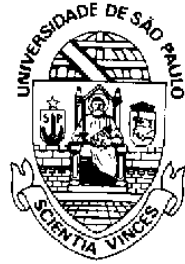


UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
INSTITUTO DE PSICOLOGIA



ANDRÉ PRADO NUNES

O estágio de atendimento nos anos iniciais: experiência com  
plantão psicológico

São Paulo  
2015

ANDRÉ PRADO NUNES

O estágio de atendimento nos anos iniciais: experiência com plantão psicológico

Tese apresentada ao Instituto de Psicologia  
da Universidade de São Paulo para a  
obtenção do título de Doutor em Psicologia.

Área de Concentração:  
Psicologia Escolar e do Desenvolvimento  
Humano

Orientadora: Henriette Tognetti Penha  
Morato

São Paulo  
2015

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na publicação  
Biblioteca Dante Moreira Leite  
Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo

Nunes, André Prado.

O estágio de atendimento nos anos iniciais: experiência com plantão psicológico / André Prado Nunes; orientador Henriette Tognetti Penha Morato. -- São Paulo, 2015.

139 f.

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Área de Concentração: Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

1. Plantão psicológico 2. Fenomenologia existencial 3. Currículo de ensino superior I. Título.

RC480.5

NUNES, A. P. **O estágio de atendimento nos anos iniciais: experiência com plantão psicológico.** Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Doutor em Psicologia.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. \_\_\_\_\_ Instituição \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_ Instituição \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_ Instituição \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_ Instituição \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_ Instituição \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

## Agradecimentos

Á “Beatriz”, “Caio”, “Mauro” e “Luiza”, co-autores desta tese, no sentido de confiarem comigo uma possibilidade de formação pela ação revelada no projeto de plantão. Atender com vocês iluminou o meu caminho.

Á minha mãe Dirce, meu pai Enio e meu irmão Ricardo, por descobrirmos que uma família pode estar distante morando junto e revelar-se próxima quando cada um vive em Estados diferentes. Recorro a Guimarães Rosa: saudade é ser depois de ter.

Ao Rodrigo e seus pais, Sirlei e Mauri, amor e família Mineiros que se fizeram presentes no momento difícil em que passei a morar sozinho em São Paulo: essa tese jamais viria à luz sem o apoio e a paciência de vocês.

Á minha orientadora Henriette, que há mais de dez anos possibilita eu me sentir “em casa” ao participar do LEFE: não sei dizer ao certo como e por onde o gesto que aponta se tornou a pele que habito.

À Helo, grande amiga que soube me valorar nos momentos em que mais precisava.

Aos colegas e amigos do LEFE: Walter, Yvette, Paulo, Luciana, Pedro, Ligia, Marcão, Vitor, Gê, Tiago, Ana Clara, Fabíola, Joyce, Géssica e Gilberto: pelas trocas em plantão e nas orientações eu pude voltar curiosoar junto, como quando criança, sem pretensões de convencer.

À Neide, pela disponibilidade constante nos pequenos-grande gestos de auxílio.

Aos amigos Moisés, Demétrio, Cleide, Sheila, Silvana, Cláudia, Allan, Viviane, Joaquim, Bianca, Rebeca e Glaucia: pelos momentos compartilhados eu compreendi que as parcerias mais preciosas se acham em “horinhas de descuido”.

Aos colegas Ianni e Roberto, pelos valiosos apontamentos que indicaram como esse trabalho poderia contribuir à formação em psicologia, sem se limitar à perspectiva fenomenológica existencial ou ao estágio de atendimento em clínica-escola.

*Viver é encargo de pouco proveito e muito desempenho, não nos dando por ora lazer para nos ocuparmos em aumentar a riqueza, a beleza, a expressividade da língua. Nem nos faz falta capturar verbalmente a cinematografia divididíssima dos fatos ou traduzir aos milésimos os movimentos da alma e do espírito. A coisa pode ir indo assim mesmo à grossa.*

*João Guimarães Rosa.*

## RESUMO

NUNES, A. P. O estágio de atendimento nos anos iniciais: experiência com plantão psicológico. 2015. 139 f. Tese (Doutorado) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

A partir de 2007, o Projeto de Atendimento em Plantão Psicológico do Laboratório de Estudos em Fenomenologia Existencial e Prática em Psicologia (LEFE-PSA/IPUSP) disponibilizou estágio a estudantes a partir do segundo ano do curso. Esta investigação buscou conhecer a experiência de quatro plantonistas que iniciaram o seu primeiro estágio de atendimento em plantão no terceiro semestre do curso. Entrevistas individuais foram realizadas, de modo a constituírem relatos sobre este momento de formação. Como percurso metodológico, buscou-se inspiração na fenomenologia hermenêutica e na analítica do sentido como via para explicitação de saberes e impasses que surgiram nas narrativas colhidas sobre plantão. Por um lado, os relatos revelaram como o plantão se organizou para cuidar deste estudante: o atendimento era realizado com psicólogos e colegas dos últimos semestres, sendo supervisionados em grupo, além de haver aulas sobre fenomenologia existencial e aconselhamento psicológico. Por outro lado, o projeto mostrou como cada estagiário, a partir de seus questionamentos, conduziu-se de modo singular ao longo de pelo menos um ano de estágio, outro requisito para ser entrevistado. Neste sentido, evidenciou-se que o plantão contempla múltiplos dizeres e posicionamentos dos estudantes como possibilidade de propiciar um aprender pela experiência (ação). Em busca de descobrirem-se psicólogos, os estagiários disseram dos desafios e impasses encontrados neste modo de aprender, remetendo-os à crise de identidade profissional, à perspectiva fenomenológica existencial e também às limitações da própria instituição no qual este projeto de extensão ocorre. Convocados pela atenção psicológica dos supervisores, os saberes dos plantonistas mostraram-se incorporados em seu agir, sendo difícil falar sobre, mas surgindo nas reflexões sobre situações de atendimento, conversas e supervisões contadas. Neste sentido a formação surgiu como formar-ação, pela aprendizagem significativa como via privilegiada de constituição do saber de ofício do psicólogo. Assim, a investigação destacou a relevância deste estágio ocorrer nos semestres iniciais pelo modo como estagiários apresentaram uma compreensão pertinente de plantão nesta perspectiva. Por essa via, manifesta-se a urgência da clínica-escola contemplar projetos de estágio que, simultaneamente, diferenciem-se dos tradicionais treinamento, observação e aplicação de técnicas, contemplando serviços que atenção às demandas da clientela, em sua amplitude.

Palavras-chave: plantão psicológico, fenomenologia existencial, currículo de ensino superior

## ABSTRACT

NUNES, A. P. Psychological practicum by early years students: experience through psychological attendance. 139 f. Doctoral dissertation – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

Since 2007, the project of Psychological Attendance, from the Phenomenological Existential Studies and Practice in Psychology Laboratory (LEFE-PSA-IPUSP), initiated such a practicum to students from the second year of the Psychology Course. The present investigation intended to explore and comprehend how four of those students experienced such practicum. Individual interviews were taken in order to obtain oral testimonies about that moment in their graduation formation. The methodological path was based on proposals of the hermeneutic phenomenology and the analytics of sense as a way to present knowledge and difficulties discovered according to the students' narratives about Psychological Attendance. By one hand, they revealed how that practicum is organized to take care of the student: to be with a client, the freshmen students were accompanied by colleagues from final semesters or by psychologists and supervision happened in group, besides attending counselling psychology and existential phenomenology classes. On the other hand, the project showed itself as singular for one year, allowing the students' narrative for this investigation. It was possible to comprehend how the psychological attendance opened to the participants many possibilities to learn through experience, by learning in action: they expressed challenges and difficulties in this path, mainly emphasizing the professional crisis identity, the existential phenomenological perspective and the limits of the educational institution for such extension project. At the same time, by the supervisors' careful psychological attention, the students referred how they incorporated such knowledge in their acting by their reflexions about the experiences at the supervisions as well as with clients. It revealed the possibility of significative learning in action as pertinent to comprehend the meaning of psychologist's attention, even when the practicum occurs for Psychology freshmen students. They expressed how the psychological attendance experience in such perspective is important by allowing them to know about the psychological action. Therefore, this investigation points to the urgency to changes in the curriculum of Psychology courses in order to contemplate projects that open new possibilities to the traditional practicum, directing them to the real students' and clients' actual needs.

Key-words: existential phenomenology; psychological attendance; curriculum; professional formation; practicum



## SUMÁRIO

1. <u>COMO TORNEI-ME PSICÓLOGO: QUESTIONAMENTOS SOBRE A</u>	
<u>FORMAÇÃO</u> .....	9
1.1. Laboratório universitário como comunidade de destino.....	15
2. <u>EXPLICITANDO O PERCURSO METODOLÓGICO DESTA PESQUISA</u> ...	29
2.1. Perseguindo uma trilha possível.....	39
3. <u>RELATOS A QUATRO MÃOS E UM EXERCÍCIO</u> .....	49
3.1. “ <i>Será que é por aí?</i> ” (Beatriz).....	49
3.2. “ <i>... eu passei a arriscar mais.</i> ” (Caio).....	53
3.3. “ <i>O modo de se aproximar deve ser outro.</i> ” (Mauro).....	57
3.4. “ <i>Vamos lá! Vamos usar o que aconteceu para aprender!</i> ” (Luiza).....	63
3.5. <i>Como está sendo a sua experiência de estágio neste projeto de plantão?</i>	67
4. <u>“O GATO SUBIU NO TELHADO”:</u> <u>ALCANCES E IMPASSES DO</u>	
<u>PLANTÃO NOS SEMESTRES INICIAIS</u> .....	106
4.1. O pulo do gato ou a respeito de Aprendizagem Significativa.....	130
<u>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</u> .....	133

## 1. COMO TORNEI-ME PSICÓLOGO: QUESTIONAMENTOS SOBRE A FORMAÇÃO

O meu período de graduação foi marcado por grandes descobertas. A partir do contato com professores, colegas e funcionários, conheci obras e autores que não esperava encontrar em um curso de psicologia. Entre outros, iniciei-me na obra de Clarice Lispector e fiquei sem chão ao ler sobre “a terceira pena” em a “Paixão segundo G.H.” (1998).

Recordo-me também de quando escutei “Roda Viva” de Chico Buarque (1967) e de como esta canção traduziu a impotência que eu sentia diante da perspectiva de tornar-me psicólogo um dia... parecia que os dados já haviam si rolados e nada poderia ser feito para modificar a ordem das coisas... só restava compreender, aceitar e prosseguir de cabeça baixa: *a gente quer ter voz ativa, no nosso destino mandar, mas eis que...*

Essas experiências apresentadas de modo poético desvendavam sensações que, até então, eu nem sabia que sentia ao certo. Talvez elas poderiam até ter passado despercebidas... Em algumas situações, estas impressões conseguiram ser nomeadas, alcançando a dimensão das ideias. Assim, eu fui me tornando curioso diante de um mundo que, aos poucos, se inaugurava pela sensibilidade.

Neste percurso, eu preservei histórias e momentos, a partir de conversas com amigos, na escrita de textos pessoais e, sobretudo, na memória. Esta, mesmo fragmentada e furtiva, parecia inscrever-se em mim como um fio condutor que posso chamar agora de identidade. Questiono-me se esta identidade, para além de pessoal, pode também revelar um modo de ser profissional...

Quando penso na minha formação, essas experiências poéticas são fundamentais para compreender como tornei-me psicólogo. Embora tais experiências tenham ocorrido a partir do contato com os meus colegas, pouco espaço tiveram nas aulas e discussões com os docentes. A linguagem poética me transmitia tanto uma grandeza quanto uma simplicidade da condição humana que contribuiu imensamente para que eu pudesse estar com o outro e comigo de um modo totalmente diverso do que antes poderia. Era como se todos os meus sentidos fossem “reconfigurados”, ou melhor, dizendo, alterados. Era um modo que me permitia, por exemplo, “oferecer guarida” ao outro em um olhar que sustentava o silêncio, ou perceber os estados de ânimo presentes em uma respiração curta ou em um suspiro tenso, entre outras sensibilidades. Todo um universo

novo de gestos, palavras e nuances se descortinava diante de mim, revelando uma riqueza de significados que durante a maior parte do tempo, se escondia nas atividades rotineiras.

Busco aqui sustentar que esse modo de ser, ampliado pela experiência poética, sustenta-se menos em palavras e mais na presença como possibilidade de comunicação mais ampla. A respiração, a tensão nas costas, o vazio das palavras, por um lado e a compreensão presente em momentos de silêncio, por outro. Nesta aventura, o que se mostrava muito interessante neste tipo de experiência era justamente não pretender revelar tudo, não explicar todos os detalhes, não exaurir todas as possibilidades. A arte pode cuidar de mostrar um mundo que não se entrega por inteiro, que mantém algo de mistério e imprevisibilidade, que mantém a tensão entre aquilo que se explicita e aquilo que se mantém difuso, tácito.

Neste sentido, não compreendo a experiência poética como a *expressão* da essência de alguma ideia ou sentimento que supostamente habita o interior dos indivíduos. Também não penso em tal experiência como *reprodução* ou *representação* da realidade: ela não precisa se adequar a alguma convenção do que seja a verdade. A dimensão poética está ao alcance de todos e pode assumir a forma de obras de arte, bem como transitar por entre conversas e olhares aparentemente banais.

Aproximando-me das considerações do pensador Martin Heidegger (1977), experiência poética refere-se a um gesto criador que permite o desocultamento da verdade. O que o gesto cria? Ele cria mundo, no sentido de ser uma modalidade de linguagem que instaura significados na trama de sentido numa determinada época, no qual transita o existir e se constitui cada singularidade. A criação é compreendida como abertura de clareira “sobre a qual e na qual o homem funda o seu habitar”: mundo, tendo “a terra como o que dá guarida a tudo o que se ergue, para que então essa terra venha à luz como o solo pátrio”. (HEIDEGGER, 1977, p. 33)<sup>1</sup>.

Nada melhor do que imaginar uma velha caixa de brinquedos, para se ter uma noção dessa abertura de clareira. Retomo a provocação de Walter Benjamin (1994): para quantas pessoas uma imagem que faz tudo em volta esvanecer não surge de uma velha caixa de brinquedos? A partir do brincar com os materiais ali presentes, um

---

<sup>1</sup> Na articulação proposta, “a obra de arte é o lugar onde o combate entre terra e mundo fica evidente e nunca se extingue, mantendo-se tenso, e assim trazendo à tona o que há de mistério na terra enquanto enigma, e o que há de claro no mundo, enquanto aquele que articula significações” (CLINI, 2013, p. 651).

mundo se ergue oferecendo abrigo e pertença. Matéria e sonho, velho e novo, nascimento e morte congregam-se nesta caixa.

Neste sonhar acordado, ensaiam-se enredos que mesclam histórias e hábitos familiares - perspectivas dos saberes culturais mais amplos. Nada há de efêmero nesse tipo de experiência: ensaia-se o amor, as brigas, as perdas, as risadas, os incidentes, a vida. Exemplarmente pensada aqui a partir de uma caixa de brinquedos, o poético pode referir-se àquelas descobertas do meu período de graduação, bem como a inúmeras outras. Trata-se daquela harmonia, daquela palavra ou imagem que, vindos de fora parece que sempre me habitaram e só estavam à espera de um sopro que lhes concedesse voz e forma. Espanto-me, tamanha é a força constitutiva desta linguagem. Algo se cala diante desta revelação, na presença do sentido.

A perspectiva fenomenológica existencial proposta por Heidegger considera a dimensão poética como privilegiada na explicitação da época do ser, bem como do horizonte existencial de cada um. É um modo de se conhecer não somente os saberes de uma época, mas a nós mesmos. Por essa via,

a arte, para Heidegger, guarda em si o germe de um questionar mais fundamental, que pode nos tirar da névoa do esquecimento do ser e do obscurecimento da medida de nossa época. Assim, os caminhos da arte podem nos levar a lugares mais próximos da pergunta capital de todo pensamento heideggeriano, a saber, a pergunta pelo ser. (CLINI, 2013, p. 650).

Nesta perspectiva, a experiência poética é considerada um horizonte de realização da verdade do ser, diferenciando-se da dimensão estética usualmente restrita à compreensão desse fenômeno. Será possível articular tal horizonte com a formação em psicologia?

No caminhar desta reflexão, noto que a fecundidade da experiência poética reside no fato dela não se entregar totalmente a um entendimento. Evidencia-se uma resistência e quando se tenta explicá-la aquilo que lhe é vital escapa e só resta um falatório sem sentido.

Por essa via, pode-se buscar a caixa de brinquedos novamente e por mais que se queira, eventualmente, retornar a algum evento passado, novas compreensões surgem do brincar. Mesmo o dar-se conta de que nada mudou desde a última vez, já é uma nova descoberta. Revela-se um brincar sério, pois na instauração de mundo desvela-se também a temporalidade do existir, bem como a sua tarefa de cuidar do sentido.

Por outro lado, ao se retomar a compreensão grega da palavra “técnica”, a *techne* designava que a produção de algo também abarcava as artes, não sendo mera reprodução, mas, sobretudo *poiesis*, no sentido de trazer á luz algo que passa a ser real, comunicando de sentido (POMPEIA; SAPIENZA, 2011). Deste modo, posso pensar que esse brincar também se refere à aprendizagem de um ofício quase artesanal, no qual a experiência poética pode se apresentar nas franjas da formação.

Entretanto, reconheço as dificuldades em trabalhar a *poiesis* na formação do psicólogo, visto que os critérios de previsão e controle da técnica moderna são hegemônicos, pouco permitindo abertura a esse tipo de linguagem.

No entanto, acompanhando a desconstrução da técnica moderna citada, tratar-se-ia de uma experiência des-formatadora, no sentido de reconduzir pensamento e sensibilidade por outras trilhas que não apenas às dos moldes usuais de explicação do fenômeno.

Nesse sentido, poderia ela ocorrer à margem e nas brechas dos programas e disciplinas formalizados nos cursos de graduação em psicologia? Neste caso, quais espaços seriam mais continentais a sua compreensão? Será que os estágios de atendimento têm lugar privilegiado nesse tipo de linguagem? Ou poderia se pensar que a dimensão poética se refere ao modo sensível de se estar com o outro e que, portanto, diz respeito à formação, não se restringindo à esfera clínica?

Anos depois, no programa de mestrado, pude encontrar no campo das ciências psicológicas uma noção de experienciar que se aproximava desse modo poético de compreensão dos fenômenos. Eugene T. Gendlin (1973) problematiza a experiência ao evidenciar que ela não se organiza como um esquema verbal. Ou seja, o experienciar poético ao qual me refiro e busco legitimar como fundamento da minha formação não ocorre a partir de uma apropriação meramente representacional de saberes. Para ele, os sistemas de palavras e conceitos se aproximariam da experiência, mas não devem ser confundidos com ela. Tal imposição de esquemas pode reduzir a riqueza e a veracidade da experiência àquilo somente que o esquema prevê ou capta.

Por essa via, nem o termo “experiência” é adequado, pois já na sua formulação, ele tende a ser captado como conceito e, desse modo, ser re-utilizado como esquema para se sobrepor ao fenômeno investigado. Um modo de tentar escapar a esse mecanismo seria utilizar o verbo “experienciar”, pois ao denotar ação, abre-se à

premissa do envolvimento pessoal e da legitimação daquilo que é singular, impossível de ser atribuído a esquemas apriorísticos<sup>2</sup>.

Para Gendlin (1973), a construção de esquemas verbais e representações ocorrem de modo a tornar explícito aquilo que se encontrava tácito no experienciar situacional, ou seja, no fenômeno. Entretanto, essa construção é um desdobrar e não a origem do experienciar. Desse modo, não se trata de expurgar os esquemas teóricos e diminuir a importância dos processos cognitivos, mas de reorientá-los no processo de construção de saberes de maneira a evitar a sua sobreposição ao fenômeno, reduzindo-o ao já esperado. A compreensão seria uma ação mais pertinente ao experienciar, pois ela conseguiria abarcar as diversas dimensões presentes numa situação, inclusive as não-verbais, que se encontram de modo tácito. Assim, “compreender” refere-se a “oferecer guarida” para que um fenômeno se desvele, no sentido de atentar-se a como se está sendo afetado em situação com outros, na busca por sentido.

Por esta via, aproximo-me das considerações de Michael Polanyi (1891 – 1976) sobre as possibilidades de conhecimento, a partir do capítulo *Personal Knowledge*, presente na obra *Meaning* (1975). Para ele, no modo de ser humano há dois tipos de *awareness*<sup>3</sup>, que estariam na base de nossa percepção e entendimento de mundo, constituindo conhecimentos explícitos e tácitos. O conhecimento explícito ocorre pelos processos de representação e se organiza em esquemas cognitivos claros e disponíveis à consciência. Tal conhecimento, muitas vezes, é o mais evidente numa determinada situação, pois se refere a conteúdos formais e destacados, que estimulam o raciocínio e as associações lógicas. Por ser um conhecimento que privilegia a lógica e a pureza de ideias, ele é priorizado pelas ciências e, destarte, bastante estimulado nos cursos de graduação, muitas vezes em detrimento de outras possibilidades de constituição de saberes.

Já o conhecimento tácito seria aquele que ocorre a partir dos elementos subsidiários que atuam na percepção e não são passíveis de enquadramento em esquemas lógicos ou linguísticos. Tal conhecimento envolve, muitas vezes, as sensações corpóreas e as emoções presentes numa situação, mas que por não se tornar foco de

---

<sup>2</sup> Esses esquemas estão de tal modo presentes que, seguindo as considerações de Gendlin, eles não apenas informam o experienciar, mas conformam-no dentro de seus esquemas, “assujeitando” os indivíduos a determinados saberes pré-estabelecidos. De tal modo isso ocorre que o próprio programa de digitação passa a não reconhecer palavras, sublinhando-as de vermelho à medida que o investigador ousa escrever criativamente, diferenciando-se do sistema já estabelecido. Até o programa de digitação busca conformá-lo ao já conhecido e estabelecido.

<sup>3</sup> A dificuldade de tradução reside no uso da palavra consciência, extremamente carregada de concepções prévias. A ideia do autor para tal termo se aproxima das noções de concentração e estado de vigília.

atenção e não ser expresso por representação, acaba obscurecendo-se na constituição dos saberes, embora fundamente-os amplamente.

