

“Hoje na escola a gente está falando em vulnerabilidade”: contribuições da terapia ocupacional no processo de formação continuada de professores¹

Daniela Tavares Gontijo^a, Estenifer Marques^b, Heliana Castro Alves^c

^aDoutora em Ciências da Saúde, Professora Adjunta do Curso de Terapia Ocupacional, Universidade de Pernambuco – UPE, Recife, PE, Brasil, Docente do Programa de Pós-graduação em Atenção à Saúde, Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM, Uberaba, MG, Brasil, Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Vulnerabilidade e Saúde na Infância e Adolescência – NEPVIAS

^bTerapeuta Ocupacional, Bolsista de Iniciação Científica do CNPq,

Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM, Uberaba, MG, Brasil

^cMestre em Educação Especial, Professora Assistente do Curso de Terapia Ocupacional, Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Vulnerabilidade e Saúde na Infância e Adolescência – NEPVIAS, Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM, Uberaba, MG, Brasil

Resumo: As situações de vulnerabilidade social, a que muitas crianças e adolescentes estão sujeitas, trazem a necessidade de se considerar o impacto das condições de vida no processo educativo. A escola é uma fonte de suporte social, havendo a necessidade de ações de formação continuada para os professores voltadas para a compreensão e enfrentamento desta realidade. Neste trabalho, objetivou-se descrever e analisar a experiência de um programa de formação de educadores do ensino fundamental sobre as possibilidades de utilização de jogos pedagógicos com crianças em situação de vulnerabilidade social. Neste estudo de caso, com abordagem qualitativa e participação de 14 professores do ensino fundamental, os dados coletados através de um questionário e grupo focal foram analisados através de análise de conteúdo temática. Os resultados, expressos nas categorias temáticas “Conceito de Vulnerabilidade Social, Causas e Consequências da Vulnerabilidade Social, Educação e Vulnerabilidade Social e Avaliação da Intervenção da Terapia Ocupacional” apontaram para as potencialidades do estabelecimento de parcerias entre profissionais da educação e da terapia ocupacional no enfrentamento das situações de vulnerabilidade social.

Palavras-chave: *Vulnerabilidade Social, Terapia Ocupacional, Educação.*

“These days, in school, we are talking about vulnerability”: contributions of occupational therapy for the continuing education of teachers

Abstract: Many children and adolescents are subjected to social vulnerability situations that bring up the need to consider the impacts of life conditions in the educative process. School is a source of social support and there is the need for the continuing education of teachers based on the understanding and coping of this reality. The objective of this research was to describe and analyze the experience of a program for the training of middle-school educators on the possibilities of using educational games with children under vulnerable social situations. This case study utilized the qualitative approach and had the participation of 14 middle-school teachers; data collected through questionnaires and focal groups were analyzed through thematic content analysis. Results, which were expressed in the following theme categories: Concepts of Social Vulnerability, Causes and Consequences of

Social Vulnerability, Education and Social Vulnerability and Occupational Therapy Intervention Evaluation, indicated the potentialities of partnership between education and occupational therapy professionals for facing the situations of social vulnerability in school.

Keywords: *Social Vulnerability, Occupational Therapy, Education.*

1 Introdução

A escola, na atualidade, se caracteriza como o espaço social no qual a maioria das crianças passa a maior parte de seu tempo. É neste espaço, compreendido como um lócus privilegiado para o aprendizado, não somente do conteúdo educacional formal, mas também de valores e crenças, que as crianças e jovens aprendem a se relacionar e desenvolvem senso crítico, autoestima e segurança (BYDLOWSKI; LEFÉVRE; PEREIRA, 2011).

Segundo dados do IBGE (INSTITUTO..., 2010), entre as crianças e adolescentes de 7 a 14 anos (idade correspondente ao ensino fundamental), o ensino está praticamente universalizado com 97,6% deles na escola. No entanto, conforme apontam Lopes et al. (2011), apesar desta ampliação na garantia do acesso à escola, ainda são muitas as dificuldades na permanência, progressão e conclusão da escolarização na faixa etária esperada. Neste sentido, torna-se relevante discutir a qualidade no processo de ensino-aprendizagem, que pode configurar, em muitos casos, riscos de evasão escolar, diminuição nas oportunidades de futura inclusão no mercado de trabalho e, portanto, aumento das iniquidades sociais.

A escola destaca-se como foco de intervenção da Terapia Ocupacional a partir de diferentes perspectivas. Conforme descrito por Lopes e Silva (2007, p. 160), a temática inicial direcionada para a integração e inclusão de crianças/adolescentes com necessidades educativas especiais soma-se e amplia-se para discussões direcionadas para “[...] questões específicas da adolescência e da juventude de grupos populares urbanos correlacionados à educação e à escola pública.” Além disso, destaca-se também o potencial da escola como campo pertinente para o desenvolvimento de ações de Terapia Ocupacional que almejam a promoção da saúde das crianças e adolescentes no contexto da saúde coletiva e da efetivação de ações de cunho intersetoriais (BECHARA; GONTIJO, 2010; BONTEMPO et al., 2011).

Entre os diferentes desafios que podem se constituir na construção e consolidação do diálogo e parceria da Terapia Ocupacional e a Educação, destaca-se a promoção de ações que se revertam, efetivamente,

no enfrentamento e superação das situações de vulnerabilidade social que atingem milhares de crianças e adolescentes brasileiros. Nesse sentido, considera-se fundamental que todos os profissionais envolvidos com a educação, principalmente os professores, estejam conscientes sobre a relação existente entre vulnerabilidade social e educação, bem como ambos se autoinfluenciam; uma vez que, embora a vulnerabilidade social seja um fator implicador negativo no desenvolvimento escolar, a educação é entendida como um fator positivo para a mobilização do indivíduo e superação do contexto de vulnerabilidade social.

A vulnerabilidade é um conceito utilizado em diferentes campos de conhecimentos e práticas, sendo que, de uma forma geral, está relacionada a situações de insegurança e risco em diferentes dimensões da vida (GALHEIGO, 2011). Abramoway et al. (2002) apontam que os primeiros trabalhos acerca do conceito de vulnerabilidade foram desenvolvidos no intuito de abordar integralmente as diferentes desvantagens e dificuldades na mobilidade social, que não se referiam somente ao fenômeno da pobreza.

