3, p. 97-151, 2005.

_____; MURAMOTO, M.T. O estudo de redes sociais: apontamentos teóricos e contribuições para o campo da saúde. *Revista de Terapia Ocupacional - USP*, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 22-30, jan./abr. 2005.

MARSÍGLIA, R.; GONÇAVES, R.B.; CARVALHO, E.A. A produção do conhecimento e das práticas sociais. *Revista de Terapia Ocupacional – USP*, São Paulo, v. 2, n. 2/3, p. 114-126, jun./set. 1991.

MARTELETO, R.M. Análise de redes sociais – aplicação nos estudos de referência da informação. *Ver. Ciên. Inf.*, v. 30, n. 1, p. 71-81, 2001.

MARTINS, J.S. *A sociedade vista do abismo*. Petrópolis: Vozes, 2002.

MARX, K.; ENGELS, F. *Textos sobre educação e ensino*. São Paulo: Moraes, 1983.

MASCELLANI, M.N. *Uma pedagogia para o trabalhador: o ensino vocacional como base para uma proposta pedagógica de capacitação profissional de trabalhadores desempregados (Programa Integrar CNM/CUT)*. 1999. Dissertação (Doutorado), USP.

MASETTO, M. (Org.). *Docência na universidade*. São Paulo: Papyrus, 2003.

_____. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: _____. *Docência na universidade*. São Paulo: Papyrus, 2003. cap. 1, p. 09-24.

MAZZOTTI, A.J.A.; GEWANDSZNAJDER, F. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. 2. ed. São Paulo: Pioneiras, 1999.

MEC/INEP. *Dados do Enade* – 2006. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 10 set. 2008.

MEDEIROS, M.H.R. *Terapia ocupacional, um enfoque epistemológico e social*. São Paulo: Hucitec, 2003.

MEIRELLES, C. *Quadrante 1*. Rio de Janeiro: Editora do Autor, 1962.

MELLO, M.A.F.; MANCINI, M.C. Avaliação das atividades de vida diária e controle domiciliar. In: CAVALCANTI, A; GALVÃO, C. *Terapia ocupacional: fundamentação & prática*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2007. p. 49-54.

MENDONÇA, A.W.P. C. A universidade no Brasil. *Rev. Brasileira de Educação*, n. 14, p. 131-50, maio/jun./jul./ago. 2000.

MERTON, R.K.; KENDALL, P. L. 1946. The Focused Interview, *American Journal of Sociology* apud FLICK, U. Entrevista episódica. In: BAUER, M.W.; GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. Petrópolis: Vozes, 2000.

MESSENGER, J.B. *Cérebro e comportamento*. São Paulo: EPU, 1984.

MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

MIADAIRA, E.S. Prescrevendo atividades. *Revista de Terapia Ocupacional – USP*, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 105-111, 1991.

MICHELET, J. *O povo*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

MINAYO, M.C.S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em Saúde*. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

MOLINA, J.L. El estudio de las redes personales: contribuciones, métodos y perspectivas. *Empiria*, v. 10, p. 71-106, jul. 2005. Disponível em: <<http://seneca.uab.es/antropologia/jlm/>>. Acesso em: nov. 2009.

MORIN, E. A noção de sujeito (Cap. II). In: SCHNITMAN, D.F. (Org.). *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

_____. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

_____. *Para sair do século XX*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1987.

NEISTADT, M.E. Visão geral sobre o tratamento. In: _____.; CREPEAU, E.B. *Willard & Spackman. Terapia ocupacional*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2002.

_____.; CREPEAU, E.B. Introdução à terapia ocupacional. In: _____.; _____. *Willard & Spackman. Terapia ocupacional*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2002. cap. 1, p. 3.

_____.; _____. *Willard & Spackman. Terapia ocupacional*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2002.

NOGUCHI, J.K. et al. Saúde do trabalhador na formação em terapia ocupacional: experiência de alunos. In: LANCMAN, S. (Org.). *Saúde, trabalho e terapia ocupacional*. São Paulo: Roca, 2004. cap. 6, p. 115-137.

NOGUEIRA, F. O direito ao trabalho: um instrumento no processo de desconstrução do manicômio em Santos. *Revista de Terapia Ocupacional da USP*, São Paulo, v. 8, n. 8, p. 53-56, 1997.

NORMAS da ABNT. Disponível em: <<http://www.leffa.pro.br/textos/abnt.htm#2>>. Acesso em: 10 abr. 2010.

NUNES, C.M.P. Avaliação das atividades produtivas e de trabalho. In: CAVALCANTI, A.; GALVÃO, C. *Terapia ocupacional: fundamentação e prática*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2007. p. 54-69.

