

LABORATÓRIO DE ATIVIDADES EXPRESSIVAS NA FORMAÇÃO DO TERAPEUTA OCUPACIONAL

FLAVIA LIBERMAN¹

MARISA SAMEA²

SORAYA DINIZ ROSA³

RESUMO

Este texto trata das experiências vivenciadas pelas docentes responsáveis pela disciplina Atividades Expressivas e Recursos Terapêuticos na graduação em Terapia Ocupacional. Deixar registrada essa prática teve como objetivo não só contribuir para algumas reflexões sobre os territórios em que o professor terapeuta ocupacional pode transitar ao assumir a docência numa instituição universitária, mas também mostrar a necessidade da revisão do processo de ensino-aprendizagem. As discussões permeiam os temas sobre a imagem hegemônica do corpo na contemporaneidade, as formas de relação e contato no mundo contemporâneo e a produção de subjetividade. A partir desse contexto, as autoras justificam a importância de se construir espaços de subjetivação que promovam o enfrentamento dessas questões, valorizando o processo de aprendizagem no modelo do cuidado à saúde.

Palavras-chave: Terapia Ocupacional, Formação de Recursos Humanos, Educação.

LABORATORIES: EXPRESSIVE ACTIVITIES ON THE DEVELOPMENT OF THE OCCUPATIONAL THERAPIST

ABSTRACT

This text concerns the experiences carried out by the lecturers responsible for the discipline Expressive Activities and Therapeutic Resources in an Occupational Therapy Programme. Recording these procedures aimed not only to contribute for some consideration about the areas on which the occupational therapist lecturer can go through when assuming the teaching profession at a university institution, but also to show the necessity for the review of the teaching-learning process. The discussion permeates the topics on the preponderant image of the body on the contemporaneity, the nature of the relationships and contact in a contemporaneous world and the production of subjectivity. From this context, the authors justify the importance of building subjective areas which promotes the daring of such issues, increasing the value of the learning process as a model over the health care.

Keywords: Occupational Therapy, Human Resources Formation, Education.

¹ Docente do Curso de Terapia Ocupacional da Universidade Federal de São Paulo, UNIFESP, *campus* Baixada Santista. Endereço Eletrônico: estudiofla@uol.com.br

² Docente do Curso de Terapia Ocupacional do Centro Universitário São Camilo e Terapeuta Ocupacional da Prefeitura do Município de São Paulo.

³ Docente do Curso de Graduação em Terapia Ocupacional da Universidade de Sorocaba-UNISO. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos-UFSCar.

INTRODUÇÃO

Os alunos se preparam para assumir a coordenação de uma dinâmica para toda a classe.

Haviam estudado os textos sobre dança, mas realizar a articulação teórico-prática parecia ser um de seus maiores desafios.

O aprendizado se daria, por um lado a partir dos estudos teóricos sobre o tema escolhido a partir dos interesses do grupo e, por outro, deveriam pensar em estratégias que pudessem refletir sobre várias questões, entre elas: Quais as características desse grupo? Que propostas seriam interessantes para dar continuidade aos processos de ensino- aprendizagem no módulo - Atividades e Recursos Terapêuticos? Como envolver os alunos? Quais os sentidos das dinâmicas nos processos de formação do “Ser-terapeuta ocupacional”?

Ao assumir o papel de professor universitário, o terapeuta ocupacional, de acordo com seus pressupostos e objetivos, transita por diferentes territórios.

No território macropolítico, as transformações nas políticas públicas do Brasil mostram a necessidade de revisão no processo de ensino-aprendizagem entre universidade, comunidade e serviços de saúde (CYRINO, 2005). Para a autora é preciso formar profissionais capazes de utilizar o conhecimento técnico, que não se constrói por receita, mas no exercício da prática inserida no universo das relações históricas, culturais, sociais e políticas da sociedade. Nesse contexto, a intervenção clínica tem a ver com a valorização dessa clínica, considerada como um espaço de acolhimento, de diálogo, de compartilhamento de emoções e situações inesperadas e de escuta ao cliente,

visto como sujeito da sua própria história e co-participante de seu tratamento.

Para MERHY (2002), o campo da saúde tem como objeto a construção de práticas e técnicas para a “produção do cuidado”, buscando a cura ou a promoção e proteção da saúde. No entanto, é preciso reconhecer que as práticas clínicas e sanitárias, na maioria das vezes, estão baseadas no modelo médico hegemônico neoliberal, que propõe a privatização dos espaços microdecisórios e reduz a saúde a um bem de mercado, em que a atenção gerenciada está ligada aos interesses das grandes corporações financeiras.