Entre as diferentes perspectivas teóricas utilizadas para a compreensão da vulnerabilidade social, o referencial de Castel (2005) tem se destacado nos estudos realizados por terapeutas ocupacionais (LOPES; SILVA, 2007; GONTIJO; MEDEIROS, 2009; BARROS et al., 2011; GALHEIGO, 2011).

Para Castel (2005), a existência social se configura na intersecção da inserção dos indivíduos, famílias e/ou comunidade no mundo do trabalho e nas relações sociais, o que resulta em quatro zonas de coesão social, identificadas como zonas de integração, vulnerabilidade, assistência e desfiliação.

Na zona de integração, os sujeitos apresentam uma forte articulação entre inserção no trabalho e inserção nas relações sociais, enquanto que na zona de desfiliação apresentam ausência de vínculos no mundo do trabalho e nas relações sociais significativas. A zona de vulnerabilidade configura-se no processo de fragilização dos vínculos trabalhistas e/ou da inserção social, e a zona de assistência caracteriza-se pela proteção estatal de grupos que apresentam fragilização ou rompimento das suas relações sociais

e impedimento de inserção no trabalho, como, por exemplo, crianças e adolescentes (CASTEL, 2005).

De uma forma geral, compreende-se que o processo de vulnerabilização e desfiliação social pode se manifestar a partir do acesso restrito aos bens materiais, simbólicos e culturais por parte de uma população marginalizada socialmente, abrangendo um leque de possibilidades e situações (BARROS et al., 2011). Este processo, que atinge o desenvolvimento de aspectos físicos, emocionais e psicossociais de crianças, pode se expressar no cotidiano daquelas que vivenciam experiências relacionadas à violência, uso de substâncias psicoativas, prostituição infantil, abandono e deficiência, entre outras situações, e tem repercussões diretas nos processos de ensino e aprendizagem (GONTIJO; MEDEIROS, 2009).

Neste sentido, compreende-se que os educadores, assim como outros profissionais que atuam em contextos de vulnerabilidade social, devem conhecer seu papel enquanto agentes promotores e integrantes de uma rede de suporte social para crianças, oportunizando o estabelecimento de uma prática de apoio capaz de oferecer melhores condições para a participação social e exercício de cidadania da população assistida.

Especificamente em relação aos professores, Lopes et al. (2011) destacam que estes têm influência positiva direta na permanência dos alunos na escola, assim como na efetividade dos processos de ensino aprendizagem, se contarem com formação adequada e remuneração condizente com o trabalho que desempenham. Assim, compreende-se que a adequada instrumentalização dos educadores, a partir de programas de formação, pode contribuir para a promoção da reflexão e mudança de sua práxis profissional, gerando intervenções que fortaleçam a rede de suporte social para a continência do desenvolvimento e aprendizagem das crianças e adolescentes.

Considerando estes aspectos, o presente artigo objetiva descrever e analisar a experiência de um programa de formação direcionado para educadores do ensino fundamental, sobre as possibilidades de utilização de jogos pedagógicos com crianças em situação de vulnerabilidade social, desenvolvido por docentes e estudantes do curso de Terapia Ocupacional de uma universidade pública de Minas Gerais. Especificamente, discute-se o conhecimento dos educadores antes e após o curso sobre a temática em discussão, assim como se analisa a efetividade das metodologias de ensino utilizadas pela Terapia Ocupacional no curso de formação de educadores.

2 Percorso metodológico

Esta pesquisa caracteriza-se como um Estudo de Caso com abordagem qualitativa. O Estudo de Caso, de acordo com Chizzoti (2006), envolve a coleta sistemática de informações sobre um evento, uma atividade ou, ainda, um conjunto de relações ou processo social para melhor conhecer como são ou como operam em um contexto real. Nesse sentido, o objeto de análise deste estudo foi o curso de formação “Possibilidades de utilização de jogos pedagógicos com crianças em situação de vulnerabilidade social no contexto do ensino fundamental”, realizado pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas em Vulnerabilidade e Saúde na Infância e Adolescência (NEPVIAS - UFTM) em parceria com a Secretaria Municipal de Educação e Cultura de um município no interior de Minas Gerais.

O curso objetivou promover a formação de professores do ensino fundamental para a compreensão e detecção de alunos em situação de vulnerabilidade social, a sensibilização do papel do professor frente a estas questões, bem como a construção de recursos educativos adaptados à realidade dessas crianças.

Inicialmente foram convidados a participar do estudo 72 professores da rede Municipal de Ensino que estiveram presentes no dia da apresentação do curso, sendo que, destes, 21 (vinte e um) realizaram o curso. No entanto, para o estudo, 7 (sete) participantes foram excluídos por não apresentarem a frequência mínima de 75% no curso ou por não responderem a um dos questionários. Assim, constituíram-se como sujeitos deste estudo 14 professores do ensino fundamental, sendo 1 (um) homem e 13 (treze) mulheres. Os dados foram coletados em dois momentos. Antes do início do curso, os sujeitos responderam, por escrito, a um instrumento que continha questões abertas referentes ao conteúdo que seria abordado no curso. Ao final do curso, os professores responderam ao mesmo questionário supracitado e participaram de um grupo focal. O grupo focal caracteriza-se como uma situação coletiva de coleta de dados, no qual se prioriza a interação do grupo para a produção de dados e *insights* que seriam menos acessíveis sem esta interação (FLICK, 2009). Durante a realização do grupo focal, com o auxílio de um roteiro, os pesquisadores estimularam, entre os professores, a discussão e avaliação das estratégias adotadas pela Terapia Ocupacional durante o curso. O grupo focal foi gravado em meio eletrônico e posteriormente transcrito na íntegra.

Os dados foram analisados a partir da Técnica de Análise de Conteúdo na Modalidade Temática (SILVERMAN, 2009).

O processo de análise resultou em 4 (quatro) categorias temáticas, relacionadas ao conteúdo do curso, denominadas: “Conceito de Vulnerabilidade Social, Causas e Consequências da Vulnerabilidade Social, Educação e Vulnerabilidade Social, e Avaliação da Intervenção da Terapia Ocupacional”. Na apresentação dos resultados, construídos a partir do conjunto das respostas aos questionários e falas durante o grupo focal, são utilizadas frases ilustrativas referenciadas em relação ao instrumento de coleta de dados e identificados como questionário antes, questionário depois, e grupo focal.

O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com seres Humanos da UFTM conforme protocolo 1422.

