

VIOLÊNCIAS E PROMOÇÃO DE VIDA: DIÁLOGO DE SABERES NA ESCOLA PÚBLICA¹

THE LIFE PROMOTION IN PUBLIC SCHOOLS: KNOWLEDGE DIALOGUES AND SOCIAL LEADERSHIP
VIOLENCIAS Y PROMOCIÓN DE VIDA: DIÁLOGO DE SABERES EN LA ESCUELA PÚBLICA

Marilene Calderaro Munguba²

Ana Cléa Vieira Veras Camurça Vieira³

Ana Paula Malfitano Serrata Malfitano⁴

Chrystiane Maria Veras Porto⁵

Roseli Esquerdo Lopes⁶

Resumo: Apresenta-se relato e análise de experiência de extensão universitária realizada numa escola pública de Educação Básica da periferia de Fortaleza (CE), durante quatro anos, por estudantes e docentes de terapia ocupacional. A proposta teve como objetivo criar estratégias para o fomento de espaços de diálogo sobre violências que envolvem a comunidade escolar e o seu entorno. Direcionado aos diferentes sujeitos na/da escola, o trabalho estruturou-se em cinco eixos em torno da temática violência. Utilizaram-se atividades grupais participativas dialógicas para construção de propostas de enfrentamento às violências e promoção de projetos de vidas ali tecidas. Verificou-se que, mediante oportunidades de discussão e reflexão na escola, a comunidade utiliza tais espaços, reconfigurando lugares dos sujeitos para a "conversa". Ocorreram diálogos que definiram responsabilidades a partilhar, análise de estratégias de trabalho coletivo e participativo, ressignificando a escola pública como equipamento social que precisa e pode integrar rede intersetorial de proteção e suporte social.

Palavras-chave: Vulnerabilidade Social, Práticas Socioeducativas, Escola Pública.

Abstract: It presents a report and analysis of University extension experience held in a public school of Basic Education from the outskirts of Fortaleza (CE), for four years, by students and professors of occupational therapy. The proposal aimed to create strategies for the promotion of spaces for dialogue on violence involving the school community and its surroundings. Directed to the different subjects in the school, the work was structured in five axes around the thematic violence. Dialogical participative group activities were Used to construct proposals to confront violence and promote projects of lives there. It was verified that, through opportunities for discussion and reflection in the school, the community uses such spaces, reconfiguring the subjects ' places for "conversation". There were dialogues that defined responsibilities to be shared, analysis of strategies of collective and participatory work, resignifying public school as social equipment that needs and can integrate intersectoral network of protection and social support.

Keywords: Social Vulnerability, Socio-educational practices, Public School.

¹ Apoio: CNPq.

² Professora do Departamento de Letras Libras e Estudos Surdos da Universidade Federal do Ceará (UFC), Belém, Pará. marilenemunguba@delles.ufc.br

³ Professora do curso de Fisioterapia da Universidade de Fortaleza (UNIFOR), Fortaleza, Ceará. anaclea@unifor.br

⁴ Professora Associada do Departamento de Terapia Ocupacional e do Programa de Pós-Graduação em Terapia Ocupacional da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, São Paulo. anamalfitano@ufscar.br

⁵ Professora do curso de Terapia Ocupacional da Universidade de Fortaleza (UNIFOR), Fortaleza, Ceará. chysporto@unifor.br

⁶ Professora Titular do Departamento de Terapia Ocupacional, do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Programa de Pós-Graduação em Terapia Ocupacional da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, São Paulo. relopes@ufscar.br

Resumen: Se presenta relato y análisis de la experiencia de extensión universitaria realizada en una escuela pública de Educación Primaria de un suburbio de Fortaleza (CE), durante cuatro años, por estudiantes y docentes de terapia ocupacional. La propuesta tuvo como objetivo crear estrategias para el fomento de espacios de diálogo sobre violencias que involucran a la comunidad escolar y su entorno. Enfocada en los diferentes sujetos en/de la escuela, el trabajo se estructuró en cinco ejes en torno a la temática violencias. Se utilizaron actividades grupales participativas de diálogo para la construcción de propuestas de combate a las violencias y promoción de proyectos de vidas allí tejidas. Se verificó que, mediante oportunidades de discusión y reflexión en la escuela, la comunidad utiliza tales espacios, reconfigurando los lugares de los sujetos para la "charla". Se desarrollaron diálogos que definieron responsabilidades a compartir, análisis de estrategias de trabajo colectivo y participativo, resignificando la escuela pública como un equipo social que necesita y puede integrar la red intersectorial de protección y apoyo social.

Palabras claves: Vulnerabilidad Social, Prácticas Socioeducativas, Escuela Pública.

Introdução

A magnitude da violência no Brasil nos inquieta sobre os distintos enfoques do fenômeno, primeiramente pelos dados alarmantes e apavorantes no País, e as realidades apontadas entre as unidades federativas, principalmente nas regiões Nordeste e Norte, conforme os resultados publicados no Atlas da Violência 2017 e 2018, produzido pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) em parceria com o Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP) (CERQUEIRA, et al., 2018).

De acordo com as informações compiladas no Atlas (CERQUEIRA, 2018) o número de homicídios no Brasil alcançou o patamar de 62.517 assassinatos em 2016, 30 vezes mais que a média europeia. Na última década aproximadamente 550 mil pessoas perderam a vida por morte violenta, um total de 153 mortes por dia no Brasil.

Ao consultar o *Anuário Brasileiro de Segurança Pública*, conforme os boletins de ocorrência entre 2015 e 2016, os números de mortes em decorrência de intervenções policiais revelam que 76,2% das vítimas letais são negras, o que nos convida a refletir sobre o direito de vida dessa população (CERQUEIRA, 2018; BRASIL, 2017).

Especificamente sobre a população jovem, o Índice de Vulnerabilidade Juvenil à Violência apresenta o alarmante dado que o

risco de um jovem negro ser vitimado por homicídio é 2,7 vezes maior do que um jovem branco (CERQUEIRA, 2018). A população marcada pelos homicídios é composta por jovens, do sexo masculino, negros ou pardos, na faixa etária de 15 a 29 anos; no período 2006-2016, o aumento entre eles foi de 23,3% e a maior causa foram mortes por arma de fogo (IPEA, 2018).

Ainda, não se pode menosprezar a questão do feminicídio no país. Entende-se como feminicídio, segundo a Comissão Parlamentar Mista de Inquérito Violência contra a Mulher (BRASIL, 2013, p. 5938):

[...] a instância última de controle da mulher pelo homem: o controle da vida e da morte. Ele se expressa como afirmação irrestrita de posse, igualando a mulher a um objeto, quando cometido por parceiro ou ex-parceiro; como subjugação da intimidade e da sexualidade da mulher, por meio da violência sexual associada ao assassinato; como destruição da identidade da mulher, pela mutilação ou desfiguração de seu corpo; como aviltamento da dignidade da mulher, submetendo-a a tortura ou a tratamento cruel ou degradante.

