



Universidade Estadual de Campinas
Faculdade de Ciências Médicas
Departamento de Saúde Coletiva



Programa de Residência Multiprofissional em Saúde Mental e Coletiva

A SINGULARIDADE PELA CONVIVÊNCIA: TRAÇANDO CAMINHOS POSSÍVEIS PELO
PROJETO 'CECO NAS ESCOLAS'

MARIA JULIA FELIX HUBER

Campinas

2023

MARIA JULIA FELIX HUBER

A SINGULARIDADE PELA CONVIVÊNCIA: TRAÇANDO CAMINHOS POSSÍVEIS PELO
PROJETO 'CECO NAS ESCOLAS'

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como parte dos requisitos exigidos para obtenção do título de Especialista em Saúde Mental da Residência Multiprofissional em Saúde Mental e Coletiva da Universidade Estadual de Campinas.

Orientadora: Profa. Dra. Ellen Cristina Ricci

Campinas

2023

“Conheça todas as teorias, domine todas as técnicas, mas ao tocar uma alma humana, seja apenas outra alma humana”. - Carl Jung

AGRADECIMENTOS

Sou grata pelo apoio incondicional que tive de minha família, que sempre são os primeiros a me incentivarem e acreditarem em meu potencial. Foram eles que me encorajaram a realizar a minha inscrição no processo seletivo da residência e foram eles que durante esses dois árduos e transformadores anos estiverem ao meu lado mesmo à distância. Agradeço imensamente a compreensão e acolhimento que tiveram nessa minha jornada pessoal e profissional, foi incrível poder compartilhar com vocês minhas conquistas e acima de tudo minha paixão pelo meu trabalho e pela saúde mental. Vocês são minha base e meu alicerce, sempre.

Agradeço minha orientadora Ellen Ricci, pela confiança em meu trabalho e relato; pelas conversas e orientações e por também não ter deixado “minha peteca cair” quando o processo de finalização da residência e as horas de trabalho já estavam exaustivas e queriam refletir na construção do TCR. Seu apoio foi fundamental para que tornasse esse processo possível e mais leve.

Sou eternamente grata aos professores e supervisores do Departamento de Saúde Coletiva da Unicamp: Rosana Onocko, Giovana Pellatti e Bruno Emerich. Foram por meio da partilha de seus conhecimentos que me aproximei cada dia mais na profissional que almejo a ser. Obrigada pelos ensinamentos ímpares e nutrir dentro de cada residente os ideais de um SUS inclusivo para todos e o cuidado em saúde mental em liberdade.

Agradeço também minhas preceptoras e todos os profissionais dos serviços que estive inserida nesses meus dois anos de prática, grata pelo acolhimento e paciência nessa minha jornada de formação. Agradeço em especial minha querida preceptora e amiga Priscilla Spinola, pela grande parceria e trocas nesse um ano intenso dentro do Centro de Convivência, e quem foi potência renovadora nessa parceria com as escolas! Obrigada pelas trocas sobre a profissão e estar sempre refletindo criticamente sobre nosso trabalho. Ser terapeuta ocupacional é estar atenta e sensível as histórias das pessoas, a seus cotidianos e como diz a grande Nise da Silveira, “é necessário se espantar, se indignar e se contagiar, só assim é possível mudar a realidade” obrigada por nunca me deixar esquecer isso!

Por fim, agradeço a todos os usuários que fizeram parte dessa minha trajetória e desse momento único e intenso. Agradeço a confiança, por me permitirem estar fazendo parte de seus cotidianos, mesmo sabendo que era algo com “tempo contado”, acreditem: a dificuldade da despedida também é mútua e são doídas para mim, e suas histórias e momentos compartilhados ficarão marcados comigo para sempre. O vínculo é potente, o vínculo é afeto e o vínculo é a mudança para um cuidado sensível e significativo. Obrigada, obrigada e obrigada.

RESUMO

Este relato de experiência se deu a partir da vivência de uma residente de saúde mental, terapeuta ocupacional de formação e com a co-coordenação de uma terapeuta ocupacional de um serviço de saúde mental da atenção básica, os Centros de Convivência (Cecos), para relatar como a parceria 'Ceco nas escolas' pode contribuir expressão de subjetividades nesse período escolar. Os Centros de Convivência são dispositivos públicos que compõem a rede intersetorial, que oferecem espaços de convivência, produção de saúde e intervenção no território. É por meio da construção de espaços legítimos de produção de singularidade e convívio social com as diferenças, que possibilitam promover espaços de articulação de cuidado com a vida cotidiana. Estes serviços possuem papel fundamental na política de reabilitação psicossocial, sendo um dispositivo de cuidado para a população infantojuvenil, portanto entende-se que seus profissionais oferecem assistência, implicados na garantia do acesso ao cuidado em saúde mental, considerando suas pluralidades e subjetividades. Trata-se de um estudo qualitativo de caráter descritivo e exploratório, por meio de registro de dados com o diário de campo. Entende-se que por meio de nossas atividades terapêuticas ocupacionais, promovemos um espaço de experimentação, aprendizagem e convivência, possibilitando-se então uma ampliação do repertório interno e potencial dessas crianças e conseqüentemente propiciando transformações de seus cotidianos e expressão de suas subjetividades.

Palavras-chave: Terapia Ocupacional; Centros de Convivência; promoção de saúde.

ABSTRACT

This experience report is based on the experience of a mental health resident, an occupational therapist by training and with the co-coordination of an occupational therapist from a primary care mental health service, the Coexistence Centers (Cecos), to report on how the 'Ceco in schools' partnership can contribute to the expression of subjectivities during this school period. The Coexistence Centers are public devices that make up the intersectoral network, which offer spaces for coexistence, health production and intervention in the territory. And it is through the construction of legitimate spaces for the production of singularity and social coexistence with differences, that they make it possible to promote spaces for the articulation of care with daily life. These services play a fundamental role in the psychosocial rehabilitation policy, being a care device for the child and adolescent population, so it is understood that their professionals offer assistance, involved in guaranteeing access to mental health care, considering their pluralities and subjectivities. This is a qualitative study of a descriptive and exploratory nature, using a field diary to record data. It is understood that through our occupational therapeutic activities, we promote a space for experimentation, learning and coexistence, thus enabling a broadening of the internal repertoire and potential of these children and consequently fostering transformations in their daily lives and the expression of their feelings.

Key words: Occupational Therapy; Coexistence Center; health promotion.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	9
2. OBJETIVO GERAL.....	12
3. METODOLOGIA.....	13
4. RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	14
4.1 <i>O primeiro encontro (com o emoldurar da disciplina)</i>	18
4.2 <i>Construção de uma subjetividade. (?).....</i>	20
4.3 <i>A potência do vínculo e seus desvios pela convivência.....</i>	22
4.4 <i>Tempo para decantar e elaborar: sob a luz do raciocínio clínico da atividade</i>	26
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	30
6. REFERÊNCIAS	33

1 INTRODUÇÃO

A partir da lei 10.216/2001, que redefine a Política Nacional de Saúde Mental no Sistema Único de Saúde (SUS), institui um novo modelo de atenção à saúde mental.

Esta política visa a mudança do modelo assistencial, com a criação de uma Rede de Atenção Psicossocial (RAPS), que inclui serviços substitutivos e alternativos aos hospitais psiquiátricos buscando uma maior interação e relações entre os serviços de atenção à saúde mental, o território e comunidade que o sujeito está inserido, para fomentar outras formas de tratar e lidar com a saúde, com propostas substitutivas ao modelo asilar e manicomial.