3 Caracterização do curso de formação

O curso de formação foi desenvolvido em 7 encontros com temáticas pré-elaboradas por docentes e discentes do curso de Terapia Ocupacional em conjunto com profissionais da Secretaria de Educação, nos meses de outubro a dezembro de 2009. No primeiro encontro com os participantes foi realizada a aplicação do questionário e discutiram-se, de forma introdutória, através da exposição de *slides*, vídeos e debates argumentativos, aspectos relacionados à vulnerabilidade social, assim como as possibilidades de interfaces e articulação da Terapia Ocupacional com a educação.

No segundo dia de curso, a temática da Vulnerabilidade Social foi discutida através da exposição em *slides*, vídeos, e discussões em grupos mediadas pela utilização de atividades expressivas e de dramatização. Neste dia, objetivou-se despertar e promover a compreensão dos professores para o conceito de Vulnerabilidade Social e a sua relação com a prática vivenciada cotidianamente no contato com os alunos.

No terceiro dia, foi abordado o tema “Brincar e Vulnerabilidade Social”, com o objetivo de promover uma reflexão junto aos professores sobre a relação existente entre a realidade social e a expressão infantil no ato de brincar, compreendendo, portanto, os impactos das condições de vulnerabilidade sobre o comportamento lúdico, além de ressaltar as possibilidades deste como recurso para o estímulo da aprendizagem. Foram utilizados como recursos

a confecção de um cartaz sobre o histórico lúdico dos participantes e um jogo de mímica.

O quarto encontro abordou o Papel do Educador, objetivando despertar os professores para a sua importância na investigação, detecção e suporte da criança em situação de vulnerabilidade social, bem como o seu papel enquanto articulador da rede de suporte social. As atividades realizadas foram a confecção de um cartaz com discussão de caso e dinâmicas.

No quinto dia, em um primeiro momento, através de jogos de tabuleiro e associativos de imagens e frases que retratavam temáticas já abordadas, conduzidos pelos pesquisadores, foram retomados os conteúdos discutidos até então, além de introduzir os conteúdos referentes à resiliência e trabalho em rede, aspectos relacionados ao enfrentamento da vulnerabilidade social. Em um segundo momento, os pesquisadores foram convidados a confeccionarem jogos adaptando-os aos conteúdos escolares.

O sexto e sétimo encontros tiveram como objetivo promover a criação de brinquedos e jogos contextualizados ao conteúdo escolar e à realidade das crianças. No sexto dia, foi realizado um bingo que abordou o conteúdo do Estatuto da Criança e do Adolescente e, em seguida, a confecção de jogos pedagógicos, cujos modelos haviam sido levados pela equipe responsável pela condução do curso. No último dia, além da confecção de jogos pedagógicos iniciada no encontro anterior, foram expostos e apresentados diversos jogos pedagógicos comerciais. Posteriormente à confecção dos jogos, foi aplicado o questionário e realizado o grupo focal.

É importante ressaltar que os jogos e outras atividades conduzidas pelos docentes e discentes foram utilizados como estratégia de mediação para a discussão do conteúdo do curso, sendo também apontadas as suas potencialidades na prática pedagógica dos professores.

4 Resultados e discussão

Participaram da pesquisa 14 professores, sendo que, entre estes, 85,7% possuíam graduação em curso superior, e, em média, 5 anos de atuação como professor.

Em relação à primeira categoria de análise, Conceito de Vulnerabilidade Social, foi possível perceber mudanças qualitativas nas concepções dos professores, principalmente no que se refere à percepção da possibilidade de mudança nas situações de vulnerabilidade social.

De uma forma geral, nas respostas ao questionário antes do curso, a vulnerabilidade social era vista como um estado ou condição fixa, estável e definitiva na vida das crianças e adolescentes, como exemplificada no trecho abaixo:

É um estágio definitivo onde a criança, está inserida em determinadas situações ou locais, em que está em perigo iminente. (Questionário antes).

Nos questionários analisados após a realização do curso de formação e durante o grupo focal, foi perceptível que a vulnerabilidade social associada a situações de risco, passou a ser vista de uma forma mais dinâmica, sendo possível a sua minimização ou superação, conforme ilustram os trechos abaixo:

Uma determinada situação em que as pessoas se encontram em algum momento, situação passageira. (Questionário depois).

São pessoas que estão em situação de risco, que precisam de apoio e ajuda para conseguir superar os problemas. (Questionário depois).

Foi possível perceber uma ampliação e aprofundamento da análise sobre as crianças identificadas como “crianças de risco” no cotidiano da escola, uma vez que os professores apontaram que passaram a perceber que “estar em risco” não é uma característica inata da criança e sim decorrente das condições de vida destas. Esta mudança, conforme apontado por Guareschi et al. (2007), implica na não rotulação da criança e do adolescente, uma vez que compreende-se que a vulnerabilidade não se constitui como atributo do sujeito mas sim resultante de uma combinação de fatores.

Desta forma, a utilização do conceito de vulnerabilidade social amplia a percepção sobre a “situação de risco”, uma vez que implica na análise não só da situação em si, mas também das estruturas vulnerabilizantes, assim como das potencialidades dos sujeitos e grupos para a sua superação (TEDESCO; LIBERMAN, 2008).

Neste sentido, conforme aponta Guareschi et al. (2007), trata-se de compreender a problemática não a partir das crianças caracterizadas como um “grupo de risco” sobre o qual devem ser implementadas ações normatizadoras de conduta; mas sim a partir das condições de vida que podem tornar este sujeito mais ou menos vulnerável a determinadas situações.

Esta mudança de percepção, apontada na fala de uma professora explícita, tem implicação direta nas concepções sobre as causas e consequências da vulnerabilidade social e, principalmente, no papel

da Educação frente a este processo, conforme será discutido posteriormente.

Porque é diferente a maneira de estar vendo a coisa e estar analisando, porque é assim, a gente está conhecendo a realidade. Antes era criança de risco, hoje na escola a gente está falando em vulnerabilidade. (Grupo focal).

A segunda categoria refere-se às “Causas e Consequências da Vulnerabilidade Social”. As respostas dos professores nos questionários iniciais e finais demonstraram uma confusão nas percepções sobre as causas e consequências da vulnerabilidade social. Esse fato se justifica em decorrência da circularidade e complexidade do fenômeno da vulnerabilidade social, caracterizada por “[...] um fechamento sobre si.”, o que se configura na circundação do fenômeno sobre os fatores e processos vulnerabilizantes considerados como causas e consequências, que se autoinfluenciam mutuamente (IVO, 2004, p. 65).