Diante disso, consideramos que as Instituições de Ensino Superior, em particular as dos cursos da saúde, devem assumir a mudança desse cenário, participando ativamente da construção de um novo perfil profissional para o campo da saúde, pois o modelo “flexneriano”⁴ continua determinando a formação profissional, há um apoderar-se de saberes que se sobrepõem ao conceito ampliado de saúde, como, por exemplo, o conteúdo técnico voltado à lógica biomecânica, o modelo médico biologicamente centrado, o privilégio de tecnologias duras (CAMPOS, 1991; 2006; MERHY, 2002; VASCONCELOS & PASCHE, 2006), postos como conhecimentos fundamentais na composição do perfil profissional e que, portanto, se apresentam como eixos da aprendizagem, na maioria das escolas de formação profissional em saúde (CANESQUI, 2000; ALMEIDA FILHO, 2000; FEUERWERKER, 2002). Essa lógica colocada nos cursos de graduação tem permitido a manutenção do modelo hospitalocêntrico, com suas práticas médico-centradas e curativas, sustentado pelo paradigma da biomedicina, assim como tem contribuído

⁴ Baseado no Relatório Flexner, publicado em 1910, pela Fundação Carnegie, que introduz um novo paradigma, o qual se expressa pelos elementos: mecanismo (corpo humano visto como máquina), biologismo (natureza biológica das doenças), individualismo (objeto individual da saúde e exclusão de aspectos sociais), especialização, tecnificação do ato médico e curativismo, e o entendimento de saúde como ausência de doença (MENDES, 1996, p.238).

para que o sistema de saúde venha se caracterizando pela baixa eficácia, pelo predomínio de interesses privatistas e pela existência de mecanismos gerenciais e financeiros que dificultam a sua racionalização (CARVALHO, 2005).

No caso específico da terapia ocupacional (TO), sua história também é caracterizada pelo reducionismo do modelo hegemônico de saúde. Desde 1970, contudo, os movimentos dos profissionais, a partir da interlocução com outras áreas de conhecimento e das reflexões a respeito do papel social e político da profissão, têm tomado uma direção oposta a esse modelo. Na história do ensino superior brasileiro, foi em meados de 1980 que a interdisciplinaridade emergiu como fonte para a busca de modelos de atenção que considerassem as necessidades sociais e os problemas da coletividade.

No território pedagógico propriamente dito, a prática do professor não só compreende o domínio das técnicas, os conhecimentos e procedimentos teórico-científicos de sua especialidade como terapeuta, mas também está imbricada no processo de ensino-aprendizagem e na formação do aluno, o futuro terapeuta ocupacional, com a responsabilidade de *formar profissionais comprometidos com as necessidades do homem no seu tempo, profissionais que sejam capazes de promover mudanças sociais* (ROSA, 2001, p.8). Ou seja, a prática do professor incide nos processos de subjetivação que constroem um sujeito.

Na universidade, as diferentes dimensões subjetivas se explicitam de modo focal nas disciplinas que compreendem experimentações nos chamados “Laboratórios de Atividades Expressivas e Recursos Terapêuticos (AERT)”, que envolvem vivências com música, dança, teatro, atividades plásticas, abordagens corporais, entre outras.

Nesses espaços, tal como brevemente explicitado no fragmento inicial do texto, há uma tentativa de fazer os enfrentamentos da privatização dos espaços microdecisórios e da mercantilização da saúde, promovendo no aluno não somente a reflexão, como também a experimentação de espaços de subjetivação. Assim, os recursos artísticos dão oportunidades para que o aluno se “aproxime” de seu próprio corpo, do corpo do outro e de materiais vários, que o colocam, como diz ROLNIK (2006), em contato com seus *modos de subjetivação*⁵, pois, ao fazer, experimentar, relacionar-se com outros corpos/sujeitos, ficam evidentes traços, modos de funcionamento, ativação de pensamento, memórias e imaginários, resultado do encontro entre corpos.

Essa investigação não é simples e exige, tanto do aluno quanto do docente, o manejo de conteúdos complexos relacionados a aspectos objetivos e subjetivos, visíveis e invisíveis, particulares e coletivos, que vão além de uma leitura pautada na superficialidade dos acontecimentos que emergem do vivido.

Também não basta a nosso ver, apenas a transmissão de técnicas relacionadas aos diferentes recursos e atividades que são vivenciadas durante as aulas, pois o aluno deve exercitar o que chamamos de raciocínio clínico, ou seja, saber problematizar, fazer as “perguntas certas” para que tenha condições em sua prática profissional de estabelecer objetivos, ações e avaliações condizentes com cada contexto em particular.

Nessa direção ao serem propostos aos alunos os chamados grupos de estudos que culminam com a coordenação de atividades e experimentações em classe articulando teorias e práticas por meio de conhecimentos de algumas técnicas relacionadas ao tema escolhido, fundamentação teórica e proposição de dinâmicas

⁵ O conceito de *modos de funcionamento* é utilizado em várias produções de Suely Rolnik. Aqui particularmente nos referimos ao prefácio da nova edição de *Cartografia sentimental*, 2006, p.11.

individuais e grupais pensadas para cada grupo em particular, podem-se notar os diferentes efeitos produzidos em cada experimentação, considerando aquilo que cada aluno tem condições de aprender de acordo com o seu momento maturacional⁶, repertório, disposição, conhecimentos anteriores, entre outras inúmeras variáveis.⁷ No entanto, todas as reações e demandas de cada aluno vão sendo consideradas e apontadas durante as experiências, ajudando-o a encontrar modelos que expliquem a sua intenção e prática profissional.