_____. Saúde de trabalhador e ergonomia. In: CAVALCANTI, A.; GALVÃO, C. *Terapia ocupacional: fundamentação e prática*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2007. cap. 29, p. 278-290.

OGAWA, R. Trabalho: liberdade versus exclusão. *Revista de Terapia Ocupacional da USP*, São Paulo, v. 8, n. 8, p. 49-52, 1997.

OLIVEIRA, A. J. Terapia ocupacional: perspectiva para a educação em saúde do trabalhador. In: LANCMAN, Selma (Org.). *Saúde, trabalho e terapia ocupacional*. São Paulo: Roca, 2004. cap. 1, p. 1-17.

OLIVER, F.A. et al. Reabilitação no território: construindo a participação na vida social. *Revista de Terapia Ocupacional da USP*, São Paulo, v. 12, n. 1/3, p. 12-22, jan./dez. 2001.

_____. Oficinas de trabalho: sociabilidade ou geração de renda? *Revista de Terapia Ocupacional da USP*, São Paulo, v. 13, n. 3, p. 86-94, 2002.

PACHECO, A.B. *Trajetórias docentes dos terapeutas ocupacionais no Centro Universitário Metodista IPA (1980-2006)*. 2006. 120 f. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

PALMER, R. *Hermenêutica*. Lisboa: Edições 70; São Paulo: Martins Fontes, 1969.

PELOSI, M. *Tecnologia assistiva e comunicação alternativa*. Disponível em: <www.comunicacaoalternativa.com.br>. Acesso em: 02 fev. 2010.

PENNA, A.G. et al. *Percepção e realidade: introdução ao estudo da atividade perceptiva*. São Paulo: Fundo de Cultura Brasil, 1968.

PIBAROT, I. Não digam para a minha mãe que faço atividades, ela pensa que trabalho. *Revista do Centro de Estudos de Terapia Ocupacional*, ano 5, n. 5, p. 6-10, 2000.

PONTY, M.M. *Fenomenologia da percepção*. 2. ed. São Paulo: Martins fontes, 1999.

PUIGRÓS, A.; GAGLIANO, R. *Considerações teóricas de la fábrica del conocimiento*. Rosário: Homo Sapiens, 2004. p. 11-26.

RAPPAPORT, C.R. *Psicologia da percepção*. São Paulo: EPU, 1985.

RATTO, C.G. Compulsão à comunicação: modos de fazer falar de si. *Revista Educação e Realidade*, Porto Alegre, v.31, n.2, jul./dez. 2006 – Faculdade de Educação UFRGS.

REIS, J.B.A. *O conceito de tecnologia e tecnologia educacional para alunos do ensino médio e superior*. Disponível em: <http://www.alb.com.br/anais17/txtcompletos/sem16/COLE_932.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2010.

REIS, N.M.M.; REZENDE, M.B. Adaptações para o brincar. In: CAVALCANTI, A; GALVÃO, C. *Terapia ocupacional: fundamentação & prática*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2007. p. 338-344.

RIBEIRO, M. A. Design universal. In: CAVALCANTI, A; GALVÃO, C. *Terapia ocupacional: Fundamentação & prática*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2007. p. 417.

RICHARDSON, R.J. et al. *Pesquisa social – métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas, 1985.

RICOUER, P. 1990. *Soi-même comme un autre*. apud CLOT, Y. *A função psicológica do trabalho*. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

RILKE, R.M. *Cartas a um jovem poeta*. Tradução de Pedro Süsskind. Porto alegre: L&PM, 2006.

RODRIGUES, A.V. et al. Órtese e prótese. In: CAVALCANTI, A; GALVÃO, C. *Terapia ocupacional: fundamentação & prática*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2007. cap. 46, p. 435.

ROMANO, B.W. Qualidade de vida: teoria e prática. *Ver. Soc. Cardiol. Estado de São Paulo*, v. 3, n. 6, p. 6-9, nov./dez. 1993.

ROSA, M.I. Usos de si e densificação do trabalho. In: DIEESE (Org.). *Trabalho e abordagem pluridisciplinar: estudos Brasil, França e Argentina*. DIEESE; CESIT (Org.). São Paulo: DIEESE; Campinas: CESIT/IE/UNICAMP, 2005.

_____. Usos de si no trabalho e densificação: nova modalidade. In: FÍGARO, R. *Gestão da comunicação: no mundo do trabalho, educação, terceiro setor e cooperativismo*. São Paulo, Atlas, 2005.