No entanto, foi possível perceber uma ampliação conceitual destas percepções ao final do curso. Inicialmente, de uma forma geral, os professores apontaram as famílias como a principal causa da vulnerabilidade social das crianças, sendo estas famílias descritas como: “desestruturadas”, “Má estruturação familiar [...]”, “[...] desinteressadas [...]”.

Ao final do curso, a família foi citada como a segunda causa mais frequente, uma vez que o contexto social e econômico mais amplo foi identificado como a principal causa da vulnerabilidade social das crianças. Neste segundo momento, os professores apontaram que as condições socioeconômicas podem influenciar o potencial das famílias em cuidar de suas crianças.

Famílias disfuncionais: drogas, desemprego, subemprego, falta de suporte/fiscalização (políticas públicas), preconceito. (Questionário depois).

Esta mudança aponta para o surgimento da percepção dos professores, ao final do curso, de que, conforme discutem Gontijo e Medeiros (2009), crianças em situação de vulnerabilidade refletem famílias em situação de vulnerabilidade social, marcadas pelo cenário brasileiro de intensa desigualdade social.

Neste cenário, muitas vezes permeado pela pobreza, miséria, fome, desemprego, violência, uso de substâncias psicoativas, entre outros fatores, as famílias encontram dificuldades para cumprir o papel de lócus para o estabelecimento e desenvolvimento de vínculos fundamentais para o pertencimento a outros

grupos mais amplos, entre eles a escola (GOMES; PEREIRA, 2005; GONTIJO; MEDEIROS, 2009).

A ampliação da percepção da família também como sujeita à vulnerabilidade social é de vital importância para a elaboração de ações e estratégias no contexto escolar que revertam em uma maior participação destas no processo de ensino e aprendizagem das crianças.

Estas ações, necessariamente articuladas como ações intersetoriais, devem fortalecer a família como fonte de suporte social para seus membros. Neste sentido, conforme aponta a Política Nacional de Assistência Social, qualquer forma de atenção e/ou, de intervenção no grupo familiar precisa levar em conta sua singularidade, sua vulnerabilidade no contexto social, além de seus recursos simbólicos e afetivos e sua disponibilidade para se transformar e dar conta de suas atribuições (BRASIL, 2004).

As consequências da vulnerabilidade social destacadas pelos professores antes e depois do curso foram semelhantes: problemas nas condições sociais e familiares, alterações comportamentais, implicações nas condições de saúde e no acesso aos direitos básicos de sobrevivência.

No entanto, em relação à concepção de saúde, foi possível perceber uma mudança qualitativa nas respostas dos professores. De uma forma geral, observou-se a mudança da concepção de saúde como pura ausência de doenças, para a percepção desta como um bem-estar biopsicossocial, incluindo, desta forma, a consideração neste âmbito dos determinantes sociais de saúde.

Moradia, pobreza, educação, saúde, saneamento básico. (Questionário depois).

[...] Por que às vezes a gente julga uma criança por causa do que ela faz, e coisa e tal, isso e aquilo, mas por trás disso tem várias outras coisas que eles estão sofrendo [...] (Grupo focal).

Os determinantes sociais de saúde são compreendidos pela Organização Mundial de Saúde como as condições nas quais as pessoas nascem, crescem, vivem, trabalham e envelhecem. Estas condições, quando marcadas por iniquidades, geram desigualdades em saúde que perpassam pelo desrespeito e não garantia de direitos humanos básicos, caracterizando, desta forma, um quadro mais amplo de injustiça social (GONTIJO; MEDEIROS, 2010). Compreender a saúde por essa ótica remete à determinação social dos processos de saúde e doença, abrangendo todos os contextos de inserção dos sujeitos e suas formas de existência como fatores influenciáveis e de influência ao bem-estar.

Neste sentido, conforme apontado por uma professora no trecho a seguir, compreende-se que as experiências de vulnerabilidade social podem ter implicações negativas diretas nas capacidades das crianças e de suas famílias de se auto-organizarem, de se articularem nos diferentes contextos de vida, e de construir suas autoimagem, autoestima e identidade de formas positivas, e, conseqüentemente, de desenvolver ações que se revertam na promoção de estilos de vida saudáveis e na consolidação da cidadania (VARANDA; ADORNO, 2004; GOMES; PEREIRA, 2005).

As crianças chegam na escola com dificuldades de aprendizagem, violentas, depressivas e baixa autoestima. (Questionário depois).

Desta forma, é possível afirmar que os professores passaram a vislumbrar, de modo mais amplo, os fatores que podem ser considerados como causas e consequências da vulnerabilidade social, tomando ciência de sua complexidade, abrangência e da dimensão que ocupam na vida dessas crianças e adolescentes.

A terceira categoria refere-se à “Educação e Vulnerabilidade Social”. Nesta categoria, houve um destaque significativo na forma de compreensão dos professores sobre a íntima relação existente entre vulnerabilidade e educação. Tanto no início quanto ao final do curso de formação, a educação era compreendida enquanto potencial transformadora da realidade de vida das crianças e adolescentes.

No entanto, anteriormente ao curso, a educação, como instrumento de transformação da realidade, era vislumbrada de forma utópica e distante, como se fosse algo “muito grande” para ser efetivado no cotidiano, não sendo identificadas explicações de estratégias de ação.

Se tivéssemos uma educação de qualidade eu acredito que teríamos famílias mais estruturadas e conseqüentemente um índice de vulnerabilidade social menor. (Questionário antes).

Já ao final do curso, os professores apontaram a existência de ações que podem ser desenvolvidas com efetividade e contextualização, sendo a escola caracterizada como fonte de suporte social. O aprofundamento desta compreensão pode estar relacionado à internalização da escola e da educação como fatores de transformação, o que vai ao encontro dos ideais progressistas de educação priorizados por Freire (1996), e utilizados como referencial teórico durante o curso.

[...] a educação tem que servir como alavanca encaminhadora para a mudança necessária. (Questionário depois).

Em relação ao papel do professor no processo educativo, foram percebidas mudanças consideráveis nas percepções. Inicialmente, os professores apontaram o papel de mediador do processo de construção do conhecimento dos alunos e transformadores da realidade vivenciada, porém apenas um professor considerava como sendo de sua função a identificação das situações de vulnerabilidade social.