Assim a Estratégia de Atenção Psicossocial:

Afirma um paradigma que situe a saúde mental no campo da saúde coletiva, compreendendo o processo saúde-doença como resultante de processos sociais complexos e que demandam uma abordagem interdisciplinar, transdisciplinar e intersetorial, com a decorrente construção de uma diversidade de dispositivos territorializados de Atenção e de cuidado (Yasui; Costa - Rosa, 2008, p.29).

Todavia, no que diz respeito ao percurso histórico da assistência em saúde mental à população infantojuvenil no Brasil, foi tardio comparado aos investimentos e construções de políticas públicas para a população adulta (Fernandes. et al., 2020). Essa população por muito tempo permaneceu à margem de cuidados efetivos em saúde mental, sofrendo processos de exclusão e violência, resultado agravado pela falta de política e olhar para essa população (Couto, 2001).

Esse cenário de ausências de políticas públicas e preocupação com o cuidado singularizado para o público infantojuvenil permaneceu por décadas no país, e somente a partir de eventos decisivos para a virada do paradigma hospitalocêntrico e manicomial de cuidado, como a Reforma Sanitária, a Reforma Psiquiátrica, a Constituição de 1988 e principalmente pelo reconhecimento da criança como sujeito de direitos, por meio do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que as

transformações se iniciaram, por meio de ações induzidas pelo Estado e movimentos sociais organizados (Reis et al., 2010; Brasil, 2005).

A atual política de Saúde Mental para crianças e adolescentes, que integra à política geral de saúde mental, tem um caráter intersetorial, onde as ações devem ser orientadas a partir da construção de uma rede de cuidado, de base territorial e que seja sensível às particularidades dos sujeitos-alvo, tanto no âmbito da promoção quanto do cuidado estratégico (Couto; Delgado, 2015).

É neste contexto político da reforma e do posicionamento da reabilitação psicossocial, que surgem os Centros de Convivência (CECO). Estes são serviços criados com base no cuidado dentro e para a comunidade, sendo o primeiro dispositivo criado na cidade de São Paulo, ainda no ano de 1980. Segundo Ferigato (2016), os Centros de Convivência são dispositivos públicos que compõem a rede intersetorial, que oferecem espaços de convivência, produção de saúde e intervenção no território. Eles têm como premissa serem abertos à toda comunidade, especialmente às pessoas em situação de vulnerabilidade ou exclusão. E é por meio da construção de espaços legítimos de produção de singularidade e convívio social com as diferenças, que possibilitam promover espaços de articulação de cuidado com a vida cotidiana e com o território envolvido, seja ele físico ou existencial por meio de ações entre os setores como a Saúde, a Assistência Social, a Educação e a Cultura.

A partir de então, outras cidades, tais como Belo Horizonte, Distrito Federal e Campinas, vêm consolidando os CECOs, mesmo sem incentivos financeiros federais. Porém é importante ressaltar a possibilidade de uma construção unificada entre os estados sobre a clínica do serviço do centro de convivência, com a Portaria GM/MS Nº 874/2023, onde institui um Grupos de Trabalho para a formulação do Programa Nacional para os Centros de Convivência da Rede de Atenção Psicossocial - PNCeC.

Em 2016, com a aprovação da emenda constitucional (EC95/2016) que congelava os gastos primários para a saúde do governo federal por no mínimo dez anos, houve um grande impacto diretamente relacionado aos equipamentos dos Centros de Convivência, sendo que eles são os serviços preconizados pelo SUS com menor visibilidade, e conseqüentemente, com pouco investimento ou interesse nas políticas públicas.

A respeito disso, segundo o relatório elaborado pelo Ministério da Saúde sobre a saúde mental no SUS no ano de 2011-2015 traz que “[...] no âmbito ministeriais, não

há, atualmente, portaria específica, ou mecanismo legal para repasses financeiro que viabilizem sua implementação e custeio” (Ministério da Saúde, 2016, p.42).

Desde então, os serviços do Centro de Convivência pelo SUS vêm buscando regulamentar e fortalecer suas diretrizes em documentos legais, para que seja instituído políticas públicas que protegem seu financiamento, evidenciando seu trabalho no e para o território. Algumas dessas ações foi a regulamentação da Portaria Municipal 964/2018, que visa estabelecer normas para que os Cecos no município de São Paulo possam desenvolver as ações que lhe são atribuídas, como: acolhimento, oficinas de diferentes linguagens com alcance terapêutico, abordagem e acompanhamento individual e em grupo, Práticas Integrativas e Complementares em Saúde (PICS), e visitas domiciliares, levando-se em conta as leis e decretos fundamentais para a melhora na qualidade da saúde pública.

Já no município de Campinas, ainda não há uma Portaria que regulamenta os serviços de convivência vinculados à saúde mental, porém eles surgiram em 1997, a partir do processo de desospitalização, com o fechamento de uma das alas de leito psiquiátrico dentro do Hospital Geral para a construção de um desses espaços de convivência. Desse modo, os Centros de Convivência surgiram para ampliar o sentido terapêutico da clínica em saúde mental e da reabilitação psicossocial no contexto da construção e resgate da cidadania.

Todavia, algo para celebração da constituição e construção de políticas públicas para os Centros de Convivência, ocorre com a Portaria 874/2023, que institui um Grupo de Trabalho para a formulação do Programa Nacional para os Centros de Convivência da Rede de Atenção Psicossocial- PNCCeC.

Além disso, é possível perceber que não existe uma nomenclatura ou diretrizes nacionais específicas para este serviço, sendo conhecido como Centro de Convivência; Centro de Convivência e Cultura; Centro de Convivência e Cooperativa. Na cidade de Belo Horizonte, por exemplo, o único profissional de saúde mental é o gestor/coordenador da unidade, atendendo o público a partir de 18 anos; ou o caso do Distrito Federal que os serviços de convivência são exclusivamente vinculados ao Sistema Único de Assistência Social (SUAS (PREFEITURA BELO HORIZONTE, 2023).

Segundo Galletti (2004), os CECCOS têm como um dos seus objetivos aproximar-se da diversidade e da pluralidade da vida; promovendo o encontro entre as pessoas, criando condições da inserção e integração desses usuários em um

cotidiano social, e desta maneira os centros de convivência se utilizam do dispositivo de atividades coletivas: manuais, culturais, esportivas, etc.

Essas atividades foram denominadas *Oficinas*, sendo a ferramenta principal de oferta de cuidado dentro do cotidiano institucional, sendo importante diferenciar que dentro de um serviço de saúde/saúde mental, os Cecos utilizando deste dispositivo como “propiciador da invenção de novas relações, de convivência entre sujeitos marcados por histórias de ‘exclusão’ [...] eram a matéria prima para a produção de novos encontros, pois ali o ‘fazer junto’, compartilhado, já apontava para novos processos de subjetivação” (Galletti, 2004, p.57).

Compreendendo o papel social, de prevenção e promoção de saúde que os Centros de Convivência têm na política de reabilitação psicossocial, é importante olhar esse serviço como um dispositivo de cuidado para a população infantojuvenil, entendendo que as políticas, instituições e profissionais envolvidos com a oferta de assistência às crianças estão implicados na garantia do acesso aos direitos dessa população e, conseqüentemente na construção de contextos mais protetores e inclusivos que permitam a circulação, o ser e o estar das infâncias e juventudes, considerando suas pluralidades e especificidades (Brasil, 1990).