O amparo das redes de proteção à mulher respaldadas pela Lei Maria da Penha (Lei 11.340/2006) (BRASIL, 2006) e pela Lei

do Feminicídio (Lei nº 13.104/2015) (BRASIL, 2015) traduzindo-o como crime hediondo, tem estimulado a notificação pelas vítimas. Foram notificados 4.473 homicídios dolosos de mulheres em 2017 (CERQUEIRA, 2018); em comparação com o mesmo período em 2015, houve um aumento de 6,5%. Nesse contexto, ressalta-se que a taxa de homicídios por agressão entre as mulheres brancas é de 3,2 a cada 100 mil e de 7,2 a cada 100 mil entre as mulheres negras (BRASIL, 2015; WAISELFISZ, 2015).

É necessária a compreensão que a violência é um fenômeno estrutural e social. Nesta perspectiva, Abramovay, Cunha e Calaf (2009) classificam os tipos de violência em: física, psicológica e social, sendo esta última considerada contra à sociedade em geral e vivenciada por meio do desemprego, da fome, da miséria e da exclusão social.

A escola é também um espaço que sofre diferentes violências, expressando no seu cotidiano as estruturas sociais da desigualdade social. Souza (2012, p.76) classifica as violências na escola em: “a) violência física, b) violência psicológica e c) violência interpessoal, apontando ainda a agressão física como uma das manifestações mais comuns”. Embora essas expressões da violência sejam consideradas como “endógenas à escola”, já que se referem a relações de poder, inerentes às relações interpessoais no cotidiano da escola, é importante destacar que não se desvinculam de uma perspectiva macroestrutural, na medida em que suas causas são também exógenas.

Considerando que a violência ocorre em todas as classes sociais, com vítimas diferenciadas e contextos diversos, é notável que as escolas públicas da Educação Básica explicitam mais claramente expressões de violências. Carvalho (2010, p.271) defende

que “a consciência geral de que a pobreza e a desigualdade castigam grande parcela da população está a exigir políticas públicas mais efetivas e comprometidas com sua superação”.

Frente aos fatores macrossociais de expressão de desigualdades estruturais associadas às violências, o conceito de vulnerabilidade social mostra-se eficaz para analisar as circunstâncias contextuais, ao articular condição precária de trabalho e fragilidade do vínculo social (CASTEL, 2010), descrevendo a situação de grande parte da população no país, abrangendo vicissitudes e idiosincrasias existentes na realidade de pobreza, que vão além dos atributos de renda.

Nessa perspectiva, a não integração no mercado de trabalho, ou uma integração precária, aliada à ruptura de redes sociais de suporte levaria à desfiliação, conforme Castel (2010).

[...] o que chamei de desfiliação poderia ser trabalhado para mostrar que não equivale necessariamente a uma ausência completa de vínculos, mas também à ausência de inscrição do sujeito em estruturas portadoras de um sentido. [...] O que lhes falta é menos, sem dúvida, a comunicação com outrem [...] do que a existência de projetos através dos quais as interações ganhem sentido (CASTEL, 2010, p.536).

Brandão (2002) afirma que é necessário discutir um elemento espacial no processo de desfiliação, porque se identificam regiões geográficas consideradas vulneráveis, em que os problemas originados na crise da sociedade salarial se cristalizam. Nessas áreas, encontram-se “taxa elevada de desemprego, instalação na precariedade, ruptura das solidariedades de classes e

falência dos modos de transmissão familiar, escolar e cultural, ausência de perspectivas de projeto para controlar o futuro” (CASTEL, 2010, p.549), além, evidentemente, de outras formas de produção de vida, em contextos adversos e injustos. São características comuns aos bairros de periferia de boa parte das médias e grandes cidades brasileiras.

Sendo assim, é preciso que se tome a noção de território, buscando compreender as dimensões locais das tessituras da produção das vidas. Para Santos e Pekelman (2008), o território pode ser compreendido como o espaço geográfico, histórico, cultural, social e econômico no qual se desenvolve a vida e que, por se tratar de um espaço coletivamente constituído, expressa os interesses e as relações de poder de grupos e classes. Ainda segundo tais autores, essa concepção de território fundamenta-se no materialismo-histórico de base marxista, sendo que o “espaço geográfico” é compreendido como “território usado” e, para ele, quem impõe, disciplina e determina o território é o mundo (mercado) e governos mundiais, a globalização perversa, tidos como conceitos importantes para compreensão e funcionamento do mundo presente.

O conceito de identidade territorial é relevante para compreender a percepção das pessoas que compartilham não somente um espaço geográfico, como afirmam Marandola Júnior e Hogan (2009, p.171), mas também a produção social cotidiana, pois “a identidade territorial é construída a partir da memória urbana e da experiência coletiva de um devir histórico e geográfico comum, que se estabelece no desenvolvimento do bairro e liga a história pessoal à história urbana”.

Tendo como base tais referenciais, aliados a uma visão de valorização do saber

popular e da participação social (FREIRE, 2013), este texto relata uma experiência de apreensão de um território periférico de Fortaleza (CE), que buscou criar estratégias e espaços de diálogo, para que os sujeitos locais pudessem se perceber como corresponsáveis pelas ações ali realizadas, tomando-se a escola como referência para a promoção da vida, para crianças, adolescentes e jovens.

Percurso da Experiência

Trata-se de um relato de experiência de extensão universitária, realizada numa escola pública de Educação Básica da periferia de Fortaleza (CE), durante quatro anos, por estudantes e docentes da área de terapia ocupacional.

A escola situa-se no bairro Jangurussu, que se caracteriza como tendo sido, até 1988, o maior aterro sanitário situado no município de Fortaleza (CE). Localiza-se às margens do rio Cocó, lado leste da cidade, e pertence à zona urbana regional mais populosa de Fortaleza. O território encontra-se circunscrito na região metropolitana da cidade e, historicamente, acolheu famílias do interior do estado, fugindo da seca, e inúmeros trabalhadores, em sua maioria, “desempregados”; dentre eles, um número significativo se tornou “catadores de materiais recicláveis”, o que passou a ser a principal ocupação dos moradores do Jangurussu. Subordinado e requerido pelo processo de acumulação de capital, o trabalho dos catadores traz, como força produtiva, a marca constitutiva da desigualdade social:

A estruturação do setor de reciclagem no Brasil a partir do aproveitamento de uma numerosa população trabalhadora excedente –

que num aparente paradoxo teve suas qualidades recusadas pelo “mercado” – é um traço constitutivo das atuais relações de trabalho e uma evidência importante desse processo (DE PÁDUA BOSI, 2008, p.113).