Ele é o mediador do conhecimento. Ele deve mostrar ao aluno as ferramentas para que o mesmo possa construir o conhecimento [...] (Questionário antes).

Posteriormente ao desenvolvimento do curso, os quatorze professores não se consideravam apenas mediadores do processo de construção de conhecimento, mas também como identificadores dos problemas vivenciados pelas crianças e adolescentes em seus contextos de vida:

Identificar os possíveis “problemas” do aluno, seja de ordem pessoal, cognitiva ou afetiva. Para que assim busque meio de solucionar a dificuldade. (Questionário depois).

Os aspectos discutidos acima incitam a reflexão entre o discurso e o desenvolvimento de ações efetivas no cotidiano. Ao se assumirem, inicialmente, enquanto transformadores da realidade, mas não como identificadores das situações que a caracterizam, os professores refletem uma inconsistência de papéis, levando ao questionamento de como é possível transformar uma realidade que não é identificada. Esta inconsistência pode ser explicada pela percepção já discutida, da vulnerabilidade social como algo que não dizia respeito à prática educativa, percepção esta modificada ao longo do curso.

Neste sentido, ao final do curso, todos os professores caracterizam a identificação de situações de vulnerabilidade social a que seus alunos estão sujeitos, assim como a busca de estratégias para a minimização dessas situações e sua superação como ações pertinentes ao papel do educador.

Quando você tem conhecimento de causa, você consegue trabalhar com mais propriedade. Você tem outros métodos pra você trabalhar. Quando você tem um conhecimento mais a fundo, você sabe que tem “n” caminhos que você pode trilhar com maior propriedade buscando o melhoramento do aluno [...] (Grupo focal).

Em relação ao papel do professor de transformador da realidade, Freire (1996, p. 70) ressalta a diferença entre possuir poder para “transformar/mudar o mundo”, diante do potencial para sensibilizar o aluno e ação de instrumentalizá-lo para essa transformação, sendo este último, o papel do professor.

O que quero dizer é que a educação nem é uma força imbatível a serviço da transformação da sociedade, porque assim eu queira, nem tampouco é a perpetuação do status quo porque o dominante o decreta. O educador e a educadora críticos não podem pensar que, a partir do curso que coordenam ou do seminário que lideram, podem transformar o país. Mas podem demonstrar que é possível mudar. E isto reforça nele ou nela a importância de sua tarefa político-pedagógica. (FREIRE, 1996, p. 70)

Frente a isso, Freire (1996) discute a responsabilidade do professor quanto à transformação social, porém também ressalta a importância da consciência crítica diante desse processo de transformação, que possui seus limites e determinado alcance. Neste sentido, percebe-se que a criança em situação de vulnerabilidade social, que ao início do curso soava como um “fardo difícil de ser carregado”, posteriormente foi compreendida enquanto parte do papel do professor frente à sua prática pedagógica.

Não interpreto essa responsabilidade como um peso e sim como uma colaboração para o combate da vulnerabilidade social. (Questionário depois).

Além disso, observou-se uma ampliação na percepção sobre quem e quais são os agentes promotores de mudança nesta situação. A princípio, os professores consideravam o governo como o maior responsável pela mudança nas condições de vida das crianças em situação de vulnerabilidade social mediante o desenvolvimento de políticas públicas eficazes, bem como da criação de projetos sociais e educacionais mais efetivos que abranjam os alunos e suas famílias. Tal consideração é pertinente, porém percebeu-se que alguns dos professores sentiam-se impotentes e eximiam-se de qualquer responsabilização e compartilhamento quanto à situação vivenciada por essas crianças.

Depois do curso, aparecem discursos acerca do compartilhamento de responsabilização do professor e da escola, juntamente ao governo, à família e aos demais componentes da rede de proteção à criança e adolescente no enfrentamento da vulnerabilidade social. Os professores apontam que passaram a se compreender enquanto articuladores desta rede de suporte social das crianças e adolescentes.

O professor pode ajudar muito e até mesmo mudar uma situação de vulnerabilidade, mas é preciso entender que sozinho não se pode mudar o mundo. (Questionário depois).

A compreensão da existência de uma rede social de suporte, que pode ser articulada com efetividade, conteúdo discutido durante o curso, minimizou processos de insegurança e omissão do educador frente à realidade cotidiana de trabalho, principalmente ao perceberem que se trata de uma responsabilização partilhada.

A questão também é que há uma rede para fazer essas outras coisas que o professor não dá conta. O conselho tutelar, o governo, a família, a escola, e eu fico pensando, então se um não fazer o seu papel vai prejudicar assim toda a turma. (Grupo focal).

Neste sentido, os professores apontaram, ao final do curso, a necessidade de uma melhor articulação da rede de suporte social para a efetivação de mudanças no cotidiano das crianças:

É preciso criar uma rede entre todas as pessoas que são responsáveis, que exercem influência na vida dos pequenos. Quando há integração, há harmonia entre todos os participantes, e cada um cumprindo efetivamente o seu papel, é possível sim promover mudanças que sejam significativas na vida das crianças. (Questionário depois)

A articulação e efetivação da rede de suporte social perpassam pela compreensão e dimensão de todos os contextos de inserção que caracterizam as formas de vida dessas crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, uma vez que ambos encontram-se intimamente interligados. De acordo com a teoria de Bronfenbrenner (2002), referencial utilizado durante o curso, os contextos de inserção em que os sujeitos estão inseridos, são compostos por quatro sistemas, sendo eles o microsistema, o mesossistema, exossistema e macrosistema. No mesossistema em consonância com as relações estabelecidas no microsistema, é estabelecida a rede de apoio social (ALVES, 2008).

A rede de apoio social refere-se ao conjunto de relações sociais que representam o apoio aos indivíduos, em que se estabelece uma articulação configurando elos entre um conjunto de pessoas, de seus interesses e ações em prol de um sentido ou função comum, remetendo à importância do papel de cada ator desse processo (COSTA, 2009). Assim sendo, a rede de apoio social refere-se à articulação entre os papéis, interesses e ações de cada ator envolvido, o que maximiza a potencialidade das ações de cada sujeito e, portanto, minimiza o sentimento

de impotência. Gallina (2008) ressalta que o processo de articulação da rede de atenção implica:

[...] fortalecer processos participativos; avaliar de forma coletiva a atuação de cada segmento; afirmar ou redefinir as competências de cada um; dar novo significado as práticas desenvolvidas; convergir os objetivos específicos de cada um para um objetivo comum a todos; partilhar poderes e responsabilidades; distribuir ou redistribuir recursos e resultados; definir prioridades regionais; e planejar uma ação coletiva que materialize os direitos declarados e garantidos em lei. Implica, também, em desenvolver modalidades gerenciais capazes de preservar a estrutura reticular sem comprometer a autonomia e a identidade de cada ator envolvido nessa estrutura. (GALLINA, 2008).