A fecundidade do conhecimento tácito reside na potência de comunicar sentidos mais abrangentes e, por vezes, mais pertinentes do que aqueles presentes na dimensão explícita, constituindo instrumento importante para o psicólogo. Já a problemática deste conhecimento está em sua resistência a ser captado e transmitido por explicações causais e esquemas representacionais, pois não se trata de “traduzir” o tácito em explícito, visto se trataram de vias de acesso diferentes à experiência. Desse modo, a dimensão tácita do experienciar é desconsiderada na formação, inclusive a partir das experiências de estágio em campo.

Neste sentido, valendo-me das noções de ambos os autores sobre o experienciar e a constituição de saberes, poder-se-ia refletir que compreender um fenômeno seria tematizá-lo a partir da relação dos elementos subsidiários da percepção com o conhecimento tácito<sup>4</sup>. Essa tarefa, conforme Polanyi indica, apresenta o seguinte panorama: *“This difference between a deduction and an integration lies in the fact that deduction connects two focal items, the premises and consequents, while integration makes subsidiaries bear on a focus”* (POLANYI & PROSCH, 1975, p. 40)<sup>5</sup>. A tematização possível integra as diversas dimensões presentes no experienciar de um fenômeno, o que é bem diferente de encadear uma sequência lógica de fatos fundamentada em procedimentos advindos de teorias apriorísticas em relação ao fenômeno a ser investigado. A integração fundamenta-se na possibilidade de criação de palavras e frases, na busca por sentido que se expressa a partir desta criação, mas não é totalmente por ela capturado.

Diferentemente do encadeamento lógico de ideias, a integração pode ser pensada como a formação de um entrelaçamento de significações em busca de sentido, colocando o investigador e o próprio leitor como co-participantes desta tessitura, na medida em que são provocados a situarem-se reflexivamente diante daquilo que é apresentado como compreensão. Por esta via, tal reflexão ainda preserva a noção de compreensão apresentada por Gendlin, pois:

---

<sup>4</sup> Partindo das noções construídas no campo da psicologia da *Gestalt*, Polanyi afirma que a percepção funciona a partir de um foco da atenção sensorial e sua relação com os elementos subsidiários que permanecem fora e ao redor deste foco, fornecendo sustentação e contexto para que ele ocorra.

<sup>5</sup> “A diferença entre dedução e integração reside no fato de que a dedução conecta dois itens focais, as proposições e seus efeitos, enquanto a integração relaciona os elementos subsidiários a um foco”. (Tradução livre do autor desta).

Comprehension occurs when an experience or feeling has no regular words, when these must first be made. Usually such words cannot be made up anew, but must consist of new arrangements of extant words, used in a fitting way. (...) To fashion a new verbalization of an experience or a feeling, you must perform the metaphoric task (so that the old words make a new experiential aspect)... Comprehension thus involves direct reference, as well as recognition, and also metaphor. (...) This is the relation in which words are said to “feel right” or “sound right”, but note how much more complex it is, once the various relations of words and experience are set out. By no means do we need to let it remain at a “feeling right”. (GENDLIN, 1973, p. 290)<sup>6</sup>

Neste sentido, as possíveis tematizações compreensivas sobre um fenômeno utilizam-se das possibilidades criativas presentes na linguagem para comunicar sentido, não pretendendo esgotá-lo na presunção de explicações definitivas. A linguagem é um modo de propiciar contato com o experienciar, desvelando-se inclusive como via de aproximação ao não-verbal e ao tácito presentes em uma situação.

No diálogo com as noções discutidas por Gendlin e Polanyi, trabalho com a possibilidade de constituição de saberes que abarquem a complexidade do experienciar. Poderia esse percurso ser também compreendido por outro olhar, mas apontando ao sentido de aprendizagem e formação? Eis uma questão...

### 1.1. Laboratório universitário como comunidade de destino.

Embora esta tese seja um trabalho autoral, não o percebo como um trabalho isolado, pois a vinculação ao Laboratório de Estudos em Fenomenologia Existencial e Prática em Psicologia (LEFE-IP-USP), propiciou a minha participação em projetos de extensão comunitária junto a outros colaboradores, onde expus meus questionamentos e

---

<sup>6</sup> “Compreender ocorre quando não existem palavras para uma experiência ou sensação, quando primeiro elas devem ser construídas. Normalmente, tais palavras não conseguem ser criadas do nada, mas devem consistir de novos arranjos de palavras existentes, usadas de modo apropriado. (...) Para se moldar uma nova verbalização de uma experiência ou sensação, deve-se trabalhar com metáforas (de modo que as antigas palavras constituam um aspecto experiencial novo)... Compreender, portanto envolve referência direta, bem como reconhecimento, e também metáfora. (...) Esta é uma relação na qual as palavras são ditas como “sendo corretas” ou “soando corretamente”, mas se percebe como isto é bem mais complexo, uma vez que várias relações entre palavras e experiência são organizadas. De modo algum isso deve permanecer na sensação de “sentir corretamente”. (tradução livre do autor desta).



encontrei reconhecimento para o meu “fazer-saber”<sup>7</sup>, estabelecendo diálogo inclusive com outros grupos de pesquisa.

Reconheço agora que eu intuía que a experiência poética poderia contribuir para a compreensão dos modos de se estar com o outro, inclusive terapeuticamente. Neste sentido, o laboratório disponibilizou-se como um espaço, dentre outros possíveis, para investigar essa possibilidade de aprendizagem pela experiência.

Nesse sentido, tal lugar constitui-se também como lugar de pertencimento coletivo, o que me possibilita compreendê-lo como comunidade de destino, noção trabalhada por Ecléa Bosi (1994), a partir de Jacques Loew (1908 - 1999)<sup>8</sup>. Comunidade de destino refere-se à possibilidade de pertencer, convivendo, a um grupo que compartilha valores, projetos e inclusive ofício próximos. Trata-se da condição humana de “estar-com” de modo a “sofrer de maneira irreversível, sem possibilidade de retorno à antiga condição, o destino dos sujeitos observados.” (BOSI, 1994, p. 38).

Tal comunidade pode não ser aquela na qual o sujeito nasceu, mas aquela que origina uma rede solidária de confiança mútua, a partir da qual os projetos e ações singulares encontram-se atravessados pelos valores coletivos. Tal confiança só pode surgir da presença constante ao longo do tempo e, diante de um contexto social impregnado por valores individualistas e imediatistas, torna-se uma condição cada vez mais precarizada, revelando-se como exceção à regra do modo de vincular-se ao mundo.

Deste modo, desvela-se uma noção de comprometimento que possibilita uma abertura, no presente, a ações que destinam-se a constituição de um futuro que não se revela *a priori* somente a partir da herança dos valores tradicionais. Assim reconheço que minha trajetória encontra-se marcada por pertencer ao grupo do LEFE.

Uma compreensão pertinente de comunidade de destino não se restringe somente à dimensão profissional. O pertencimento a tal comunidade atravessa outras dimensões da minha vida, no modo como busco uma compreensão do existir, como tarefa para além das formalidades acadêmicas. Neste sentido, tais reflexões aproximam-

---

<sup>7</sup> O termo “fazer-saber” aproxima-se da noção de *práxis*, enquanto ação reflexiva que marca uma formação profissional, cujo fundamento do conhecer prioriza a ação investigativa à memorização de conceitos teóricos e procedimentos técnicos para aplicação.

<sup>8</sup> Jacques Loew foi um padre missionário que cunhou a expressão a partir de uma experiência de evangelização com os estivadores do porto de Marselha, na década de 40. Para ele, comunidade se referia à necessidade de abandonar suas referências de mundo e viver como outros grupos viviam, a fim de entendê-los plenamente, o que era atravessado pelas noções de comunhão com o divino e de missão. Para tanto, o próprio Jacques tornou-se um estivador e acabou por criar um grupo evangelizador conhecido como Missão Operária São Pedro e São Paulo, que existe até hoje. O trabalho de Ecléa, por onde essa tese se orienta, busca diferenciar comunidade deste sentido religioso cristão, deslocando o foco para a questão existencial.

se das considerações de Morato (1989), que considera a possibilidade da comunidade acadêmica ser uma comunidade de destino, a partir de um questionamento sobre seus valores, objetivos e destinação.

Por esta via, a noção de comunidade de destino possibilita algumas reflexões pertinentes a esta investigação. Foi a partir deste laboratório e das relações ali constituídas, que surgiu o tema desta tese: como os estagiários compreendem a sua formação a partir da participação no Projeto de Atendimento em Plantão Psicológico (A.P.P.), realizado na clínica-escola do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

Tal projeto ocorre uma vez por semana, disponibilizando atendimento psicológico a qualquer um que o procure, sem necessidade de inscrição prévia, das 17h às 21h<sup>9</sup>. O atendimento pode ser individual, mas também ocorre em casal e família. Crianças e adolescentes só podem ser atendidos com a presença dos responsáveis legais.

A supervisão é realizada *in loco*, ou seja, durante o próprio período de plantão, em salas reservadas. Assim como o atendimento, a supervisão também pode ser individual ou ocorrer coletivamente, com a contribuição de mais de um supervisor e dos demais colegas presentes. Os estagiários devem estar matriculados em alguma disciplina ofertada semestralmente pela coordenadora, de modo a entrarem em contato com os conteúdos formais da perspectiva fenomenológica existencial e do campo de aconselhamento psicológico. Além de pesquisador, eu também atuo como supervisor neste estágio desde 2009.

Até aqui, essa descrição não se diferencia muito de outros serviços de atendimento psicológico à comunidade, principalmente entre aqueles que se denominam “plantão”. Entretanto, o que me chamou a atenção, a partir das supervisões, foi o modo como esse estágio se disponibilizava aos estudantes. Nesta época, já era possível o estudante participar do projeto a partir do segundo ano (3º semestre) de curso! Isto era uma novidade um pouco controversa, pois tradicionalmente os estágios de atendimento são ofertados somente a partir do 4º ano (8º semestre), inicialmente pela disciplina de psicodiagnóstico.

As Diretrizes Curriculares Nacionais não limitam a oferta de estágio aos últimos anos de graduação. Entretanto, ainda prevalece a dicotomia entre saberes teóricos e

---

<sup>9</sup> O horário privilegia as necessidades do usuário, que geralmente trabalha no horário comercial e tem dificuldade em comparecer ao atendimento antes das 17h. O período de inscrição é das 17h às 19:30h, reservando o restante do período para supervisão e atendimento dos inscritos, até às 21h, aproximadamente.

práticos, sendo que o estudante precisaria primeiro conhecer a teoria para então observá-la e aplicá-la nos estágios. Por essa via, a compreensão da formação e do ensino tendem a se reduzir ao treino de procedimentos técnicos.

Mesmo entre os colaboradores do laboratório, não havia um consenso sobre esta decisão. Recordo-me de que o grupo debatia calorosamente sobre a necessidade de se entrar em contato primeiro com as teorias psicológicas, para então desconstruí-las a partir do olhar fenomenológico. Esse havia sido o caminho trilhado pelos psicólogos ali presentes, o que acabava por estabelecer um forte pressuposto na compreensão da formação dos demais estudantes.

Por outro lado, o aprofundamento na compreensão da própria perspectiva fenomenológica existencial fez com que o grupo questionasse essa ordenação cronológica e progressiva dos saberes teóricos. Mais do que problematizar a limitação de algumas teorias psicológicas, tal perspectiva propunha-se a modificar a maneira como o estagiário se aproxima do fenômeno e compreende o ser. Neste sentido, o contato com a fenomenologia poderia ser feito antes, durante ou depois do ensino das teorias psicológicas.

Mesmo assim, e diante deste debate, fiquei curioso em saber como esses alunos experienciavam essa situação de estágio em plantão já nos primeiros semestres do curso.

Deste modo, a origem deste tema ocorreu a partir do exercício profissional e suas inquietações. Trata-se de um tema cujo interesse é compartilhado por muitos que pensam a formação em psicologia, não se restringindo ao campo de estágio clínico. As especificidades marcam noções importantes para uma compreensão pertinente ao fenômeno, mas devem ser consideradas também no âmbito maior da formação. E aqui outra questão: a experiência poética provocaria percorrer e refletir a possibilidade da especificidade de um fazer psicológico perpassado por saberes múltiplos e, simultaneamente, singulares e coletivos?

Nesse caminhar, as reflexões sobre a comunidade de destino conduzem-me a pensar sobre a identidade do psicólogo e a sua formação. A investigação histórica e epistemológica sobre a constituição da psicologia, conduzida por Figueiredo (1998), revela como o campo dos saberes psicológicos, constituído a partir do processo do surgimento da dimensão “psicológica”, é um campo de dispersão que abarca diversos projetos divergentes que, ao final do século XIX, aproximaram-se com o objetivo de

estabelecer a psicologia como uma área independente de saberes e intervenções<sup>10</sup>. Entretanto, apesar deste objetivo em comum, as diferenças nos planos epistemológico e ético que marcam cada um desses projetos permanecem de modo implícito, promovendo equívocos e tensões.

Para este autor, diante da dispersão de saberes é extremamente difícil conceber uma identidade profissional para o psicólogo, considerando-se o significado usual desta como unidade estável de valores e esquemas representacionais. Tal contexto torna-se evidente uma vez que se observa, no mercado de trabalho, como funções anteriormente designadas a psicólogos, como recrutamento, seleção e treinamento, são realizadas por outros profissionais, como administradores. Até mesmo análises e intervenções institucionais são realizadas por sociólogos, assim como terapias são propostas por filósofos. Por outro lado, pode-se considerar que o que une os psicólogos não pode ser a adesão irrefletida a uma identidade, mas o pertencimento a diferentes comunidades de destino, a partir das quais o diálogo pode ser realizado. O horizonte proposto busca preservar a diversidade de saberes que constitui a psicologia, para evitar o reducionismo do ser a esquemas representacionais já estabelecidos, possibilitando a ampliação da tarefa investigativa.

Por essa via, pode-se realizar uma reflexão sobre a universidade como contexto no qual se inserem os cursos de psicologia, sendo lugar privilegiado de debates e construção de saberes. Aliás, será que a universidade ainda mantém essa condição privilegiada?

Percebo que essa condição precisa ser cuidada constantemente. A partir de minha vinculação a um laboratório universitário foi possível a participação em diversos eventos nos quais o grupo de colaboradores apresentou as pesquisas realizadas a partir dos projetos de extensão conduzidos. Visitei algumas cidades como Belo Horizonte, Goiânia e Recife e conheci diversos colegas de profissão que estavam conduzindo outros projetos e investigações. Essas viagens, debates e trocas foram extremamente enriquecedores, pois me marcaram como pesquisador e propiciaram um sentido de psicologia mais amplo do que as noções usuais de consultório e aplicação de testes.

A partir dessas experiências, pude compreender de modo diferenciado a figura do cientista. Ele não é somente aquele que reitera as certezas presentes nas teorias, mas,

---

<sup>10</sup> A noção de campo de dispersão de saberes foi inicialmente trabalhada por Roza (1977), que problematizou as noções de identidade e progresso da psicologia diante da multiplicidade de seus diferentes projetos.

também, aquele que se permite deslumbrar pelo mundo e questioná-lo, abrindo espaço para a multiplicidade de olhares e dizeres sobre o fenômeno. O cientista pode ser aquele que perturba a ordem do mundo ao abrir outras possibilidades de compreensão sobre fenômenos e situações que até então eram considerados “naturais” e cuja certeza era inquestionável.

Entretanto, parte de mim se sente atraído pelo pensamento modelar porque ele combina com uma vontade minha de “enfeitar” o fenômeno com palavras difíceis e, assim, afastar-me de uma compreensão efetiva, indo para o “olimpó” do conhecimento acadêmico (AMARAL, 1988)<sup>11</sup>. Reconheço que essa tentação encontra-se presente na própria escrita dessa tese. Se não permaneço atento começo a fazer digressões vazias de sentido, embora rebuscadas na construção gramatical. Reconheço aos poucos, a dificuldade de me manter atento para não recair sobre modelos prontos e garantias reconfortantes, mesmo numa perspectiva fenomenológica existencial.

Nesse sentido, o contato com outros pesquisadores foi fundamental para burilar uma escrita pertinente ao experienciado, mantendo um rigor na sua condução, ao mesmo tempo em que questionava os modelos existentes de compreensão da experiência. A universidade oferece oportunidades interessantes para a troca de saberes e foi bom perceber que psicólogos de outras regiões e países também possuíam interesses e investigações semelhantes, mesmo com suas especificidades.

Entretanto, é necessário destacar que esse tipo de encontro de formação não é via de regra do ambiente universitário, ao menos em psicologia. Entre outros fatores, a contínua e acelerada especialização dos saberes têm contribuído para uma dificuldade de diálogo entre as áreas psicológicas, de modo que cada área especializada permanece enclausurada nos domínios restritos de suas investigações. Neste sentido muitos eventos se revelam como repetição do já sabido para grupos de iniciados, com a certificação de participação a garantir produção científica por si só, e não como possibilidade de troca e aprendizagem. O campo de dispersão de saberes, apresentado inicialmente como espaço de frutífera formação é, em muitos momentos, o campo estéril da reprodução de saberes hegemônicos. Revela-se, então, não haver um consenso sobre a ideia de universidade e que, portanto, é preciso um esclarecimento sobre qual ideia de universidade esse

---

<sup>11</sup> Lúgia Assumpção Amaral trabalha a ideia de “olimpó” para discorrer sobre como o discurso acadêmico encontra-se, muitas vezes distante dos dilemas concretos da existência, apresentando um mundo de personagens e situações idealizadas. Nesse sentido, trata-se menos de um discurso vazio e inútil e mais de um discurso político de manutenção da invisibilidade dos conflitos concretos, marcando um processo de exclusão.

trabalho compartilha. Tal ideia constitui-se de valores éticos, retomando a discussão sobre o pertencer a uma comunidade de destino, fio condutor dessas reflexões.

Ao mencionar a acelerada especialização dos saberes, pensei que tal processo age no sentido de criar “feudos” de laboratórios e grupos com pouca comunicação entre si. Inicialmente considerei que esse processo contribuiria no sentido de ampliar a dispersão do campo de saberes em psicologia, enfraquecendo a já arbitrária unidade e independência científicas. Mas estava enganado. Justamente porque alguns processos são complexos e mediados por outras compreensões, essa consideração inicial precisou ser revista porque era, no mínimo, ingênua. Valendo-me de algumas noções de Heidegger para compreender a “engrenagem” da ciência, a especialização dos saberes está no cerne dos processos de construção e domínio dos objetos, como via para objetivação do real<sup>12</sup>, pois:

... a especialização não é de forma alguma o sintoma de uma degeneração devida a qualquer cegueira, e ainda menos, um sinal de decadência da ciência moderna. A especialização não é mais que um mal que seria inevitável. Ela é uma consequência necessária e a consequência positiva do ser da ciência moderna. (HEIDEGGER, 1968, p.13)

Neste sentido, embora a especialização de saberes dificulte a comunicação de experiências entre as áreas que constituem a psicologia, de modo algum ela deve ser compreendida como “fraqueza” ou “cegueira” do pensamento científico. Pelo contrário, a partir da afirmação de Heidegger, ela é desdobramento deste pensamento e condição para o desenvolvimento da ciência. A dificuldade reside no fato de que, muitas vezes, o diálogo entre as regiões fronteiriças, no movimento de integração dos saberes, não é promovido, ocasionando a perda de referências e limites de cada área especializada em relação ao contexto mais amplo das outras ciências.

Entretanto, muitas vezes o que ocorre não é a falta de diálogo, mas o modo como este é realizado: muitas vezes distante dos objetivos coletivos que legitimam a psicologia, enquanto campo de formação e atuação em uma universidade. Nesse sentido é possível estabelecer um paralelo entre tal curso e as universidades onde são

---

<sup>12</sup> Segundo o autor, objetivação do real é um mecanismo da ciência que ressalta em tudo o que é, o seu caráter de objetividade, ou seja, de mensuração, previsão e controle, a fim de tornar real somente o que é legitimado por essas qualidades, estabelecendo a relação sujeito-objeto como a única verdadeira entre ser e mundo. Para ele, tal relação acaba por encobrir o ser-ai (*dasein*) como fundamento de ser, restringindo as possibilidades do existir. Devido à originalidade e organização de seu pensamento, as ideias de Heidegger sobre a ciência serão mais detalhadas no porvir deste trabalho.

constituídos, até porque foram nos laboratórios destas que surgiram as ciências psicológicas.

Segundo o sociólogo português Boaventura de Sousa Santos, a universidade contempla três finalidades principais de sua existência: a investigação, o ensino e a prestação de serviços (SANTOS, 1999). Embora tais finalidades coexistam na contemporaneidade, cada uma delas surgiu em um período histórico específico como resposta às demandas sociais de cada período.

Primeiramente as universidades foram pensadas para o ensino e formação de alta cultura da elite nas sociedades europeias, a partir do século XVI. Com o surgimento das práticas laboratoriais e sua efetivação ao longo do século XVIII com o movimento Iluminista, a investigação como meio para a obtenção “desinteressada” e “imparcial” da verdade torna-se o segundo objetivo da universidade. Somente a partir da segunda metade do século XX, com os movimentos estudantis e de contracultura, a universidade sofre pressão para responder mais diretamente às demandas sociais sob a forma de prestação de serviços de extensão.

Nesse sentido, a universidade contempla objetivos conservadores, pois ali se busca preservar a cultura e acumular o conhecimento de determinadas sociedades e épocas, assim como, mais recentemente, ela também se torna lugar para projetos de mudança e intervenção social. Tais objetivos distintos não convivem pacificamente, revelando-se muitas vezes contraditórios, o que ocasiona um contexto de tensões e crises (SANTOS, 1999). Crises são situações de impasse que a universidade encontra e precisa lidar na contemporaneidade, para tentar manter a sua centralidade e legitimidade enquanto lugar privilegiado da constituição de saberes.

No que se refere à temática da especialização e da destinação dos saberes, Boaventura afirma que a universidade enfrenta uma crise de legitimidade, pois “há uma crise de legitimidade sempre que uma dada condição social deixa de ser consensualmente aceite. A universidade sofre uma crise de legitimidade na medida em que se torna socialmente visível a falência dos objetivos coletivamente assumidos” (SANTOS, 1999, p. 166).