Segundo dados do Instituto Brasil Verde (2016), o bairro Jangurussu possui extensão de 1.558,2 hectares; é formado por 15.302 domicílios e possui população de aproximadamente 68.000 pessoas; é considerado o segundo em extrema pobreza da capital cearense, tendo como problema mais marcante a exploração do trabalho infantil.

Pelos dados apresentados, constata-se a concentração de situações de extrema pobreza em algumas regiões, realidade ainda presente no cenário nacional. Essas localidades, tomadas de forma conjunta, têm uma população de 487,9 mil pessoas, o que representa quase 20% da população total de Fortaleza. Entretanto, somente esses 10 bairros aglomeram 46,9 mil pessoas na extrema pobreza, quase 35% do total das pessoas nessa condição, o que sinaliza uma grande desproporção entre a população existente nessas localidades e o total de pessoas em condições de miséria. Dada a gravidade social em que se encontra grande parte da população nesses bairros, é fundamental ações públicas emergenciais que possam atenuar essa situação (MEDEIROS; FEIJÓ, 2012).

A experiência aqui relatada, portanto, localiza-se no segundo bairro mais populoso de Fortaleza, com alta concentração de pobreza, assemelhando-se às periferias de grandes centros urbanos.

Tendo em vista a realidade territorial, optou-se por utilizar o espaço da escola pública, como *lócus* de intervenção, na

medida em que é um equipamento social de acesso a crianças, adolescentes e jovens pobres, podendo, também, atingir seus familiares e incluindo, no período da experiência (quatro anos), possibilidades de atividades complementares no contra turno. Tal opção esteve ligada ao fato de que “[...] a escola deve ser um equipamento social democrático e com bases participativas, onde ocorra o efetivo aprendizado do exercício da cidadania, com seus direitos e deveres derivados” (LOPES et al., 2009, p.91).

Um grupo de estudantes e professoras da área de terapia ocupacional da Universidade de Fortaleza esteve à frente da experiência aqui trazida, tomando-se a terapia ocupacional como:

um campo de conhecimento e de intervenção em saúde, educação e na esfera social, reunindo tecnologias orientadas para a emancipação e autonomia de pessoas que, por razões ligadas à problemática específica, físicas, sensoriais, mentais, psicológicas e/ou sociais apresentam temporariamente ou definitivamente dificuldade na inserção e participação na vida social (CENTRO DE DOCÊNCIA E PESQUISA EM TERAPIA OCUPACIONAL DA FMUSP, 1997, s/p).

Especificamente, voltou-se para um enfoque da terapia ocupacional social, que “coloca em relevo a esfera pública e comum, a dimensão coletiva da vida social cotidiana que se dá no encontro entre diferenças de várias ordens, de gênero, de classe, de culturas, entre tantas outras e que determinam variações no modo de estar e de fazer mundos” (GHIRARDI, 2012, p.19). Destarte, vale ressaltar que este profissional tem fortes relações com a área de educação, especialmente em torno dos processos de

inclusão escolar, lidando com demandas de alunos e de professores, orientando-os quanto ao desenvolvimento humano, suas especificidades e a dimensão da inserção social (MUNGUBA, 2007). O terapeuta ocupacional pode realizar, também neste ambiente, ações grupais e interdisciplinares, nas quais o plano de trabalho e as responsabilidades são divididos por toda a equipe, notadamente com os professores.

Para os acadêmicos envolvidos, a vivência pessoal e técnica em espaços concretos e reais da vida social para boa parte dos sujeitos com os quais lidarão profissionalmente possibilita uma formação relevante e socialmente referenciada, bem como permite a docentes estender à sociedade conhecimento profissional. “Para os terapeutas ocupacionais é fundamental aceitar os novos desafios que se apresentam na sociedade brasileira atual com respeito ao processo de desfiliação que a sua população está vivenciando” (BARROS et al., 2007, p.397, tradução livre). Assim, a experiência visava igualmente à aquisição de competências essenciais à formação do profissional no campo da terapia ocupacional social.

Para a efetivação do projeto, foram organizadas ações em etapas. A primeira delas orientou-se pela aproximação com a comunidade local e pelo reconhecimento mútuo, realizados por meio de reuniões formais e de rodas de conversa com componentes da gestão escolar, professores e familiares, onde também foram levantadas informações acerca da escola (história, características, público alvo), seus principais recursos (pontos fortes) e suas necessidades (pontos frágeis).

A segunda etapa previu a elaboração conjunta de ações em cinco temáticas distintas, em torno da temática das

violências, a saber: a) histórias de vidas e implicações da violência; b) percepção dos professores sobre as manifestações da violência escolar; c) a relação família e escola no acompanhamento educacional; d) corporeidade, sexualidade e adolescentes no contexto educacional; e e) inserção e permanência do jovem no mundo do trabalho. As estratégias utilizadas versaram sobre atividades grupais participativas dialógicas, para a reflexão e a construção de propostas de enfrentamento às violências e promoção de projetos de vidas ali em curso.

As temáticas citadas se constituíram nos eixos que direcionaram a descrição e a análise da experiência aqui relatada, tomando-se os registros feitos em diários de campo (SEVERINO, 2016; MINAYO, 2014).

Descrivendo e Refletindo sobre a Experiência

Conforme o percurso trazido, após a aproximação com a comunidade local e a decisão conjunta pelos cinco eixos de atuação, iniciaram-se atividades dialogadas sobre cada um deles. Descrevem-se abaixo os elementos presentes nas suas abordagens.

Histórias de vidas e implicações da violência

A preocupação original estava relacionada à violência sofrida por crianças e adolescentes no âmbito doméstico e suas repercussões no contexto educacional, conforme relatos colhidos. Foram realizadas conversas com crianças e jovens, familiares e professores sobre como concebem violências, ressaltando-se que não há uma definição única para esse fenômeno social. De acordo com Minayo (1994), a violência manifesta pelo abuso, exclusão e aniquilamento do outro, seja uma pessoa, grupo ou comunidade, e envolve, além do

uso de força física, a negação de direitos sociais. Está presente em contraposição à tolerância, ao reconhecimento e ao diálogo.