Observa-se também que o contexto escolar simboliza um papel de influência no desenvolvimento do público infantojuvenil, visto a longa permanência nesse ambiente. Por isso, o ambiente escolar tem sido olhado com cautela pelos profissionais de saúde mental, entendendo este como um espaço potencial de ações de promoção à saúde mental das crianças, vindo de acordo com as ideias de trabalho de um Centro de Convivência.

2 OBJETIVO

Compreender como a parceria “Ceco na escola” pode contribuir para a expressão de subjetividades na infância no período de convívio escolar, a partir da experiência de uma residente do Programa Multiprofissional de Saúde Mental da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), em um Centro de Convivência da RAPS no município de Campinas.

3 METODOLOGIA

Trata-se de um estudo qualitativo de caráter descritivo e exploratório (Braga, 2010) que trará as experiências vivenciadas por uma terapeuta ocupacional residente do Programa Multiprofissional de Saúde Mental da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) em uma Rede de Atenção Psicossocial, em um serviço de Centro de Convivência no município de Campinas.

O método de uma pesquisa qualitativa foi escolhido devido que é caracterizado como aquele que busca compreender como o objeto de pesquisa se manifesta ou sucede, e não buscando o produto ou resultado final do trabalho. Neste contexto da metodologia qualitativa, é empregado a concepção das Ciências Humanas: almeja entender o significado do processo individual ou coletivo para a vida das pessoas do fenômeno estudado (Turato, 2005).

O meio de registro de dados foi o diário de campo realizado semanalmente após os encontros em uma escola do distrito leste, no município de Campinas. No que tange a coleta de dados, segundo Bodgan e Biklen (1994) as notas realizadas no diário de campo podem ser descritivas, onde é importante captar uma cena/vivência por palavras do local, pessoas, ações e conversas, em uma posição de observador. Como também podem ser reflexivas, onde o ponto de vista, ideias, preocupações do pesquisador são relatadas, levando em consideração como um dispositivo rico para investigação e estudo devido seu caráter subjetivo e intimista.

Para Bertaux (2010), “Na pesquisa de campo o pesquisador tem o cuidado de, antes de tudo, abrir seus olhos, seus ouvidos, sua inteligência e sua sensibilidade ao que poderá lhe ser dito ou mostrado. [...]” (p. 39). E para Borges e Luzio, uma pesquisa qualitativa nunca será neutra:

Tendo como premissa básica que o homem se produz enquanto produz sua vida e que ao se apropriar do que produziu ele tem a possibilidade de renovar suas práticas e a si mesmo numa relação dialética, teremos na pesquisa qualitativa um recurso fundamental para reflexão sobre as ações em saúde mental no contexto da reforma psiquiátrica (Borges e Luzio, 2010, p. 21).

Ressalta-se a importância de que este trabalho não tem a pretensão de apontar soluções ou resolutividades do processo de expressão da subjetividade na infância no período de convívio escolar, visto que os próprios resultados fazem parte dos grupos realizados com essas crianças: sujeitos em transformação e protagonistas de seu cotidiano e de suas relações.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O relato de experiência aqui descrito será pelos prismas das vivências do meu segundo ano enquanto terapeuta ocupacional e residente do Programa de Residência Multiprofissional da Unicamp, dentro do serviço integrante da Rede de Atenção Psicossocial, o Centro de Convivência (Ceco).

Um dos motivos da minha escolha para determinado serviço foi as possibilidades e potências que estar recentemente inserido em um novo território poderia criar e ofertar. Este determinado Ceco, tem anos de história em outra região do município de Campinas e mudaram sua sede para o território leste em dezembro de 2022 e quando realizei minha inserção enquanto residente no serviço, em março de 2023, a equipe estava ainda no processo de mapear o território, compreender quais eram esses novos usuários e também em uma força operacional de construções de parcerias possíveis com esses equipamentos da assistência de um novo território.

Um dos pontos importantes para a minha construção e trajetória enquanto residente para essa escolha, foi perceber que durante a visita habitual da residência nos equipamentos, o serviço possuía uma sala de crianças, com brinquedos, jogos, livros, etc. Me encantou que mesmo um serviço que estava tão recentemente no território, construindo e entendendo os possíveis novos passos, estava investindo e inclusive deixando uma marca subjetiva e também muito concreta no serviço de um espaço para o público da infância, mesmo ainda não tendo tido usuários infantojuvenil até então.

Em vista disso, em março nós começamos a explorar o território, em uma visita juntamente com o centro de saúde de referência percorremos alguns pontos

importantes desse espaço territorial e existencial. Nos foi apontado pelos profissionais que existiam escolas com maior vulnerabilidade no território, salientando uma em específico que se localizava perto do Centro de Convivência.

Nosso primeiro contato com a escola foi por meio de uma conversa telefônica, onde a diretora se apresentou e realizou o convite para que o serviço pudesse conhecer e estar na escola, no sentido de melhor entender como poderia se dar a parceria. Nessa conversa, discutimos um pouco sobre qual era o trabalho de um Centro de Convivência, e discutimos sobre algumas questões do período histórico que aquelas crianças e adolescentes se encontravam - crianças vindas de um momento de pandemia e de muita tensão com os ataques/ violência contra a escola. Esse cenário foi possível perceber no decorrer de nossa trajetória na instituição, como houveram diversas mudanças estruturais e funcionais em tentativa de maior segurança para os alunos, mas principalmente para os pais que se sentiam inseguros com os acontecimentos no país contra as crianças e as escolas.

No decorrer do ano foi notável a mudança estrutural e arquitetônica que a escola foi passando: os dois portões que já existiam, agora eram reforçados por cadeados; as salas de aulas que viviam abertas, se encontravam todas com fechaduras elétricas para dificultar o acesso caso acontecesse algo; o pátio da escola que vivia com pessoas transitando, foi aos poucos diminuindo sua circulação, tendo uma profissional responsável para vigiar o portão e controle de entrada e saída de pessoas.

Esses pontos são importantes para serem citados, pois é o panorama de fundo que encontramos a escola e os alunos, assim como os pais e responsáveis. Segundo o estudo do Instituto Sou da Paz (ONG sem fins lucrativos que criou a primeira campanha de desarmamento no país) o mapeamento de episódios de violência na e contra a escola aumentaram exponencialmente nos últimos anos, colocando o ano de 2023 com maior registro de episódios de violência. Panorama o qual explica o clima inicial de insegurança e tensão, o qual nos deparamos em relação ao nosso trabalho com as crianças, vindo principalmente dos pais e responsáveis sobre o projeto “Ceco na Escola”.

A construção de uma parceria se dá a pequenos e importantes passos e com a relação do Ceco e escola não foi diferente. A escola, apesar de aberta e desejante

com a parceria, também levou algumas semanas para nos dar liberdade de construir com as crianças as dinâmicas que achávamos interessantes e levou um tempo para os profissionais entenderem um pouco do nosso objetivo e papel ali com as crianças, pois por vezes nos procuravam em busca de diagnósticos ou dizer de crianças que estavam passando pelo processo avaliativo do seu desenvolvimento. Nos primeiros dois meses que estivemos na escola, as professoras nos procuravam com estereótipos já pré-construídos sobre algumas crianças: fosse aquela criança com o comportamento não-típico e por isso a professora já nos direcionava “que era uma criança especial” e que estava sendo diagnosticado com autismo, por isso devíamos “não esperar tanto nas atividades”. Curioso que eram falas ditas na presença da criança, mas ignorando o fato de que a mesma estava presente, se faz necessário dizer de que o comportamento desta criança em específico mudava completamente quando havia falas parecidas como estas, como se a única maneira dessa criança existir em sua subjetividade fosse de aderir esses rótulos tantas vezes ditos pelos adultos e reforçados pelos seus colegas enquanto figura de café com leite.