A centralidade das dificuldades encontradas no processo de capacitação entre demandas da formação e demandas de ações assistenciais, ou seja, a perspectiva que coloca o docente além de sua tarefa de informar o aluno acerca de procedimentos e o “dar conta” daquilo que emerge nas experimentações, é ainda pouco compartilhada e registrada no campo da TO. Alguns estudos apontam uma discussão sobre as relações entre as dimensões pedagógicas e terapêuticas e sobre os sentidos que grupos de estudos ou outros espaços, como os laboratórios em TO⁸ assumem na formação particularizada desta profissão relacionada a esses dois campos.

TEDESCO (2001) discute a ação terapêutica na terapia ocupacional, mostrando que “o cuidar em terapia ocupacional convoca o terapeuta ao exercício da função terapêutica e pedagógica da construção de possibilidades”. Para a autora, as possibilidades seriam aquelas que articulem os sujeitos com suas produções, envolvendo todas as ações que permitam sua construção pessoal e social, ou seja, seu cotidiano e sua cultura.

Como a cultura, o social e o sujeito com suas limitações e singularidades fazem parte do pedagógico e como os processos terapêuticos, em TO, acontecem através do fazer, do experimentar, do relacionar-se com os ambientes e do conhecer a si e ao mundo, podemos dizer que suas ações também pertencem ao universo da aprendizagem.

Além disso, como disciplinas teórico-práticas as AERTs e outros laboratórios demandam do docente experiências profissionais que embasem a sua atuação. A multiplicidade de funções que desempenha pode dificultar o exercício de sua prática pedagógica e exige formação permanente.

Outra questão em pauta é que, com raras exceções, o terapeuta ocupacional que assume o papel de professor universitário não teve uma formação sistematizada que objetivasse prepará-lo para a docência. Diante disso, ele teve que criar estratégias para instrumentalizar sua maneira de conceber e desenvolver a atividade didática. A responsabilidade pela formação do aluno está pré-estabelecida na docência, uma vez que o desempenho do professor na atividade de ensino vai possibilitar-lhe uma construção simbólica da profissão, conduzindo-o a criar um imaginário das perspectivas que nortearão sua vida profissional.

Outra questão importante é que a relação entre professor e aluno de TO comporta um campo de forças que atravessa o processo de formação e que emerge do usuário, principal provocador da aprendizagem, dos aspectos ligados à subjetividade (de alunos e professores) e dos contextos institucionais (a lógica da universidade e suas inter-relações sócio-culturais).

⁶ Aqui ressaltamos o caráter fundamental nas disciplinas de ART de um trabalho que envolva uma atenção aos aspectos pessoais dos alunos que não podem ser separados de sua formação enquanto “Ser-terapeuta”.

⁷ Para saber mais, um estudo bastante detalhado mostra os efeitos nos corpos das proposições sugeridas, tanto com grupos de alunos – docência em curso de graduação em TO, quanto em diversos contextos da clínica da Terapia Ocupacional. Esses efeitos são tratados no Livro *Delicadas Coreografias: instantâneos de uma Terapia Ocupacional* de LIBERMAN, Editora Summus, 2008.

⁸ Um foco bastante importante na graduação está nas disciplinas de AERT e nos Cursos de Especialização em Laboratórios de Atividade, em que o sujeito discute o “paradoxo da formação do terapeuta ocupacional para promover e ampliar o fazer através do uso de atividades e técnicas de realização de materiais” (TEDESCO, 2001).

Afinal, para que se forma esse profissional? De que maneira sua capacitação profissional vai objetivar a construção de práticas e técnicas para a “produção do cuidado”, como sugere MERHY (2002)?

Podemos considerar que a experiência dos Laboratórios de AERT busca criar um campo de experimentação e reflexão que possa provocar o surgimento de questões e o apoderamento de saberes que se estabelecem nos encontros entre os sujeitos e sua alteridade.

CONTORNOS

A população atendida na TO, em grande parte, vive à margem da complexa ordem social, econômica e política estabelecida no estado capitalista.

Partindo das idéias de GUATTARI (*apud* LIBERMAN, 1998), a sociedade capitalista ocidental produz os modos das relações humanas, padronizando os comportamentos e as interações do homem consigo mesmo e com as outras coisas do mundo. Convivemos o tempo todo com símbolos, signos, sinais e imagens construtoras da produção de uma identidade homogeneizante, determinada por um paradigma social dominante, que obstrui os processos capazes de ensejar a diferença e a singularização.

ROUDINESCO (2000) aponta as contradições dessa sociedade ao defini-la como uma sociedade depressiva. Para ela, a sociedade está inscrita no movimento de globalização econômica que transforma os homens em objetos e que só se interessa pelo indivíduo para contabilizar seu sucesso e só vê o indivíduo sofredor para encará-lo como vítima. Segundo a autora vivemos a “era da evitação”, embutida na normalização, no discurso da moral humanitária, da negação do ódio e de inúmeras estratégias de negar as angústias, na tentativa de camuflar a idéia do conflito.