Assim, na medida em que a universidade fortalece sua postura conservadora e distante das intervenções sociais, ela acaba por perder sua legitimação coletiva como lugar privilegiado de constituição e transmissão do saber e da cultura. Aí talvez resida o meu incômodo em observar e participar de tantos debates distantes de uma intervenção social e que se prestam, muitas vezes, somente para marcar a hierarquização e o

acúmulo de títulos. Mesmo que este tipo de “diálogo” ou encontro seja um desdobramento inevitável do processo de especialização dos saberes nas universidades, contemplando seus objetivos conservadores e elitistas, a crise de legitimidade que a universidade tem atravessado nas últimas décadas aponta a necessidade de uma revisão ética da postura do pesquisador.

Conforme analisei anteriormente em minha dissertação (NUNES, 2006), a partir das considerações de autores como Bruno Latour (1994), é pertinente denunciar que o isolamento da universidade diante de suas responsabilidades sociais, embora se justifique no interior de seus mecanismos de reprodução de poder, é somente aparente e oculta interesses de grupos diversos. Os saberes produzidos pelas universidades foram e são utilizados como formas de obtenção e manutenção de poder político e econômico por diversos grupos ao longo da história.

Em seu livro “Jamais fomos Modernos” (1994), Latour realiza um extenso trabalho de investigação no qual explicita como a ascensão da burguesia, a partir do declínio do sistema feudal, ocorreu graças a sua vinculação com a ciência e o apoio às universidades, no incentivo à crença do homem como senhor de si (sujeito do conhecimento), a partir de uma razão esclarecida, legitimando, paulatinamente, as práticas comerciais mercantilistas e capitalistas. Deste modo, tal grupo conseguiu ao longo dos últimos três séculos, a manutenção do poder econômico e político, conduzindo, simultaneamente, o incentivo às investigações científicas cujos saberes produzidos visam, em grande parte, a reassegurar a hegemonia de grupos predominantemente bancários e industriais.

Neste sentido, mesmo que a ciência busque o isolamento e a neutralidade para alcançar sua autonomia de pensamento, evidencia-se cada vez mais a impossibilidade dela isentar-se do jogo de interesses das relações sociais. Há de se questionar se a pretensa autonomia de pensamento deva ocorrer a partir do movimento de isolamento, marcadamente ilusório, ou se alternativas de interação com organizações e grupos sociais podem ser pensadas. O reconhecimento das interações entre os saberes científicos e os grupos sociais já é constitutivo do pensamento das ciências humanas desde o século XIX e, deste modo, encontra-se presente nos contextos universitário e dos cursos de formação em psicologia.

Conforme Boaventura, a interação das universidades com a indústria, já a partir do século XIX, gerou uma vertente economicista e produtivista de investigação e constituição de saberes como alternativa ao isolamento. As indústrias, como agências



financiadoras de pesquisas, passaram a exercer pressão para que “as investigações mais interessantes e os dados mais importantes sejam mantidos em segredo para não destruir as vantagens competitivas da empresa financiadora e os resultados só serão revelados quando forem patenteáveis” (SANTOS, 1999, p. 177). Tal atividade suscitou, por sua vez, um “declínio das humanidades e das ciências sociais, áreas de menor comercialidade, tradicionalmente prestigiadas, com grande expansão nos anos sessenta e que agora correm o risco de marginalização...” (SANTOS, 1999, p. 177). Nas reflexões deste autor, a vertente produtivista do contexto universitário revela um perigo à comunidade científica, pois sobrepõe o interesse de alguns grupos à autonomia universitária, privilegiando e orientando investigações que visam a uma manutenção da hegemonia destes grupos. Mesmo que essa autonomia de pensamento do pesquisador seja relativa, pois atravessada por interesses singulares e coletivos, explícitos e tácitos, ela deve ser um horizonte almejado.

Não se pode confundir autonomia com um ilusório movimento de “libertar-se” dos atravessamentos que constituem as escolhas presentes em uma investigação, pois essa constituição remonta a aspectos da singularidade do pesquisador, bem como a aspectos dos valores e tradição de sua época. A autonomia encontra-se atrelada aos pressupostos que sustentam a produção do saber científico e, deste modo, uma autonomia puramente livre deste contexto é uma concepção ingênua e superficial de pesquisa, devendo ser superada. O que se pode buscar em uma investigação é a tentativa, por parte do pesquisador, de explicitar, o quanto possível, os pressupostos presentes nas suas escolhas de modo que os interesses sejam desvelados, para reflexão e discussão públicas<sup>13</sup>.

Por essa via, cada vez mais se evidencia que a figura do pesquisador deve ser colocada em jogo. Ao buscar compreender o meu grupo de destino no contexto universitário de um laboratório de pesquisa, como possibilidade de legitimar um fazer-saber, o posicionamento do pesquisador perante este contexto deve ser questionado, desvelado. Não somente para revelar a provisoriedade do conhecimento, mas para descobrir, junto ao leitor, a riqueza de possíveis significados e entrelaçamentos nos jogos de interesses constituintes de uma pesquisa acadêmica.

Entretanto, a citação reproduzida vai além e amplia a reflexão sobre a autonomia de pesquisa e o pesquisador. Nela encontra-se também o sombrio cenário no qual as

---

<sup>13</sup> Tal proposta de publicização é metodologicamente corroborada por Dulce Critelli (1996) e será detalhadamente discutida no capítulo referente a tais aspectos.

ciências sociais e humanas sofrem a perda de incentivos a investigação devido às dificuldades de tornarem seus resultados patenteáveis e, portanto, comercializáveis. Embora descreva o contexto universitário português do final do século passado, as considerações de Boaventura aplicam-se facilmente ao contexto atual das universidades públicas brasileiras e seus impasses diante das pressões do mercado financeiro.

Uma resposta a este cenário, no manejo de tensões de objetivos díspares, foi a expansão de prestação de serviços à comunidade, apelando para a responsabilidade social da universidade. Conforme mencionado, esta vertente de atuação inicia-se nos movimentos estudantis mundiais da década de sessenta, como crítica a secular postura elitista da universidade, indiferente às demandas sociais de classes e grupos menos favorecidos economicamente. Tal vertente ajudou o crescimento de oferta de cursos na área das humanidades e das ciências sociais, na tentativa da criação de serviços e pesquisas que colaborassem para a redução das desigualdades sociais e do acesso de recursos e saberes aos grupos menos favorecidos. Esse movimento foi fomentado principalmente nas universidades públicas e atualmente as particulares apropriam-se deste polo de atuação com um objetivo distinto: a construção de uma imagem mercadológica de instituição responsável socialmente cuja finalidade principal reside na redução da carga tributária.

Entretanto, Boaventura destaca que essa resposta ao produtivismo acadêmico também possui os seus vieses, sendo passível de críticas pertinentes. Segundo o autor, as críticas residem principalmente na configuração dos serviços de extensão universitária meramente como campo de aplicação de saberes a partir dos quais “os professores envolvidos em atividades de consultoria e extensão dedicariam menos tempo ao ensino e a investigação” (SANTOS, 1999, p. 179). Além disto, mantém-se ainda aqui o risco da universidade tornar-se “dependente dos interesses de grupos sociais com capacidade de financiamento, ou seja, da classe dominante, do *establishment*” (SANTOS, 1999, p. 179).

Deste modo, embora o pesquisador deva ser destacado na reflexão sobre a produção de saberes, fica evidente não haver um único caminho ou resposta para se pensar a formação e o ensino universitários e, mais particularmente, em psicologia. Boaventura é um autor que me permite relacionar o modo como trabalho a formação com a necessidade de transformação da universidade, aproximando-a de grupos e organizações sociais que demandam algum tipo de intervenção compreendida como “psicológica”, seja lá quais pressupostos esse termo contenha, a serem explicitados a

partir dos contatos. Entretanto, não se trata de criticar um modelo de universidade e buscar substituí-lo por outro, pretensamente melhor. A intenção aqui é bem diferente e para que se esclareça melhor o sentido desta apresentação é interessante retomar brevemente alguns pontos discutidos para avançar aos apontamentos finais deste capítulo.

Inicialmente ancorei-me em algumas experiências significativas e poéticas para mostrar como elas constituíram o meu “ser psicólogo”. A partir do LEFE, constituí um grupo de destino e pude compreender tais experiências no âmbito de teorizações possíveis, no diálogo com Gendlin e Polanyi, entre outros. Aliás, o meu interesse na formação já estava presente na minha dissertação de mestrado (NUNES, 2006). Nesta investigação, a partir de alguns projetos de extensão universitária realizei um trabalho de cartografia<sup>14</sup> no qual investiguei o modo como estes projetos constituem-se como espaços de formação diferenciada.

Destaquei então como os encontros com outros pesquisadores revelaram que as minhas reflexões não se referem a um modo isolado de se pensar a formação. Nesse sentido, o diálogo estabelecido com o sociólogo Boaventura esclareceu os diferentes objetivos que norteiam o sentido da universidade, de modo a legitimar a minha preocupação como alternativa pertinente. Assim o questionamento inicial caminha no sentido de ampliar-se de um âmbito pessoal para uma discussão coletiva com investigadores das ciências sociais e humanas preocupados com essa temática.

A partir das noções de Boaventura (1999), configura-se um cenário de crise em que os objetivos conquistados pela universidade são distintos e até mesmo opostos em suas proposições, o que gera um campo de constantes tensões e conflitos. Embora a vertente produtivista seja hegemônica, alternativas podem e devem ser realizadas, pois a situação de crise não deve ser superada com o silenciamento de vozes em nome de uma pretensa universalidade do saber científico, detentora única da verdade.

A alternativa que se esboça a partir deste cenário refere-se a um pensar concretamente o pesquisador, a partir da compreensão de suas experiências e de seu situar-se como modo de responder às solicitações de indivíduos, grupos e organizações

---

14 Termo originalmente utilizado para designar a ciência que constrói e estuda mapas. Notadamente a partir da obra da psicóloga Suely Rolnik, “Cartografia Sentimental” (1989), tal sentido ampliou-se para a exploração e descrição de movimentos psicossociais, incluindo aspectos temporais, afetivos e dinâmicos da constituição de mundo. Nas investigações conduzidas por Morato (1999), Aun (2005) e Nunes (2006) desvela-se a possibilidade de compreender cartografia como uma metodologia na qual o investigador também é colocado como foco da pesquisa, rompendo a dicotomia sujeito-objeto como única via possível de acesso ao conhecimento.

sociais. Tal situar-se implica um posicionamento ético, questionador do modo tradicional de produção de saberes científicos, no qual a autonomia do pensamento da ciência foi reduzida a um conjunto de procedimentos e técnicas a favor do desenvolvimento tecnológico, que, por si só, pressupõe a ideia de progresso, sem necessidade de reflexão sobre sua destinação. Entre outras noções, o pesquisador deve esclarecer que a saúde e o bem estar humano não se contemplam apenas pelo prolongamento da vida, através de tecnologias que eliminam doenças e distúrbios, pois eles se referem a uma qualidade do viver dos homens e do seu habitar no mundo que ultrapassa a mera noção do ser como organismo vivo (NUNES, 2006).

Tal alternativa propõe a ação ética de uma universidade e de uma psicologia que orientem suas investigações e serviços de extensão na compreensão às demandas sociais, buscando esclarecer e trabalhar nos processos de exclusão de singularidades e grupos. Não se trata de enveredar aqui pela vertente sócio histórica da psicologia e sua tentativa de redução das “desigualdades sociais”, e sim na possibilidade de constituição de uma atenção psicológica com aproximações da fenomenologia existencial, a partir do campo de Aconselhamento Psicológico.

Por essa via, retoma-se o objetivo desta investigação que é o de compreender a experiência de quatro estagiários no Projeto de Atendimento em Plantão Psicológico (A.P.P.). Busco estabelecer diálogo com estudantes de graduação como modo de investigação acerca da possibilidade de consideração de uma formação outra, que contemple a experiência como aprendizagem pelo caminho da complexidade do existir. Poderia tal diálogo possibilitar outra expressão às propostas de estágio na graduação, sem pretensão de considerar outras dimensões do curso?

Através de relatos constituídos a partir de entrevistas com cada estudante, as noções sobre a formação serão repensadas, abrangendo alguns dos questionamentos já expostos.

Na sequência destas considerações, a princípio eu planejei elaborar um capítulo sobre a proposta de estágio deste projeto e como ele se situa na grade curricular do curso. A ideia era fazer uma reflexão sobre o projeto pedagógico do curso e realizar um levantamento bibliográfico dos autores com temáticas próximas. Tal organização é válida e segue a lógica de estruturação tradicional de uma tese: apresentação, introdução, levantamento bibliográfico (saberes teóricos já produzidos), metodologia, resultados, análise (comparação entre os elementos teóricos e os resultados) e conclusão.

Entretanto, tal sequência revelou-se artificial diante da proposta de refletir sobre a formação pelo que se compreendeu da experiência dos estagiários-interlocutores. Neste sentido, compreendo que, neste trabalho, a estrutura tradicional periga trilhar um percurso no qual o pesquisador encontre somente o já esperado, seja por comparação ou por repetição. Nessa estrutura, o lugar para a irrupção daquilo que é novo e diferente encontra-se reduzido.

Resolvi então bancar uma proposta na qual a experiência dos estagiários ocupe lugar de destaque, propiciando abertura para eventuais assombros e descobertas. Por esta via, as considerações teóricas se revelarão pertinentes a partir da compreensão desvelada sobre a experiência investigada. Deste modo, o próximo capítulo trata da legitimação metodológica desta proposta investigativa.

## 2. EXPLICITANDO O PERCURSO METODOLÓGICO DESTA PESQUISA

Em uma investigação científica, a metodologia refere-se aos procedimentos e técnicas a partir do qual o investigador busca aproximar-se do seu objeto de estudo, colhendo dados para a elaboração de análise e formulação de resultados. Ela também pode referir-se à explicitação dos pressupostos que orientam o pesquisador na sua tarefa, desvelando o seu percurso na tentativa de compreensão do fenômeno investigado. Na evidência de uma pluralidade de modos de se abordar uma investigação, no campo das ciências humanas, como então “escolher” uma metodologia pertinente para a pesquisa que se busca realizar?

Diferentemente do que se possa pensar, tal escolha não depende somente de preferências pessoais ou de decisões aleatórias, mas se encontra intimamente relacionada com os objetivos da pesquisa presentes já no questionamento inicial do trabalho. Desse modo, um dos principais aspectos que revelam a rigorosidade do trabalho científico encontra-se na clara e cuidadosa elaboração de um percurso metodológico afinado com tais objetivos, considerando-se as especificidades do campo a ser investigado.

Na apresentação desta investigação, o questionamento da pesquisa aponta como objetivo principal a tentativa de compreender a experiência do estagiário no Projeto de Atendimento em Plantão Psicológico (A.P.P.)<sup>15</sup> na clínica-escola do Centro Escola do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (CEIP-USP), a partir do terceiro semestre da graduação.

A tarefa de compreensão é distinta da busca por explicações e/ou do estabelecimento de nexos causais, dirigindo-se mais à constituição de significados na busca por sentido. Trata-se de uma alternativa de investigação que já vem sendo explorada pelo referencial fenomenológico existencial, a partir de autores como Hans-Georg Gadamer, Dulce Critelli e Roberto Novaes de Sá, sob inspiração do pensamento de Martin Heidegger. Nesta perspectiva, o modo de ser deste ente que é o homem pode ser denominado como *Dasein* (ser-aí).

O *Dasein* não possui uma essência *a priori*, o que significa afirmar que o sentido de sua existência não é simplesmente dado, mas temporalmente constituído na abertura instaurada pelo ser-no-mundo (SÁ, 2006). Tal abertura marca a condição existencial de

---

<sup>15</sup> Tal projeto pertence ao laboratório de Estudos em Fenomenologia Existencial e Prática em Psicologia, LEFE-IPUSP.

desalojamento do homem, pois nenhum saber consegue encerrar o sentido da sua existência. Os saberes podem responder provisoriamente um determinado questionamento, mas a abertura constituinte do *Dasein* permanece sempre como possibilidade de retomada do próprio questionamento, conduzindo a uma reformulação dos saberes, seja pela sua ampliação, pelo seu abandono ou pela sua modificação.

Tal condição conduz o investigador a duas reflexões distintas: por um lado a noção de que nenhum conhecimento é absoluto e inquestionável, mas fundamentalmente provisório e em constante possibilidade de revisão e reformulação. Isso revela a riqueza da existência, pois é justamente diante da sua condição de desalojamento que se torna possível ao homem co-constituir<sup>16</sup> linguagem e cultura, criativamente habitando mundo<sup>17</sup>. Por outro lado, tal perspectiva de provisoriedade do saber e de articulação da investigação com o âmbito da existência não garante a previsibilidade e controle dos fenômenos estudados, pois não se trabalha no sentido da construção de representações conceituais (CRITELLI, 1996).

Mais do que uma falha de precisão metodológica, tal modo de conhecer da perspectiva fenomenológica existencial busca contemplar em sua investigação o próprio modo da existência em sua fluidez e impermanência. Por essa via, tal opção metodológica não se justifica somente pelo tipo de questionamento efetuado, mas também pela necessidade de se ampliar as possibilidades do pensar e da pesquisa para além da “descoberta” de determinantes e categorias, cujo modelo explicativo aprisiona o homem e reduz a existência a um conjunto de procedimentos mecânicos. Nesse sentido, concorda-se com a afirmação de Figueiredo (1992, p. 21):

As teorias são indispensáveis para que se torne inteligível o campo das experiências; são elas que nos ajudam na tarefa de configuração deste campo e sem elas estaríamos desamparados diante de uma proliferação de acontecimentos completamente fora do nosso manejo. Contudo, o reconhecimento deste papel para as teorias e, mais amplamente, o reconhecimento de que não há experiência sem pressupostos, não se pode confundir com o aferramento dogmático a um conjunto de crenças que resulte na própria impossibilitação de qualquer experiência nova

---

<sup>16</sup> Refere-se à dupla noção de que a linguagem aqui é constituída a partir da ação entre homens e ao fato de que o homem constitui linguagem e é, simultaneamente, por ela constituído.

<sup>17</sup> Na perspectiva fenomenológica existencial, ressalta-se nesse trecho a proposta de que “ser” e “mundo” são co-existentes e co-originais. O ser só pode ser pensado porque ele se desvela fenomenicamente enquanto existência no mundo, e não como conceito abstrato. Já mundo são as tramas de significações constituídas coletiva e singularmente, no modo da linguagem historicamente em movimento (CRITELLI, 1996; SÁ, 2006). Ou seja, “mundo” não é simplesmente “o que está aí dado”, mas a estrutura de significância a partir da qual os fenômenos podem aparecer contextualizadamente. Tal compreensão é constitutiva da noção de “ser-em” do *Dasein*.

(...) no caso da clínica, a principal função da teoria ou de qualquer outro modo de representação é o de abrir no curso da prática o espaço da indecisão, do adiamento da ação, espaço onde pode emergir uma nova compreensão, novas possibilidades de ver, ouvir e agir.

Nesta perspectiva, o conhecimento que se descobre verdadeiro em uma investigação mantém em sua constituição elementos encobertos deste mesmo saber. Aquilo que se revela somente o faz diante de uma interrogação e este questionamento pode ser retomado de diferentes modos, revelando novos aspectos daquilo que se mostrou verdadeiro anteriormente e que não se esgota.

Destarte, retoma-se o objetivo inicial desta investigação fundamentado na possibilidade de compreender a experiência de estagiários. O que se entende por “compreender” nesta perspectiva? Segundo Roberto Novaes de Sá (2006, p. 328):

O *Dasein* é abertura de sentido e as dimensões essenciais dessa abertura são denominadas por Heidegger “compreensão” (*Verstehen*) e “disposição” (*Befindlichkeit*). Tal abertura compreensiva não é algo afetivamente neutro, que se restringe ao âmbito intelectual. Toda compreensão já é sempre dotada de uma “coloração” afetiva, de um “humor” ou “disposição”. Disposição e compreensão constituem o modo de ser abertura.

Diferentemente do modo usual de se pensar a compreensão como esforço intencional da consciência ou do raciocínio, no modo fenomenológico existencial ela já é sempre presente como dimensão constitutiva da própria existência. Mas, de início e na maior parte das vezes, essa compreensão tende ao encobrimento e à impessoalidade. No cotidiano, o homem se esquece de sua própria capacidade de interrogar pelo sentido das coisas e do existir, tomando a si e ao mundo como previamente dados. Aquilo que lhe aparece desvela-se num horizonte de instrumentalidade, como objetos cujo sentido é natural, seguro e aos quais lhe cabe ocupar-se (*Besorgen*) sem maiores desafios ou surpresas (SÁ, 2006).

Pode-se afirmar que o homem transita na trama coletiva de significações, constituída por aqueles que o antecederam, sendo continuamente transmitida nas relações sociais e na interação com os saberes culturais de uma determinada época. Isso porque o homem, enquanto abertura de sentido, é “ser-com-outros”, estando sempre num contexto relacional a partir do qual pode realizar-se como existência singular. Essa trama já dada de significações e instrumentos pode ser denominada de tradição: o mundo tal qual ele é e como nos é transmitido numa determinada época. Nessa



perspectiva temporal, a tradição é mutável; entretanto, sua característica fundamental é a de manter uma organização estável e ingênua do mundo.

Segundo a pensadora Hannah Arendt (2001), o fio seguro da tradição que guia a existência esgarçou-se a partir da época moderna, por volta do século XVII. Isso significa que o quadro de referências estáveis que constituíam uma visão de mundo, fragmentou-se diante da autonomia da razão e do desenvolvimento do capitalismo. Neste cenário, o homem encontrou-se perplexo diante da perda de referências estáveis para compreender-se e ao mundo que habita. Deste modo, a univocidade dos valores teológicos medievais cedeu lugar à pluralidade de dizeres e pré-conceitos, constituindo distintas tramas de significações.