Nas conversas com as crianças e jovens, familiares e professores foram ressaltadas as múltiplas facetas que envolvem a manifestação do fenômeno da violência, atingindo a integridade física, psíquica, emocional e simbólica de pessoas ou grupos em várias esferas sociais, tanto em espaços públicos como privados (ABRAMOVAY et al., 2002). Tratou-se de informar que dentre os grupos mais vulneráveis à violência, encontram-se as crianças e os adolescentes, pois, de acordo com a UNICEF (2016), no Brasil, são notificados cinco casos de violência contra meninas e meninos a cada hora.

Trabalhou-se também com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990), um marco legal importante para a garantia dos direitos peculiares à pessoa em desenvolvimento, que institui, no artigo 5º, que: “nenhuma criança ou adolescente será sujeito de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais” (BRASIL, 1990, s/p).

A questão da violência *na* e *da* escola tornou-se um ponto de preocupação para todos. De acordo com estudos publicados por Waiselfisz (2015) e Abramovay et al. (2002), a escola é o quarto local onde há mais casos de violência contra crianças, adolescentes e jovens entre zero e 19 anos. Na faixa etária dos 10 aos 14 anos, o número de ocorrências no ambiente escolar aumenta. Savioli et al. (2009), em pesquisa sobre as manifestações de violência retratadas pelos alunos na escola pública no município de Fortaleza, destacam a violência psicológica como forma de

manifestação mais comum presenciada e/ou realizada pelos alunos dentro da instituição escolar. Perpassa a dinâmica das relações interpessoais intergeracionais (professor-aluno) e intrageracionais (aluno-aluno), não deixando marcas visíveis explícitas.

Neste ponto, foram muito relevantes as ações advindas do próximo eixo.

Percepção dos professores sobre as manifestações da violência escolar

Com vistas a conhecer o que os professores compreendiam por violência e como percebiam esse fenômeno na escola, realizaram-se entrevistas abertas com seis professores, que afirmaram observar alterações na esfera comportamental e na interrelacional, em especial nos alunos que, reconhecidamente, viviam situações de violência doméstica ou comunitária. Enfatizaram o receio constante diante da demanda de se envolver nessas situações e sofrer represália dos alunos e/ou familiares.

Os professores apontaram o reduzido nível de preparo e a necessidade de capacitação para o enfrentamento da violência na escola. O que está em conformidade com a visão de Côrtes et al. (2011) sobre a necessidade de compreender profundamente a dinâmica da violência, a fim de se poder reunir as condições para a construção de programas voltados para sua prevenção.

Alguns estudos da área de terapia ocupacional em interface com a educação, que compunham o aporte da equipe e se voltavam para “violências” (BORBA; LOPES; MALFITANO, 2015; LOPES; BORBA; MONZELLI, 2013; CÔRTEES et al., 2011; LOPES et al., 2009; MALFITANO; LOPES, 2004), foram trazidos e discutidos com os professores em rodas de conversas, com a expectativa de que a discussão sobre os fatores que geram a violência, fosse doméstica, comunitária ou

escolar, leve a um esforço conjunto, que envolva a comunidade escolar e o seu entorno, para a intervenção nessa realidade. Como resultados iniciais da conversa realizada com a gestão da escola e com os professores, esta tem apontado para a possibilidade de estruturar círculos de cultura, envolvendo os familiares, alunos, representantes da Segurança Pública, da Assistência Social, da Educação e da Saúde, visando debater o cenário desses tipos de violência e traçar estratégias para a sua compreensão e enfrentamento.

Relação família e escola no acompanhamento educacional

A questão do exercício do poder dentro da escola deveria ser assumida e explicitada para que tivéssemos a possibilidade de transformá-la, no momento mesmo que refletimos sobre ela e sobre a possibilidade de subverter a lógica que rege essas relações, construindo novas arquiteturas, tecendo novas redes, que produzam tensões mais construtivas (LOPES et al., 2011, p.285).

Em consonância com tais princípios, para apreender o cotidiano escolar optou-se pela observação em salas de aula e no recreio escolar, visualizando a ação e a reação, o modo como os alunos se agrupavam durante as brincadeiras e em conversas com os professores e gestores. Também aqui se lançou mão de rodas de conversas, montagens conjuntas de painéis temáticos, discussões grupais e atividades lúdicas. Tais recursos buscavam reunir informações sobre histórias de vidas, atividades realizadas, hábitos, rotinas, habilidades, costumes, valores e os desejos daquelas pessoas.

Na sociedade atual, identificam-se diversas conformações de família, que mantêm, entretanto, a característica de se constituir em torno de pessoas responsáveis econômica e afetivamente pelas demais pessoas do seu núcleo. A função social da família permanece na potencialização de condições e preparo para os desafios da vida, seja qual for sua composição para tanto.

As famílias de catadores de material reciclável não são diferentes nesses aspectos. Não obstante, acumulam o desafio de enfrentar condições econômicas precárias para sua sobrevivência, associadas à exposição de si e de seus filhos, desde pequenos, aos lixos da sociedade.

Nas rodas de conversa, as 16 mães dos alunos participantes afirmaram que se sentem coagidas a participar de reuniões em que, na sua maioria, se apontam suas “falhas” e de seus filhos. O desconforto é generalizado nessas ocasiões. Indicaram a necessidade de elaboração de estratégias que as fariam comparecer mais ao ambiente escolar de seus filhos, como pequenos grupos mais frequentes para a melhoria da comunicação entre docentes e pais.

Os 10 professores participantes relataram, em roda de conversa, que um número reduzido de familiares participa da vida escolar de seus filhos; alegam que há falta de interesse deles pelo processo educacional. Durante a discussão, analisou-se a relação de poder entre a escola e a família, pontuando a ausência da maioria das famílias como possível forma de sinalizar o desnível de poder na construção da “conversa”.

Os depoimentos desses sujeitos apontam para uma necessidade social de interação e de inclusão que conduz a uma reflexão acerca da função social da escola. Nesse sentido, são de grande importância ações que nascem do diálogo entre a

comunidade e os participantes da escola, com vistas a ganhos para todos com o desenvolvimento de suas tarefas e potencialidades (GADOTTI, 2007).

Um desdobramento dos trabalhos nesse eixo foi a discussão com a gestão escolar, os professores e a equipe do projeto sobre a percepção da comunidade escolar quanto às relações de poder envolvidas no processo e a pretensão de se estruturar um programa de mediação de conflitos e outras ações para que as famílias se sintam ouvidas e acolhidas, com gestão da escola implementando formas mais horizontais de diálogo.