Pela discussão de FOUCAULT (1987) sobre a política do biopoder, que pretende governar o corpo e a mente em nome de uma biologia erigida num sistema totalizante, evidencia-se o culto ao corpo perfeito, em que não cabe qualquer sofrimento. Compramos essa idéia de felicidade e adequação e observamos o grande crescimento das indústrias da moda e de cosméticos.

Vivemos a sociedade pós-moderna, com a valorização dos símbolos de riqueza, de fama, de posição e de poder numa crescente afluência material gerada a partir do período da expansão fordista do pós-guerra. Essa sociedade está determinada pela produção e venda de imagens, que passam a ser singularmente importantes e partes integrantes da identidade individual. Assim, a aquisição de uma roupa de *griffe* ou de um carro da moda significa o reconhecimento de uma imagem de respeitabilidade, confiabilidade e prestígio e, por extensão, gera impactos psicológicos, dando a impressão de autorrealização e de um ideal de completude (HARVEY, 1996).

Para o autor, “o simulacro”⁹, a volatilidade, a efemeridade, a descartabilidade e a quebra das barreiras espaciais e culturais sugerem uma imagem do ser humano fragmentado, cindido, tanto no sentido psicológico como social. A dinâmica de uma sociedade do descarte, que começou a ficar mais evidente a partir dos anos 60, significa não somente jogar fora bens produzidos, valores, estilos de vida, relacionamentos estáveis, mas também apego a coisas, lugares, pessoas e modos adquiridos de ser e agir.

O planejamento de curto prazo e a obtenção de ganhos imediatos, pela aceleração do giro de bens de consumo, são alguns dos elementos que reforçam a idéia da novidade e da obsolescência instantânea, destacando a

⁹ “Simulacro designa um estado de réplica tão próxima da perfeição que a diferença entre o original e a cópia é quase impossível de ser percebida” (HARVEY, 1996, p.261).

idéia da efemeridade, a qual provoca uma sensação de que “tudo que é sólido se desmancha no ar”.

Ao tecer algumas considerações sobre o cenário em que vivemos, surgem algumas indagações: Como podemos, como professores, incidir nos processos que permeiam a formação do aluno, um “ser terapeuta”, que ali está em plena constituição? Se somos tomados pelo modo de subjetivação dominante, de que maneira podemos construir uma prática que valorize a subjetividade em que vamos nos constituindo e nos construindo? Afinal, ao mesmo tempo em que ensino, também aprendo...

OS PROCESSOS DE FORMAÇÃO DO ALUNO

Estamos todos imbricados, ora na relação professor-aluno, ora professor-instituição, ora aluno-instituição, ora aluno-aluno, ora professor-usuário-aluno-comunidade, ora professor-professor, ora professor-usuário, ora usuário-usuário-comunidade, entre outras.

Vivemos diversos papéis, no entanto, existe uma função definida institucionalmente que nos identifica como professores universitários e, também, estamos submetidos à ordem da modernidade, definida por HARVEY (1996) como a condição pós-moderna.

Nesse contexto, há que se considerar que, no processo de ensinar, um número imenso de informações surgem no dia-a-dia, ao mesmo tempo em que lidamos com as versões daquilo que já ficou velho. Provocar no aluno o aprender a coletar os dados, metabolizá-los e transformá-los numa ação profissional torna-se um exercício bastante complexo. AKASHI (2000) explica que a metabolização não é uma ação simplificada, pois:

“ninguém parte do zero. Muitas vezes é preciso fazer uma revisão dos conceitos e dos pré-conceitos adquiridos, para então poderem ser somados aos novos, formando talvez outro novo ou uma resignificação. Muitas vezes os conceitos podem ser

antagônicos e se chocarem. E ainda, muitas vezes, eles podem ser entendidos de uma forma no intelectual e de outra forma no nível emocional. E são as nossas ações que vão dizer qual é o resultado dessa somatória, ou seja, as atitudes que são concretizadas nas nossas atividades e no nosso corpo.” (p.38)

É preciso lentificar, desacelerar, dar ritmo, dar tempo para “digerir”. No entanto, nesse processo, tanto o professor como os alunos são engolidos pelo tempo da aula, pela exigência do projeto pedagógico e por tantos outros fatores que aceleram o pensar e a satisfação imediata, dificultando ou impedindo a assimilação do vivido.

Partindo dessas idéias e refletindo sobre o papel do professor na formação do aluno de graduação em TO, procuramos sistematizar uma prática pedagógica e uma metodologia de ensino que apostam em uma atitude afirmativa acerca do aluno, ou seja, em sua capacidade como crítico, pesquisador e criador de realidades.

Ao propor vivências, reflexões e oportunidades de contato, estamos atuando nas sensibilidades e incidindo em processos de subjetivação, que podem ressoar em âmbitos individuais e coletivos, pessoais e profissionais.

Estamos, assim, novamente tomando ROLNIK (2006, p.12), tentando:

“superar as dificuldades que marcam o modo de subjetivação que herdamos na modernidade, portadora utópica que tantos estragos já causou (...) mais especificamente uma característica própria deste modo de subjetivação que consiste no constrangimento de nossa vulnerabilidade às forças do mundo em sua irreduzível alteridade, condição para que o sujeito deixe de ser simplesmente objeto de projeção de imagens pré-estabelecidas e possa se tornar uma presença – viva, com a qual construímos nossos territórios de existência.”