Outro aspecto observado ao final do curso foi a percepção e argumentação por parte dos professores quanto à necessidade de orientação das práticas pedagógicas para a realidade vivenciada pelos seus alunos, uma vez que elas interferem diretamente em suas capacidades de aprendizagem.

Crianças em vulnerabilidade social, necessitam de uma intervenção maior, de projetos educacionais voltados para sua realidade. A educação não é estática, é moldável e renovável. (Questionário depois).

Neste âmbito, Freire (1996) enaltece que o professor/educador promove condições de desenvolvimento da verdadeira aprendizagem, quando possibilita que, mediante a educação, os educandos se transformem em sujeitos ativos no processo de (re)construção de seus conhecimentos.

Desta forma, observou-se que, ao se maximizar o repertório teórico dos professores quanto à realidade vivenciada por seus alunos em situação de vulnerabilidade social e as relações existentes entre ela e a educação, houve uma sensibilização destes quanto à compreensão de suas ações frente às intercorrências da prática diária, que são provenientes de tais processos.

Neste sentido, o curso de formação foi compreendido como um fator que potencializa positivamente a prática do professor, principalmente porque vai ao encontro da necessidade de formação continuada e especializações voltadas para a realidade cotidiana dos alunos e professores.

O último aspecto discutido nessa categoria, “Educação e Vulnerabilidade Social”, diz respeito à utilização de jogos na prática pedagógica. Inicialmente, antes da realização do curso, seis

entre os quatorze professores apontaram a utilização dos jogos como recurso pedagógico, sendo estes citados de modo diretivo e sem explicações: “jogos pedagógicos”. Depois da realização do curso de formação, esse número passou para quatorze, ou seja, esteve contemplado na resposta de todos os participantes, acrescida de justificativas, como:

Trabalhar com mais jogos todos os temas, pois assim você quebra a rotina do aluno fazendo com que ele aprenda com mais vontade. (Questionário depois).

Outro aspecto que no início do curso não esteve presente como estratégia cotidiana da prática pedagógica, mas que ao final mereceu destaque por parte dos professores, foi a possibilidade de adaptação de jogos e brincadeiras na e para a prática pedagógica, a fim de alcançar-se aquilo a que se propõe no processo de ensino-aprendizagem, mediante as necessidades dos educandos e o desenvolvimento de suas potencialidades.

Os objetos de aprendizagem são ferramentas adaptáveis e fundamentais para o desenvolvimento cognitivo. (Questionário depois).

Neste sentido, Penteado et al. (2000, p. 36) pontuam que, no contexto pedagógico, as situações lúdicas são “[...] intencionalmente criadas pelo adulto com vistas a estimular certos tipos de aprendizagem.”, caracterizando uma maneira direta e ativa de apropriação do conhecimento pela criança.

De acordo com Costa (2008), os jogos pedagógicos fornecem condições para a experiência de diversas situações-problema, possibilitando ao aluno melhoria da socialização e estimulação de reações cognitivas, afetivas, morais, corporais e linguísticas.

Nesta perspectiva, a utilização potencial de jogos pedagógicos requer posturas e olhares diferenciados para que o processo de condução ocorra de forma adequada, com adaptações contextualizadas às demandas do aluno, que contemplem o conteúdo pedagógico e todo seu favorecimento ao desenvolvimento da criança e adolescente.

A partir do momento em que eu passo a conhecer a criança posso fazer intervenções do tipo: jogos, atividades lúdicas, extra classe, pesquisas, etc., envolvendo a realidade delas. (Questionário depois).

Finalmente, na última categoria, denominada “Avaliação da intervenção da Terapia Ocupacional”, são discutidos os aspectos relacionados à visão dos sujeitos participantes quanto ao desempenho

da equipe e estratégias terapêuticas ocupacionais durante o curso de formação.

De modo geral, os participantes da pesquisa fizeram uma avaliação positiva do curso de formação e, conseqüentemente, da intervenção terapêutica ocupacional. Em relação aos objetivos do curso de formação, os professores verbalizaram no grupo focal o impacto positivo que o curso promoveu na sua prática pedagógica.

Então, com o que foi passado no curso eu pude orientar os meus sentimentos, as minhas informações em relação a minha prática e em relação aos meus alunos. Pra mim foi muito bom, foi muito proveitoso o curso. E agora é um trabalho que nós lá podemos fazer não só com os alunos, porque estende para as famílias. (Grupo focal).

As estratégias adotadas durante o curso foram bem avaliadas, sendo que os sujeitos enfatizaram o potencial da adoção de metodologias participativas e a importância do desenvolvimento de ações intersectoriais no enfrentamento das situações de vulnerabilidade social de crianças e adolescentes. Em relação à baixa adesão dos professores ao curso, estes apontaram causas, que, em sua maioria, não estavam relacionadas especificamente a este curso, e sim a questões externas (chuvas, época de realização e período do curso, faixa delimitada de enfoque para o ensino fundamental, entre outras) e a própria dificuldade dos sujeitos na participação em cursos que não tenham caráter puramente instrumental.

É importante ressaltar que, durante o curso, foram priorizadas estratégias participativas, com utilização de dinâmicas e atividades lúdicas que abordavam o conteúdo teórico de forma participativa e através de discussões de grupo. Somente no primeiro e segundo dia do curso foram realizadas exposições teóricas, através de projeção, que não tiveram duração superior a uma hora. Em relação a este aspecto, ou seja, da articulação entre teoria e prática em todos os encontros, houve posicionamentos opostos por parte dos professores. Alguns professores disseram ter achado importante e pertinente o modo de condução do curso, visto que não há prática sem fundamentação, e que isso lhes conferiu maior segurança em suas ações.