Corporeidade, sexualidade e adolescentes no contexto educacional

A corporeidade é definida como a compreensão da possibilidade de vivenciar o corpo “[...] no entrelaçamento de sua natureza e cultura” (COUTO, 2009, p.148). A compreensão de pré-adolescentes e adolescentes sobre a sua corporeidade, no que concerne a mudanças inerentes ao seu curso de vida, tem sido vista como determinante para, dentre outras ações, o estímulo à conversa sobre temáticas como gravidez na adolescência, abuso sexual e prostituição infantil. Para Castro et al. (2011, p.256), a corporeidade:

[...] relaciona-se às vivências corporais que constroem a compreensão do corpo como lugar do acontecer de si, como processador ambiental, como campo de organização de redes de sentido. Obstáculos, desafios e mudanças que transcorrem no processo do viver e de ‘fazer corpo’ no mundo participam da corporeidade, que se processa continuamente, e prossegue formando-se ao longo da vida.

Destarte, foi possível conhecer a percepção de pré-adolescentes e adolescentes quanto à responsabilidade individual nas relações afetivas e no exercício da sexualidade e ter elementos para propor estratégias de sensibilização, acesso à informação e desmistificação acerca do corpo e da sexualidade.

Quanto à possibilidade de maternidade precoce, pontua-se o significado social para as meninas e suas famílias. Oliveira (2008), ao investigar o sentido da gravidez para meninas de baixa renda em São Paulo, identificou que se mantém o papel social da mulher relacionado aos cuidados domésticos e dos filhos e afirma que a maternidade, para muitas delas, se constitui âncora social para passarem à condição adulta.

O abuso sexual também foi abordado com vistas a elaborar espaços/ações de acolhimento de vítimas desse tipo de relação de poder e mediar a discussão com as famílias, com a comunidade escolar, no sentido do enfretamento de um fenômeno complexo e que envolve vários fatores, bem como do desafio para que educadores, além de outros profissionais e sujeitos sociais, se voltem para esse assunto em suas práticas, buscando articular um trabalho intersetorial que possa, de fato, diminuir as vulnerabilidades nesse âmbito (GODOI; NEVES, 2012).

Trata-se, portanto, de uma discussão sobre projetos de vida e escolhas possíveis, vislumbrado uma perspectiva de resistência ao determinismo social, levando este movimento às famílias, à comunidade escolar e à comunidade local. Considera-se, assim, que “todo projeto pessoal de emancipação não pode prescindir de uma compreensão aprofundada das implicações dessa realidade social na vida cotidiana de crianças e adolescentes” (BARROS, LOPES e GALHEIGO,

2007, p.358). Todavia, “a adolescência parece ocupar um lugar ainda confuso tanto na família, quanto nas políticas públicas e na sociedade” (PARIZ; MENGARDA, 2012, p.634). Portanto, é determinante que estratégias de acesso à informação e possibilidades de escolhas autônomas sejam discutidas e implementadas.

Castro et al. (2011, p.261) ressaltam que o conjunto de estratégias criadas coletivamente fortalece a participação na vida social e cultural, com amplitude e variabilidade que assegure a experiência relacional, onde a vida capturada nas formas da exclusão encontre outras linhas para ocupar a existência e ao mesmo tempo desmanchar e resistir às estruturas de dominação social. É no grupo que se dá o exercício fecundo da participação social.

Criou-se um grupo aberto aos adolescentes em geral, mas com foco cuidadoso, sem produzir iluminações que poderiam expor mais do que acolher, realizado semanalmente, com cerca de 20 pré-adolescentes / adolescentes de 11 a 12 anos, no qual se aplicavam atividades previamente planejadas pela equipe, tais como: construção de autorretrato, boneco de papel jornal, dança, entre outras, seguidas de rodas de conversa. Nas atividades a escuta e a fala de todos os atores é de extrema importância para que se construam relações, a partir de diferentes visões, posições e compreensões sociais (CASTRO et al., 2011).

As atividades foram planejadas a partir das ações educativas, ao envolverem os sujeitos sociais no processo de desenvolvimento pessoal e valorização de si e do Outro, buscando a promoção da autonomia. Após dois anos, os registros demonstraram uma percepção incipiente dos pré-adolescentes / adolescentes acerca de sua corporeidade e da estruturação da

sexualidade. Confirmou-se que a noção de corporeidade e a estruturação da sexualidade dos pré-adolescentes reflete uma visão cultural, ou seja, trata-se de uma construção que considera as relações socioculturais em uma rede de interações que inclui as outras pessoas, os outros seres, a natureza, o mundo e ele próprio (COUTO, 2009); assim, o meio onde se inserem, sua cultura e nível de civilidade estão presentes no jeito como lidam com sua corporeidade e sexualidade.

Numa outra direção, foram realizadas ações dialógicas junto aos pais e aos professores por meio de rodas de conversa, cujos relatos, conforme esperado, conduziram à constatação de que os mesmos ainda não estavam instrumentalizados para abordar a sexualidade em casa e em sala de aula, pois eram, também, permeados por estigmas e preconceitos acerca da temática.

A estreita janela de oportunidades aos jovens no mundo do trabalho

A pesquisa realizada no bairro Jangurussu, por Santos e Silva (2009, p.711), identificou que a vida dos catadores de materiais recicláveis “é marcada pelo não-reconhecimento social e sentida como sofrida, humilhante, desqualificada socialmente e vergonhosa”, sendo que “[...] o que mais aflige os catadores de materiais recicláveis e os garis é o olhar que a sociedade em geral tem acerca de sua profissão”. Devido ao fato de ser essa a principal atividade produtiva dos componentes da comunidade, os jovens da escola visualizam limites importantes para investirem em outras profissões, em especial nas que demandam formação de nível superior. Assim, permanecer na escola poderia ser considerado um “desperdício de tempo”.

Wanderley (2010), igualmente, realizou estudo sobre as condições de vida desses

catadores e verificou a ausência de escolaridade ou ensino fundamental incompleto, na maioria das pessoas daquela comunidade. Levantou a discussão que envolve o possível desinteresse, dos pais e seus filhos, quanto à educação, associado às dificuldades da escola em se adequar às características daqueles alunos. A necessidade de contribuir com o orçamento doméstico precocemente leva a criança e o adolescente a trabalhar, dedicando energia e tempo a uma atividade própria de outros ciclos de vida; no entanto, este é um dos aspectos do fenômeno. Pode-se considerar que os obstáculos identificados poderiam potencializar a motivação intrínseca para superá-los, mediante investimento individual e grupal em atividades pedagógicas ou de formação.

A escola precisa utilizar ferramentas de mediação diferenciadas, que sejam identificadas pela comunidade como suas. Gestores escolares e professores demonstraram sérias dificuldades em abordar o adolescente e o jovem com interesses diferenciados e mais voltados para a sua condição econômica e responsabilidades familiares. Nessa perspectiva, importa dedicar-se ao estabelecimento de um diálogo com os adolescentes, jovens e com suas famílias sobre a preparação para o mundo do trabalho, considerando que:

esses jovens têm vivido um processo de invisibilidade social que os coloca à margem das ações públicas, da participação e do acesso aos espaços públicos. Ganham um lugar social “somente” quando assumem o papel de perturbadores da ordem, de desocupados e violentos e de criminosos (SILVA e LOPES, 2009, p.103).