Temos observado que as práticas pedagógicas dos diversos cursos de TO têm sido repensadas e que a partir de discussões em diferentes níveis, os currículos mínimos estão sendo modificados. Até porque o processo histórico da formação do terapeuta ocupacional mostra que, durante as últimas três décadas, ele atuou frente a duas correntes: a do assistencialismo e a do controle através da medicalização e do diagnóstico clínico ou social (LOPES, 1993). No entanto, atualmente a inserção profissional se dá também pela criação de políticas públicas que contemplam o desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar e/ou transdisciplinar em que se preconiza a indissociabilidade entre o político e o técnico. Portanto, a formação também precisa ser vista como prática política.

Para LOPES (1993), o político e o técnico devem ser integralizados na formação do aluno, em particular em sua educação básica e profissional. A autora nos sugere que, no processo de formação do terapeuta ocupacional, o entendimento e a compreensão do indivíduo, em todas as suas dimensões, não sejam superados pelo conhecimento fragmentário e especializado da lógica da reprodução mecânica que as classes dominantes necessitam formar.

“A construção de perfis profissionais alternativos e correspondentes propostas de objetivos educacionais e de currículos deve considerar, então, a perspectiva de caminhar em direção a formação que permita a todos enfeixar a um só tempo o político e o técnico, o geral e o específico, o antigo e o novo, o elementar e o complexo.” (idem, p.34)

Os projetos pedagógicos dos cursos de TO, em sua maioria, contemplam a disciplina Atividades Expressivas e Recursos Terapêuticos (AERT) e nós, como

responsáveis por essa disciplina, tentamos pensar seu conteúdo programático a partir dos referenciais ora apresentados.

A DISCIPLINA ATIVIDADES EXPRESSIVAS E RECURSOS TERAPÊUTICOS¹⁰

A partir das considerações anteriores, discorreremos sobre essa Disciplina específica, já que as questões ora problematizadas são evidenciadas e provocam nossa reflexão.

A Disciplina Atividades Expressivas e Recursos Terapêuticos visa a oferecer subsídios e técnicas para o conhecimento do campo das chamadas *atividades expressivas*: o conceito de corpo e as abordagens corporais, em suas diferentes vertentes, a dança, o teatro, a música, os jogos e brincadeiras infantis e os jogos cooperativos, além da Equoterapia e do Esporte Adaptado, áreas que estão em desenvolvimento.

Essa disciplina procura articular a experiência do aluno no laboratório com possíveis atuações com a população-alvo da TO, ressaltando a importância desse espaço para a formação dos alunos. Trata-se de um lugar para a experimentação, para o exercício da reflexão, para o desenvolvimento da criatividade, para se entrar em contato consigo mesmo e para a realização de tarefas coletivas.

A disciplina pretende ir além do conhecimento de algumas técnicas e métodos das áreas envolvidas, por isso se propõe a discutir o uso das atividades citadas como recursos terapêuticos nos diversos campos de atuação da TO. Ao mesmo tempo, busca provocar no aluno um deslocamento para que ele próprio entre em contato com as sensações e emoções que a atividade/grupo causam nele.

Tratando-se de uma disciplina teórico-prática, a metodologia utilizada inclui a vivência e a

¹⁰ As considerações partem da experiência das autoras como docentes nos cursos de Terapia Ocupacional na Universidade de Sorocaba e no Centro Universitário São Camilo-SP. Existem certas particularidades em cada experiência, mas não é objetivo deste texto analisá-las.

experimentação, pelos alunos, das técnicas e métodos propostos e sua articulação com os conteúdos teóricos já produzidos e que fundamentam seu emprego enquanto recurso terapêutico.

Como parte da metodologia, utilizamos atividades que promovam um resgate autobiográfico dos alunos, para que os conteúdos emergentes direcionem as discussões e a elaboração teórico-prática do assunto tratado, proporcionando o envolvimento da subjetividade na produção do conhecimento.

A organização, sistematização e apresentação dos *grupos de estudo* percorrem o seguinte caminho metodológico:

1) Escolha do tema de interesse dos alunos, reunindo-os não a partir dos vínculos afetivos, mas pelo interesse no tema e no desejo de aprofundamento e pesquisa do assunto escolhido. Nessa direção já se faz presente um deslocamento na lógica de constituição de grupos de trabalho aos quais os alunos estão habituados. É a partir do desejo que se fazem as escolhas.

2) Levantamento bibliográfico do tema, através de uma revisão em diferentes fontes da terapia ocupacional e de áreas afins, priorizando a produção de conhecimento na TO.

3) Busca de relatos de experiências em TO que utilizam o recurso ou atividade pesquisada, levando o aluno a aproximar-se de experiências singulares, sistematização de relatos, conhecimento de estratégias reais e visualização das ações e intervenções no campo.