Neste contexto, pode-se afirmar que tais tramas são compostas não só de fios, mas, sobretudo, de lacunas. As heranças não podem ser negadas, mas não precisam ser determinantes da existência do homem. O homem não precisa ser prisioneiro das diversas tramas que o constituem. O existir do homem é ir-sendo, vir-a-ser; nesse sentido, é pleno de possibilidades, as quais são assumidas, ou não, ao longo desse existir. Assim, o homem se encontra no mundo dando sentido a esse mundo, a ele próprio e aos outros (CABRAL; MORATO, 2009).

A tradição resiste à dúvida e ao questionamento, co-instituindo junto ao *Dasein* uma compreensão prévia e ingênua de mundo como meramente “dado”. Entretanto, a compreensão não permanece somente neste modo impessoal e previamente dado. O homem, como abertura ao sentido, pode realizar o questionamento do que lhe é previamente entregue, descobrindo e ampliando o seu horizonte compreensivo, na medida em que desestabiliza e des-naturaliza o terreno de suas certezas. Por sua vez, esse modo de apropriação de sentido, no qual a existência se singulariza, não é definitivo e nem segue qualquer noção de desenvolvimento evolutivo da personalidade. A alternância temporal dos modos impessoal e próprio da compreensão é sempre presente e, na mesma linha da descrição constitutiva da verdade, cada modo desvelado oculta o outro enquanto possibilidade (SÁ, 2006).

Tal noção de compreensão aproxima-se da ideia de “tematização” proposta no capítulo anterior, a partir das contribuições de Gendlin e Polanyi. Ambas trabalham com a noção de que a compreensão é mais ampla do que a explicitação de um questionamento, sendo constitutiva do modo de se estar no mundo e que ocorre na maior parte do tempo de modo tácito e sem que o homem se dê conta das articulações realizadas. Entretanto, o debruçar-se sobre a situação na busca por sentido também

constitui compreensão e envolve oferecer guarida às diversas dimensões presentes no experienciar, para além do estabelecimento de nexos causais. Nesse sentido, a compreensão coloca a perspectiva do investigador como também constituinte do saber a ser investigado, bem como da noção da multiplicidade de dizeres sobre o fenômeno, sem reduzi-lo a dimensão conceitual.

A partir desta noção de “compreensão”, como se apresenta o modo desta investigação conhecer a experiência do estagiário no projeto de A.P.P.?

Hans-Georg Gadamer (1900 - 2002), conhecido pela obra “Verdade e Método” e discípulo de Heidegger, trabalhou com as noções de compreensão prévia e tradição propostas pela fenomenologia existencial. Embora suas reflexões orientem-se para a hermenêutica filosófica, algumas delas podem auxiliar na elucidação do questionamento proposto, como a que se segue:

Quem quiser compreender um texto<sup>18</sup> realiza sempre um projetar. Tão logo apareça um primeiro sentido no texto, o intérprete prelineia um sentido do todo. Naturalmente que o sentido somente se manifesta porque quem lê o texto lê a partir de determinadas expectativas e na perspectiva de um sentido determinado. A compreensão do que está posto no texto consiste precisamente na elaboração desse projeto prévio que, obviamente, tem que ir sendo constantemente revisado com base no que se dá conforme se avança na penetração do sentido. (GADAMER, 1997, p. 402)

Pode-se afirmar que a compreensão prévia de mundo presente constitui o ponto inicial a partir do qual o investigador busca apropriar-se de novas significações, ampliando seu horizonte de sentido. Ainda como “projetar”, essa compreensão prévia diz respeito a uma historicidade na qual presente e passado fundem-se constantemente, revelando a força de uma tradição que permeia e tendencia todo esforço compreensivo. Deste modo, ela não pode ser expurgada do modo da investigação.

O que se revela pertinente neste trabalho é dar-se conta e estar atento a essa predisposição que pode impedir o surgimento da alteridade presente na experiência que se busca compreender. Alteridade é justamente deparar-se com o não-sabido, o inesperado, aquilo que oferece resistência ao pensar e provoca o apropriar reflexivo de sentido. É a diferença de saberes que provoca ruptura, colocando a verdade do outro em confronto com as minhas próprias opiniões prévias.

---

<sup>18</sup> Nesta obra, pode-se considerar que o termo “texto” abarque também a ideia de comunicação em busca de sentido, seja na forma escrita ou oral, aproximando-se da ideia de narrativa e seus diferentes modos de registro.

É importante notar que nem todas as significações prévias são percebidas e explicitadas no decorrer de uma investigação. Muitas se mantêm ocultas, abrindo a possibilidade de novas leituras e investigações. A verdade apresentada por essa noção de compreensão não busca ser totalizante nem universal. Ela se revela ciente das limitações presentes na própria formulação do questionamento, que já parte de uma seleção e compreensão prévias, bem como do posicionamento historicizante do investigador diante da tradição que busca compreender. É pertinente a este processo investigativo pensar reflexivamente a partir do que vai sendo explicitado, em busca de des-naturalizar tais saberes e, simultaneamente, constituir novos saberes, numa ampliação do horizonte compreensivo do investigador e de seu campo de atuação.

Desse modo, o esforço para compreender o sentido da experiência narrada não envolve somente a desconstrução de conhecimentos prévios sobre este contexto, revelando uma tradição presente enquanto pré-conceitos. Também envolve a construção de pontes e aproximação com outros saberes, sejam eles já teorizados e categorizados, sejam eles poéticos ou trabalho de criação. O investigador, ciente de seu olhar e de seu modo investigativo, penetra assim na trama de significações, constituindo novos saberes.

Tal tarefa não é simples e demanda grande esforço interpretativo. O investigador deve “situar-se”, explicitando suas expectativas no contato com a experiência a ser investigada, de modo a desvelar os preconceitos da tradição. Isto é, ele deve inserir-se na própria ação investigativa e questionar a própria relação entre sujeitos que se estabelece. Isso significa que a partir do questionamento sobre a experiência dos estudantes no primeiro estágio de atendimento, a pesquisa deve explicitar e refletir sobre os pressupostos arraigados do que seja um atendimento, de como é a relação entre estagiário, cliente e supervisor, as noções do que seja formação, passando pela instituição clínica-escola, além da própria relação entre pesquisador e sujeitos, entre outros possíveis elementos.

Neste sentido, um pressuposto pertinente a esta investigação encontra-se na ideia de que o estágio de atendimento em plantão não precisa ocorrer a partir do quarto ano da graduação. A proposta deste estágio compreende que a aprendizagem possa ocorrer pela prática, sendo a experiência o fio condutor para o entendimento das teorias e técnicas. Não se trata de inverter a relação dicotômica, mas de suprimi-la, na afirmação de que teoria e prática são indissociáveis na formação.

O esclarecimento dessas noções prévias, que determinam a compreensão do investigador, visa ao enfrentamento da dificuldade apontada pelo próprio Gadamer (1997) de que elas possam continuar completamente despercebidas. Entretanto, a proposta não se esgota apenas neste “situar-se” do pesquisador; ele também deve “deslocar-se” das noções prévias rumo àquilo que busca compreender. Conforme Gadamer aponta, esse deslocamento é efetivamente o esforço de compreensão e traduz-se como constituição de novos significados:

Quando se ouve alguém ou quando se empreende uma leitura, não é necessário que se esqueçam todas as opiniões prévias sobre seu conteúdo e todas as opiniões próprias. O que se exige é simplesmente a abertura à opinião do outro ou à do texto. Mas essa abertura já inclui sempre que se ponha a opinião do outro em alguma relação com o conjunto das opiniões próprias ou que a gente se ponha em alguma relação com elas. (GADAMER, 1997, p. 404)

Por essa via, pode-se pensar que investigador e estudantes possuem horizontes de sentido diferentes e mutáveis, pois historicizados. O deslocamento, que ocorre no campo da linguagem, orienta-se para a fusão de horizontes, meta concebida e noção reguladora, mas nunca alcançada. É preciso que o investigador esteja aberto a deixar-se contrariar e se transformar pela experiência que se apresentou. Assim, o que já é conhecido pode ser modificado e encaminhar outros saberes. Nesta atividade, o mal-entendido não deve ser tomado como erro, mas como possibilidade de abertura a outros dizeres.

Neste sentido, é pertinente notar que semelhante proposta de investigação é conduzida pela psicologia social clínica, em autores como André Levy (2001), legitimando uma perspectiva de pesquisa interventiva. Embora sua compreensão dos fenômenos se sustente na psicanálise, tal perspectiva propõe uma *démarche* clínica na qual a atitude do investigador é justamente situar-se e ao outro na condução de intervenções em instituições e grupos.

De modo análogo à ótica de Gadamer, tal atitude busca esclarecer pressupostos presentes nas relações e seus contratos explícitos e implícitos. O pesquisador insere-se como um dos focos da investigação e as mudanças presentes na intervenção não podem ser previstas ou mesmo controladas por ele, o que não o exime de cuidar daquilo que surge ao longo do processo. Isso se justifica porque o contexto real da pesquisa é mais complexo do que aquilo que é idealmente previsto.

Levy também afirma que a compreensão do fenômeno não é necessariamente cumulativa, mas atravessada por rupturas de sentido, ambiguidades e silêncios. Intervir, nessa perspectiva, é abrir um espaço de diálogo para que reflexões possam surgir e serem cuidadas<sup>19</sup>. Assim, a minha investigação ancora-se no panorama deste modo reconhecido de pesquisa interventiva, diferenciando-se pelo modo da compreensão fenomenológica existencial.

Conforme se avança nestas considerações, perfaz-se a relação entre compreensão e experiência. Assim, pode-se novamente retomar o objetivo inicial desta investigação, cuja formulação já indicava a relação entre os termos: a possibilidade de compreender a experiência do estudante em seu primeiro estágio de atendimento, a partir do terceiro semestre da graduação.

Uma vez trabalhada a noção de “compreensão”, pode-se então encaminhar as considerações acerca da “experiência”, de modo a fundamentar este percurso metodológico e configurar os princípios dos procedimentos a serem utilizados.

Em sua obra “Analítica do Sentido” (1996), a filósofa e doutora em psicologia Dulce Mara Critelli apresenta contribuições para a continuidade dessa articulação metodológica. Na elaboração de um modo de compreensão e investigação do real baseado no referencial fenomenológico existencial, a obra propõe cinco etapas simultâneas ao movimento de realização do real. Tal movimento configura o fenômeno, a partir do qual a experiência pode ocorrer e encaminhar uma compreensão. As duas primeiras etapas referem-se ao desvelamento e a revelação de algo que, por uma escuta, busca sentido. Em consonância com Gadamer, parte-se do pressuposto de que aquilo que se busca compreender encontra-se inicialmente encoberto ou oculto, necessitando ser desvelado por um questionamento provocador. Diferentemente das explicações lineares, a provocação aqui não é a causa do fenômeno, mas um chamamento, pela linguagem, para que o fenômeno se realize<sup>20</sup>.

Deste modo, aquilo que se desvela, só pode ser acolhido e expresso pela e na linguagem (CRITELLI, 1996). Essa manifestação de algo pela e na linguagem é a etapa de revelação, sendo que a linguagem não é somente a fala, mas também o gesto, a ação encaminhando sentido. Nesta proposta, o que se desvela também guarda o ocultamento

---

<sup>19</sup> Cuidado aqui se refere à disponibilidade de atentar ao como o outro se apresenta, propiciando, nesta relação, a abertura ao cuidado como condição constituinte fundamental (ontológica) do existir humano (BARRETO, 2009). Assim, tal cuidado não apresenta o cunho assistencialista de “fazer pôr” ou mesmo de “saber mais”, mas de “estar com” o outro junto àquilo que urge por sentido.

<sup>20</sup> Realizar: a mostraçãõ do fenômeno, sua acontecência.

de outros dizeres, numa circularidade inesgotável de mostrar-se e esconder-se próprias da existência e da temporalidade de ser. Ou seja, aquilo que se desvela não esgota a possibilidade de que possa a vir se ocultar novamente ou o surgimento de outras compreensões. Em sintonia com a articulação de Gadamer, o mal-entendido é visto como algo que volta para o encobrimento: “é o desentendimento, algo que se entendeu e se voltou a não compreender, a desentender, também modo do mostrar-se dos entes” (CRITELLI, 1996, p.72).

A obra de Critelli (1996) ainda expõe as etapas de testemunho, veracização e autenticação do movimento de realização. O testemunho marca a pluralidade da linguagem, pois o que se revela ocorre entre homens e não no isolamento, marcando a condição ontológica da coexistência humana como elementar e não como resultado do agrupamento de indivíduos. Os outros constituem o homem, sendo ele, simultaneamente singular e plural.

Neste sentido, “o outro com quem se fala sobre algo não é um mero receptor de uma mensagem, mas seu co-elaborador. Isto é, ele é elemento constituinte da possibilidade desse algo se mostrar.” (CRITELLI, 1996, p. 77-78). Ainda, segundo a autora, as coisas testemunhadas em comum instauram a trama de significações que constitui mundo, pela repetição de testemunhos. Por essa via, pode-se afirmar que o testemunho também abrange a rememoração no movimento de debruçar-se sobre a trama herdada da tradição.

Para a fenomenologia, a veracidade das coisas não é obtida por um movimento lógico-metodológico, como proposto pela metafísica, mas sim por um movimento existencial que desvela a coexistência, que é o seu determinante fundamental. Coisa alguma é verdadeira em si mesma, mas *veracizada* mediante um critério que a autorize a ser como é. Quando algo é testemunhado como publicamente relevante, é referendado como verdadeiro. O que não for considerado verdadeiro perde sua possibilidade de aparência, de manifestação: verdade e realidade são elementos indissociáveis (CRITELLI, 1996). Também aquilo que não é relevante para a dimensão pública acaba desaparecendo da vida coletiva a ponto de não ser mais visto pelos indivíduos. Neste sentido, evidencia-se a íntima relação entre verdade e jogos de poder.

Na quinta e última etapa do movimento de realização do real, a autenticação diferencia-se das outras etapas por se remeter ao aspecto singular de cada um. Para que algo se torne real é necessário que cada um proporcione consistência a essa realidade, a partir de sua experiência. Se para a fenomenologia o homem é simultaneamente singular

e plural (coletivo), esta última etapa privilegia o aspecto singular do homem para conferir solidez ao movimento de realização do fenômeno. A autenticação é uma convicção sentida na solidão da alma (CRITELLI, 1996). Tal etapa revela a importância da singularidade na constituição do conhecimento. Essa autenticação ocorre, sobretudo, a partir dos estados de ânimos que revelam como o homem é afetado pelas coisas e pelos outros e não devem ser isolados do processo de conhecimento. Ou seja, as emoções não são isoladas na imersão no mundo com outros; mas justamente o contrário: um modo como “através do qual aquilo que aparece se abre para alguém, mostra-se, manifesta-se como aquilo que é e como é” (CRITELLI, 1996, p. 97): elas “dizem” algo acerca do que se sente.

A consideração da dimensão singular e, sobretudo, dos estados de ânimo em uma articulação metodológica não pode passar sem gerar controvérsia. Afinal, um dos pilares do conhecimento científico ergue-se na dicotomia razão-emoção e esta última encontra-se impregnada de características perniciosas ao processo investigativo. Usualmente considera-se que a emoção habite o terreno das paixões e dos impulsos e que, portanto, ela “cega” o homem para o “conhecimento da verdade”, revelando somente opiniões enviesadas desprovidas de qualquer raciocínio ou lógica.

Entretanto, no âmbito desta pesquisa não é pertinente produzir extensa argumentação sobre a dimensão constitutiva dos estados de ânimo no processo de conhecimento, com o perigo da perda de foco do objetivo principal. Embora essa argumentação já seja conduzida por diversos autores das ciências sociais e humanas, basta aqui afirmar que a alternativa proposta pela perspectiva fenomenológica existencial diferencia-se da compreensão usualmente pejorativa dos estados de ânimo e das emoções, conforme delineado.

Retomando a citação de Sá (2006), a partir da qual o homem tem como dimensões essenciais a “compreensão” (*Verstehen*) e a “disposição” (*Befindlichkeit*), esta última revela que a compreensão sempre transcorre num estado de ânimo. Os significados das coisas só ganham sentido a partir das emoções: o próprio situar-se do homem encontra-se marcado pelos estados de ânimo.

Segundo Morato (2009, p. 25), *Befindlichkeit* precede e fundamenta as distinções entre dentro e fora, eu e outros, afetivo e cognitivo de modo a referir-se como “disponibilidade para acesso a si e a outros com compreensão ativa e implícita do que está ocorrendo, bem como da articulação desta compreensão para comunicação com outros e ouvir o que deles volte (...)”. Tal dimensão existencial, sendo constitutiva do

movimento de realização do real e da possibilidade de compreensão e construção de saberes, não deve ser eliminada do processo investigativo.

Entretanto, também não se trata de deixar-se levar ingenuamente por essas emoções, mas de considerar que tais estados abrangem compreensões implícitas e tácitas constituintes do fenômeno a ser investigado e, portanto, merecedoras de uma tematização diferenciada (GENDLIN, 1973). Deste modo, é pertinente ao pesquisador estar atento às disposições afetivas presentes no modo como ele e os outros são afetados pelos fenômenos e experienciam mundo.

Nesta perspectiva pode-se afirmar que o fenômeno e aquele que o experiencia encontram-se engendrados. Deste modo, as possibilidades de compreensão e construção de saberes aproximam-se do modo existencial próprio de ser. Isto é justamente o que a obra de Dulce Critelli propõe como articulação metodológica para investigação do real. Trata-se de uma reformulação da postura epistemológica que se propõe como alternativa à investigação no campo das ciências sociais e humanas. Contudo, importa lembrar que cada uma das cinco etapas aqui apresentadas ocorre simultaneamente e foram divididas apenas para fins didáticos. Dessa forma, elas não precisam ser tomadas como uma definição de procedimentos específicos, o que confinaria o interrogar a um conjunto de regras gerais. Tais etapas buscam pro-vocar o pesquisador em sua investigação de modo a evidenciar os pressupostos que constituem o *olhar* e a *manifestação* do buscado, na perspectiva fenomenológica de interpretação do real. Cada pesquisa pode, a partir desses princípios, elaborar os seus procedimentos singulares de investigação tendo como horizonte o modo da interrogação.

## 2.1. Perseguindo uma trilha possível.

Mediante o diálogo com as noções trabalhadas por Gadamer, Novaes de Sá, Critelli, Morato e Gendlin, compôs-se um percurso metodológico fundamentado na perspectiva fenomenológica existencial, a partir do qual pode se encaminhar considerações acerca dos procedimentos realizados nessa investigação.

Acompanhei os estagiários do projeto de A.P.P. de março de 2011 a junho de 2013, totalizando um período de dois anos e três meses. Quatro estudantes de graduação foram selecionados para entrevistas individuais. A escolha partiu de duas premissas: 1) terem realizado o primeiro estágio de atendimento neste projeto, a partir do terceiro semestre da graduação; e 2) terem permanecido no projeto ao menos por um ano. Como o foco desta investigação reside na tentativa de compreender as experiências destes



colegas, considerou-se que a representatividade numérica e o tratamento estatístico não contemplavam o objetivo traçado. Nesta perspectiva, quatro relatos podem ser representativos do fenômeno investigado.

Inicialmente eu convidei os estagiários a participarem de entrevistas individuais e nesse contato já explicito o tema da investigação.

Apesar de ser supervisor do projeto, não participo do sistema avaliativo de notas nas disciplinas referentes ao estágio. Assim, busquei deixar claro que, qualquer que fosse a resposta, não haveria interferência no andamento do estágio e nenhum custo ou vantagem financeira. A participação ocorreu em caráter voluntário e foi informado a cada estudante que ele poderia desistir de participar a qualquer momento, sem prejuízo de qualquer ordem. Mesmo com esses cuidados, permaneci atento, ao longo das entrevistas, a possíveis falas que denunciasses atitudes de subserviência ou outras possíveis relações de poder implícitas.

Cada entrevista foi registrada por meio de gravador de áudio e transcritas após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Garantiu-se aos envolvidos, inclusive aos colegas citados nominalmente, o anonimato de suas identidades mediante a substituição de seus nomes e a supressão de referências que os identificassem. Como notei posteriormente, no caso de alguns destes trechos mostrarem-se pertinentes ao tema investigado, coloquei ao estagiário a possibilidade de mantê-los ou retirá-los.

As entrevistas se abriram a partir da seguinte pergunta disparadora: como está sendo a sua experiência de estágio neste projeto de plantão?

Buscou-se com esta pergunta apresentar uma temática de modo a propiciar que os entrevistados examinassem suas experiências. O modo da pergunta convidou-os a explicitarem situações do estágio que consideravam pertinentes a sua formação. Neste sentido, tal contexto aproximou-se da “entrevista de explicitação”, metodologia fenomenológica proposta pelo psicólogo Pierre Vermersch<sup>21</sup> (apud SOUZA; LEAL; SÁ, 2010), pela qual:

O entrevistador participa ativamente de uma introspecção guiada, mas não dirigida, convidando aqueles que participam à prática da atitude fenomenológica e à explicitação de sua experiência. Os relances do entrevistador buscam facilitar o participante a suspender seus juízos e representações prévias, para deixar vir uma “fala encarnada”, na qual a experiência fale através do entrevistado, e não o entrevistado fale sobre a sua experiência. (SOUZA; LEAL; SÁ, 2010, p. 07)

---

<sup>21</sup> A obra deste autor francês ainda não se encontra traduzida, daí o uso da referência.

Por esta via, compreende-se que um movimento possível do depoente seja enunciar opiniões irrefletidas, utilizando noções e conceitos prévios distantes da experiência. Vermersch esclarece que esse tipo de discurso permanece no domínio conceitual, onde as ideias apresentadas são estereotipadas e automáticas (SOUZA; LEAL; SÁ, 2010). Cabe ao entrevistador, no momento mesmo da entrevista, perceber a ocorrência deste discurso e estabelecer um diálogo no qual o entrevistado seja convidado a relatar situações e refletir sobre a experiência.

Desse modo descritivo, o estagiário pode reviver situações passadas na entrevista e a experiência pode se desvelar. Entretanto, o entrevistador também precisa estar atento às discontinuidades da fala do entrevistado, nas quais momentos de relato e de reflexão alternam-se, de modo a retomar assuntos pertinentes à investigação interrompidos.