ROUSSEAU, J.J. *O contrato social*. In: CIVITA, V. *Os pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

SABARI, J. S. Ensino de atividades na terapia ocupacional. In: PEDRETTI, L.W.; EARLY, M.B. *Terapia ocupacional: capacidades práticas para as disfunções físicas*. São Paulo: Roca, 2004. cap. 9, p. 89-97.

SAMPAIO, C.M.A.; SANTOS, M.S.; MESGUIDA, P. Do conceito de educação à educação no neoliberalismo. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 3, n. 7, p. 165-178, set./dez. 2002.

SANT'ANA, D. et al . *Políticas do corpo*. São Paulo: Estação Liberdade, 1995.

SANTOS, B. *A crítica da razão indolente contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Rio de Janeiro, Graal, 1989.

_____. *Um discurso sobre as ciências*. 14. ed. Porto: Edições Afrontamento, 2003.

SANTOS, E.H. Proposta de formação de trabalhadores na UFMG. *Revista Trabalho & Educação*, v. 12, n. 1, jan./jun. 2003.

_____; DINIZ, M. Ciência e cultura: uma relação entre saber e trabalho. *Trabalho e Educação*, Belo Horizonte, n. 7, p. 119-130, jul./dez. 2000.

_____; _____. O sujeito, o saber e as práticas educativas. *Revista Trabalho & Educação*, v. 12, n. 1, p. 138-215, jan./jun. 2003.

_____; _____. Processos de produção e legitimação de saberes no trabalho. In: GONÇALVES, L.A.O. *Currículo e políticas públicas*. Belo Horizonte: Autentica, 2003.

_____; _____. Trabalho prescrito e trabalho real no atual mundo do trabalho. *Trabalho e Educação*, Belo Horizonte, n. 1, p. 13-27, fev./jul. 1997.

SANTOS, M. *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2002.

SANTOS, M. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. Rio de Janeiro: Record, 2002.

SANTOS, M.C. Reabilitação física, terapia ocupacional e saúde do trabalhador. In: LANCMAN, S. (Org.). *Saúde, trabalho e terapia ocupacional*. São Paulo: Roca, 2004. cap. 5, p. 99-113.

SARDI, S.A. Viver e pensar. In: QUEIROZ et al. *Filosofia e ensino – possibilidades e desafios*. Ijuí: Unijuí, 2003. p. 167-189.

SARTRE, J.P. Questão do método. In: *Os pensadores*. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

SARTRE, J.P. *Verdade e Existência*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

SASSAKI, R.K. Por que o termo “tecnologia assistiva”? Disponível em: <www.assistiva.com.br>. Acesso em: 02 fev. 2010.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. Campinas: Autores Associados, 2005.

SCHELL, B.B. Racioncínio clínico: a base da prática. In: NEISTADT, M.; CREPEAU, E. (Ed.). *Willard & Spackman. Terapia ocupacional*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2002. p. 80-89

SCHWARTZ, Y. (Org.). *Trabalho e ergologia: conversas sobre a atividade humana*. Niterói: Universidade Federal Fluminense – EdUFF, 2007.

_____. A abordagem do trabalho reconfigura nossa relação com os saberes acadêmicos: as antecipações do trabalho. In: _____.; DURRIVE, L. *Linguagem e trabalho: construção de objetivos de análise no Brasil e na França*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 109-126.

_____. A comunidade científica ampliada e o regime de produção de saberes. *Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, n. 7, jul./dez. 2000.

_____. A linguagem no trabalho. Tradução de Cecília Souza e Silva e Décio Rocha. In: _____.; DURRIVE, L. (Orgs.). *Travail et ergologie: entretiens sur L' activité humains*. Toulouse: Octarés, 2000.

_____. Disciplina epistêmica disciplina ergológica paidéia e politeia. *Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, v.12, n. 1, jan./jun. 2003.

_____. Entrevista. *Revista Trabalho, Educação e Saúde*. Fiocruz, v. 4, n. 2, p. 457- 466, 2006.

_____. In: Notas conceituais sobre atividade e corpo-si na abordagem ergológica do trabalho. 15 p. 1º SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLOGIA – SENEPT. 2008. Disponível em: <www.senept.cefetmg.br>. Acesso em: 29 set. 2008.

_____. Trabalho e gestão: níveis, critérios, instâncias. In: FIGUEREDO, M. et al. *Labirintos do trabalho*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 23-36.

_____. Trabalho e saber. *Trabalho e Educação*, Belo Horizonte, v. 12, n. 1, p. 21-34, jan./jun. 2003.

_____. Trabalho e valor. 1996. In: CUNHA, D.M. Notas conceituais sobre atividade e corpo-si na abordagem ergológica do trabalho. 15 p. 1º SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLOGIA – SENEPT. 2008. Disponível em: <www.senept.cefetmg.br>. Acesso em: 29 set. 2008.