A invisibilidade se estabelece, de acordo com Sennett (2004), na medida em que essas pessoas são consideradas incapazes de falar e decidir sobre as suas vidas, como se não pudessem geri-las, caracterizando a falta de respeito da sociedade em relação a eles.

Para analisar este fenômeno, é determinante a compreensão do conceito de autonomia que Sennett (2004), com base em Winnicott, emprega. O autor ressalta que a construção da autonomia ocorre na medida em que há a aceitação no outro, do que não compreendemos nele. Deve-se atentar para o fato de que “à medida que mudam as condições sociais, autonomia é constantemente renovada na vida subjetiva, constantemente perdida e conquistada” (p.144). Malfitano (2011, p.535) questiona “[...] qual é a autonomia que pode ser estabelecida na realidade de jovens pobres e qual a tutela necessária para conseguirem, efetivamente, construir, com liberdade, suas vidas”.

Na tentativa de tornar os adolescentes e jovens visíveis, mesmo que por alguns momentos, foram realizadas atividades, enfocando a temática “o que você quer ser como profissional”. Durante as atividades de mediação de diálogos sobre essa temática, utilizou-se de técnicas do teatro, as rodas de conversa e a discussão de vídeos. Com elementos vindos dessas experiências, pôde-se construir um painel de profissões, com o objetivo de identificar as áreas de interesse dos adolescentes e jovens. As profissões⁷

⁷ Sendo elas: grafiteiro, analista de sistema, professor, médico, motorista, oftalmologista, bailarina, arquiteto, enfermeira, *telemarketing*, maquiador, dentista, mecânico, reciclador, eletricista, serviço social, cabeleireiro, engenheiro, chefe de cozinha, jogador, policial, modelo fotográfico, engenheiro ambiental, advogado,

foram indicadas pelos 70 participantes; na elaboração do painel, oportunizou-se a escolha de cinco opções.

Identificou-se que a profissão de jogador de futebol foi a mais selecionada, com 14 marcações e a que atingiu um número mais elevado de primeira opção (9), seguido por professor, com oito alunos, mas nenhuma delas como primeira opção; ator/atriz – primeira opção para quatro jovens e segunda opção para dois, totalizando seis participantes. Seguiram-se em ordem decrescente, manequim, analista de sistema, dentista e médico, policial, advogado, grafiteiro e veterinário. Algumas dessas opções se configuram dentre as profissões de nível superior, sendo que entre os fatores que podem influenciar nessa escolha:

[...] pode-se citar a família, a comunidade em que o indivíduo está inserido [...], a escola [...] e, em particular, as experiências na aprendizagem das diversas disciplinas, demanda de mercado, oportunidades, aptidão pessoal, personalidade, interesses pessoais, habilidades, entre outros (GRAMANI; SCRICH, 2012, p.871).

Durante os encontros, os adolescentes e jovens demonstraram o interesse em aproveitar a oportunidade de refletir sobre o futuro, afirmando que não se percebiam como “pessoas de futuro”. Parece ter relação com a percepção dos que identificam a falta de oportunidade e o fator econômico como limitantes ao processo de sonhar com uma vida diferente.

diarista, terapeuta ocupacional, cantor, carteiro, vendedor, ator, publicitário, manequim, *camera man*, veterinário, garçom e artista plástico.

[...] no jogo da vida, muitos jovens seriam levados a desafiar o próprio destino, como no caso de jovens inseridos em trajetórias de exclusão social. [...] os recursos que os jovens possuem [...] variam como variam as formas vivenciadas dos jovens, a partir desses recursos ou na sua ausência, no empenho de ganhar a vida (RUOTT, MASSA e PERES, 2011, p.385).

De acordo com as afirmações dos adolescentes e jovens sobre a profissão que desejam exercer, verificou-se que nenhum tem como plano exercer a profissão de catador de materiais recicláveis. Um adolescente comentou que para ser reciclador não é necessário estudar.

Por outro lado, oito jovens referiram almejar exercer profissões de nível superior, como possibilidade efetiva e, para isso, afirmaram ter a escola e a aprendizagem como prioridade. Na ocasião, foram levados a refletir sobre os seus conceitos relativos a cada profissão selecionada e a analisar as possibilidades individuais para atingirem seus objetivos. Levantaram obstáculos que preveem como o reduzido nível de estudo, a falta de oportunidade de acesso e a ausência de recursos financeiros para custear a formação. O problema estaria na trajetória no ensino público que dificilmente tem viabilizado o acesso ao ensino superior em universidades públicas, apesar das ações afirmativas dos últimos anos. Por isso, pontuaram a demanda de recursos financeiros para custear as atividades acadêmicas no ensino superior privado. A necessidade de um projeto pessoal que envolva ações de curto, médio e longo prazos foi vista como determinante. Trabalhou-se com a possibilidade de se traçar esse planejamento, prevendo os riscos dessa trajetória.

Sennett (2012, p.102) afirma que “a moderna cultura do risco é peculiar naquilo em que não se mexer é tomado como sinal de fracasso, parecendo a estabilidade quase uma morte em vida. O destino, portanto, conta menos que o ato de partir”. Na juventude, o risco se constitui como sinônimo de flexibilidade nas relações e nas possibilidades de vivenciar uma diversidade maior de situações, mesmo que para pessoas de outras gerações, isso tenha o significado de reduzido nível de compromisso com a vida. No entanto, para os adolescentes e jovens pobres, isto se agrava e a implementação de políticas sociais de/para juventudes é uma demanda fundamental para o acesso a bens sociais (SPOSITO, 2003; LOPES; SILVA; MALFITANO, 2006; RUOTTI; MASSA; PERES, 2011; SILVA; MACEDO, 2016).

Tendo em vista a complexidade do problema e a relevância social das temáticas trabalho e escola, é imprescindível o desenvolvimento de pesquisas que contribuam para o planejamento, a implementação e a avaliação de ações de caráter interdisciplinar e intersetorial, numa abordagem voltada para a participação no âmbito escolar, na perspectiva da educação democrática. Malfitano e Lopes (2009, p. 361) afirmam “que as políticas e os programas sociais poderão atuar nas redes sociais se ampliarem seus horizontes de intervenção e buscarem a ação intersetorial”. Advoga-se pelas possibilidades de contribuição do terapeuta ocupacional nessa construção para a melhor promoção da vida de crianças, adolescentes e jovens que povoam nossas escolas.