Neste sentido, utilizei-me de papel e caneta para registrar algumas anotações de modo a não interromper constantemente o estagiário em seu fluxo narrativo. Tais anotações eram breves: uma ou duas palavras que me auxiliavam a recordar um assunto ou marcar alguma ideia que brotara a partir da fala do entrevistado. Tal recurso permitiu que eu atentasse mais ao fluxo da entrevista, deixando para depois o esclarecimento de temas interrompidos. Eventualmente, o próprio entrevistado retomava o tema e desse modo, a circularidade da fala pôde adquirir novos significados.

No início da entrevista eu esclarecia ao entrevistado o sentido do uso do bloco de papel, de modo a evitar suposições. As anotações estavam disponíveis ao entrevistado a qualquer momento, caso ele requeresse.

A partir da pergunta inicial, outros questionamentos surgiram tendo como norte o esclarecimento do que foi exposto pelo entrevistado e sua articulação com o objetivo da pesquisa. Alguns temas importantes foram descortinados:

- Como o estagiário compreendeu a situação de atendimento em plantão;
- Como o estagiário compreendeu o atendimento em dupla com um psicólogo formado ou com um colega dos semestres finais;
- Como o estagiário compreendeu a situação de supervisão;
- Como ocorreu a compreensão da perspectiva fenomenológica existencial.

No decorrer de cada entrevista, esforcei-me para, simultaneamente, aproximar-me e distanciar-me do que era dito. Como já fora supervisor desses estagiários, a aproximação parecia evidente e, por isso perigosa. Nesse lugar, a convivência semanal com os estagiários pode ocultar “mal-entendidos” em relação àquilo que eu buscava compreender. O perigo de “encontrar” o “já sabido” é maior diante da cumplicidade compartilhada a partir dos atendimentos e supervisões. Por outro lado, a proximidade que pode gerar uma “cegueira”, também pode auxiliar o desvelamento do sentido da experiência, pois a intimidade propícia para o testemunho de certas situações já se encontra presente pelo convívio.

Por esta via, ao longo das entrevistas, em diversas ocasiões escutei expressões teóricas como “afetação”, “tácito”, “acolhimento”, “intervenção”, entre outras. Tais termos são utilizados nas aulas e supervisões e o perigo residia em assumir que o significado dado pelo entrevistado fosse o mesmo das minhas compreensões ou dos pensadores estudados. Foi preciso questionar o sentido destes termos, não para averiguar a ocorrência de uma aprendizagem conceitual, mas como modo de desvelar outros significados pertinentes à experiência e que se encontravam encobertos.

Tal tarefa mostrou-se um árduo, porém gratificante exercício de busca por um ritmo de entrevista no qual o depoente não fosse constantemente interrompido no seu esforço para esclarecer os termos utilizados. Por este caminho, quando um questionamento se interpunha à fala do entrevistado, brotava o silêncio a indicar que ele começava a tentar compreender sua experiência, mais do que explicá-la a partir de noções fenomenológicas.

Como se tratava então de um renovado esforço de corpo inteiro e não só de raciocínio, havia a dificuldade de encontrar as palavras certas<sup>22</sup> e de comunicar aquilo que se pretendia. Coube a mim então suportar a espera e as tentativas de explicitação de sentido da experiência sem interromper esse esforço compreensivo.

Realizei também uma tentativa de explicitação de alguns gestos dos depoentes em palavras de modo a registrá-los em áudio. Houve momentos em que sinais como um desvio de olhar ou um acenar de cabeça se mostraram cruciais para compreender o que estava sendo dito. Nestes instantes, eu interrompia o estagiário e perguntava o que ele

---

22 Segundo as noções de Gendlin (1973), discutidas no capítulo anterior.

pretendia dizer com aquele determinado gesto. Novamente surgia o silêncio e ele buscava explicitar em palavras o que tentava comunicar.

Diante da complexidade que se apresentava, decidi escutar a primeira entrevista realizada. Percebi que havia deixado passar muitos assuntos. Essa audição me auxiliou a estar mais atento às próximas entrevistas. Essa prontidão assemelhava-se quase ao movimento de inclinar-se para atender, não fosse o pedido ter partido do meu interesse de pesquisa.

Por esta via, foi imprescindível sentar novamente com o entrevistado e conversar sobre aspectos que ficaram nebulosos na primeira gravação. Essa segunda conversa esclarecia pontos da entrevista inicial; entretanto, de modo inesperado, abriam-se novos relatos. Parecia que a entrevista inicial se desdobrava no modo narrativo dos contos de “As mil e uma noites”: um conto dentro de um conto, dentro de outro...

Como inserir essa segunda conversa na entrevista inicial?

Isso me levou a considerar o trabalho de transcrição das gravações. Optei por realizar inicialmente uma transcrição literal das entrevistas e enviá-las aos depoentes. Confesso que fiquei frustrado com essas transcrições. Na tentativa de reproduzir com exatidão o discurso oral, mantive os tiques de linguagem (“né”, “tipo”, “bom”), as repetições desnecessárias (“um exemplo, por exemplo”, “deixa eu dizer”), além das frases confusas. A leitura destas transcrições era cansativa e dificultava a compreensão daquilo que se revelara no registro oral. A fala possuía um ritmo que favorecia a compreensão do encadeamento de ideias no momento da entrevista. Por sua vez, o ritmo da leitura era diferente e as ideias apareciam dispersas no texto, bem diferente do modo como se deu o diálogo.

Ainda por essa via, tons e intonações da voz, reveladores de diversos estados de ânimos, além das pausas e gestos, continuavam ainda ausentes do texto impresso.

Quando os depoentes devolveram as suas respectivas transcrições, reclamaram da dificuldade de compreensão e se repreenderam por terem sido confusos. Conforme conversamos, estranhamos essa sensação, pois havíamos ficado satisfeitos com as entrevistas gravadas.

Neste momento, ainda no horizonte de uma perspectiva fenomenológica, busquei em autores como Pierre Bourdieu (1997) e José Carlos Bom Meihy (1991), os fundamentos para uma transcrição pertinente do registro oral.

Segundo estes autores, a passagem do oral ao escrito, assim como o seu reverso, demanda transformações necessárias e pertinentes, pois não se pressupõe que o discurso

fale por si mesmo. Neste sentido, pode se considerar a transcrição como já uma interpretação, na trajetória do esforço compreensivo. Os tiques de linguagem, as repetições desnecessárias e as frases confusas devem ser suprimidos de modo a respeitar o interlocutor e facilitar a compreensão do leitor.

Nesta proposta, o pesquisador busca chamar a atenção do leitor para elementos pertinentes à compreensão que podem passar despercebidos. Isso pode ocorrer pelo modo como a pontuação é utilizada: vírgula, ponto e dois pontos buscam guiar a atenção do leitor como pausas progressivas para a respiração. Assim, a atenção do leitor é cuidadosamente conduzida pela trajetória escrita.

Seguindo a proposta de Meihy (1991), transformei as transcrições em textos, anulando a voz do entrevistador para dar espaço à voz do narrador, incorporando as perguntas no discurso do depoente. A textualização visou a reorganização do discurso para fazê-lo literariamente compreensível e agradável ao leitor. A partir daí, passei para o processo de transcrição. Segundo Meihy (1991, p. 33):

O processo de transcrição, enfim, implica evidenciar o narrador em sua essência maior. O que interessa é jogar luzes na narrativa e não nas mediações que devem, como os andaimes, cair desde que procedido o trabalho. Evocando-se Walter Benjamin, pode-se pensar nas sutilezas das transcrições que estabelecem o sentido íntimo da história contada. A transcrição permite que o narrador apareça e não o intermediário e que assim emergja “uma vida que não inclui apenas a própria experiência, mas em grande parte a experiência alheia” (“O Narrador” em Obras escolhidas, Brasiliense, 1987, p. 221).

Enquanto “elemento comunicativo preñado de sugestões” (MEIHY, 1991, p.31), a narrativa contempla as vozes dos interlocutores no amálgama das histórias contadas. Ela busca compartilhar uma sabedoria útil à comunidade de destino que a legitima, sem com isso reduzir-se à dimensão pragmático-utilitária que retira o saber do seu contexto. Como tal tarefa não é das mais simples, as gravações ainda permaneceram à mão como recurso para que eu pudesse escutar-me na situação com outros, auxiliando este encaminhar de uma compreensão.

A narrativa não é somente um modo de apresentar a experiência, mas de sua própria constituição, fundamentando-se na linguagem como efetivação do real. Deste modo, encontra-se em sintonia com as noções de Critelli (1996) na perspectiva fenomenológica existencial.

Por essa via, optei pela elaboração de quatro relatos a partir de cada transcrição realizada. Como explicitado anteriormente, essa passagem do oral para o escrito demandou a composição de uma cuidadosa narrativa, atenta às diversas dimensões presentes na situação de entrevista. Tentei dar voz aos depoentes sem modificar o modo como cada um se mostrou ao longo dos diálogos. De modo a sustentar e legitimar essa proposta, enviei cada relato aos respectivos estagiários para que avaliassem o andamento do trabalho. Além disso, coloquei-me à disposição para conversar a respeito das modificações realizadas a partir das transcrições literais. Já havia se passado mais de um ano desde a entrevista inicial e eles se mostraram surpresos com o que leram, pois não pensavam mais da mesma forma.

Entretanto, apesar de breves modificações realizadas em alguns trechos, os quatro afirmaram que os seus relatos estavam fiéis e em sintonia com as experiências que tentaram comunicar na entrevista, à época do estágio. Além disso, os depoentes optaram por manter os trechos que poderiam identificá-los, afirmando serem pertinentes à investigação. Fiquei aliviado em saber que eles se sentiam respeitados com os relatos elaborados, pois haviam me confiado momentos preciosos de suas trajetórias acadêmicas.

A partir daí, surgiu o desafio de como se trabalhar esses relatos. Inicialmente, pensei em redigir um texto que apresentasse os trechos que mais me chamaram a atenção, desvelando e dialogando com os possíveis significados presentes em cada fala. Entretanto, ao ler cada relato diversas vezes, percebi que eles possuíam singularidades e riquezas que só se mostravam quando lidos na íntegra, como histórias que me foram contadas. Neste sentido, somente a apresentação de trechos dificultaria ao leitor captar o modo como cada depoente conduziu as suas reflexões acerca do primeiro estágio de atendimento.

Além disso, considerei que trabalhar somente com aquilo me chamou a atenção era uma atitude temerária, pois eu poderia facilmente incorrer no erro de ver o que eu esperava encontrar. Sendo assim, optei por apresentar os quatro relatos em sequência, de modo a que o leitor possa envolver-se em cada história, ser provocado por elas e conduzir suas próprias reflexões sobre a experiência desses estudantes no referido estágio.

Em seguida, apresento então uma tentativa de compreensão daquilo que se revelou nos relatos. A proposta foi a construção de um texto narrativo a partir de trechos de cada relato. A cada trecho citado, busquei desvelar significados possíveis, levantando

questionamentos. Alguns trechos foram diretamente citados, enquanto outros apareceram entre aspas, inseridos ao longo da minha escrita, de modo a ser fiel aos termos e ideias utilizados pelos depoentes. Nesse exercício, busquei trabalhar integralmente com os quatro relatos.

Aos poucos, nesse exercício compreensivo, notei que certos trechos de um determinado relato me remetiam a falas de outros depoentes. Eles pareciam dialogar entre si. Decidi então entrelaçar essas falas ao longo do meu percurso. Na tessitura dessa trama, o projeto de plantão se deu a ver em sua constituição, a partir de como os depoentes realizaram uma compreensão da proposta de estágio, apontando para uma dimensão coletiva. A narrativa foi então se compondo como trabalho em co-autoria, na articulação dessas vozes com a minha tentativa de compreensão.

Deste modo, configurou-se uma constelação de dizeres que buscou apresentar uma compreensão da singularidade de cada relato, bem como destacar possíveis significados da dimensão coletiva presente no atravessamento das falas.

Nesta proposta, a narrativa foi possibilidade singularização e construção do sentimento de pertença coletiva. A partir da obra “O Narrador” de Walter Benjamin (1994), a origem do modo tradicional de narrar encontra-se presente nos viajantes e nos anciões. Os dois grupos marcam os processos de singularização e pertença ao coletivo. O viajante, por sua condição de migrante, busca encontrar-se a partir do relato das viagens por diversas paragens, lugares e tradições diferentes, nele impregnados. Já o ancião guarda e transmite as tradições e saberes do lugar ao qual pertence. A extensão real da narração só pode ser compreendida se esses dois modos forem considerados (BENJAMIN, 1994). Deste modo, a narrativa se relaciona com a comunidade de destino à qual esta investigação se refere, assim como da proposta de singularizar cada depoimento.

A narrativa se desenvolve numa temporalidade, enquanto articulação tempo-espço, oferecendo-se como movimento histórico de sedimentação e reconstrução da memória. Segundo Benjamin, a narrativa é um modo de transmissão de experiência de geração em geração, configurando-se como o legado transmissível da tradição-memória que rompe o tempo de imediatamente presente, instaurando a dimensão existencial com presente e passado articulados pela busca por sentido (CARDOSO, 1997). Destarte, ela encontra-se em sintonia com a perspectiva fenomenológica existencial apresentada.

Por essa mesma via a verdade da narrativa não está propriamente no dito ou no desvelado, mas também nos silêncios, nas sugestões, naquilo que lhe escapa a partir das desconstruções feitas em cima das ideias pré-concebidas:

Cada manhã recebemos notícias de todo mundo. E, no entanto, somos pobres em histórias surpreendentes. A razão é que os fatos já nos chegam acompanhados de explicações. Em outras palavras: quase nada do que acontece está a serviço da narrativa, e quase tudo está a serviço da informação. Metade da arte narrativa está em evitar explicações. (...) A informação só tem valor no momento em que é nova. Ela só vive nesse momento, precisa entregar-se inteiramente a ele e sem perda de tempo tem que se explicar nele. Muito diferente é a narrativa. Ela não se entrega. Ela conserva as suas forças e depois de muito tempo ainda é capaz de se desenvolver. (BENJAMIN, 1994, p. 203-204)

Em uma investigação, a busca por explicações mantém-se no âmbito do estabelecimento de relações causais sobre o fenômeno. A explicação dirige-se à formulação de conceitos e informações precisas sobre o mundo, sendo estes extremamente úteis e necessários nos procedimentos científicos de diversas áreas. Entretanto, o texto de Benjamin destaca o caráter empobrecedor da informação no âmbito da compreensão dos fenômenos sociais e humanos. Destacada de uma temporalidade que lhe configure sentido, a informação, assim como o conceito, refutam a memória e a tradição como constitutivas de uma verdade expressa como sabedoria. Tal âmbito trabalha somente com o espectro da verdade que pode ser aprisionado em um conteúdo pretensamente detentor da totalidade de saber sobre o fenômeno.

Neste cenário, a proposta narrativa apresentou-se como alternativa de recurso metodológico à investigação, instaurando uma temporalidade que lhe é própria. A narrativa não buscou a construção de conceitos, mas trabalhou com a ação de nomear, a partir da qual o sentido de uma investigação pode se revelar, efetivando uma compreensão. A nomeação é “o ato de produzir figurações, imagens, através de um fluxo narrativo conduzido pela memória, que descongela o inominado e que neste movimento se abre para novas figurações” (CARDOSO, 1997, p. 179).

Deste modo, a narrativa aproximou-se das considerações presentes em Gadamer, pois conduzir-se pela memória é desvelar as compreensões prévias da tradição, bem como abrir-se para o não-sabido presente no esforço compreensivo. O sentido de nomeação também se aproxima da analítica proposta por Critelli à medida que tal ação contempla as etapas do movimento de realização do real (fenômeno) a ser investigado.



Nomear é entendido como buscar sentido a partir da linguagem, inclusive a poética, propiciando a construção de significados pertinentes à pesquisa, ao mesmo tempo em que mantém a tensão de não mostrar tudo, trabalhando com o silêncio e as interrupções, entre outros elementos constitutivos da linguagem.

Entretanto, uma ressalva se faz necessária. A narrativa, como registro privilegiado da experiência, encontra-se em vias de extinção na contemporaneidade (BENJAMIN, 1994; CARDOSO, 1997). Segundo esses autores, diversos fatores contribuíram para essa extinção, marcadamente a industrialização e a mudança do sistema de trabalho para o capitalismo, com os seus desdobramentos no panorama atual. Tal época é marcada por um afastamento cada vez maior das referências e da tradição, bem como de uma aceleração do tempo diante da tecnologia, de modo que o sentido da narrativa é cada vez mais estranho ao homem. Ele acaba por transitar na era da informação e na temporalidade do eterno presente.

Segundo Cardoso (1997) e Gagnebin (1994), tal cenário marca um empobrecimento na comunicação da experiência, gerando um estado de miséria simbólica que dificulta a singularização do indivíduo a partir do reconhecimento e apropriação de sua história e da tradição. Nesta perspectiva, pode-se afirmar que, além de registro da experiência, a narrativa de uma história também é constitutiva do sujeito.

Por esta reflexão, marca-se o desafio de se conduzir uma investigação tendo a narrativa como recurso privilegiado de pesquisa, embora existam linhas de pesquisa com tal temática em agências de fomento e grupos de pesquisa, nas ciências humanas. Sobretudo, a alternativa metodológica da narrativa como registro da experiência se efetiva diante da grande proximidade com as considerações da perspectiva fenomenológica existencial e com o modo de ser humano, conforme elucidado. Assim, tal recurso investigativo revela coerência com a fundamentação metodológica discutida, bem como, afina-se com o modo da existência.

### 3. RELATOS A QUATRO MÃOS E UM EXERCÍCIO

#### 3.1. “Será que é por aí?” (Beatriz)

A minha experiência de estágio tem coisas benéficas para a minha formação e outras que me incomodam. A parte boa é participar de atendimento e entrar em contato com a prática e aprender de maneira mais solta, antes de ter aula de fenomenologia e compreender a teoria. Aliás, isso é bom, mas é ruim também! Tem sido importante para ver que o atendimento toma forma conforme o colega com quem você atende e de como você aprende com os outros. Não que eu vá copiá-los! É mais de perceber diferentes modos de ver uma mesma situação, de modo a encontrar o meu jeito em um atendimento.

Eu comecei na metade do segundo ano e agora estou no terceiro. Mesmo com pouca experiência já percebo quando um atendimento não está legal e aprendo a partir daquilo que eu não concordo com o colega. Essa experiência é muito rica!

Já um lado que me incomoda é a dificuldade, numa supervisão, de se apontar a ligação entre a teoria que a gente vê em aula e a prática. Eu nunca vi um supervisor que utilizasse os termos fenomenológicos do modo como escutei em aula... eu sinto falta disso... não sei se é uma falha minha que não consigo relacionar por mim mesma algumas vivências no plantão com a teoria estudada ou se de fato é uma ponte que não é prioridade aqui. Se houvesse mais essa ligação seria muito mais proveitoso!

Mesmo no atendimento eu não consigo fazer uma boa ponte... Já sai de atendimento pensando qual era a diferença entre o que eu fazia e o que qualquer outra pessoa poderia fazer. Qual é a diferença dessa escuta para a de um amigo próximo que conseguisse te apontar algumas coisas?!

Houve um atendimento em que eu e minha colega estávamos sem saber direito por onde seguir. Ela entrou no curso somente um ano antes de mim. A gente foi suporte uma da outra, mas não havia alguém com mais experiência ou maior arcabouço teórico para direcionar aquilo. Não era um atendimento fácil e a cliente estava num discurso bem distanciado. Eu a ouvia e também atentava para a sensação que eu tinha ao ouvir o que ela me contava para tentar devolver algo. A minha colega estava nessa mesma linha, mas ela também não conseguia fazer a cliente sair deste discurso distanciado.

A cliente dizia que estava difícil se relacionar com os outros e a gente tentava saber quais eram os sentimentos dela em relação àquilo. Mas parecia que ela só queria uma resposta prática que se encaixasse nas suas explicações. Ela buscava entender

porque os outros agiram com maus tratos a sua pessoa, mas dizia que agora estava tudo bem e que os maus tratos eram justificados porque ela sempre foi estranha e gostava de coisas intelectuais. Parecia que algo a incomodava, mas na hora ela falava: “Incomoda, mas as pessoas são assim mesmo”. Ela estava defensiva e parecia nem ouvir a gente direito... ela falava de maneira impessoal... usava termos como “as pessoas” e “a sociedade”... e escapava do atendimento. Eu fui me frustrando e a gente interrompeu no meio.

A gente saiu com a mesma impressão, mas houve diferenças. A cliente pediu para fazer testes a fim de saber se era superdotada. A minha colega questionou a importância disto para a cliente lidar com aquele sofrimento. Já eu fiquei na falta de empatia que ela demonstrava, ao aceitar somente a própria explicação para o que havia acontecido com ela.

Eu não pensei em trabalhar em dupla, mas em esperar e respeitar a vez do outro. Eu não aproveitei a deixa do outro para esclarecer pontos meus. Quando você vai na mesma direção do colega é tranquilo pontuar, mas se isso não acontece é bom você aproveitar o que ele está dizendo para colocar a sua ideia... Até ajuda o colega a perceber como ele está atendendo.

Nessa interrupção, foi bom conversar com o supervisor e poder voltar. Serviu para perceber que estávamos com a mesma impressão e não havia mais sentido ficarmos ali do jeito que estava. Também percebemos que poderia ser não só uma inabilidade nossa, mas uma resistência da pessoa. Eu retornei mais tranquila, pensando que talvez a pessoa tivesse o ritmo dela e não iria se abrir naquele momento. O que eu podia fazer era tentar apontar esse distanciamento e mostrar que o serviço estava disponível. Isso ajudou a lidar com as expectativas que eu e a minha colega tínhamos.

Mas isso também gera uma dúvida: o que significa ir no ritmo da pessoa? Há pessoas que tem uma noção clara sobre si e já pedem ajuda, enquanto outras parecem muito distante e confusas. Até que ponto respeitar esse ritmo?!?

No caso dessa menina que veio bem defensiva e queria somente uma explicação lógica havia uma dificuldade de se colocar no lugar do outro e perceber que eles eram crianças quando o *bullying* aconteceu. Poderia nem ter motivo para aquilo! Mas parece que ela veio somente para confirmar essa explicação racional de que ela era estranha.