_____.; DURRIVE, L. Trabalho e uso de si. In: _____. *Trabalho & ergologia: conversar sobre atividade humana*. Niterói: EdUFF, 2007. p. 191-309.

SELLTIZ et. al. Métodos de pesquisa nas relações sociais, 1967. In: GIL, A. C. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 5 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

SENNA, L. B. Relato de experiência no CAPS/CAIS Mental Centro e Oficina de saúde e trabalho. In: *A terapia ocupacional e suas vivências na saúde pública do Rio Grande do Sul: relatos de experiências no SUS-SUAS*. Crefito, 2007. p. 7-8.

SENNETT, R. *A corrosão do caráter: conseqüências pessoais do trabalho num novo capitalismo*. 6. ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.

_____. *Carne e pedra*. Rio de Janeiro: Record, 1997.

SEVERINO, A.J. O ensino superior brasileiro: novas configurações e velhos desafios. *Revista Educar*, Curitiba, Editora UFPR, n. 31, p. 73-89, 2008.

SILVA JR., J. R.; SGUISSARDI, V. A nova lei da educação superior: fortalecimento do setor público e regulação do privado/mercantil ou continuidade da privatização e mercantilização do público? *Revista Brasileira de Educação*, n. 29, p. 05-27, maio/jun./jul./ago.s 2005.

_____; _____. *As novas faces da educação superior no Brasil: reformas do estado e mudanças na produção*. São Paulo: Cortez/CDAPH-IFAN, 2001.

SILVA, J.C.T. Tecnologia: conceitos e dimensões. XXII ENCONTRO NACIONAL DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO, Curitiba, 23-25 out. 2002.

SILVA, S.N.P. Análise da atividade. In: *Terapia ocupacional: fundamentação & prática*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2007. cap. 12, p. 110-124.

SIMÕES, E.Q.; TIEDEMANN, K.B. *Psicologia da percepção*. São Paulo: EPU, 1985.

SOARES, L.B.T. *Terapia ocupacional: lógica do trabalho ou do capital?* São Paulo: Hucitec, 1991.

SOUZA-E-SILVA, M.P. O ensino como trabalho. In: MACHADO, A. R. (Org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004. cap. 4.

STEIN, E. Dialética e hermenêutica: uma controvérsia sobre método em filosofia. Dialética e hermenêutica, 1987.

STRECK, D.R. *Educação para um novo contrato social*. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

_____. *Rousseau e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

STROOBANDS, M. La compétence à l'approuve de la qualification. In: DURAND, J.P. (Org.). *Vers um nouveau modèle productif?* Paris: Syros/Alternatives, 1993. apud CORREIA, J.A. Formação e trabalho: contributos para uma transformação dos modos de os pensar na sua articulação. In: CANÁRIO, R. (Org.). *Formação e situações de trabalho*. Lisboa Porto Editora, 1997. p. 13-41.

SUMSION, T. *Prática baseada no cliente na terapia ocupacional: guia para a implementação*. São Paulo: Roca, 2003.

TARDIF, M. *Saberes docente e formação profissional*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, A. *Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1989*. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1989.

TERRIAULT, P. Y.; LAVOIE, M. MAECES: método eficaz para a inserção no trabalho. In: LANCMAN, S. (Org.). *Saúde, trabalho e terapia ocupacional*. São Paulo: Roca, 2004. cap. 8, p. 153-169.

THIOLLENT, M. Crítica metodológica, investigação social e enquete operária. In: BRIOSCHI, L.R.; TRIGO, M.H.B. Relatos de vida em ciências sociais: considerações metodológicas. *Ciência e cultura*, v. 39, n. 7, p. 631-637, julho 1987.

THOMPSON, E.P. *A formação da classe operária inglesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 3 v.

_____. *A miséria da teoria: ou um planetário de erros*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

_____. Educação e experiência. In: _____. *Os românticos*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. p. 11-47.

TINSLEY, H.E. et al. Attributes of leisure and work experiences. *Journal of counseling psychology*, n. 40, p. 447-455, 1993.

TOWNSED, E.; BRINTNELL, S.; STAISEY, N. Developing guidelines for client-centred occupational therapy practice. *Can. J. Occup. Ther.*, v. 57, n. 2, p. 69-76, 1990.

TROMBLY, C.A. Fundamentos conceituais para a prática. In: TROMBLY, C.A.; RADOMSKI, M.V. (Orgs.). *Terapia ocupacional para disfunção física*. 5. ed. São Paulo: Santos, 2005.