4) Escolha de *texto-base* entregue a todos os alunos previamente ao trabalho prático com o objetivo de aproximar, sensibilizar o grupo para a posterior experimentação e discussão. Isso permite ainda uma articulação teórico-prática diferente de uma vivência sem consistência teórica que permita uma formação comprometida e aprofundada do “fazer” em Terapia Ocupacional.

5) Apresentação de material teórico durante a exposição dos temas (apresentação) promovendo uma articulação afinada entre teorias e vivências.

6) Membros de grupo são escolhidos para coordenar as vivências, o que favorece o exercício de desenvolver papéis (coordenador, co-coordenador). Além disso, temos ainda a observação dos processos realizada por alguns alunos que se revezam com outros a cada encontro, possibilitando a prática de estar atento aos acontecimentos além de praticar a capacidade de sintetizar, narrar e apresentar o vivido.

7) O compartilhamento grupal visa a dar contorno ao vivido e principalmente favorecer a assimilação dos conteúdos, das emoções e da produção de idéias que se entrelaçam entre si, tornando de fato a vivência em experiência, ou seja, repertório profissional/pessoal ao aluno que servirá de guia para o enfrentamento de outras situações na prática profissional.

Esse compartilhar, vivenciar, sistematizar, “pensar sobre” acontece em um processo passo a passo respeitando-se as características e os ritmos de cada grupo em particular, na contramão da homogeneização, padronização dos sujeitos tal como nos coloca Guattari (apud LIBERMAN, 1998; ROLNIK, 2006).

As trocas, realizadas a partir da explicitação de todos os alunos em cada tema, proporcionam o compartilhar de idéias, sentimentos, dificuldades e potencialidades, constituindo um conteúdo fecundo para a aprendizagem grupal.

A possibilidade de cada sujeito se expressar oferece a oportunidade do contato com modos de funcionamento que, por vezes, impedem ou dificultam a manifestação do conhecimento do aluno, como, por exemplo, a timidez, a dificuldade de expressão verbal, a dificuldade na explicitação de idéias ou pontos de vista, entre outros.

O contato com o próprio mundo interno e os múltiplos diálogos que se estabelecem entre os alunos podem

favorecer o autoconhecimento e o conhecimento uns dos outros, através dos processos de interação grupal. Um dos primeiros pontos abordados na disciplina é a observação. A proposta é exercitar o olhar para além do ver, é perceber a abrangência do que está inscrito no ato de observar. O aluno é levado a observar o ambiente, o espaço, a si mesmo (sensações, sentimentos, percepções) e o outro (como cada um olha para o outro, como é o contato visual, quais as formas de contato possível, além da comunicação verbal).

Com o processo de observação de si mesmo em contato com os outros e com as propostas de atividades corporais, cria-se a possibilidade de se perceber como, usualmente, cada sujeito olha o outro, o que abre caminho para a percepção de suas próprias dificuldades, limites ou medos. Cria-se, ainda, a possibilidade de se falar não só das dificuldades, mas também da potência do contato com os outros, da resignificação dos movimentos, os quais despertam conteúdos que articulam o interno-externo e precisam ser (re)elaborados gradativamente.

Os exercícios proporcionam a vivência de diferentes formas de aproximação e afastamento, e a reflexão sobre como cada um pode olhar, como se aproxima, as facilidades para o contato, os objetivos de cada relação. Algumas questões são formuladas como disparadoras dessas vivências e reflexões: “Como cada um observa os outros? Como observo a mim mesmo? Como sou visto? Como toco e sou tocado pelo outro?”

A idéia de trabalhar a observação parte do pressuposto da importância desse conteúdo no processo de formação dos alunos em relação ao “ser terapeuta”. Ser terapeuta pressupõe um trabalho intenso e contínuo para aprender a observar o outro e conseguir compreender, em si mesmo, as reações advindas de cada contato. A observação implica uma atenção voltada ao outro, ao grupo, ao espaço e a si mesmo enquanto terapeuta, para

poder levantar hipóteses e construir interpretações acerca do que é observado. Nesse sentido, há que se trabalhar a observação e o que ela provoca, na dialética que permeia as relações mundo interno-mundo externo (QUIROGA, 1986).

As diferentes formas de observar fazem emergir conteúdos valiosos ligados à história pessoal de cada aluno, à sua história familiar, ao seu universo cultural, às formas com que cada um foi apreendendo a realidade e as relações vinculares. Percebe-se as estereotípias e os preconceitos impressos na história de vida dos sujeitos que são atualizados nas atividades propostas. As trocas e o exercício coletivo de abordagem desses conteúdos favorecem o contato com as singularidades – por vezes até então inconscientes – e possibilitam a criação de novos jeitos de olhar.

O compartilhar é outro momento que ajuda a nomear os estados, o que foi e vai acontecendo. Compartilhar com os outros a multiplicidade de fatores que pode nos levar a olhar de um determinado jeito um fenômeno ou pessoa possibilita desencadear novos sentidos para aquele ato. Olhar com “outros olhos” implica poder aprender, poder deslocar-se de um lugar para outro para enxergar novos pontos de vista. Implica o desafio de abandonar velhas formas de ver e lançar-se ao novo, ao desconhecido. Trabalhar a observação sugere focar o visível, mas também aquilo que não é visível, que pode estar implícito, latente.