E as práticas são dinâmicas. Eu acho que foi satisfatório, porque vocês conseguiram envolver pelo menos quem quis ficar até o final do curso. Quem teve a visão do pensamento, a aplicação do dia a dia, tá aqui, né, então eu acho que foi proveitoso pra quem veio até o final. E a prática

com a teoria, eu acho que é a receita certa. (Grupo focal).

Por outro lado, alguns professores verbalizaram que ficaram incomodados com o curso devido à teorização, por ausência de paciência com ela, uma vez que prefeririam apenas realizar a parte prática, o fazer propriamente dito, refletido na confecção dos jogos pedagógicos.

Mas é o falar, falar, falar. Eu não tenho paciência pra escutar, mas pra fazer as coisas, pode mandar eu fazer que eu faço que é uma beleza. (Grupo focal).

Tal aspecto suscita uma reflexão acerca do fato de que a evasão ocorrida no curso pode também ser relacionada ao tema em discussão, uma vez que o curso não se propôs a discutir aspectos de natureza puramente instrumentais para a prática docente e abordou um assunto permeado por questionamentos que nem todos os professores se propuseram ou se sentiam preparados a realizar. Corroborando estas percepções, dentre as falas surgiram discussões em que os professores indagavam quanto ao possível preconceito que os próprios professores possuíam em relação ao conteúdo teórico.

Mas a gente tem um pouquinho de preconceito com teórica mesmo, é difícil, mas devagar a gente vai quebrar, a gente vai quebrando. (Grupo focal).

Neste sentido, ressalta-se novamente a necessidade de uma reflexão crítica sobre aspectos da formação de educadores, que, por vezes, se mostra envolta por distorções e afastamento de sua essência, minimizando a qualidade de ensino. Frente a isso, Freire (1996, p. 11) afirma que a

[...] a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo.

o que demonstra a importância de se combinar e articular teoria e prática, tanto para o contexto de formação de professores, quanto de aprendizagem dos educandos.

No grupo focal, os professores puderam refletir acerca de suas posturas durante o desenvolvimento do curso de formação e de outros cursos que frequentaram, que se pautaram por uma repetição acrítica das posturas que criticam em seus alunos na sala de aula, como envolvimento em conversas paralelas, anseio pelo término das atividades, dentre outras. Essa postura de repetição acrítica demonstrava fortemente um processo de imersão, em que o sujeito “[...] encontra-se totalmente envolvido pela

realidade.”, não conseguindo pensá-la e refletir criticamente (OLIVEIRA; CARVALHO, 2007, p. 3). Neste sentido, percebeu-se que o grupo focal, possibilitou aos professores uma oportunidade de reflexão crítica de sua prática, contribuindo para a efetivação de processos de mudança, uma vez que “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.” (FREIRE, 1996, p. 22).

Ainda em relação a estes aspectos, destaca-se a necessidade de estudos que se direcionem, especificamente, para a compreensão dos significados atribuídos pelos professores ao seu papel, assim como para a análise de como as condições de vida e trabalho vivenciadas pelos educadores podem influenciar nestes significados e na percepção de seu potencial como agente transformador na realidade das crianças e adolescentes.

Finalmente, especificamente em relação à atuação da Terapia Ocupacional em parceria com os profissionais da educação, houve um retorno positivo por parte dos professores:

O trabalho dos profissionais da T.O. me fez perceber que o professor tem o dever de agregar as suas aulas não só os processos de aprendizagem, mas sim, a responsabilidade da formação de cidadão num sentido mais amplo. Não interpreto essa responsabilidade como um peso e sim como uma colaboração para a promoção (combate) da vulnerabilidade social. (Questionário depois).

As ações desenvolvidas durante o curso e analisadas neste artigo corroboram a importância da ampliação das ações do terapeuta ocupacional no contexto escolar, considerando diferentes perspectivas teórico-práticas e sustentadas pela percepção deste espaço “como um espaço de trocas democráticas” (LOPES et al., 2011). Nesse sentido, compreende-se que a consolidação de parcerias caracterizadas pela articulação de saberes e práticas e pelo diálogo entre profissionais de diferentes formações e provenientes de diversos campos de conhecimento, podem contribuir sobremaneira para a construção de estratégias efetivas em prol da garantia dos direitos das crianças e adolescentes.

5 Considerações finais

A descrição e análise da experiência vivenciada por docentes e discentes da Terapia Ocupacional junto a educadores em um curso de formação, que objetivou a abordagem de aspectos relacionados à situação de vulnerabilidade social de crianças e adolescentes, suscitaram importantes reflexões

sobre esta temática, conforme discutido ao longo deste artigo.

Especificamente no que se refere ao conhecimento dos professores antes e após o curso, observou-se uma ampliação e aprofundamento das concepções abordadas durante ele, sendo possível notar uma maior sensibilização destes para a realidade vivenciada pelos alunos, o que pode contribuir para uma mudança de sentimentos, pensamentos e posturas em seu contexto de trabalho.

Neste sentido, acredita-se que o curso possa ter contribuído para a ampliação de ferramentas tanto teóricas, quanto práticas, que possibilitem ao professor a maximização do seu desempenho no processo educativo de forma contextualizada.

A utilização de metodologias participativas, durante o curso de formação, caracterizou-se como um instrumento efetivo para seu desenvolvimento. A utilização dos jogos, como mediadores do processo de conhecimento, possibilitou a vivência pelos professores de estratégias que estes podem utilizar no seu cotidiano na escola, principalmente no que se refere ao potencial de atividades lúdicas para o desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem e às possibilidades de integração entre teoria e prática.

A análise dos dados obtidos com esta pesquisa evidenciou a potencialidade das ações intersetoriais, sendo as contribuições da Terapia Ocupacional para o contexto escolar e para o enfrentamento das situações de vulnerabilidade social, valorizada pelos professores que participaram do curso. Nesse sentido, conforme apontado anteriormente, confirma-se a escola como locus privilegiado para intervenções da Terapia Ocupacional, a partir de diferentes concepções, que se revertam na garantia dos direitos das crianças e adolescentes.

Finalmente, é importante destacar a importância da realização de pesquisas sistematizadas concomitantes às ações desenvolvidas pela Terapia Ocupacional. Esta postura pode contribuir sobremaneira para a produção do conhecimento neste campo e para a ampliação do reconhecimento, tanto no âmbito acadêmico como social em geral, das ações desenvolvidas por este profissional.