Seguir o ritmo dela seria perceber que ela não vai se dar conta disso em um dia. Ela disse que não conversa nem com a família dela! Como ela vai chegar aqui toda travada e já sair falando?!

Tentamos dizer as coisas de uma maneira bem tranquila, mas que não me pareceu efetiva, pois não ficou claro para ela... Eu pensei se alguém com mais experiência chegaria ao ponto mais rápido... Ele já falaria: “Olha, você veio até aqui e não foi para ficar nesse discurso distanciado!”. Eu já vi isso acontecer e era como se o outro desse uma chacoalhada na pessoa. Na hora eu achei tosco, mas a pessoa andou! Em alguns atendimentos, se você não corta e desestabiliza a pessoa, ela não percebe... Será que é por aí?

Talvez a cliente precisasse mesmo deste corte que apontasse o seu distanciamento e que o espaço ali não era para isso... O atendimento seria diferente e ela poderia voltar... Eu reparei que ela não voltou e fiquei com a sensação de que o atendimento não foi bom. Ela pode não ter voltado por vários motivos, mas talvez ela também tenha achado ruim, o que é bem plausível. Então o que me incomoda é atender com alguém que está quase com a mesma experiência que você.

Nesse sentido, houve outro atendimento em que a cliente falava que era importante fazer amigos, mas ela não fazia nenhum esforço para tê-los e o colega devolveu: “Acho que você não quer fazer amigos”. Isso já desestabilizou e não foi nada muito ríspido. Ela saiu daquela falação e ficou em silêncio. Essas coisas fazem com que eu me questione em relação ao meu modo de atender!

Já me chamaram a atenção na supervisão por não ter cortado a pessoa e no atendimento estava nítido de que aquele era o ritmo da pessoa. Nesse caso, a cliente trouxe um divórcio que parecia bastante dolorido e ela queria colocar uma pedra sobre isso. Tentamos conversar sobre isso, mas ela não quis e desviou, então falamos de outra coisa. Mesmo assim na supervisão eu escutei que não houve um atendimento de fato, pois ela não falou sobre o divórcio. Eu fiquei pensando em até que ponto a gente vai junto e quando a gente tem que puxar.

Eu ainda não tenho conteúdo e nem vontade para bancar isso. No começo eu busco me sentir e fico mais quieta, esperando para ver melhor. Eu demoro para devolver algo ao cliente, pois eu prefiro devolver uma coisa mais entendida por mim e não algo na hora em que me pegou. Por exemplo, se a pessoa fosse agressiva comigo eu não iria apontar de imediato que ela estava agressiva.

Chamou-me a atenção na supervisão alguém falar para o cliente que o que ele estava contando poderia ser lido num jornal e eles tinham que avançar para além disso. Eu não acho que precisava ser tão ríspido... Depois vejo em outra supervisão uma colega que em poucas palavras consegue atingir o cliente de modo mais claro. Eu busco

referências, mas não modelos! Não é que eu queira atender do mesmo modo, mas o jeito dela me parece sensato... Dá vontade de chegar nisso!

Mesmo assim, eu já estou melhor do que no meu primeiro atendimento onde me senti um vaso! Eu atendi com uma pessoa já formada e, enquanto eu tentava perceber alguma coisa, o colega ia de raciocínio em raciocínio e eu não acompanhava! Foi tudo muito rápido! Algumas coisas eu percebia e achava o máximo como ele devolvia, mas muitas eu nem chegava a pensar direito. Com o tempo você vai afinando como você é usado ali e como você pode ser mais preciso.

Uma vez a supervisora disse para eu falar sempre que pudesse, pois se aquilo não servisse o cliente passaria batido. É uma questão de tentar e não ter tanto medo de como aquilo pode soar. Depois disso eu fiquei mais à vontade porque antes eu tinha receio de como devolver ao cliente aquilo que eu percebia. É nítido quando você pontua alguma coisa e a pessoa passa por cima daquilo... aos poucos você percebe.

Eu tenho vontade de sair do atendimento com a sensação de que eu fiz o máximo possível. Penso que isso só vai acontecer quando eu relacionar isso com a teoria. Sinto que as aulas ficam distantes da experiência e muitas coisas você tem que descobrir sozinho. Você é quem vai descobrindo o que é um atendimento, mas seria melhor se eu tivesse ajuda para construir essas pontes! Eu e alguns colegas conversamos sobre os atendimentos e as aulas, mas tem alguns conceitos que são difíceis de compreender!

Eu vejo que muitos supervisores se guiam mais por um conhecimento pessoal do que pela teoria. Muitos não relacionam o conhecimento da experiência com alguma ponte teórica para que vire um conhecimento válido. Eles ficam numa fala comum, discutindo coisas que aparecem na relação, mas que eu não consigo descolar daquele caso e pensar em um determinado modo de ser. Ficam conhecimentos isolados, como “caixinhas”: se voltar aquela pessoa eu abro essa caixinha, se voltar outra, então abro outra caixa.

Teve um atendimento com uma criança com Síndrome de Down e eu não sabia quase nada sobre isso. A gente relatou o comportamento da criança e o supervisor construiu pontes com as noções típicas de crianças com a Síndrome. Foi bem específico e ajudou bastante... Isso faz falta para mim. Passar por uma supervisão é ser apontada de coisas que eu não tinha visto, falar de possíveis caminhos que eu poderia seguir e de como foi o atendimento para mim.

### 3.2. “...eu passei a arriscar mais.” (Caio)

Eu tive sorte nesse estágio, pois eu já pensava que essa oportunidade de atendimento clínico nos primeiros anos é fundamental. Só a teoria pela teoria não consegue direcionar os meus interesses. É interessante entrar em contato com algo sem primeiro ter uma teoria e aqui me reforçou essa opinião. Aqui é um lugar que não tem a perspectiva teórica tão evidente, mas que me fez ter vontade de estudar a teoria, não para me ajudar a ver o fenômeno e sim para me ajudar a pensar outras coisas depois.

Esse estágio me ajudou a perceber que não adianta querer ver de qualquer forma a teoria no atendimento! Aqui você não sai de um atendimento e recorta-o segundo uma teoria. Eu aprendi que o encontro é fundamental e nesse encontro eu não tento trazer nada que me afaste dele. É aproveitar ao máximo o que acontece ali e não me afastar colocando uma leitura prévia. Sempre haverá uma ideia prévia, mas tento ver o movimento do que acontece ali! Digo isso porque há situações em que vejo que o psicólogo sai do que a pessoa está dizendo para colocar uma coisa só dele e ainda insiste em convence-la. Isso é uma violência para a pessoa!

Por outro lado percebi que você fica um pouco perdido se tiver contato com uma prática sem uma teoria... pensando melhor, acho que conhecer uma teoria não me deixaria menos perdido... talvez seria mais uma ilusão.

Bom, é interessante contar como foi o meu início. Eu entrei no segundo ano e no primeiro atendimento fiz dupla com um psicólogo formado. Eu atendi uma mulher que estava bastante fragilizada... tanto é que na semana seguinte ela foi encaminhada para o hospital universitário. Ela fazia doutorado e namorava um estrangeiro que entrou junto no atendimento. Houve momentos em que eles conversaram em outra língua e foi uma coisa bem maluca! Eu fiquei sem saber como agir diante de uma pessoa assim! Por mais que eu tivesse vontade de perguntar algo eu ficava com medo de que o que eu dissesse fosse muito devastador para ela... eu não sabia o que poderia acontecer. Então realmente não falei nada, fiquei mais cauteloso. Depois eu vi que a fragilidade estava mais em mim do que na mulher, porque por mais que eu diga alguma coisa não é algo que vai romper o mundo da pessoa. Eu também estava com medo de colocar o que estava vendo, pois não entendia porque eu via aquilo. Então, eu esperava para entender melhor.

No começo, eu trazia as minhas impressões do atendimento para a supervisão e o sentido se esclarecia, só que a pessoa já tinha ido embora... então não adiantava. Fazia sentido para mim, mas não para a pessoa que veio procurar. O lance do plantão é que a pessoa virá quando ela sentir que precisa, então não dá para saber se ela vai voltar!

Nesse sentido, uma mudança que percebo é que eu não espero as coisas ficarem claras para poder participar. Quando a gente atende em dupla dá para ficar mais quieto e observar... e é bom ficar em silêncio porque você percebe outras coisas... só que agora eu devolvo o que percebo, antes eu deixava passar... eu passei a arriscar mais.

Muitas vezes o que eu vejo é diferente do que o outro vê, mas não é uma coisa alucinada. Perceber isso me permitiu ser mais participativo. Agora eu digo a minha impressão mesmo sem entendê-la direito e vejo o que vai acontecendo. Se eu falar besteira acontece, mas essa tentativa de mostrar o cuidado é mais importante do que pensar se eu falei besteira. Agora é ficar atento para as próximas vezes.

Aliás, o sentido se perde por causa do jeito que se formula a pergunta. Muitas vezes, a pergunta não ajuda a clarear o sentido. Aprendi isso atendendo uma criança. Eu perguntava se ele gostava disso ou daquilo e ele respondia somente sim e não. Percebi que a pergunta era muito fechada... perdia o sentido. Ao invés disso, eu deveria perguntar como era aquilo para ele ou o que ele pensava sobre o assunto.

Quando o cliente afirma não fazer sentido o que eu digo, quebra uma expectativa e demora um pouco para eu me realocar... para ver de outro jeito. Não descarto completamente o que falei, mas não vou insistir para mostrar que a minha percepção é a única e absoluta. Pode até ser verdade, mas o importante é que a pessoa disse que não.

Nesse sentido, dois atendimentos me ajudaram. Num deles, eu fiz dupla com aquele mesmo psicólogo do meu primeiro atendimento. Atendi um homem casado que veio ao plantão a pedido de sua amante para decidir com qual das duas mulheres ele ficaria. Ele pedia ajuda para resolver esta situação, mas, por mais que reclamasse, ele falava disso com orgulho! Dava a impressão de um movimento pendular e de que não era algo que ele realmente quisesse resolver. Mesmo sem isso estar muito claro na hora, eu consegui dizer essas impressões para ele e fez muito sentido!

Já o segundo atendimento foi com um rapaz que me deu um forte estranhamento! Eu não sabia de onde vinha, mas achei estranho! Ele estava muito tenso... contraído... falava que tinha de se segurar e se manter contido. Ele não conseguia dizer o que aconteceria se não conseguisse se manter assim. Depois, o cara mencionou o episódio de um desenho que envolvia a destruição do mundo... e ele era um dos responsáveis. Ao mesmo tempo, ele relatou situações de abuso de uma maneira distanciada, como se fosse fácil relatar esses eventos. No atendimento, eu via uma coisa e não ligava com a outra. Na supervisão eu aproximei esses aspectos que ficaram soltos e a situação ganhou outra gravidade, mudou a perspectiva. Eu vi como esse

estranhamento indicava algo próximo de um surto, de um estado muito fragilizado e de urgência. Na supervisão tudo ganhou forma: uma pessoa em crise que demandava um encaminhamento!

Ainda assim, ficou combinado dele voltar na próxima semana para clarear mais essa demanda. Acontece que não lembramos que na próxima semana seria feriado. Então eu cheguei em casa e percebi que aquele atendimento ainda estava comigo! Aquilo não podia ficar daquele jeito! No dia seguinte, conversei com uma das supervisoras. Depois liguei para o cliente e sugeri o CAPS da região. Eu fiz o que podia ser feito e isso já me aliviou. Se na hora do atendimento eu não conseguisse fazer o que a situação pedia, consegui fazer depois.

Mesmo ele sendo encaminhado, se manteve o convite para retornar ao plantão, mas ele não voltou. Talvez ele encontrou o que precisava em outro lugar. Eu não sei o que aconteceu, mas fiquei tranquilo. Se eu não tivesse ligado eu ficaria mais incomodado porque sentiria que deixei de fazer alguma coisa, mas eu fiz o que pude e se ele não voltou é porque tem os seus motivos...

Essa também foi uma situação em que, diante daquele estranhamento, eu poderia ter interrompido o atendimento e ido para a supervisão. Eu poderia ter usado melhor esse espaço, porque quando você sai, as coisas já ganham uma forma melhor.

Aliás, outra coisa que eu gosto desse estágio é o atendimento em dupla. Pode haver discrepâncias, mas a experiência é mais construtiva do que prejudicial. Para um plantão que não pressupõe uma continuidade é valioso ter pontos de vista diferentes num mesmo momento! A pergunta do colega pode ser um aspecto que eu não estou vendo. Então eu vou construir junto e não vou interromper. Eu não posso olhar só para o cliente. Eu tenho que olhar, no mínimo, para os três ali naquela situação!

Eu entendi isso quando eu novamente fiz dupla com aquele primeiro psicólogo e atendi um moço que ficou uns quarenta minutos em silêncio segurando uma mochila no colo. Eu percebia que era um silêncio construtivo e quis deixá-lo lidar com isso. Eu ficaria muito tempo assim com ele, mas a minha dupla achou melhor falar. Na hora eu não entendi o meu colega... somente na supervisão eu percebi que talvez o silêncio não fosse produtivo. De fato, era uma situação tensa e não sei se era bom ficar deste jeito. Não basta somente escutar o colega, mas perceber como ele está se sentindo... e isso é difícil.

Houve também um outro atendimento com uma colega, no qual vimos coisas bem diferentes e foi bom interromper para conversar e organizar. Era uma mãe que



trouxe o filho e a queixa era uma dificuldade com português na escola. Mas na verdade parecia uma mãe pedindo ajuda, via filho. Então eu fiz recreação com o menino na sala de espera enquanto ela era atendida. Essa atenção dada ao menino foi importante e na supervisão ficou decidido que nós atenderíamos os dois juntos da próxima vez. Havia uma ideia de implicar a mãe em ser atendida ao invés de atender somente o menino. Só que no segundo atendimento surgiu o pai e ficou uma situação completamente nova! Até então ele estava omissos nessa história! Nos primeiros minutos ficamos perdidos! Não fazia mais sentido seguir a orientação dada. Se aquilo não acontece do jeito previsto, você tem que mudar a partir do que está vendo... a supervisão faz mais sentido para compreender o que aconteceu depois.

Nós conversamos com os três e isso foi importante para todos. Os pais se separaram quando o menino tinha um ano e ele ficou com a mãe. Só mais recentemente é que o pai ficou mais presente e, mesmo assim, nunca junto com a mãe... muita coisa estava confusa para o menino e ele tinha dúvida quanto ao motivo de morar com a mãe. Ele prefere morar com o pai e não entende porque não pode... a mãe diz uma coisa, o pai outra e os três nunca estão juntos... eu não sei se agora o menino entende, mas a gente conseguiu criar um ambiente em que os três conversassem.

Eu aprendi que no atendimento com família o que aparece não é só de uma pessoa, mas da relação! Eu tenho que olhar como elas interagem! Só de mostrar como ocorre essa interação já é muita coisa!

No último atendimento voltaram os três e a ideia era ver como se esclareceriam as questões do menino. Só que isso não aconteceu... ainda é muito difícil conversar com o menino! No começo ele brincava e os pais comentavam sobre o final de semana. Quando a gente perguntou para o menino se ele queria saber alguma coisa dos pais ele disse que a mãe é quem sabia. Ele coloca a mãe nesse lugar de quem fala por ele. O menino não conseguia formular uma pergunta e não adiantava insistir. Então a gente perguntou aos pais se eles tinham alguma pergunta para o menino e a mãe começou a insistir para saber porque o filho queria morar com o pai. Ficou uma situação tensa porque ela não se contentava com as respostas e empurrava o filho contra a parede!

A minha colega achou que o espaço estava interessante para que a relação entre os três acontecesse, mas para mim aquilo não fazia mais sentido. A dinâmica ficou centralizada na mãe empurrando o filho contra a parede... então pedi para sairmos porque eu estava confuso.

Eu entendo o plantão como um momento de se apropriar da busca por um cuidado, afim de encontrar esse cuidado a longo prazo e de modo continuado, dependendo do que surge e do que a pessoa precisa. Eu estava com a impressão de que o plantão já tinha esclarecido a necessidade dos três estarem juntos e que aquilo talvez já não coubesse mais no plantão. Eu achava que a família estava no momento de ser encaminhada para um lugar onde se acompanhasse suas questões de modo contínuo, sem um término previsto... até os pais disseram que viram a importância dessa relação entre os três e perceberam que o menino estava menos contido... mas não é só vir uma vez que resolve! Plantão não faz milagre!

Mas quando a gente voltou vimos uma situação completamente diferente! A mãe disse que havia coisas que ela não poderia comentar com o menino: o pai havia sido preso e ela não sabe lidar com o que estava acontecendo. Ela disse que precisava de um espaço só para ela e então eu pensei que um encaminhamento agora não faria sentido... assim os três foram convidados a retornarem... atender no plantão é sempre lidar com uma coisa nova que aparece. Nesse sentido, eu tive sorte porque nem todos os estágios oferecem essa possibilidade... alguns têm uma orientação muito fechada.

Esses imprevistos no estágio são um desafio bem interessante. As dificuldades que se apresentam são difíceis, mas bem reais. Eu acredito que essa possibilidade de intervalo no meio do atendimento é algo bom porque dá para você voltar e continuar... não fica só você com a compreensão e o cliente já foi embora. Então se ficamos perdidos, a gente vem pra supervisão e pede ajuda... mas é claro que a gente antes tem que perceber que se está perdido.

### 3.3. *“O modo de se aproximar deve ser outro.”* (Mauro)

Psicologia é a minha segunda graduação. Sou formado em Filosofia e cursei esta faculdade um pouco por hobby, porque eu tinha uma inquietação com as questões filosóficas. Mas meu projeto de vida sempre foi trabalhar como psicólogo em clínica.

Acontece que não consegui entrar em psicologia quando terminei o colegial. Foi trágico, mas consegui entrar na Filosofia e fiz o primeiro ano junto com o cursinho para tentar novamente psicologia. A ideia inicial era entrar neste curso e trancar a Filosofia, mas acabei gostando e não quis mais sair. Depois de formado, decidi retomar o projeto de cursar psicologia, até porque eu não queria trabalhar com Filosofia, fosse em carreira acadêmica ou como professor do ensino médio.

Mesmo atrasando quatro anos neste plano de cursar psicologia, tive sorte com esse acaso da vida porque na Filosofia eu entrei em contato com noções de Homem que estão presentes e pressupostas nas teorias psicológicas. Além disso, a minha iniciação científica foi estudar a epistemologia na primeira crítica de Kant. Este curso também me ajudou a olhar as coisas de outro jeito, questionar e não aceitar as coisas sem argumentação.

Cursar psicologia com essa bagagem e analisar a cientificidade de algumas escolas foi bem interessante. Mesmo quando há uma fundamentação prática, eu vejo que a fundamentação epistemológica de algumas é bem complicada, de modo que não dá para chamar certas linhas psicológicas de científicas. Isso fez com que eu não “comprasse” algumas teorias só porque estão na moda ou por terem certa expressão política na atualidade.

A minha entrada aqui foi bem espontânea. Uma vez eu comentei com um amigo de que havia escolhido psicologia por causa da clínica e achava muito ruim ter que esperar quatro anos para atender. Ele então me falou deste projeto de extensão. Foi bom atender no segundo ano e ver que nenhuma teoria precede o encontro, pois é nisso que acredito.

Na clínica a cientificidade é muito restrita, pois é complicado trabalhar com conceitos universais a partir da especificidade de cada um. Não há como universalizar um modelo de ser-humano. Por este lado, considero o modelo fenomenológico existencial trabalhado aqui muito coerente, porque ele não é utilizado como teoria, mas apoia-se nela para fazer um serviço. A fenomenologia afirma que as teorias são limitadas e nenhuma dá conta da complexidade do ser-humano. Desde a Filosofia pauto-me nessa visão, mas passei a vê-la muito como uma teoria da não-teoria.

Outra coisa que gosto é de como o plantão é estruturado. O referencial teórico, ou a ausência de, no modo como o serviço é estruturado é uma das abordagens que mais me interessam. Essa ideia de se ater ao fenômeno e ver como ele se expressa na relação contigo é muito coerente! Em outros referenciais a teoria precede o encontro e aqui é a partir do encontro que você vai pensar sobre... isso altera o modo de você fazer qualquer intervenção. Não se tenta encaixar uma teoria no que você está vendo. As intervenções são pensadas a partir daquilo que surge no encontro.

Mas seria muita ingenuidade pensar que alguns atendimentos pudessem dar conta do sofrimento psíquico de uma pessoa. O plantão sabe de sua limitação, tanto é que existe uma rede de encaminhamentos. Ele é uma porta de entrada e propicia que a

pessoa entre em contato com seus afetos, dores e angústias, mas, muitas vezes, isso não basta. A partir disso, ela mesma pode se interessar por um cuidar de si e um desses cuidados é a psicoterapia.

Atendi a primeira vez com uma psicóloga formada e foi muito bom. Eu estava muito empolgado e com muito medo também, porque a gente não sabe o que vai acontecer, nem o que vai dizer. Quando se fecha a porta da sala, abre-se outro mundo. Todo esse pensamento bem elaborado não me trouxe nenhum conforto quando fui atender. Não há conhecimento seguro que te dê certeza do que vai acontecer. Isso na verdade é bom, porque é justamente daí que surge a possibilidade de fazer algo.

O esquema de atender em duplas e com alguém com mais experiência é bom porque passa uma segurança. Antes de entrarmos ela conversou comigo e me deixou muito à vontade para falar o que quisesse e até para sair do atendimento se desejasse... ela me tranquilizou. Eu não me lembro da pessoa e do que a gente falou, mas eu saí muito feliz com a minha atitude. Eu imaginava que ficaria quieto e logo na primeira vez consegui dizer coisas e não era forçado. Eu não fiquei inibido. Claro que eu falei muitas besteiras... a colega confirmou isso depois... mas eu pensei que estava tudo bem e que poderíamos ir por outro caminho.

Outra coisa que gosto no estágio é a supervisão. É muito bom ter alguém de fora que tem a coragem de apontar coisas que você não percebeu e mostrar como isso ocorreu... Quando eu entendo no que errei, isso dá um norte para melhorar.