O exercício da observação promove, também, a percepção de detalhes que, às vezes, no cotidiano, não são percebidos e que podem provocar transformações, autodescobertas, descobertas nos outros e na realidade, além de sugerir ou mesmo realizar mudanças. Nesse sentido, olhar a realidade, que é mediada pela aceleração, pelo consumo e pela provisoriidade, com um ritmo mais lento, de forma atenta e mais aprofundada, com crítica e maior reflexão, pode funcionar como um contraponto

e facilitar a construção de um novo jeito de perceber e intervir. Olhar é contato.

O trabalho com esses diferentes aspectos da observação vai permeando toda a disciplina com a perspectiva de se conseguir um aprofundamento ao longo do semestre, sempre tentando articular o que emerge com a prática terapêutica.

Outro conteúdo temático que tem sido eixo das atividades expressivas é o trabalho corporal propriamente dito. Essa vertente tem sido utilizada na prática da TO e seu uso tem se expandido, por meio da produção teórica, nos últimos anos.

Na composição do conteúdo sobre as questões do corpo, um dos focos importantes deriva de concepções que têm como ponto central as articulações entre corpo, clínica e subjetividade e compreende a corporeidade como condição existencial no humano e, portanto, como um campo aberto para diferentes leituras e intervenções.

Devemos lembrar, ainda, que o corpo produz estados inéditos permanentemente, pois é sempre afetado pelo mundo, funcionando como um “processador expressivo” dos efeitos dos encontros que vivemos.

Todas essas concepções nos interessam, pois entendemos a potência do trabalho grupal e o lugar da comunicação, da expressão e da relação do sujeito com as atividades que realiza e/ou pode realizar para a promoção de saúde no universo da TO.

O tema corpo, no campo da formação, também sugere a construção do conhecimento, pautada na reflexão crítica dos modelos hegemônicos disseminados socialmente e tenta romper com os conceitos homogeneizadores e massificantes veiculados.

Os conteúdos abordados na disciplina vão ao encontro dos pressupostos metodológicos e podem potencializar a articulação teórico-prática, abrangendo diferentes campos conceituais: do corpo, das artes, da psicologia, da filosofia e também do conhecimento e prática de algumas técnicas de abordagens corporais, de dinâmicas

de grupo, com o objetivo de oferecer aos alunos um primeiro contato com algumas linhas de estudo e intervenção.

As reflexões acerca do vivido promovem ainda um olhar crítico em relação ao corpo e à produção de subjetividade no mundo contemporâneo, principalmente quanto à imagem corporal veiculada pela mídia na sociedade capitalista, cultuando um modelo homogêneo e “ideal” de corpo e um padrão de beleza pré-estabelecido. Os questionamentos surgidos possibilitam diversas reflexões sobre a história e a memória que o corpo contém, o corpo como indicador das marcas da vida, entre outros, articulando conteúdos relevantes nos processos de singularização dos sujeitos.

Do eixo das abordagens corporais derivam alguns outros temas que são trabalhados na disciplina. Um deles é o resgate dos jogos e brincadeiras infantis e o contato com os jogos cooperativos. Aqui aparecem aspectos interessantes para serem explorados: a importância da memória cultural e da tradição das brincadeiras; os jogos infantis e jogos de adultos, sua história e objetivos; o significado do brincar e diversas expressões dos jogos e brincadeiras que variam de acordo com o contexto e com a região; o uso do espaço público como potencializador dos encontros e da promoção do lazer e do lúdico; a possibilidade de brincar com recursos artesanais; o caráter coletivo dos jogos; as diferenças entre jogos competitivos e jogos cooperativos e seus conteúdos; a questão da exclusão e da inclusão; a questão das diferenças; o uso de tecnologias (televisão, computador, videogame) e sua influência no brincar da infância contemporânea, entre outros.

As propostas que envolvem a dança, a música, o teatro e o clown possibilitam a ampliação de um repertório rico para o campo das intervenções da TO, pois esses recursos são experimentados pelos alunos, estimulando a retomada das suas histórias e dos significados que

apontam para as dificuldades ou para o reconhecimento das suas potencialidades.

Os processos desencadeados pelo material (teoria e prática) trazido pelos alunos proporcionam a descoberta e a potencialização de recursos internos, às vezes antes desconhecidos, ressignificam e desenvolvem competências em cada um e revelam e fortalecem a criatividade, a cooperação e novas formas de comunicação e interação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este trabalho procuramos mostrar que os exercícios e vivências proporcionados pelos laboratórios de AERT podem promover, além do contato com as diferentes técnicas e sua articulação teórica, um intenso trabalho de dinâmica grupal, que se reflete, pela aprendizagem e transformação, na trajetória da formação dos alunos. Realmente, as relações entre os alunos vão sendo alimentadas pelos conteúdos das experimentações, pelas trocas e reflexões após os exercícios e pelas interpretações construídas coletivamente, a partir do que é vivenciado.