Considerações Finais

Partindo de demandas contemporâneas acerca das violências no

Brasil, com seus indicadores que demonstram a importante desigualdade social em torno delas, com destaque para as desigualdades de classe, etnia e gênero e para as diferenças regionais, a experiência aqui trazida se propôs o estabelecimento do diálogo entre a Educação e a Terapia Ocupacional Social, na mediação do protagonismo social. Nesse sentido, buscou lidar com demandas da comunidade escolar, com relação às quais a equipe se percebeu com competências técnicas para solução de problemas e para a promoção de espaços de participação e de diálogo.

Verificou-se que ao oportunizar um espaço de discussão e reflexão na escola, envolvendo estudantes, familiares, gestores e professores, sobre as condições em que a escola se propõe a dialogar com a comunidade, como definir responsabilidades e partilhá-las, analisando estratégias de trabalho coletivo e participativo, a comunidade utiliza tal espaço, possibilitando a reconfiguração dos lugares dos sujeitos para a “conversa”.

As ações desenvolvidas tiveram como objetivo, ainda, a reflexão e o diálogo sobre a atribuição e a posse de autonomia de sujeitos, uma das principais metas das ações terapêutico-ocupacionais. O acesso da equipe à escola e à comunidade foi mediado pela perspectiva da promoção da vida, como algo factível quanto à intencionalidade de transformar a realidade com o protagonismo da comunidade escolar.

A proposta continuará em direção às demais escolas do bairro Jangurussu, em Fortaleza, Ceará, Brasil, e, igualmente, na direção de favorecer o desenvolvimento de competências essenciais à formação de operadores/mediadores sociais, como são os profissionais que atuam em nossas escolas.

Espera-se que este estudo possa subsidiar o aprofundamento de novas abordagens e outras proposições que minimizem as violências e criem oportunidades para a promoção de vidas, a partir também da escola, situando-a como um espaço de construção social, cidadania e pertença, além de sensibilizar futuros profissionais que nela atuem com práticas inovadoras, diante da complexidade dos problemas sociais brasileiros.

Referências

- ABRAMOVAY, M.; CUNHA, A. L.; CALAF, P. P. **Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas**. Brasília: Rede de Informação Tecnológica Latino-americana - RITLA, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF, 2009.
- ABRAMOVAY, M. et al. **Violências nas escolas**. Brasília (DF): UNESCO, 2002.
- BARROS, D. D. et al. El proyecto metuía en Brasil: ideas y acciones que nos unen. In: KRONENBERG, Frank; SIMÓ ALGADO, S.; POLLARD, N. **Terapia ocupacional sin fronteras: aprendiendo del espíritu de supervivientes**. Buenos Aires; Madrid: Médica Panamericana, 2007. p.392-403.
- BARROS, D. D.; LOPES, R. E.; GALHEIGO, S. M. Novos espaços, novos sujeitos: a terapia ocupacional no trabalho territorial e comunitário. In: CAVALCANTE, A.; GALVÃO, C. **Terapia ocupacional: fundamentação e prática**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2007. p.354-363.
- BRANDÃO, A. A. Conceitos e coisas: Robert Castel, a “desfiliação” e a pobreza urbana no Brasil. **Emancipação**, v. 2, n. 1, p. 141-157, 2002.
- BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**. Lei nº 8069, 13 julho de 1990.
- BRASIL. Lei Maria da Penha. **Lei 11.340/2006, 7 de agosto de 2006**. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm. Acesso em: 06 jan. 2019.
- BRASIL. Congresso. Comissão Parlamentar Mista de Inquérito para investigar a situação da violência contra a mulher no Brasil e apurar denúncias de omissão por parte do poder público com relação à aplicação de instrumentos instituídos em lei para proteger as mulheres em situação de violência. **Relatório, conclusões e recomendações**. Relator Ana Rita. Brasília, DF: Subsecretaria de Apoio às Comissões Especiais e Parlamentares de Inquérito, 2013. 1044p. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/institucional/omv/entenda-a-violencia/pdfs/relatorio-final-da-comissao-parlamentar-mista-de-inquerito-sobre-a-violencia-contras-mulheres>. Acesso em: 06 abr. 2019.
- BRASIL. **Lei nº 13.104, de 9 de março de 2015**. Altera o art. 121 do Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 - Código Penal, para prever o feminicídio como circunstância qualificadora do crime de homicídio, e o art. 1º da Lei nº 8.072, de 25 de julho de 1990, para incluir o feminicídio no rol dos crimes hediondos. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13104.htm. Acesso em: 06 jan. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Governo. **Índice de vulnerabilidade juvenil à violência 2017**: desigualdade racial, municípios com mais de 100 mil habitantes / Secretaria de Governo da Presidência da República, Secretaria Nacional de Juventude e Fórum Brasileiro de Segurança Pública. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2017.

BORBA, P. L. O.; LOPES, R. E.; MALFITANO, A. P. S. Trajetórias escolares de adolescentes em conflito com a lei: subsídios para repensar políticas educacionais. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 23, n. 89, p. 937-963, 2015.

CARVALHO, M. C. B. Famílias e políticas públicas. In: ACOSTA, A. R.; VITALE, M. A. F. (orgs.). **Família: redes, laços e políticas**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p.267-274.

CASTEL, R. **As metamorfoses da questão social**: uma crônica do salário. Tradução: Iraci D. Poleti. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

CASTRO, E. D. et al. Ateliês de corpo e arte: inventividade, produção estética e participação sociocultural. **Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo**, v. 22, n. 3, p. 254-262, 2011.

CENTRO DE DOCÊNCIA E PESQUISA EM TERAPIA OCUPACIONAL. **O curso de terapia ocupacional da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo**. São Paulo, 1997.

CERQUEIRA, D. e cols. **Atlas da Violência 2018**. Rio de Janeiro: IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, FBSP – Fórum Brasileiro de Segurança Pública, jun. 2018. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/storie>

s/PDFs/relatorio_institucional/180604_atlas_da_violencia_2018.pdf. Acesso em: 06 jan. 2019.

COUTO, H. R. F. A relação entre a cultura e corporeidade na educação de crianças do século XXI. **Cadernos de Pós-Graduação – Educação**, São Paulo, v. 8, p. 147-155, 2009.

DE PÁDUA BOSI, A. A organização capitalista do trabalho “informal”: o caso dos catadores de recicláveis. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 23, n. 67, p. 101-116, 2008.

FREIRE, P. **À sombra desta mangueira**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GADOTTI, M. **A escola e o professor**: Paulo Freire e a paixão de ensinar. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

GHIRARDI, M. I. G. Terapia Ocupacional em processos econômico-sociais. **Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar**, São Carlos, v. 20, n. 1, p. 17-20, 2012.