Na supervisão chamam a minha atenção para essa fixação pelo racional. Eu costumo mostrar a situação a partir de uma argumentação lógica, para que a pessoa veja que o que ela está fazendo não tem lógica! É óbvio que se a pessoa raciocinasse desse modo, provavelmente ela não estaria com aquele problema. Eu vejo que a pessoa até concorda, mas sinto que é vazio, pois vem de fora para dentro e ela não sente como verdadeiro. Faz sentido do ponto de vista da lógica, mas não para a pessoa! Na clínica estou aprendendo a ignorar o que construí numa trajetória acadêmica, mas é difícil. Eu sei que essa comunicação tácita está muito longe do racional, mas o racional ajuda a entender muitas coisas. O modo de se aproximar deve ser outro.

O que te faz um bom clínico é justamente trabalhar com aquilo que o cliente te suscitou, aquilo que você sentiu. Em muitos atendimentos eu sinto dores nas costas como se houvesse um peso nelas e, então, uma frase da pessoa, ou uma intervenção minha, esvanecem esse peso. É com esse tipo de percepção que se trabalha. Não se faz um bom clínico somente com conhecimentos explícitos, mas principalmente com esses

conhecimentos tácitos que você junta, mas que, ao mesmo tempo, você transforma para fazer sentido. As aulas fazem essa distinção entre conhecimentos explícitos e tácitos. A Psicanálise chama isso de transferência e contratransferência. Já a neurociência fala sobre áreas do cérebro e filogenética. Estamos longe de ter um conhecimento seguro sobre isso e aplicarmos na clínica.

A partir das supervisões eu passei a usar essas sensações físicas, como dor no estômago e sono. Eu questiono se essas sensações surgem da relação, a partir de uma comunicação que não entendemos ao certo como ocorre.

Eu tive dois atendimentos muito difíceis, pois foi justamente neles que essas sensações não vieram diretamente do cliente, mas da minha história de vida que batia com a dele. No primeiro atendimento, uma japonesa contou da filha com muitos problemas de saúde e da perda recente de parentes próximos por causa do câncer. Inclusive o pai dela acabara de ser diagnosticado com a doença. Ela trouxe como era difícil ver a pessoa adoecer. O câncer é uma doença muito ingrata, vai degenerando a pessoa a cada dia. Na época, minha mãe estava muito doente por causa de câncer e veio depois a falecer. Eu estava passando justamente por isso que ela trouxe: ver um parente muito querido se comprometer cada dia mais e você não conseguir fazer nada. Tudo o que poderia ser feito, estava sendo feito. Dá uma sensação de impotência. Eu fiquei com muita vontade de chorar, porque ela falava de uma dor que eu estava sentindo. Perdi alguns minutos nessa dor... eu saí mentalmente do atendimento... a sorte é que eu estava com uma colega. Até que percebi que essa sensação não era da relação e sim da minha história e aquele não era o espaço para eu colocar isso. Aquele espaço era dela. Se eu precisasse, eu poderia procurar outro espaço e isso me tranquilizou.

O segundo caso foi com esta mesma colega formada e foi bem interessante, mas tenso. Era uma moça que havia sido estuprada duas vezes em duas épocas diferentes. Depois de mais de quinze anos do ocorrido, era a primeira vez que ela contava isso. Eu senti que ela não queria que eu estivesse lá. Ela só se dirigia a minha colega... quando eu falava algo ela fazia uma cara estranha... comecei a me sentir mal lá dentro. Ela falava mal de homens em geral, de não conseguir ficar perto deles e eu comecei a me sentir mal por ser homem! Lidamos com isso na medida em que a minha colega disse que ali estava presente um homem que junto a uma outra mulher foram os primeiros a escutarem o que ela guardou durante quinze anos.

Na supervisão eu entendi melhor esses sentimentos que quase fizeram com que eu pedisse para sair. Foi bom não ter saído porque na supervisão observamos como foi

importante haver uma figura masculina no atendimento. Ela tinha essa desconfiança de todo e qualquer homem e isso atrapalhava muito a vida dela. Ela não conseguia, por exemplo, se sentar ao lado de homens na sala onde ela fazia aula de EJA. Então só o fato de haver um homem no atendimento foi muito bom, porque existem homens muito maus... mas também existem mulheres muito más... assim como homens muito bons.

No atendimento nós estamos imersos na situação e não percebemos muitas coisas. Na supervisão, logo após o atendimento, nós estamos ainda muito afetados pelas emoções. É a classe de neurônios conhecida como neurônios-espelho que simulam no seu corpo a emoção na qual o outro se encontra. É o que possibilita a empatia.

Eu não relato cronologicamente o atendimento, não tenho memória para isso. Eu seleciono o que considere importante e fez sentido para mim. Muitas vezes o início do atendimento se relaciona com o final e é difícil perceber isso quando estamos imersos na situação.

A supervisão traz hipóteses coerentes de coisas que você não viu no atendimento. Quem vai dizer se é certo e errado é o cliente, para ver se faz sentido para ele. Entretanto, mesmo a confirmação da cliente talvez não seja um bom parâmetro, porque somos determinados por muito mais do que temos consciência. Muitas vezes, nosso comportamento tem fundamento em processos inconscientes. A pessoa dá significações ao que vive ao longo da sua história e isso estrutura um padrão de comportamento, cujo processo está bem longe da consciência. Por causa desse aspecto pré-consciente determinado por significações que ele não consegue “dizer sobre”, a gente não vai ter certeza, em última instância.

Algo que pode indicar que aquilo tenha servido é quando um afeto aparece a partir da sua intervenção, porque as emoções dificilmente são controladas ou simuladas.

Muitas vezes esse sentido ocorre somente depois do atendimento. Uma vez, uma plantonista disse a um rapaz que ele parecia um “bebezão” birrento... ele concordou daquele modo meio vazio. Depois, eu o atendi e me veio novamente esta imagem. Então eu disse que me parecia que pouca coisa havia mudado para ele desde a infância. Na outra sessão, o rapaz falou como percebeu, a partir do que eu dissera, que o quarto dele era exatamente igual desde os dez anos de idade. Ele viu um quadro de cortiça com fotos que estava lá há mais de vinte anos e percebeu que não havia mais sentido para aquilo, pois ele havia mudado. Isso foi um bom parâmetro para mostrar como ele entendeu o que eu tentava mostrar... na hora ele não falou nada... passou despercebido... mas essa atitude mostrou que ele entrou em contato.

Isso me lembrou de outra situação na qual ele comentou sobre o pai falecido e disse não querer falar sobre isso... então nós só marcamos como aquilo parecia estar ainda muito doloroso e difícil. Nessa hora ele entrou num choro muito forte... ele tremia de desespero... foi uma cena muito marcante! Naquela hora eu acho que ele entrou em contato com a perda do pai, falecido há mais de dois anos. Ele chorou a morte do pai na nossa frente. Eu fiquei mal porque a gente também se compadece... é muito difícil viver um luto, mas não tinha muito o que fazer a não ser estar junto dele... isso tudo para mostrar que o ponto de apoio que nos orienta para sabermos se o outro compreendeu está bem longe do racional.

Em uma outra vez, eu já atendia sozinho e recebi um rapaz com suspeita de esquizofrenia. Ele andava cabisbaixo e com o olhar perturbado, não possuía vivacidade. Ele vinha acompanhado da mãe, que depois também foi atendida. Eu percebi que aquele rapaz não podia se dar conta das suas capacidades então ele não se sentia capaz nem de ter uma conversa. Naquele momento, eu mostrei que isso já estava ocorrendo e quando olhei novamente para ele toda a sua fisionomia estava diferente. Parecia outra pessoa e isso foi muito impactante! Fiquei sem saber como continuar a conversa, mas foi um bom parâmetro de como aquilo o afetou.

Atender com um colega pode ser bom ou ruim, pois há profissionais que tem mais tato do que outros. Uma vez, atendi com um psicólogo que me incomodava muito, pois claramente ele tentava encaixar o cliente numa teoria prévia. Ele ignorava o que lhe era dito e usava chavões psicanalíticos, pedindo para o cliente falar da infância e dos pais... ele empurrava teoria para o atendimento. Eu tive vontade de ir embora para não compactuar com aquilo, mas considerei mais justo com o cliente tentar outro caminho, por mais que o colega tivesse mais experiência. Para a minha surpresa esse colega me deu um tapa na perna e pediu para não interrompe-lo! Fiquei sem reação!! Na supervisão, fez mais sentido o que eu propus e a ação do colega foi muito questionada. Esse atendimento foi muito frustrante!

Pode haver olhares diferentes entre dois plantonistas e essa rica divergência ajuda você a abrir os olhos para um caminho que você não enxergava... semelhante à supervisão. Essa divergência pode gerar alguma confusão, mas se você se apoia no que é dito em atendimento, a gama de interpretações é restrita. Vai destoar mais se o caminho tomado não tem amparo no que é dito pelo cliente.

### 3.4. “*Vamos lá! Vamos usar o que aconteceu para aprender!*” (Luiza)

Eu entrei no terceiro ano e no começo fiquei assustada com o movimento do plantão, pois são muitos alunos atendendo. Com o tempo, percebo que foi a melhor coisa que me aconteceu, pois o plantão é parte de mim em todas as coisas que faço.

No início, eu entrei diversas vezes com o mesmo psicólogo e foi ótimo porque aos poucos ganhei a segurança de que precisava. Primeiro eu fiquei olhando, depois me permiti dizer alguma coisa no atendimento.

No meu primeiro atendimento, a pessoa tomava remédios psiquiátricos e estava muito desorganizada... eu fiquei muito surpresa e perdida... até consegui comentar algum detalhe, mas fiquei assustada, pois o discurso do cliente era de grande afastamento do real. Eu fiquei meio confusa junto com a pessoa e saí com uma sensação de que precisava ser salva daquilo! O meu contato prévio com pacientes psiquiátricos foi no estágio obrigatório que era mais de observação: a gente fez uma roda em volta de um paciente no hospital psiquiátrico e ele meio que conversou com todos... foi estranho.

Nos próximos atendimentos, eu fui me encontrando, mas não foi fácil. Eram atendimentos no qual havia outra pessoa falando da vida dela e eu pensando: “O que é isso?! O que eu faço?!”.

Bom, são momentos muito diferentes quando você entra com alguém mais experiente, depois quando você entra sozinha e por fim com alguém que talvez seja menos experiente... a minha escuta funcionou diferente em cada momento desses.

Quando você atende com uma pessoa mais experiente, queira ou não, você dá uma relaxada. Até porque há uma terceira pessoa e você fica pensando no que um está dizendo e como o outro está ouvindo... dá até para pensar no que você faria e o que está sendo feito... dá uma dispersada e você fica num espaço mais confortável.

Quando você está sozinho, você não tem esse conforto no qual você pode perder uma frase ou alguma coisa. Isso dá uma ligada muito grande! Assim, eu tento perceber como me sinto no atendimento e participar do que a pessoa me conta, devolvendo o que percebo. Isso é, para mim, um bom atendimento. Mas em alguns eu me perco e fico confusa. Daí eu não consigo comunicar direito o que percebo... esse é um atendimento que não “funciona” muito bem. As minhas maiores decepções são quando eu vejo que não “peguei” na hora, não entendi o que se passava.

Quando eu devolvo algo e a pessoa responde que não é nada disso, eu penso que talvez seja e ela não tenha percebido... ou então assumo que não é mesmo e daí peço para a pessoa me contar como é, já que não foi como eu disse. Mas isso não é nem um



pouco tranquilo! É uma paulada absurda! Você fica com aquela pulga atrás da orelha pensando no que aconteceu com aquilo que parecia tão nítido...

Essas decepções são ruins e até tristes, mas hoje eu vejo essa frustração como uma chance para aprender e repensar. Até por ter quebrado a cara, eu respiro fundo e digo: “Vamos lá! Vamos usar o que aconteceu para aprender!”.

Nesse sentido, o diferencial deste estágio é a forma como acontece a supervisão: todos juntos ouvindo a supervisão de outra pessoa. Eu gosto da liberdade de dizer que eu não gostei do que fiz sem receio de levar uma bronca. Em outros espaços isso não acontece. Eu já fiz supervisão com uma psicanalista extremamente rígida e com regras e isso me fez perceber o quanto eu gosto da mobilidade daqui!

Com essa psicanalista eu peguei o caso de uma menina de doze anos com suspeita de estrutura psicótica. No primeiro atendimento eu estava entrevistando a mãe quando a menina começou a dançar sem música na minha frente! Eu fiquei completamente sem saber o que fazer porque era de um engessamento que se eu dissesse qualquer coisa poderia dar tudo errado... eu só fiquei olhando. Parecia que eu tinha que me encaixar num molde... foi horrível! Mas também foi bom, porque ao perceber isso eu pude me ver com supervisores que dão mais essa liberdade e essa movimentação, mesmo dentro da psicanálise. Acho que isso foi uma das melhores coisas que eu aprendi no LEFE.

Na supervisão todo mundo pode conversar em um espaço que não é segredo. Fica mais uma conversa do que um olhar de cima para baixo. Na hora que você tem essa liberdade você consegue olhar mais para você do que você conseguiria se fosse uma estrutura rígida.

Por exemplo, eu me lembro de um cliente que foi difícil porque era uma história pesada referente a um assalto e foi algo que também aconteceu comigo. No atendimento eu não percebi que estava reagindo com muita raiva a isso. Na supervisão houve um questionamento sobre o motivo daquela raiva toda e eu percebi que talvez isso fosse meu, porque eu não via essa raiva no cliente... não encaixava.

Mesmo sendo em grupo eu não me senti exposta. Eu poderia nem ter mencionado que aquilo havia ressoado em mim. O supervisor não me pediu para abrir aquilo que era meu e colocar no grupo... vai muito da sua liberdade. Mas eu penso que o aprendizado é maior quando você abre e pode olhar para algo que é teu. Desse modo o grupo todo participa e se faz grupo: eu consigo entender quando é com o outro, assim como ele comigo.

Nunca me aconteceu essa exposição ruim numa supervisão. Pelo contrário, às vezes o atendimento é muito pesado e eu gosto de aliviar dando risada e que todos estejam ali comigo.

A supervisão trabalha o aluno e não somente o relato do caso e eu considero isso um cuidado essencial. O supervisor olha o encontro que aconteceu no atendimento e não somente o conteúdo relatado. Só o fato de contar para o supervisor já clareia o atendimento, porque nele você está tomado por um monte de coisas: tem você... tem o outro... tem a interação. Por isso é comum, depois da supervisão, aquela sensação de “eu deveria ter falado isso”.

O relato de atendimento traz questões importantes para refletir, mas olhar para o aluno é um grande cuidado! Aqui no instituto você não costuma achar esse espaço. Eu já fiz até trabalhos sobre isso, de como esse trabalho ensina, mas ensina para fora e para dentro!

Todo trabalho aqui esbarra em como você descobre o seu “eu-psicólogo”. No começo parece ter um movimento de você pegar as coisas como uma esponja: você ouve e se surpreende com aquilo que a pessoa falou! Mas tem coisas que você ouve e pensa que jamais conseguiria fazer daquele jeito. Então tem a esponja, mas tem você também se descobrindo nessas experiências, ao longo do tempo. Você vai pegando o seu jeito e construindo o seu “eu-psicólogo”!

Eu sou suspeita para falar disso tudo, pois eu estou aqui há anos e me senti em casa nesse espaço por conta dessa preocupação com o aluno. Foi uma das partes mais importantes da minha graduação. Foi esse “sentir-se em casa” que me permitiu crescer e tomar coragem de participar de outro projeto de extensão que viaja para o interior do Brasil fazendo várias atividades, entre elas atendimentos psicológicos. Mas por quê? Porque eu cresci num lugar que tinha esse suporte, e eu carrego isso sempre comigo.

O aprendizado aqui é na prática, é no fazer. É diferente daquele com o qual estamos acostumados na faculdade. Você não lê o texto e basta. Você conversa na supervisão sobre aquilo que você fez no atendimento e constrói um saber a partir desta prática. Tinha-se aula de fenomenologia, mas ela parecia distante, porque ela rompe com muitas coisas que estudamos na graduação. Era preciso repensar muita coisa!

Nesse semestre estamos lendo “Ser e Tempo” do Heidegger linha por linha e as aulas estão de outro modo porque antes elas eram mais abertas, elas colocavam para pensar, mas de um jeito menos fechado do que agora que seguimos um livro... e temos aprendido muito também! Mas de longe não é o livro o mais importante da

aprendizagem. A teoria é um instrumento para auxiliar o pensar sobre o que está se apresentando. Eu acho que se a gente fosse estudar isso no terceiro ano seria muito confuso... hoje em dia eu consigo me localizar melhor.

Neste sentido, eu estou no quinto ano e já entrei com outros alunos. Eu não converso muito antes do atendimento porque não tem como você introduzir o que é o plantão. É mais no sentido de perguntar se a pessoa está confortável e disposta a entrar.

Quando atendo com alguém eu sempre interrompo para saber como está sendo aquilo para o colega. Eu me questiono sobre como posso ajudar quem está começando como eu comecei há alguns anos! No início, eles não falam muito... então nem sempre dá para saber como estão. Antes eu não entendia essa preocupação... agora entendo... porque se o outro não fala isso gera uma ansiedade maior... é bom ter alguém que te ajuda a pensar no que está acontecendo, porque às vezes você descobre que deixou passar algo que estava na sua cara! Outras vezes, cada um está com uma compreensão e é bom trocar essas ideias... mas também é mais trabalhoso, pois além de prestar atenção em como estou no atendimento, tem o cliente dizendo dele e essa outra pessoa do meu lado, muitas vezes com cara de dúvida! Eu não consigo atender e fingir que eu estou sozinha, pois eu não estou!

É muito bom ter a liberdade de falar sobre essas permissões de atender com alguém formado, não formado, mais novo, mais velho: você aprende a escutar de outras formas em cada um desses jeitos!

Nunca alguém ficou quieto do meu lado! Todos participaram. Talvez seja sorte, porque na maioria das vezes eu atendi com amigos e aí fica muito mais fácil! Muitos não falam por não verem esse espaço ou por ele não se abrir. Eu tento abrir esse espaço no próprio atendimento. Por exemplo, se um amigo começa a falar eu o deixo seguir em frente: “Vai lá, desenvolve!”. Outras vezes, eu solto: “Não é mesmo, fulano?!?”, e ajuda...

No começo eu era apaixonada por tudo isso! Hoje em dia, há momentos em que chego meio cansada e não fico muito a fim de entrar com alguém. Às vezes dá até uma preguiça, porque é trabalhoso...

### 3.5. Como está sendo a sua experiência de estágio neste projeto de plantão?

Retomo a pergunta feita inicialmente aos depoentes, de modo a situar-me na tentativa de explicitar uma compreensão do sentido da experiência do primeiro estágio de atendimento, a partir dos quatro relatos apresentados.

Por essa via, Luiza indicou um caminho inicial em sua fala: “*Eu estou no quinto ano e já entrei com outros alunos. Eu não converso muito antes do atendimento porque não tem como você introduzir o que é o plantão*”. Luiza pode ser considerada uma veterana, pois, dentre os depoentes, ela esteve há mais tempo no projeto. Ainda assim, este foi o seu primeiro estágio de atendimento, iniciado a partir do terceiro ano. Ela fala de um lugar distinto, pois se ocupa em apresentar o plantão aos colegas de semestres anteriores, formando duplas de atendimento.

Mesmo familiarizada com o contexto do estágio, a estagiária se esquivou de dar maiores explicações sobre o plantão. Por quê?

A depoente esclarece um pouco mais a sua opção:

*O aprendizado aqui é na prática, é no fazer. É diferente daquele com o qual estamos acostumados na faculdade. Você não lê o texto e basta. Você conversa na supervisão sobre aquilo que você fez no atendimento e constrói um saber a partir desta prática. Tinha-se aula de fenomenologia, mas ela parecia distante, porque ela rompe com muitas coisas que estudamos na graduação. Era preciso repensar muita coisa!*

Para esta plantonista, só se pode saber sobre plantão, fazendo plantão. Textos e definições existem e são trabalhados, mas o estágio prioriza um conhecimento construído a partir do “*conversar sobre*” o atendimento na supervisão e do “*repensar*” o já sabido. Ao buscar rever os saberes tradicionalmente instituídos, tal noção afasta-se da proposta de compreensão de atendimento a partir de modelos teóricos prévios.

Nesse sentido, o relato da plantonista apontou para a possibilidade de constituição de saberes olhando a própria experiência. Segundo ela: “*a teoria é um instrumento para auxiliar o pensar sobre o que está se apresentando*”.

Deste modo é interessante destacar como Beatriz também apresentou uma noção semelhante do estágio:

*Sinto que as aulas ficam distantes da experiência e muitas coisas você tem que descobrir sozinho. Você é quem vai descobrindo o que é um atendimento, mas seria melhor se eu tivesse ajuda para construir essas pontes! Eu e alguns colegas conversamos sobre os atendimentos e as aulas, mas tem alguns conceitos que são difíceis de compreender!*

Ambas as falas apontaram para como a perspectiva fenomenológica existencial contemplada no projeto pareceu “*romper*” o molde usual de se pensar o estágio como aprendizagem de técnicas a serem aplicadas no atendimento. Mas, se esta ruptura, por um lado, convida o estudante a rever muitos saberes, por outro lado, pode ser vivenciada também como desamparo.

No relato de Luiza, apesar da ausência de definições sobre plantão, aos poucos ela se encontrou na supervisão. Já a fala de Beatriz enfatizou como olhar a própria experiência e realizar essas descobertas pode ser difícil!

Neste sentido, o relato desta estagiária também revelou a dificuldade em se situar no projeto, mas de um modo diferenciado. Apesar da presença dos supervisores, ela expressou a vontade de ter mais “*ajuda para construir essas pontes*”.

A partir de seu relato, como compreender esse pedido?

Inicialmente, é pertinente destacar que Luiza encontrava-se no quinto ano, tendo participado do projeto durante três anos, enquanto Beatriz cursava o terceiro ano e acabara de entrar no estágio. Beatriz fala de dificuldades iniciais encontradas a partir de um primeiro contato com a proposta de entendimento. Já Luiza teve mais tempo para se encontrar no estágio e a sua própria fala desvela uma compreensão desta situação: “*Eu acho que se a gente fosse estudar isso no terceiro ano seria muito confuso... hoje em dia eu consigo me localizar melhor.*”.