Nas conversas iniciais, a coordenadora trouxe preocupação com os alunos, principalmente os da faixa etária que iríamos trabalhar, visto que estão justamente na fase de transição da educação infantil para a fundamental, relatou também sobre a dificuldade que vinha encontrando na comunicação com os pais pós pandemia, pois sentia que os pais antes do momento pandêmico escutavam mais a escola e seus profissionais e que ultimamente se a escola relatava algum comportamento do aluno, os pais recebiam com reatividade e desconfiança. Relatou também que após a pandemia, os alunos apresentaram maior dificuldade de concentração e de interação entre pares. Trouxe também um pouco sobre o contexto familiar das famílias que atende do território (com um viés religioso e moral) onde relata de crianças com autocuidado prejudicado (vestimentas furadas/sujas ou vestimentas inadequadas para a temperatura; sujos; com odores) referindo inclusive de um caso em que a criança pequena ficava em casa sozinha e tendo contato com drogas (família faz parte do tráfico), e a mesma acabava “brincando” com pedaços de crack, resultando em um prejuízo da higiene bucal.

Essa questão da construção de parceria enquanto um processo não linear, também foi vista na relação com os pais, que inicialmente não nos conhecia e havia o fato do serviço estar recentemente no território, sendo que poucas pessoas tinham

ouvido falar sobre, criou-se então, inicialmente uma aura de desconfiança sobre o serviço realmente existir e o que exatamente iríamos propor para seus filhos. Lembrete importante: nossa entrada na escola coincidiu com o ataque violento contra as crianças da creche na cidade de Blumenau, amplificando essa sensação de tensão e insegurança. Em conversa com a direção, achamos que seria importante e necessário a realização de um vídeo de apresentação do espaço do nosso serviço e de nós, sendo este documento enviado para os pais pela coordenadora, juntamente com a proposta do projeto e nossa grade de atividades.

Um ponto chave do avanço dessa relação pais-ceco se deu após nossa Festa Junina, onde as crianças do 1º e 2º ano do fundamental participaram, foi um momento importante para eles conhecerem o espaço do serviço que tanto ouviam falar e participar in loco de atividades. Esse encontro foi potente pois as crianças se encantavam e viam (às vezes pela primeira vez) trabalhos criados de pintura que realizamos em nossa Oficina Ateliê de Livre Expressão, trabalhos de mosaico, nosso espaço para crianças, além de estarem ali, junto com a comunidade do território, participando de uma festa no, do e para o território. Discutido entre as coordenadoras e a equipe do serviço, vimos o quão potente e importante foi essa articulação, tanto no fortalecimento do vínculo, quanto na articulação de rede intersetorial. Houveram pais/responsáveis que também acessaram o serviço do Centro de Convivência e permaneceram nas atividades ofertadas, sinalizando um dos objetivos de nossas ofertas dentro da escola: alcançar a comunidade para que pudessem usufruir de um equipamento público, com ofertas coletivas e que por meio disso promovesse saúde.

VISITA AO CECO



Festa junina

Já a construção e fortalecimento da parceria com a escola-ceco foi percebida no decorrer do ano, onde recebemos convites para participar das atividades extra projeto, como as feiras onde as crianças produziam atividades/projetos; o convite para uma parceria do projeto de coral que aconteceu com outra turma, onde sua primeira apresentação se deu no Ceco, visando não somente o território, mas identificando o serviço como parte importante dessa rede. Além disso, no final do segundo semestre também foi iniciado outro projeto “Ceco na escola” com a turma do 2º ano, onde em reunião a coordenadora e diretora salientaram a importância de nosso trabalho com as crianças e que seriam interessantes amplificar esse cuidado de promoção de saúde, trabalho das relações interpessoais e convivência que já trabalhávamos com a primeira turma.

4.1 O primeiro encontro (com o emoldurar da disciplina)

No primeiro dia que fomos para a escola, optamos em não realizar uma atividade direcionada, fomos com a proposta de conversar com as crianças - nos

deparamos com uma sala lotada, com crianças agitadas. A professora já apresentou a cena de nos dizer quem eram os alunos bagunceiros, os mais difíceis e aquele que era especial pois estava “sendo avaliado para autismo”, tudo isso sendo relatado em frente das crianças. Um momento, uma menina vêm falar com a gente, pois a professora estava falando seu nome, e instintivamente a professora retruca que a criança deveria voltar a sentar “e ficar quieta, pois ninguém estava pedindo sua opinião”. Ao sairmos da sala de aula, ouvimos mais um grito agressivo de dentro de outra sala de aula. Foi uma cena que nos marcou e também nos esvaziou por um tempo, pois nos deparamos com a reprodução da agressividade sem nem mesmo ser questionada, acredito que esse primeiro momento foi também de elaboração para nós enquanto coordenadoras do grupo, pois estaríamos lidando com uma instituição que também reproduz violência, além produção dos corpos dóceis, esperados pela norma/disciplina da instituição.

Afinal, é a disciplina que manterá a escola como instituição formal, reprodutora de valores morais e sociais. Toda a organização escolar, desde a figura do docente à manutenção das hierarquias (seja de salas, fileiras, cargos) apresenta todo viés disciplinar institucional, mecanismos que silenciam os territórios existenciais, tornam os corpos e os sujeitos dóceis sob a constante da vigilância de se manter preservada a rotina/ordem. Segundo Foucault:

Na disciplina, os elementos são intercambiáveis, pois cada um se define pelo lugar que ocupa na série, e pela distância que o separa dos outros. A unidade não é, portanto, nem o território (unidade de dominação), nem o local (unidade de residência), mas a posição na fila: o lugar que alguém ocupa numa classificação, o ponto em que se cruzam uma linha e uma coluna, o intervalo numa série de intervalos que se pode percorrer sucessivamente. A disciplina, arte de dispor em fila, e de técnica para a transformação dos arranjos. Ela individualiza os corpos por uma localização que não os implanta, mas os distribui e os faz circular numa rede de relações (Foucault, 2004a, p.125).

Além do mais, pode-se entender que a instituição disciplinar, como a escola, usa desses mecanismos para sujeitar, determinar, enquadrar o corpo, o indivíduo. Esse tipo de prática se opõe ao conceito de autonomia, pois tira da criança o direito de escolha; ela passa a acreditar no que dizem e a reproduzir o que lhe foi ensinado sem interpretação crítica, tendo uma visão reducionista da realidade do seu cotidiano na qual está inserida.

Na escola, as atividades que formam a dinâmica cotidiana são também controladas pelo horário, que é a garantia do tempo. Um controle contínuo sobre o horário de chegar e de sair, de início e de término, “o horário para de estudar e de brincar”. Dessa maneira, a professora pode se tornar um fiscal da ordem, sendo responsável também pela correção caso alguma criança saia do que se é esperado disciplinarmente, afastando o que posso distrair esses corpos/ as crianças de que o tempo seja utilizado no que compreendem como algo útil. O controle existe também enquanto mecanismo de poder, de uma relação de hierarquia entre os sistemas e corpos, é necessário corrigir e prevenir, o que não é considerado normal ou esperado.