Referências

ABRAMOWAY, M. et al. *Juventude, Violência e Vulnerabilidade Social na América Latina*: desafios para políticas públicas. Brasília: UNESCO; BID, 2002.

ALVES, H. C. Abordagem bioecológica e narrativas orais: Um estudo com crianças vitimizadas. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, Ribeirão Preto, v. 18, n. 39, p. 85-110, 2008. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X2008000100009>

BARROS, D. D. et al. Brazilian experiences in social occupational therapy. In: KRONENBERG, F.; POLLARD, N.; SAKELLARIOU, D. *Occupational Therapies without borders: towards an ecology of occupation-based practices*. Churchill Livingstone: Elsevier, 2011. v. 2, p. 209-216.

BECHARA, A. M. D.; GONTIJO, D. T. “Na brincadeira a gente foi aprendendo”: promoção de saúde sexual e reprodutiva direcionada a adolescentes do sexo masculino. In: MOSTRA CIENTÍFICA DO CURSO DE TERAPIA OCUPACIONAL DA UFTM, 2., 2010, Uberaba. *Anais...* Uberaba: UFTM, 2010. p. 36.

BYDŁOWSKI, C. R.; LEFÉVRE, A. M. C.; PEREIRA, M. I. T. Promoção da saúde e a formação cidadã: a percepção do professor sobre cidadania. *Ciência e Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 3, p. 1771-1780, mar. 2011. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-81232011000300013>

BONTEMPO, K. S. et al. Identificação e caracterização da violência no contexto escolar: subsídios para ações de promoção da saúde na juventude. In: CONGRESSO BRASILEIRO, 12.; CONGRESSO LATINO AMERICANO DE TERAPIA OCUPACIONAL, 9., 2011, São Paulo. *Anais...* São Paulo: ATOESP, 2011.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. *Política Nacional de Assistência Social*. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, 2004.

BRONFENBRENNER, U. *A ecologia do desenvolvimento humano*: Experimentos naturais e planejados. São Paulo: Artmed, 2002.

CASTEL, R. *As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário*. 5. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e saúde*. Petrópolis: Editora Vozes, 2006.

COSTA, F. F. Jogos e brincadeiras no ensino fundamental. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO DO SUDOESTE GOIANO: infância sociedade e cultura, 24., 2008, Jataí. *Anais eletrônicos...* Jataí: UFG, 2008. Disponível em: <<http://www2.jatai.ufg.br/ojs/index.php/acp/article/viewArticle/385>>. Acesso em: 12 jul. 2010.

COSTA, L. G. *A rede de apoio social de jovens em situação de vulnerabilidade social e o uso de drogas*. 2009. 93 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia)-Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

FLICK, U. *Introdução à pesquisa qualitativa*. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2009.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Editora EGA, 1996.

GALHEIGO, S. M. Occupational therapy in the social field: concepts and critical considerations. In: KRONENBERG, F.; POLLARD, N.; SAKELLARIOU, D. *Occupational Therapies without borders: towards an ecology of occupation-based practices*. Churchill Livingstone: Elsevier, 2011. v. 2, p. 47-56.

GALLINA, S. *Por que devemos trabalhar em rede?* Portal Pró-Menino, 2004. Disponível em: <<http://www.promenino.org.br/Ferramentas/DireitosdasCriancaeAdolescentes/tabid/771>

- ConteúdoId/1cf8d438-aa57-4c95-a1c7-4c19dd06dfc8/Default.aspx>. Acesso em: 10 dez. 2010.
- GOMES, M. A.; PEREIRA, M. D. Família em situação de vulnerabilidade social: uma questão de políticas públicas. *Ciência e Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 2, p. 357-363, 2005. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-81232005000200013>
- GONTIJO, D. T.; MEDEIROS, M. Crianças e adolescentes em situação de rua: contribuições para a compreensão dos processos de vulnerabilidade e desfiliação social. *Ciência e Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, p. 467-475, mar./abr. 2009. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-81232009000200015>
- GONTIJO, D. T.; MEDEIROS, M. Juventudes e processos de exclusão social: subsídios para o planejamento de ações de promoção de saúde. In: GUIMARÃES, M. T. C.; SOUSA, S. M. G. *Jovens, espaços de sociabilidade e processos de formação*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2010. p. 53-76.
- GUARESCHI, N. M. F. et al. Intervenção na condição de vulnerabilidade social: um estudo sobre a produção de sentidos com adolescentes do programa do trabalho educativo. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 20-30, abr. 2007.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/>>. Acessado em: 21 abr. 2010.
- IVO, A. B. L. A reconverção do Social dilemas da redistribuição no tratamento focalizado. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 57-67, abr./jun. 2004. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-88392004000200007>
- LOPES, R. E.; SILVA, C. R. O campo da educação e demandas para a terapia ocupacional no Brasil. *Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo*, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 158-164, dez. 2007.
- LOPES, R. E. et al. Oficinas de atividades com jovens da escola pública: tecnologias sociais entre educação e terapia ocupacional. *Interface: comunicação, saúde e educação*, Botucatu, v. 15, n. 36, p. 277-88, 2011. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-32832011000100021>
- OLIVEIRA, P. C.; CARVALHO, P. A intencionalidade da consciência no processo educativo segundo Paulo Freire. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, Ribeirão Preto, v. 17, n. 37, p. 219-230, 2007. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X2007000200006>
- PENTEADO, H. D. et al. Jogo e formação de professores: videopsicodrama pedagógico. In: KISHIMOTO, T. M. *Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação*. 4. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2000. p. 165-180.
- SILVERMAN, D. *Interpretação de dados qualitativos: métodos para análise de entrevistas, textos e interações*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- TEDESCO, S.; LIBERMAN, F. O que fazemos quando falamos em Vulnerabilidade? *O Mundo da Saúde*, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 254-260, abr./jun. 2008.
- VARANDA, W.; ADORNO, R. C. F. Descartáveis urbanos: discutindo a complexidade da população de rua e o desafio para políticas de saúde. *Saúde e Sociedade*, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 56-69, jan./abr. 2004.

Contribuição dos Autores

Daniela Tavares Gontijo, Estenifer Marques e Heliana Castro Alves trabalharam juntas na concepção do projeto, na coleta, sistematização e análise de dados assim como na redação e revisão do manuscrito final.

Notas

- ¹ Projeto de pesquisa contemplado com bolsa de iniciação científica pelo CNPq e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal do Triângulo (UFTM) conforme protocolo 1422.