_____. Ocupação. In: _____; RADOMSKI, M.V. *Terapia ocupacional para disfunções físicas*. São Paulo: Santos, 2005. cap. 11, p. 255-281.

_____; RANDOMSKI, M.V. (Orgs). *Terapia ocupacional para disfunções físicas*. 5. ed. São Paulo: Santos, 2005.

VERNON, M.D. *Percepção e experiência*. São Paulo: Perspectiva, 1974.

VIEIRA, M.A. Autoconfrontação e análise da atividade. In: FIGUEIREDO, M. et al. (Orgs.). *Labirintos do trabalho - interrogações e olhares sobre o trabalho vivo*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 214-237.

WATANABE, M.; GONÇALVES, R.M. A. relações conceituais entre terapia ocupacional e ergonomia. In: LANCMAN, S. (Org.). *Saúde, trabalho e terapia ocupacional*. São Paulo: Roca, 2004. cap. 2, p. 19-70.

WILDE, O. *A alma do homem sobre o socialismo*. Porto Alegre: LPM, 1983.

YIN, R.K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. São Paulo: Bookman, 2001.

Yin, R. K. "The Case Study as a Serious Research Strategy," *Knowledge* (3), 1981, pp. 97-114.

_____. The case study crisis - some answers. In: GIL, A.C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

ZAGO, N. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 32, maio/ago. 2006.

ZIBAS, D. A reforma do ensino médio nos anos de 1990: o parto da montanha e as novas perspectivas. *Revista Brasileira de Educação*, n. 28 jan./fev./mar./abr. 2005.

ANEXO A – Termo de consentimento livre e esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Antes de sua participação neste estudo, é preciso esclarecer alguns detalhes importantes, para que possíveis dúvidas sejam resolvidas. Em caso de qualquer questionamento quanto ao estudo ou sobre os seus direitos, você poderá contatar o responsável por este trabalho, Eliana Anjos Furtado, terapeuta ocupacional CREFITO-5 /483/TO, pelo telefone (51) 9915-9954. Este trabalho será realizado no laboratório de Atividades e Recursos Terapêuticos do curso de Terapia Ocupacional do Centro Universitário Metodista IPA fazendo parte das atividades do grupo de estudos sobre atividade humana que a mesma coordena e como objeto de investigação da sua tese de doutorado.

O objetivo deste estudo é investigar se o processo de escavação poderá se constituir em um DD3P da abordagem ergológica, a partir da experimentação e da confrontação, entre os saberes produzidos neste processo e os saberes da formação dos alunos participantes do GEAH.

Embora este trabalho não possa gerar nenhum benefício imediato aos participantes, este estudo poderá trazer vários benefícios à longo prazo, que por fim, poderão beneficiar a você e a outras pessoas no futuro.

Pelo presente termo de consentimento livre e esclarecido declaro que me autorizo a participar desta pesquisa, pois fui informado(a) de forma clara e detalhada, livre de qualquer forma de constrangimento e repressão, dos objetivos, das justificativas, dos procedimentos que deveremos cumprir e também de que não haverá riscos aos participantes.

Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar, será mantido em sigilo.

Também, estou consciente de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar.

Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

Porto Alegre, _____ de _____ de 2009.

Nome: _____.

Assinatura do participante: _____.

APÊNDICE A – Tópico guia da entrevista com os alunos participantes do grupo de estudos sobre atividade humana

Questões para entrevista com alunos de terapia ocupacional

1. A escolha pelo curso de terapia ocupacional teve influência da sua atividade de trabalho anterior e atual?
2. Como você avalia sua formação quanto ao entendimento e à ampliação da percepção da atividade de trabalho e da ação humana?
3. Durante sua formação, você repensou sua atividade de trabalho quanto a valores e atribuições das atividades prescritas e reais?
4. Qual sua percepção sobre as tecnologias da terapia ocupacional?
5. De que forma essas tecnologias influenciaram sua relação com a atividade de seu trabalho através do desenvolvimento das atividades reais que você desenvolve?
6. Você acha que as tecnologias da terapia ocupacional ajudam o paciente a repensar sua relação quanto a valores e atribuições da atividade ocupacional e da atividade de trabalho?
7. Qual sua percepção sobre o mundo do trabalho hoje?
8. A partir da sua formação, como você conceituaria os seguintes termos: atividade, ocupação e trabalho?
9. Você acha que as tecnologias da terapia ocupacional ajudam ou ajudaram você a repensar sua relação quanto a valores e atribuições da atividade ocupacional e da sua atividade de trabalho?