4.2 Construção de uma subjetividade. (?)

Em nosso primeiro encontro propomos que as crianças desenhasssem de maneira livre sobre o que gostavam, sobre o que queriam nos contar, curiosidades de si, etc., como disparadores para conhecermos um pouco cada um. Foi nosso primeiro contato com a turma de fato, e nos deparamos com crianças com dificuldade de falar de si e principalmente de ouvirem uns aos outros nessa construção; foi possível também perceber as crianças na dinâmica da atividade- de como se espalhavam entre o espaço, de como se frustravam em terem rabiscado algo que julgavam não ser bom o suficiente e de como tinham dificuldade da experimentação livre de si, da convivência entre pares na perspectiva da atividade.

Nos deparamos também com o grande desafio de nos fazer ser ouvidas sem entrar no paradigma do controle sob os corpos e violências/silenciamentos dessas subjetividades, nos vimos coladas com os sintomas das professoras que tanto criticávamos, neste momento foi também uma virada de chave para que repensássemos como queríamos construir nosso trabalho ali dentro e o que queríamos fazer de diferente. Não buscávamos entrar na mesma lógica de norma e conduta ou reproduzir violências, mas sim ser possível construir com eles outra forma de se relacionar e se expressar em seus cotidianos, em sermos figuras que trabalhasse outro tipo de comunicação, da validação de seus sentimentos.

Durante o ano, em nossas atividades junto às crianças, presenciamos um grau de dificuldade entre as relações interpessoais e convívio social como um todo. Crianças que tinham grande dificuldade de se comunicar conosco e principalmente entre pares, utilizando da agressividade, para se expressarem e de estarem no coletivo; por diversas vezes nossos manejos foram separar colegas que se batiam, conversar com eles para compreender o real motivo do tapa na cara, do chute ou de derrubar outras crianças no chão. As respostas variavam entre “ele fez primeiro” (de não se a ver com sua própria ação), e o “fulano estava me irritando, ou fazendo algo que não gostava” ou até mesmo o “fiz isso porque ele não queria ser meu amigo”.

Importante ressaltar, que também colhíamos das reuniões com a escola (que foram se mostrando abertas ao nosso trabalho e parceiras nessa construção de cuidado com as crianças) como também nos encontros com os pais, fragmentos de histórias dessas crianças as quais que víamos em apenas um recorte semanal, e nos deparamos com vivências de grande vulnerabilidade vividas pelos familiares, contextos, cotidianos.

Para essas intervenções e olhar clínico, utilizei muito do arcabouço da perspectiva de cuidado em Terapia Ocupacional Social, cujas práticas abordam problemas da vida cotidiana interconectados com as vulnerabilidades existentes, ou com a inexistência de condições sociais que oportunizam transformações do cotidiano. Segundo Malfitano (2016), o cotidiano é o elemento central para criação de estratégias de intervenções, interligando com os recursos pessoais, sociais e territoriais do público com quem trabalhamos. Para a autora, se faz necessário as intervenções do trabalho em Terapia Ocupacional Social dentro da perspectiva coletiva de apreensão da realidade dos grupos populacionais e a articulação entre o micro e o macrossocial. Já a prática profissional tem dois direcionamentos: o cotidiano e a promoção de espaços de convivência.

Tais estratégias são definidas pela autora como uma tecnologia social de “articulação de recursos no campo social”, as quais aproximam os diferentes modos de vida e as ações conjuntas com os sujeitos envolvidos. Este fato revelou a potência da contextualização, da apreensão da realidade e território, possibilitando construção de vínculos e afetos que oportunizaram momentos importantes de reflexão,

conscientização e ações de transformação nesses cotidianos e singularidades (Malfitano, 2016).



4.3 A potência do vínculo e seus desvios pela convivência

Outro caso nesse período do trabalho na escola e que evidencia a potência de desvios saudáveis pelo vínculo e convivência foi da criança L. L se apresentava desde o início como mais desafiadora, tinha grandes dificuldades de ceder para brincadeiras que não achava interessante ou de voltar para a sala quando acabava nosso tempo; sempre era necessário um tempo após as atividades para conversar com ela, porém inicialmente com grande dificuldade de compreensão ou aceitar nossas intervenções, simplesmente saía de perto com a cara virada e o bico de quem diz “queria isso do meu jeito”, por vezes até se tornava caricata, batendo seus pezinhos no chão, resmungando com as coordenadoras “não, não, não, não vou voltar pra sala”.

L. é uma criança que também tinha dificuldade na fala (meses depois descobrimos com a nova professora que os colegas a caçoavam por isso, o que a deixava muito chateada e reativa). Em uma atividade que propomos um circuito de brincadeiras, L. participou de todas com facilidade, apesar de demorar um pouco mais

para ir para a próxima “estação” do circuito nas atividades que gostava mais, ao final permaneceu com um bambolê em sua cintura, mostrando aos colegas que também sabia bambolear, mas era necessário encerrar a atividade, pois já havíamos estendido nosso tempo e tínhamos ainda a outra turma para buscar e intercalar. L, como se era de esperar de uma criança mais desafiadora, se negou que havia encerrado seu tempo e se isola de todo o restante da turma, se negando voltar ou devolver o bambolê.

Enquanto coordenadoras, chamamos L algumas vezes, porém decidimos seguir a abordagem de esperar ela vir até nós, enquanto encerrávamos e subíamos com o restante da turma, por fim L. se junta ao grupo, contrariada e vou explicando a ela que sabia que queria ficar mais tempo por estar se divertindo, porém haviam os outros colegas que não tinham tido a chance de descer e brincar, e apesar dela ter gostado bastante, não seria justo que a outra turma tivesse menos tempo de brincadeiras do que a primeira turma. Ao voltarmos a quadra com a segunda turma, nos deparamos com o fatídico bambolê no meio de poças d'água e percebemos o que nos havia passado despercebido: em meio a sua frustração de não poder brincar mais, L. quis expressar e descontar sua raiva e insatisfação no objeto. “Bom, lidamos com isso depois, tínhamos a outra turma para conduzir”.

Após a finalização com o segundo grupo, voltamos à sala e pedimos para conversar com L., nossa intervenção terapêutica se deu em uma perspectiva de escuta e nomeação dos seus sentimentos e não em um lugar de punir sobre seus atos. Em nossa conversa, nos deparamos com uma menina cabisbaixa onde não conseguia dizer o que havia acontecido ou o motivo do ocorrido, sempre em meu manejo com crianças, opto em ficar na mesma altura visual, e por vezes sinto, a necessidade de um contorno físico, para além do subjetivo, como dar as mãos para a criança ou ficar mais próxima a ela. Após o cuidado do manejo, começo a conversar com ela sobre os seus sentimentos, e de como podemos lidar com eles de outra forma que não a agressividade ou a destruição; pontuando também sobre o trabalho que estávamos fazendo com eles era também para a escuta, o acolhimento, e que por vezes ela poderia também ficar frustrada ou brava conosco, e que isso poderia ser falado e acolhido naquele espaço. O manejo e intervenção terapêutica foi importante

para a construção de sua subjetividade, por meio da nomeação dos seus sentimentos e como poderia lidar com eles naquele espaço de cuidado direcionado a ela.

Após essa intervenção, L. se apresentou não menos desafiadora, porém com maior maleabilidade da escuta e do recebimento de nossas falas e mediação. No decorrer do ano, L. também se sentiu mais aberta e com maior liberdade para dizer de suas angústias e frustrações, não somente na atividade que realizamos semanalmente com sua turma, mas também em seu cotidiano.