GODOI, M. R.; NEVES, L. Corpo, violência sexual, vulnerabilidade e educação libertadora no filme “Preciosa: uma história de esperança”. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 16, n. 41, p. 409-421, 2012.

GRAMANI, M. C. N.; SCRICH, C. R. Influência do desempenho educacional na escolha da profissão. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 147 p. 868-883, 2012.

INSTITUTO BRASIL VERDE. **Jangurussu**. Disponível em: http://www.brasilverde.org.br/jornadafortaleza2007/doss_jangurussu.php. Acesso em: 27 abr. 2016.

LOPES, R. E.; BORBA, P. L. O.; MONZELI, G. A. Expressão livre de jovens por meio do fanzine: recurso para a terapia ocupacional

social. **Saúde e Sociedade**, v. 22, n. 3, p. 937-948, 2013.

LOPES, R. E. et al. Oficinas de atividades com jovens da escola pública: tecnologias sociais entre educação e terapia ocupacional. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 15, n. 36, p. 277-88, 2011.

LOPES, R. E. et al. Violência, escola e jovens de grupos populares urbanos: o caso de estudantes de ensino médio São Carlos/SP. **Revista HISTEDBR On-line**, n. 34, p. 73-96, 2009.

LOPES, R. E.; SILVA, C. R.; MALFITANO, A. P. S. Adolescência e juventude de grupos populares urbanos no Brasil e as políticas públicas: apontamentos históricos. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 23, p. 114-130, 2006.

MALFITANO, A. P. S. Juventudes e contemporaneidade: entre a autonomia e a tutela. **Etnográfica. Revista do Centro em Rede de Investigação em Antropologia**, v. 15, n. 3, p. 523-542, 2011.

MALFITANO, A. P. S.; LOPES, R. E. Apontamentos de campo acerca de uma experiência de educação não-formal com crianças e adolescentes em situação de rua. **Revista Série-Estudos**, n. 17, p. 29-42, 2004.

_____. Educação popular, ações em saúde, demandas e intervenções sociais: o papel dos agentes comunitários de saúde. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 29, n. 79, p. 361-372, 2009.

MARANDOLA JÚNIOR, E.; HOGAN, D. J. Vulnerabilidade do lugar vs. vulnerabilidade sociodemográfica: implicações metodológicas de uma velha questão. **Revista Brasileira de Estudos de População**, v. 26, n. 2, p. 161-181, 2009.

MEDEIROS, C. N.; FEIJÓ, J. R. Mapeamento da extrema pobreza em Fortaleza. In: BEZERRA DE MENEZES, A. S.; MEDEIROS, C. N. **Perfil socioeconômico de Fortaleza**. v. 2. Fortaleza: IPECE, 2012. p.90-96.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo; Hucitec, 2014.

MINAYO, M. C. S. A violência social sob a perspectiva da saúde pública. **Cadernos de saúde pública**. Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 7-18, 1994.

MUNGUBA, M. C. Inclusão escolar. In: CAVALCANTE, A.; GALVÃO, C. (Orgs.). **Terapia ocupacional: fundamentação e prática**. Rio de Janeiro, RJ: Guanabara Koogan, 2007. p.519-525.

OLIVEIRA, R. C. Adolescência, gravidez e maternidade: a percepção de si e a relação com o trabalho. **Saúde e Sociedade**, v. 17, p. 93-102, 2008.

PARIZ, J.; MENGARDA, C. F.; FRIZZO, G. B. A atenção e o cuidado à gravidez na adolescência nos âmbitos familiar, político e na sociedade: uma revisão da literatura. **Saúde e Sociedade**, v. 21, n. 3, p. 623-636, 2012.

RUOTTI, C.; MASSA, V. C.; PERES, M. F. T. Vulnerabilidade e violência: uma nova concepção de risco para o estudo dos homicídios de jovens. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 15, n. 37, p. 377-389, 2011.

SANTOS, G. O.; SILVA, L. F. F. Há dignidade no trabalho com o lixo?: considerações sobre o olhar do trabalhador. **Revista Mal Estar e Subjetividade**, v. 9, n. 2, p. 689-716, 2009.

SANTOS, A. A.; PEKELMAN, R. A escola, o território e o lugar -a promoção de espaços

de saúde. **OKARA: Geografia em Debate**, v. 2, n. 1, p. 3-11, 2008.

SAVIOLI, K. C. et al. Manifestações de violência retratadas pelos alunos na escola pública no município de Fortaleza: um recorte temático da percepção do aluno. **Cadernos ESP**, v. 3, n. 1, p. 14-24, 2009.

SENNETT, R. **A corrosão do caráter**: as consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo. 17. ed. Rio de Janeiro: Record, 2012.

_____. **Respeito**: a formação de um caráter em um mundo desigual. Rio de Janeiro: Record, 2004.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. rev. atual. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, C. R.; LOPES, R. E. Adolescência e juventude: entre conceitos e políticas públicas. **Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar**, v. 17, n. 2, p.87-106, 2009.

SILVA, E. R. A.; MACEDO, D. M. B. (Orgs.). O Conselho Nacional de Juventude e a participação social dos jovens no ciclo de políticas públicas. In: SILVA, E. R. A.; BOTELHO, R. U. (Orgs.). **Dimensões da experiência juvenil brasileira e novos desafios às políticas públicas**. Brasília: IPEA, 2016. p.17-58.

SOUZA, K. O. J., Violência em escolas públicas e a promoção da saúde: relatos e diálogos com alunos e professores. **Revista Brasileira em Promoção da Saúde**, v. 25, p. 71-79, 2012.

SPOSITO, M. P. Trajetórias na constituição de políticas públicas de juventude no Brasil. In: FREITAS, M. V.; PAPA, F.C. (Orgs.). **Políticas Públicas**: juventude em pauta. São Paulo:

Cortez/Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação, 2003. p. 57-75.

WAISELFISZ, J. J. **Mapa da Violência 2015**: Homicídio de mulheres no Brasil. Brasília: Entidade das Nações Unidas para a Igualdade de Gênero e o Empoderamento das Mulheres – ONU Mulheres, 2015. Disponível em: Disponível em www.mapadaviolencia.org.br. Acesso em 05 jan. 2019.

WANDERLEY, I. R. P. Considerações sobre o “mundo” do catador de resíduos sólidos: estudo de caso em Fortaleza/Ce. **Conexões-Ciência e Tecnologia**, v.4, n.1, p.48-52. 2010.

Recebido em 15 de janeiro de 2019

Aprovado em 12 de abril de 2019