O grupo tem a possibilidade de trabalhar com novos modos de aproximação e afastamento, de se apropriar de suas formas de contato e distanciamento e de experimentar um deslocamento de si mesmo para assumir o papel do outro. Para Moreno (1988), a possibilidade de atuar dramaticamente em diversos papéis possibilita o desenvolvimento do comportamento espontâneo e criativo, desmistificando os adquiridos do meio ambiente.

Para a explicitação de diversos conteúdos produzidos na dinâmica grupal e evidenciados nas atividades expressivas, utilizamos a provocação e, ao mesmo tempo, o acolhimento. Nesse sentido, é preciso lembrar que o trabalho docente se direciona à facilitação da explicitação de questões e ao acompanhamento de processos cada vez mais singulares dos alunos, em uma perspectiva coletiva, rompendo cristalizações e criando

repertórios expressivos. Ganha destaque aqui o lugar do diálogo, do compartilhar emoções e situações inesperadas e da escuta na perspectiva do cuidado na relação entre humanos (CYRINO, 2005).

Além do conhecimento específico no campo da TO que as atividades do laboratório de AERT possibilitam, percebemos um crescente envolvimento dos alunos com os temas e os modos como são problematizadas as questões. Uma visível transformação no exercício do olhar provoca ressonâncias que se evidenciam nas articulações com as outras disciplinas do Curso e até em outros territórios existenciais.

Observamos também que a Disciplina se constitui em campo fértil para a abordagem das questões levantadas no início deste artigo – a problematização do contexto contemporâneo com sua multiplicidade de contradições relativas à imagem do corpo e aos modos de subjetivação – articuladas às vivências teórico-práticas dos alunos ao longo do processo de aprendizagem e a multiplicidade de produções daí decorrentes. Nesse sentido, evidencia-se o potencial das AERTs na fundamentação de novas perspectivas para a formação em Terapia Ocupacional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA F; N. *A ciência da saúde*. São Paulo: Hucitec, 2000.
- AKASHI, L. T. Construindo-se como Terapeuta Ocupacional. *Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar*, v. 8, n.1, p. 38-47, 2000.
- CAMPOS, G. W. S. Crítica às noções que fundamentam o método de “programação em saúde”. In: CAMPOS, G. W. S. *A saúde pública e a defesa da vida*. São Paulo: Hucitec, 1991, p.55-88.
- CANESQUI, A. M. *Ciências sociais e saúde para o ensino médico*. São Paulo: Hucitec-FAPESP, 2000.
- CARVALHO, S. R. *Saúde coletiva e promoção da saúde: sujeito e mudança*. São Paulo: Hucitec, 2005.

CYRINO, E.G. et al. *A universidade na comunidade: educação médica em transformação*. Botucatu: Eliana Goldfarb Cyrino Editor, 2005.

FEUERWERKER, L. C. M. *Além do discurso de mudança na educação médica. Processos e resultados*. São Paulo: Co-Editores, 2002.

FOUCAULT, M. *Arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987.

HARVEY, D. *A condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 1996.

LIBERMAN, F. *Delicadas coreografias: Instantâneos de uma Terapia Ocupacional*. São Paulo: Summus, 2008.

LIBERMAN, F. Trabalho corporal, música, teatro e dança em Terapia Ocupacional: clínica e formação. *Cadernos Centro Universitário São Camilo – Terapia Ocupacional*, v. 8, n.3, p. 39-43, 2002.

LIBERMAN, F. *Danças em Terapia Ocupacional*, São Paulo: Summus, 1998.

LOPES, R. E. A direção que construímos: algumas reflexões sobre a formação do Terapeuta Ocupacional. *Revista de Terapia Ocupacional Universidade de São Paulo*, v.4/7, p. 27-35, 1993/6.

MENDES, E. V. *Uma agenda para a Saúde*. São Paulo: Hucitec, 1996.

MERHY, E. E. *Saúde: a cartografia do trabalho vivo*. São Paulo: Hucitec, 2002.

MORENO, J. L. *Fundamentos do psicodrama*. São Paulo: Summus, 1984.

QUIROGA, A.P. *Enfoque y perspectivas en Psicología Social*. Buenos Aires: Ediciones Cinco, 1986.

ROLNIK, S. *Cartografia sentimental: Transformações Contemporâneas do desejo*, Porto Alegre: Sulinas, Editora da UFRGS, 2006.

ROSA, S. D. Reflexões sobre os diferentes papéis assumidos pelo Terapeuta Ocupacional enquanto Professor Universitário. *Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar*, v. 9, n.1, p. 1-15, 2001.

ROUDINESCO, E. *Por que a psicanálise?* Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000.

TEDESCO, S. A construção do campo de conhecimento em terapia ocupacional: introdução e discussão de um percurso. *O Mundo da Saúde*, v. 25, p. 1, 2001.

VASCONCELOS, C. M.; PASCHE, D.F. O Sistema Único de Saúde. In: CAMPOS, G. W. S. et al. *Tratado de saúde coletiva*. São Paulo: Hucitec, 2006. p.531-562.

Recebido: 22/05/2009

1ª Revisão: 20/01/2010

2ª Revisão: 07/04/2010

Aceite Final: 29/06/2010