Nesse sentido, trabalhamos durante o ano todo questões de agressividade e fomentação de autonomia e da subjetividade, seguindo não somente o olhar da Terapia Ocupacional Social, como também a visão psicanalítica de Winnicott, que declara que quando a criança é auxiliada nos estágios iniciais de seu desenvolvimento pelo seu próprio ambiente/lar, ela consegue construir ferramentas internas, que o autor nomeia de “ambiente interno”, sendo também a capacidade de se controlar ou se regular nos contextos os quais possam ter que enfrentar. Entretanto, quando isso não acontece, ou seja, quando a criança não teve a oportunidade de criar um bom “ambiente interno”, ela “necessita absolutamente de um controle externo se quiser ser feliz e capaz de brincar ou trabalhar” (Winnicott, 1946 p.123).

Para o autor, a educação ou intervenções com as crianças não devem ser no objetivo de controlar as agressividades que apareçam, mas sim a possibilidade de ofertar ambientes emocionais estáveis e confiáveis, para que com isso, possamos trabalhar junto a eles, a compreensão que esse conjunto total de sua agressividade faz parte de si - o ávido amor primitivo, a destrutividade, a capacidade de odiar, etc. (Winnicott, 1946).

Nessa perspectiva de cuidado, os trabalhos de Winnicott sobre agressividade e a necessidade da criança ter no ambiente externo algo/alguém que suporte esse sentimento, nos ajudou enquanto terapeutas ocupacionais, realizando um trabalho de convivência entre pares dentro da escola, a trabalhar com elas que uma criança “normal” não é aquela que se comporta de modo sempre desejável, ou esperado pela norma/conduita do viés disciplinador, mas sim aquele sujeito que usa de todos meios possíveis para se impor, colocando à prova seu poder de desintegrar, destruir, assustar, cansar, manobrar, consumir e apropriar-se.

É parcialmente falso afirmar que “devemos dar oportunidade para a expressão criativa, se quisermos neutralizar os impulsos destrutivos da criança”. O que se faz necessário é uma atitude não-sentimentalista em relação a todas as produções, o que significa a apreciação não tanto do talento como da luta que há por trás de qualquer realização, por menor que seja. Pois com exceção do amor sensual, nenhuma manifestação de amor é sentida como valiosa se não implicar agressão reconhecida e controlada... Só se soubermos que a criança quer derrubar a torre de cubos, será importante para ela vermos que sabe construí-la (Winnicott, 1939, p. 96).

Para além disso, usufruí da fonte de conhecimentos do autor sobre reparação, onde Winnicott (1960) traz que quando o sujeito acumula forças/ ferramentas internas que possibilitam a tolerância à sua destrutividade, essas são objetivadas na reparação. Entretanto, se ocorre o bloqueio dessa possível reparação, a criança torna-se parcialmente incapaz de assumir a responsabilidade por seus impulsos destrutivos, o que, clinicamente para o autor, configura a depressão, ou então busca externamente um responsável por sua destrutividade, através do mecanismo de projeção. Por fim, para Winnicott, a criança será mais saudável quanto menos utilizar esse mecanismo, ou seja, quanto mais se reconhecer de forma integrada, assumindo a responsabilidade por seus impulsos agressivos.

Além disso, dentro de um contexto do trabalho grupal, foi essencial promover a formação de vínculos não apenas entre o terapeuta ocupacional e a criança, mas também entre os próprios sujeitos. Esse vínculo surge como uma ferramenta crucial para incentivar a autonomia, criando assim condições propícias para intervenções que promovam o exercício da cidadania. Este processo implica elementos como afetividade, respeito e auxílio, como destacado por Monteiro, Figueiredo e Machado (2009).

Então, enquanto terapeutas, trabalhamos com as crianças do projeto “Ceco na escola” nessa linha de cuidado pela convivência, no sentido de ajudá-los a reconhecer seus impulsos, nomeá-los para que aos poucos conseguissem elaborar e construir ferramentas internas para um cotidiano mais saudável, relacionado e permitido pelo processo de vinculação com o grupo. Como também, sermos pessoas de referências dessas crianças, de suportar suas agressividades e destrutividade, construindo sempre em conjunto a possibilidade de reparação por meio das intervenções e atividades.

Somado ao referencial da Terapia Ocupacional Social, na compreensão crítica da infância, da alteridade e defesa do protagonismo da criança na participação ativa na sociedade e construção da cidadania (Pan; Lopes, 2020).



4.4 Tempo para decantar e elaborar: sob a luz do raciocínio clínico da atividade

Após o primeiro semestre no projeto 'Ceco nas escolas', no intervalo das férias escolares, nos reunimos enquanto coordenadoras da atividade para pensarmos e elaborarmos entre nós como havia sido o trabalho com as crianças até então, e quais perspectivas de cuidado podíamos alinhar ou reavaliar.

Analisamos que alguns alunos apresentavam maior necessidade de contorno, seja ele físico ou espacial, onde se apresentavam mais agitados durante a atividade, - não conseguiam lidar com a frustração de esperar o tempo da atividade, ou da compreensão sobre as etapas que cada dinâmica ou brincadeira exigia, apresentando dificuldades no seu brincar. Nossa hipótese era de que essa dificuldade possuía

atravessamentos de um empobrecimento de repertório do brincar, como também da própria compreensão e elaboração do raciocínio lógico para algumas atividades propostas. Por vezes achávamos que a agitação física de não conseguirem sustentar a atividade lúdica também tinha correlação com essas dificuldades e menos recursos internos.

Nessas interações criadas a partir do brincar, foi possível observar como essas crianças interagiam entre pares; a importância do brincar e a possibilidade da livre expressão para crianças em desenvolvimento, percebemos também a dificuldade das crianças com o seu repertório de brincar, fosse por não conhecerem as brincadeiras ou por estarem tão agitados que não conseguiam se concentrar na atividade e realizar a livre tarefa do brincar entre pares. O grupo, como um todo, tinha dificuldades de entender inclusive sobre o contorno em relação do que eram eles, e o que era o outro: fossem atravessando as atividades dos colegas, fossem se espalhando tanto no espaço que não conseguiam conter seus corpos fisicamente, por vezes caindo no espaço ou indo de encontro a outras crianças. Ou por vezes se encontravam tão frustrados ou agitados que não conseguiam dar conta da atividade do livre brincar, de estar no espaço entre pares, convivendo.

Segundo Castro (1992):

“À medida que conhecemos os conteúdos presentes no corpo, podemos redimensionar atitudes, reconhecer necessidades, explorar novas percepções e transformar a qualidade da própria vida, e, quando integrada ao cotidiano da pessoa, fornece novos níveis de sensibilidade, percepção e consciência”



Dessa maneira, com a análise do primeiro semestre, nos organizamos para a construção de um calendário para os encontros dos meses seguintes, pensando clinicamente nas atividades propostas, com intuito de alcançar um desenvolvimento no cuidado dessas crianças com as demandas que já apareciam. Para isso, construímos atividades intercaladas, onde podíamos trabalhar para o aumento de repertório do brincar dessas crianças, com resgates de brincadeiras habituais da infância como corre-cotia, barra manteiga, amarelinha, etc. e que também possuía o objetivo de trabalhar com a propriocepção de seus corpos dentre esse espaço que realizávamos os grupos.

Além disso, entre as propostas de atividade que realizamos, estava a construção de objetos por meio do lúdico que fossem permanecer para si, que fosse realizado ali em nosso espaço-tempo da atividade, compartilhado entre nós, porém que levassem de nós e de si para casa. Alguns exemplos de atividades que trabalhamos com esse objetivo foi os origamis de avião e a construção de bonecos de copos de plásticos personalizados, onde levamos tecidos de diferentes texturas e cores; lantejoulas; olhinhos; cola-quente para que as crianças pudessem construir de si e para si.

Segundo Benetton e Marcolino (2013) pelo Método de Terapia Ocupacional Dinâmica (MTOD), nós terapeutas ocupacionais utilizamos da atividade como instrumento de nosso núcleo e saber teórico-prático, entendendo que a atividade é o terceiro termo de uma relação que acontece quando existe uma terapeuta ocupacional e um sujeito que ali se encontra por necessidade e/ou desejo. Por isso, não podemos deixar de evidenciar o recorte que esse grupo se encontrava: coordenado por duas terapeutas ocupacionais, nos debruçamos em conceitos teóricos e clínico de cuidado não somente voltados aos saberes e diretrizes do Centro de Convivência, mas também discutimos e elaboramos processos únicos fundados pelo núcleo de nossa profissão.

Sob tal concepção de raciocínio de atividade e construção de um espaço de cuidado para essas crianças, compreendo que as atividades grupais (ou nomeadas no Centro de Convivência por Oficinas) são uma forma de transformação, voltados à experimentação, vivência e aprendizagem, revelando a potência desses encontros

mediados pelo social, pela clínica, pelo lúdico. Estar com o olhar atento para dialogar e dar visibilidade aos encontros vivido entre eles e com eles, possibilitando talvez um desvio e produção de transformações subjetivas naqueles que percorrem esse trajeto.



Atividade do boneco de emoções

Atividade do boneco de copo



Essa construção da subjetividade por meio da atividade é bem descrita por Silva e Freitas (2003):

[...] pressupõe conceber o adolescente como ser ativo no processo de construção do sujeito, um ser da práxis, da ação e da reflexão. Nesse sentido, as diversas técnicas oferecidas proporcionam contribuições lúdicas de vivências em comunhão para a consciência de sua condição de vida, aumentando seu repertório potencial e assim possibilitando autonomia para a transformação (Silva; Freitas 2003, p. 114).

Considerando as atividades humanas como instrumento de ação do terapeuta ocupacional e o elemento central que orienta o nosso processo terapêutico ocupacional (Barros & Galvani, 2016), se faz necessário refletir sobre o significado do conceito de atividade. Segundo Barros et al (2002):

[...] a atividade é entendida como um construto capaz de mediar as relações que são estabelecidas em um tempo e espaço cultural. Caracteriza-se pela incompletude, pelo movimento, por ser um processo de comunicação e linguagem, realizando-se na experiência e situação vivida, segundo a história, as práticas sociais e os valores culturais que cada pessoa ou grupo social realiza de forma particular (**Barros et al., 2002**).

Salienta que a Terapia Ocupacional tem papel fundamental no enfrentamento de questões que fazem parte do cotidiano dessas crianças, propondo ações por meio de atividades, podendo ofertar para esses sujeitos apropria-se de seu cotidiano real, estimular interação social e a expressão, favorecendo a comunicação e a convivência (Soares; Reinaldo, 2010). Tal raciocínio terapêutico ocupacional, vai ao encontro dos princípios de trabalho de um Centro de Convivência, onde a dimensão subjetiva entra como condição para a transformação da realidade, além de se fazer necessário e sucedido nossas intervenções junto ao desenvolvimento das habilidades sociais, de comunicação e de expressão, estimulando a autonomia e a proatividade (no intuito de também minimizar os níveis de frustração e ansiedade), além de trabalhar os processos coletivos de reflexão sobre seus cotidianos e subjetividades.

Assim, ao término das intervenções terapêuticas ocupacionais, observou-se uma transformação na comunicação entre as crianças, que passaram a adotar estratégias mais positivas e amigáveis em suas relações interpessoais. A aquisição dessa habilidade não apenas promoveu o espírito de cooperação no grupo, mas também facilitou a adesão a regras e limites.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A vivência na Residência em Saúde Mental e Coletiva não apenas aprimorou a minha capacidade de observação crítica e sensível do cotidiano e histórias de vida dos sujeitos, mas também corroborou para o fortalecimento do papel político. Nós profissionais de saúde, precisamos exercer no cuidado do usuário, principalmente para construir com eles espaços de cuidado que de fato contemplem sua acessibilidade a direitos básicos de saúde e saúde mental, como também sua participação em seu próprio processo de cuidado. A visão de uma clínica ampliada a qual possa se responsabilizar pela construção da ampliação de seus repertórios do

cotidiano, instrumentalizada pela atividade, buscando sua inclusão e participação social, conquista da autonomia e afirmação e valorização de sua singularidade.

Este estudo procurou explorar teoricamente a prática cotidiana de uma terapeuta ocupacional residente, em um serviço de Centro de Convivência, na parceria “Ceco na escola”. Buscou compreender a contribuição desse projeto na expressão de subjetividades na infância, fundamentando-se na concepção da reabilitação psicossocial como um direcionamento para a promoção da contratualidade, engajamento, reflexão crítica, construção do vínculo para um cuidado sensível e compreensão de uma clínica da atenção básica com objetivos de promoção e prevenção à saúde, voltados neste projeto, para o público da infância.

Nas propostas em saúde mental há a necessidade de muitas intervenções e projetos que viabilizem a emancipação dos sujeitos (Castro, 1992). Acredito que por meio de nossas mediações e ações foi possível contribuir para a expressão de subjetividades com as crianças do projeto. Entende-se que por meio de nossas atividades terapêuticas ocupacionais, promovemos um espaço de experimentação, aprendizagem e convivência, possibilitando-se então uma ampliação do repertório interno e potencial dessas crianças e conseqüentemente propiciando transformações de seus cotidianos.

Por meio também do suporte técnico da psicanálise e da Terapia Ocupacional Social podemos trabalhar com as crianças a potência de seus contextos, da apreensão de suas realidades e territórios (físicos e existenciais), possibilitando momentos de reflexão pelo dispositivo grupal e da construção do vínculo que acarretaram a transformação de seus cotidianos e expressões de singularidades.

Além do mais, se faz necessário compreender o papel que a sociedade espera da escola, pois enquanto instituição disciplinar, é necessário refletir que com as práticas disciplinares se é esperado não somente como um lugar de passagem do saber, mas também como preparação completa do sujeito, neste caso, das crianças. Assim, a escola passa a buscar também a formação do cidadão, aplicada às normas e condutas de um desenvolvimento esperado socialmente (Pereira; Oliveira, 2010).

Portanto, é essencial que possamos igualmente refletir sobre que tipo de apoio a escola, juntamente com outros serviços e recursos integrantes dessa rede, pode proporcionar às crianças e jovens. Diante da complexidade das necessidades associadas ao público infantojuvenil, em situação de vulnerabilidade, considerando os elevados níveis de fragilidade e violações a que estão sujeitos, é fundamental explorar a ideia de uma rede articulada e intersetorial de cuidado. Essa rede se faz necessária além do âmbito da escola e dessa parceria com o Centro de Convivência e se articula de modo a assegurar, de fato, os direitos desses indivíduos.

Em conclusão, entende-se que o objetivo do trabalho foi alcançado, visto que pelo projeto “Ceco na escola”, conseguimos trabalhar e contribuir para a expressão de subjetividades na infância, bem como pelo propósito de entendimentos das coordenadoras sobre o cotidiano dessas crianças. Nesse contexto, a terapeuta ocupacional pode ser um agente facilitador e de instrumentalização para a elaboração de seu cotidiano e subjetividade. Cotidiano esse que se dá no território, lugar das relações sociais, lugar onde a vida acontece, se transforma e perdura, propiciando para que sejam protagonistas de suas histórias.

6 REFERÊNCIAS

Ataques em escolas: casos com uso de armas de fogo foram três vezes mais letais que os com armas brancas. Instituto da paz, 22 maio de 2023. Disponível em: <https://soudapaz.org/noticias/ataques-em-escolas-casos-com-uso-de-armas-de-fogo-foram-tres-vezes-mais-letais-que-os-com-armas-brancas/>. Acesso em 20 set. 2023.

BARROS, D. D.; GALVANI, D. **Terapia ocupacional: social, cultural? Diversa e múltipla!** In R. E. Lopes, & A. P. S. Malfitano (Orgs.), *Terapia ocupacional social: desenhos teóricos e contornos práticos* (pp. 83-116). São Carlos: EdUFSCar, 2016.

BARROS, D. D.; GHIRARDI, M. I. G.; LOPES, R. E. **Terapia ocupacional social.** *Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo*, 13(3), 95-103, 2002.

BENETTON, J; MARCOLINO, T.Q. **As atividades no Método Terapia Ocupacional Dinâmica/Activities in the Dynamic Occupational Therapy Method.** *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, v. 21, n. 3, 2013.

BERTAUX, D. **Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos.** RN: EDUFRN, São Paulo. Paulus, 2010.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação.** Porto, Portugal: Porto Editora, LDA, 1994.

BORGES, R.F; LUZIO, C.A. **Pesquisa qualitativa em saúde mental: alguns apontamentos.** *Revista de Psicologia da UNESP*, v. 9, n. 1, 2010.

BRAGA, L.P.V. **População, censo e amostras** In: BRAGA, L.P.V. *Compreendendo probabilidade e estatística.* Rio de Janeiro: E-papers, p. 31-54, 2010.

BRASIL. **Caminhos para uma política de saúde mental infanto-juvenil.** Brasília: Ministério da Saúde, 2005.

CASTRO, E. D. **A dança, o trabalho corporal e a apropriação de si mesmo.** *Rev. Terapia Ocupacional. Univ. São Paulo*, v. 3, n. 1/2, 1992.

Centro de Convivência em Saúde Mental. PREFEITURA DE BELO HORIZONTE, 09/05/2024. Disponível em: <https://servicos.pbh.gov.br/i/5fc00c28792b452dacbeb702/5dc8470253fd6b5bbd99185f/servicos+centro-de-convivencia-em-saude-mental>. Acesso em: 23/08/2023.

CID, M.F.B; GASPARINI, D.A. **Ações de Promoção à Saúde Mental Infantojuvenil no contexto escolar: um estudo de revisão.** *Rev. FSA, Teresina*, v. 13, n. 1, art. 6, p. 97-114, jan. /fev. 2016

COUTO, M. C. V. **Novos desafios à reforma psiquiátrica brasileira: necessidade da construção de uma política pública de saúde mental para crianças e adolescentes.** In Brasil. Conselho Nacional de Saúde (Orgs.), *Conferência Nacional*

de Saúde Mental: cuidar sim, excluir não (pp. 121-130). Brasília: Ministério da Saúde, 2001.

COUTO, M. C. V.; DELGADO D, P. G. G. **Crianças e adolescentes na agenda política da saúde mental brasileira: inclusão tardia, desafios atuais**. Psicologia Clínica, 27(1), 17-40, 2015.

FERIGATO, S.H. **Cartografia dos Centros de Convivência de Campinas: Produzindo redes de encontros**. Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas, 2013.

FOUCAULT, M. **“Os corpos dóceis”**. Vigiar e punir: nascimento da prisão. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 125-52, 2004.

LEÃO, A.; SALLES, M.M. **Cotidiano, Reabilitação Psicossocial e Território: reflexões no campo da terapia ocupacional** In: MATSUKURA, T.S.; SALLES, M.M. (org) Cotidiano, Atividade Humana e Ocupação: perspectivas da terapia ocupacional no campo da saúde mental. São Carlos: Edufscar, p. 61-76, 2016.

MALFITATO, A. P. S. **Campos e núcleos de intervenção na terapia ocupacional social**. Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo, 16(1), 1-8, 2005.

MALFITATO, A. P. S. **Contexto social e atuação social: generalizações e especificidades na terapia ocupacional**. In R. E. Lopes & A. P. S. Malfitano (Orgs.), Terapia ocupacional social: desenhos teóricos e contornos práticos (pp. 117-134). São Carlos: EdUFSCar, 2016.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Saúde Mental no SUS: cuidado em liberdade, defesa dos direitos e rede de atenção psicossocial**. Relatório de Gestão 2011-2015. Brasília: DF, 2016.

OLIVEIRA, R.C.M. **(ENTRE)LINHAS DE UMA PESQUISA: o Diário de Campo como dispositivo de (in)formação na/da abordagem (Auto)biográfica**. Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos v. 2 n. 4, 2014.

PAN, L. C.; LOPES, R. E. **Terapia ocupacional social na escola pública: uma análise da produção bibliográfica do METUIA/UFSCar**. Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional. 28(1), 207-226, 2020.

PEREIRA, F.D; OLIVEIRA, A.M.L. **Corpos Dóceis e Disciplinados: rotinas e práticas da escola moderna**. Revista Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade, 2010.

REIS, A. O. A.; DELFINI, P. S. S.; BAMBI-BARBOSA, C.; OLIVEIRA, M. F. A. P. B. **Crianças e adolescentes em sofrimento psíquico atendidos nos centros de atenção psicossocial infantojuvenis**. In E. L. Ribeiro & O. Y. Tanaka (Orgs.), Atenção em saúde mental para crianças e adolescentes no SUS (pp. 186-210). São Paulo: Hucitec, 2010.

SILVA, C. R.; FREITAS, H. I. **Adolescentes em situação de vulnerabilidade: estratégias de terapia ocupacional em um trabalho de prevenção à Aids.** Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar, São Carlos, v. 11, n. 2, p. 111-117, 2003.

SOARES, A. N.; REINALDO, A. M. S. **Oficinas terapêuticas para hábito de vida saudável: um relato de experiência.** Escola Anna Nery: Revista de Enfermagem, Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, p. 391-398, 2010.

TURATO, E.R. **Métodos qualitativos e quantitativos na área da saúde: definições, diferenças e seus objetos de pesquisa.** Revista de Saúde Pública, v. 39, n. 3, 2005.

WINNICOTT, D.W. **Alguns aspectos psicológicos da delinquência juvenil.** In: Privação e delinquência. 2. ed. Rio de Janeiro: Martins Fontes. 1994c. p. 119-125. Edição Original: 1946.

WINNICOTT, D.W. **Agressão, culpa e reparação.** In: Privação e delinquência. 2. ed. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1994e. p. 143-150. Edição original: 1960.

YASUI, S.; COSTA-ROSA, A. **A Estratégia Atenção Psicossocial: desafio na prática dos novos dispositivos de Saúde Mental.** *Saúde em Debate.* Rio de Janeiro, v. 32, p. 27-37, 2008.