Por essa via, retomo a fala de Beatriz na qual ela havia mencionado ter que descobrir sozinha o que é um atendimento. É possível considerar que momentos solitários podem prover reflexões fecundas. Mas esse não pareceu ser o sentido presente na fala da estagiária. Ao contrário, segundo ela:

*... um lado que me incomoda é a dificuldade, numa supervisão, de se apontar a ligação entre a teoria que a gente vê em aula e a prática. Eu nunca vi um supervisor que utilizasse os termos fenomenológicos do modo como escutei em aula... eu sinto falta disso... não sei se é uma falha minha que não consigo relacionar por mim mesma algumas vivências no plantão com a teoria estudada ou se de fato é uma ponte que não é prioridade aqui. Se houvesse mais essa ligação seria muito mais proveitoso!*

A partir de suas vivências no plantão, a plantonista pareceu buscar nos conceitos e termos da fenomenologia, o sentido da sua experiência. Neste sentido, em sua fala está

presente a expectativa de que os supervisores apresentem definições de plantão, de modo a “*construir pontes*” e “*fazer ligações*” entre as suas vivências e a teoria.

Por essa via, a supervisão pareceu não transcorrer conforme o esperado, pois segundo a estagiária, “*muitos supervisores se guiam mais por um conhecimento pessoal do que pela teoria. Muitos não relacionam o conhecimento da experiência com alguma ponte teórica para que vire um conhecimento válido*”.

Há de se debruçar mais atentamente na relação supervisor-estagiário, de modo a apreciar essa afirmação com pertinência. Antes disso, porém, também se evidencia neste trecho como Beatriz situou-se, a partir da ausência de definições prévias. Ao não encontrar o tipo de “*ajuda*” esperada, ela pareceu assumir que precisava “*descobrir sozinha*” como fazer com que as suas experiências se tornassem um “*conhecimento válido*”. Além disso, desvela-se que, a fala dos supervisores, ao não se revestir dos mesmos termos teóricos utilizados em aula, foi considerada precária, no sentido de não atender suas expectativas para o que considerava como “*conhecimento válido*”.

A partir destas considerações, sigo em frente na tentativa de compreender como as noções de plantão apareceram nos quatro relatos. O trecho de uma fala do terceiro depoente, Mauro, parece esclarecer um pouco mais o que as outras estagiárias comentaram:

*Considero o modelo fenomenológico-existencial trabalhado aqui muito coerente, porque ele não é utilizado como teoria, mas apoia-se nela para fazer um serviço. A fenomenologia afirma que as teorias são limitadas e nenhuma dá conta da complexidade do ser humano.*

Esse estagiário se diferencia dos demais por ter cursado uma primeira graduação em filosofia e ter tido contato prévio com a fenomenologia existencial. O trecho reforça a ideia de que o projeto não ofereceu definição conceitual de plantão e nem saberes técnicos a serem aplicados no atendimento. Pelo contrário, o estágio buscou inspiração no pensamento originário de Martin Heidegger para pensar a formação de outro lugar, questionando saberes e práticas tradicionalmente instituídos.

Deste modo, Mauro apresentou uma noção distinta de atendimento em plantão, conduzindo-o ao experienciar:

*Outra coisa que gosto é de como o plantão é estruturado. O referencial teórico, ou a ausência de, no modo como o serviço é estruturado é uma das abordagens que mais me interessam. Essa ideia de se ater ao fenômeno e ver como ele se expressa na relação contigo é muito coerente! Em outros referenciais a*

*teoria precede o encontro e aqui é a partir do encontro que você vai pensar sobre... isso altera o modo de você fazer qualquer intervenção. Não se tenta encaixar uma teoria no que você está vendo. As intervenções são pensadas a partir daquilo que surge no encontro.*

Ao atentar para este trecho, a fala do quarto depoente, Caio, parece indicar para uma compreensão semelhante, sendo interessante aproximá-las:

*Esse estágio me ajudou a perceber que não adianta querer ver de qualquer forma a teoria no atendimento! Aqui você não sai de um atendimento e recorta-o segundo uma teoria. Eu aprendi que o encontro é fundamental e nesse encontro eu não tento trazer nada que me afaste dele. É aproveitar ao máximo o que acontece ali e não me afastar colocando uma leitura prévia. Sempre haverá uma ideia prévia, mas tento ver o movimento do que acontece ali! Digo isso porque há situações em que vejo que o psicólogo sai do que a pessoa está dizendo para colocar uma coisa só dele e ainda insiste em convencê-la. Isso é uma violência para a pessoa!  
Por outro lado percebi que você fica um pouco perdido se tiver contato com uma prática sem uma teoria... pensando melhor, acho que conhecer uma teoria não me deixaria menos perdido... talvez seria mais uma ilusão.*

Na fala de ambos evidencia-se que as possibilidades de intervenção junto ao cliente são pensadas principalmente a partir de como o encontro ocorre, e não de uma orientação *a priori*. Eles parecem dizer de como se colocam atentos para perceber cada detalhe da situação, buscando uma compreensão a partir dessa atenção.

Percebe-se nos trechos uma preocupação de que não só uma definição de plantão, mas a própria teoria possa se interpor e prejudicar a compreensão do que acontece no momento do atendimento. Eles parecem apontar para o risco de tentar encaixar o cliente nos esquemas teóricos vistos em aula.

Quando se está “*um pouco perdido*”, esse movimento pode ser válido como tentativa de compreensão de uma situação. Entretanto, o risco de tal ação reside no mito grego da cama de Procrusto. Nesta, os viajantes se deitavam e, caso não se ajustassem ao comprimento exato do leito, tinham os membros amputados ou esticados até atingirem a medida padrão. Nesse sentido, os relatos apontaram para o perigo de o psicólogo reduzir e distorcer o outro para que ele caiba nos conceitos estudados. Neste sentido, as falas se dirigiram ao esforço do plantonista em dar-se conta desse movimento furtivo de reduzir a amplitude do encontro ao já sabido.

A partir daí, tais trechos mostraram como é pertinente aproximar-se cuidadosamente do que surge em cada encontro singular, mesmo que isso suscite uma sensação de “*estar perdido*”. Caio chega a provocar as convicções usuais sobre o conhecimento teórico, ao sugerir que tal saber seria uma ilusão de controle sobre o atendimento.

Por outro lado, este estagiário afirmou que “*sempre haverá uma ideia prévia*” no momento do atendimento. Ele parece assumir que expectativas surgem no encontro com o cliente, mesmo que nenhum conceito seja dado em aula. Neste sentido, tais expectativas parecem se remeter às concepções pessoais construídas ao longo da sua biografia e que remetem à tradição e à trama epocal de significados que constituem mundo. Deste modo, o plantonista precisa atentar para o modo como as diferentes “*leituras prévias*”, teóricas e pessoais, podem afastá-lo do movimento que acontece no atendimento.

Entretanto, eu me questiono se esse saber pessoal não seja um dos pontos de partida pelo qual o estagiário possa repensar suas concepções prévias... Talvez a questão não seja afastar essas leituras, mas de como transitar por elas. Como será que essa questão apareceu nos relatos?

Caio prossegue:

*Só a teoria pela teoria não consegue direcionar os meus interesses. É interessante entrar em contato com algo sem primeiro ter uma teoria e aqui me reforçou essa opinião. Aqui é um lugar que não tem a perspectiva teórica tão evidente, mas que me fez ter vontade de estudar a teoria, não para me ajudar a ver o fenômeno e sim para me ajudar a pensar outras coisas depois.*

Inicialmente, o trecho parece dar continuidade à ideia de que as noções teóricas são compreendidas de modo diferenciado ao se apresentarem a partir do atendimento, em diálogo com a experiência ocorrida. Mas então, ao reler o trecho, alguns termos começam a gerar certo incômodo, como se apontassem outro sentido...

Ao que Caio se refere quando diz “*teoria pela teoria*”? Seria um conhecimento desvinculado da prática, sinalizando uma crença na separação entre teoria e prática?

Leio: “*entrar em contato com aquilo sem primeiro ter uma teoria*” implicaria que a prática viria antes da teoria, confirmando a dicotomia sugerida?

De repente as falas parecem não clarear mais o caminho que eu tateava... Por onde estou indo?



Pensava ir ao sentido da ausência de definições de plantão para a construção de saberes a partir da prática, apontando para outro modo de aprendizagem. Entretanto, os trechos acima pareceram evidenciar a presença, na proposta do estágio, do pensamento dicotômico, somente invertendo a tradicional ordem dos termos. Se assim o for, há de se questionar se o estágio está realmente pensando a formação de outro lugar...

Nesse momento, retomando a frase da plantonista Luiza – *“o aprendizado aqui é na prática, é no fazer”*, deparo-me com que o sentido pode ser outro daquele explorado anteriormente. Aqui, a frase parece soar como *slogan*, algo irrefletido e vazio.

Nesse sentido, estaria a perspectiva fenomenológica existencial sendo compreendida como justificativa para um estágio descompromissado de um aprofundamento teórico problematizador do atendimento em plantão? Por essa via, teria sido por isso que os quatro depoentes se mostraram encantados com a oferta de estágio a partir do segundo ano?

Caio disse que *“já pensava que essa oportunidade de atendimento clínico nos primeiros anos é fundamental”*. Desse modo, seus interesses e opiniões foram reforçados pela oportunidade de um estágio no qual se *“entra em contato com algo sem primeiro ter uma teoria”*.

Já Mauro afirmou que escolhera *“psicologia por causa da clínica e achava muito ruim ter que esperar quatro anos para atender”*. Além disso, *“foi bom atender no segundo ano e ver que nenhuma teoria precede o encontro, pois é nisso que acredito”*.

Beatriz comentou que *“a parte boa é participar de atendimento e entrar em contato com a prática e aprender de maneira mais solta, antes de ter aula de fenomenologia e compreender a teoria”*.

Luiza disse que *“foi a melhor coisa que me aconteceu, pois o plantão é parte de mim em todas as coisas que faço”*.

Nos relatos de Caio e Mauro, ambos pareciam ansiar por um estágio com essa aparente *“ausência”* de teoria e quando comentaram sobre plantão fica a impressão de reafirmarem interesses prévios. Será que eles procuraram o já esperado e se mantiveram no já conhecido? Quais mudanças o estágio propiciou-lhes, além de confirmar as próprias crenças?

Beatriz e Luiza também se encantaram com a oferta de estágio a partir do segundo ano. Mas, para além do fascínio, elas também relataram, nos trechos inicialmente supracitados, dificuldades em se situar diante da ausência de modelos explícitos de atendimento. Tais incômodos parecem comunicar um deslocamento do já

sabido e esperado, indicando mudança, ou ao menos crise, nas ideias que envolvem um primeiro estágio de atendimento.

Ao se pensar em apresentar o plantão a partir dos relatos dos depoentes, tornou-se evidente a recusa destes em explicá-lo ou defini-lo em termos conceituais. Será possível apresentar o plantão de outro modo?

### **Será possível apresentar o plantão de outro modo?**

Se, por um lado, não houve definição conceitual, por outro, os relatos utilizaram termos como “*encontro*”, “*fenômeno*”, “*experiência*” e “*prática*” para se referirem ao plantão. Tais termos parecem conduzir os relatos a se abrirem para contar situações de atendimento...

Mauro contou o seu primeiro atendimento em plantão da seguinte forma:

*Atendi a primeira vez com uma psicóloga formada e foi muito bom. Eu estava muito empolgado e com muito medo também, porque a gente não sabe o que vai acontecer, nem o que vai dizer. Quando se fecha a porta da sala, abre-se outro mundo. Todo esse pensamento bem elaborado não me trouxe nenhum conforto quando fui atender. Não há conhecimento seguro que te dê certeza do que vai acontecer. Isso na verdade é bom, porque é justamente daí que surge a possibilidade de fazer algo. (...)*

*Eu não me lembro da pessoa e do que a gente falou, mas eu saí muito feliz com a minha atitude. Eu imaginava que ficaria quieto e logo na primeira vez consegui dizer coisas e não era forçado. Eu não fiquei inibido. Claro que eu falei muitas besteiras... a colega confirmou isso depois... mas eu pensei que estava tudo bem e que poderíamos ir por outro caminho.*

Inicialmente, algo que se destaca neste trecho é a presença de uma psicóloga formada atendendo junto ao estagiário. Neste sentido, embora o estágio seja ofertado nos semestres iniciais do curso, o projeto se preocupou em cuidar da entrada desse estagiário no atendimento. Já em relação ao atendimento, nota-se uma dificuldade de contar com maiores detalhes o que se passou. Mauro mesmo afirmou não se lembrar muito da situação, embora tenha avaliado essa primeira vez como algo “*muito bom*” e do qual ele saiu “*muito feliz*”.

Este trecho parece ilustrar com propriedade como pode ser difícil contar histórias e se abrir às experiências que elas evocam. Ele comentou sobre o atendimento e avaliou a sua participação, mas nesse pensamento analítico, o estagiário acabou por distanciar-se de como a experiência o afetou. Mauro disse que estava com muito medo,

que os seus pensamentos não trouxeram nenhum conforto e de que falou bobagens, mas a sua fala parece não transmitir esses incômodos. Pelo contrário, ele pareceu bem à vontade. Será que falar muitas besteiras não suscitaria maiores conflitos?! Mesmo se autorizar a “*dizer coisas*”, junto a uma psicóloga formada, num primeiro atendimento não seria algo que provocaria certa surpresa? Fica uma impressão de que o raciocinar avaliativo passou uma esteira nas nuances da experiência, já apresentando uma ideia clara e limpa.

Talvez a sua primeira graduação em filosofia tenha lhe proporcionado uma compreensão distinta da situação. Conforme o trecho, no atendimento “*abre-se outro mundo*” que pode gerar no estagiário um desconforto diante da ausência de controle e rumo que as coisas podem tomar. Entretanto, a fala de Mauro apontou para a ideia de que “*isso na verdade é bom*”. Ele viu no desconhecido e no incerto a possibilidade de situar-se de outro modo, propiciando o surgimento de uma compreensão diferente: aquilo que poderia remeter-se somente ao desconforto perante o não-saber, revelou-se como potência para o agir (ou seria atuar?).

Já em relação ao pensamento analítico, algo semelhante apareceu no seu relato sobre a supervisão:

*Na supervisão chamam a minha atenção para essa fixação pelo racional. Eu costumo mostrar a situação a partir de uma argumentação lógica, para que a pessoa veja que o que ela está fazendo não tem lógica! É óbvio que se a pessoa raciocinasse desse modo, provavelmente ela não estaria com aquele problema. Eu vejo que a pessoa até concorda, mas sinto que é vazio, pois vem de fora para dentro e ela não sente como verdadeiro. Faz sentido do ponto de vista da lógica, mas não para a pessoa! Na clínica estou aprendendo a ignorar o que construí numa trajetória acadêmica, mas é difícil. Eu sei que essa comunicação tácita está muito longe do racional, mas o racional ajuda a entender muitas coisas. O modo de se aproximar deve ser outro.*

O pensamento racional “*ajuda a entender muitas coisas*”, mas outras ele dificulta e se distancia do sentido da experiência. Conforme a fala do estagiário pontuou, para que algo se torne “*verdadeiro*”, muitas vezes a argumentação lógica não é o caminho mais indicado. Embora não seja dogmática, a lógica exige do outro pensar dentro dos seus parâmetros matemáticos. E esse pensamento pode se tornar estéril, pois, não raro, o sentido de algo não se encontra na causalidade dos eventos. Como diria a

canção de Caetano Veloso (1984), se quer “*encontrar a mais justa adequação, tudo métrica, rima e nunca dor... mas a vida é real e de viés*”.

Assim, Mauro considerou que o cliente pode até concordar e ser convencido de uma solução proposta, mas, ao mesmo tempo, não modificar a sua atitude a respeito do problema. “*O modo de se aproximar deve ser outro*” ... mas qual?

Outro depoente também iniciou o seu relato do primeiro atendimento de modo semelhante ao de Mauro. Caio também apresentou um sobrevôo analítico como tentativa de aproximar-se da experiência. Mas logo ele conseguiu lembrar-se e contar seu primeiro atendimento. Aos poucos, as histórias surgiram timidamente, sem maiores pretensões...

*Eu atendi uma mulher que estava bastante fragilizada, tanto é que na semana seguinte ela foi encaminhada para o hospital universitário. (...)*

*Eu fiquei sem saber como agir diante de uma pessoa assim! Por mais que eu tivesse vontade de perguntar algo eu ficava com medo de que o que eu dissesse fosse muito devastador para ela... eu não sabia o que poderia acontecer. Então realmente não falei nada, fiquei mais cauteloso. Depois eu vi que a fragilidade estava mais em mim do que na mulher, porque por mais que eu diga alguma coisa não é algo que vai romper o mundo da pessoa. Eu também estava com medo de colocar o que estava vendo, pois não entendia porque eu via aquilo. Então, eu esperava para entender melhor.*

Noção semelhante apareceu no relato da veterana Luiza ao lembrar o começo do seu estágio: “... *eu fui me encontrando, mas não foi fácil. Eram atendimentos no qual havia outra pessoa falando da vida dela e eu pensando: “O que é isso?! O que eu faço?!”*”.

Nesses trechos, Luiza e Caio não somente falaram sobre o primeiro atendimento, mas aproximaram-se da angústia diante de não saber como agir e o conflito entre a vontade e o medo. Ao invés da aparente sensação de tranquilidade de se dizer “*besteiras*” e continuar tudo bem, aqui apareceu a cautela e a espera para tentar entender melhor o que se apresentava.

Na fala de Caio havia uma preocupação e um temor em relação ao estado emocional da cliente. Entretanto essa atenção dirigida à fragilidade da cliente parecia encobrir a crença de que ele era detentor de uma fala, cujo poder conseguiria dilacerar o mundo da moça. De onde viria a crença nessa suposta onipotência? Seria da noção popular de que o psicólogo sabe mais do cliente do que ele próprio?

Neste momento, uma fala de Beatriz revela-se oportuna para responder esse questionamento:

*Uma vez a supervisora disse para eu falar sempre que pudesse, pois se aquilo não servisse o cliente passaria batido. É uma questão de tentar e não ter tanto medo de como aquilo pode soar. Depois disso eu fiquei mais à vontade porque antes eu tinha receio de como devolver ao cliente aquilo que eu percebia. É nítido quando você pontua alguma coisa e a pessoa passa por cima daquilo... aos poucos você percebe.*

A plantonista pareceu apresentar crença e preocupação próximas às de Caio. Aliás, ao longo do atendimento deste estagiário, vai se esclarecendo que a imagem de um psicólogo poderoso encobria a fragilidade de um aprendiz que não entendia muito o que estava acontecendo e não sabia ao certo como agir. E mesmo quando Caio pareceu entender, ficou a dúvida sobre a própria percepção. Será que é daí que vem a hesitação e o esperar ruminante, como que aguardando algum sinal? Pareceu então que o medo já não era mais o de possuir um poder devastador; pelo contrário, transformou-se na sensação de impotência de pouco se conseguir fazer por aquela mulher a não ser encaminhá-la a outro local.

O relato de Luiza trouxe uma situação semelhante:

*No meu primeiro atendimento, a pessoa tomava remédios psiquiátricos e estava muito desorganizada. Eu fiquei muito surpresa e perdida. Até consegui comentar algum detalhe, mas fiquei assustada, pois o discurso do cliente era de grande afastamento do real. Eu fiquei meio confusa junto com a pessoa e saí com uma sensação de que precisava ser salva daquilo!*

Neste relato, a fragilidade do cliente estava na desorganização do seu discurso, com dificuldade de fazer-se entender. A plantonista até conseguiu “comentar algum detalhe”, mas, sobretudo, pareceu ficar assustada e “perdida”.

Embora em seus relatos, Caio e Luiza tenham ficado, predominantemente, quietos, o silêncio comunicou sentidos diversos. O de Caio revela cautela e receio no contato, o dela evidencia mistura com o cliente. Se o relato dele trouxe a imagem da fala onipotente do psicólogo, o da estagiária revelou outro antigo medo: o do caos e fragmentação de si diante do desconhecido.

Compreendo que aventurar-se para além das próprias crenças e do raciocínio normativo pode conduzir a uma perda de sentido. Mesmo que momentaneamente, tal perda pareceu ser vivida como um afogamento, um aniquilamento de si. Luiza

mencionou precisar “*ser salva*” desta situação trágica. Não conseguindo abarcar e compreender aquilo que se apresentava, como ela poderia continuar o atendimento?

Neste sentido, será que o atrelar-se às próprias certezas e ao já conhecido talvez pudesse ser compreendido como um modo de tentar evitar essa experiência desorganizadora?

Já o relato de Beatriz, apresentou uma situação bem diferente:

*Mesmo assim, eu já estou melhor do que no meu primeiro atendimento onde me senti um vaso! Eu atendi com uma pessoa já formada e, enquanto eu tentava perceber alguma coisa, o colega ia de raciocínio em raciocínio e eu não acompanhava! Foi tudo muito rápido! Algumas coisas eu percebia e achava o máximo como ele devolvia, mas muitas eu nem chegava a pensar direito.*

A plantonista observava o colega como que a exibir suas habilidades e tentava acompanhar a sequência e rapidez de suas colocações. Ela se percebeu sem espaço ou convite para intervir, somente observando. Por um lado, “*achava o máximo*” o aparente modelo ideal em ação. Entretanto, ao situar-se na cena como um enrijecido objeto, Beatriz pareceu expressar o seu descontentamento, pela ironia. “*Um vaso*” é qualquer coisa de insignificante num atendimento, comunicando uma ausência presente. Suas tentativas de entender o que se passava ficaram à míngua, sem maiores considerações. Como observadora, ela deu a impressão de estar impedida de aprender a partir do agir próprio. Limitou-se a aprender por observação e isso pareceu criar um abismo entre ela e os outros participantes do atendimento. O silêncio aqui talvez seja mais cruel, por nem se chegar a reconhecê-lo como tal.

Por essa trilha, considerou-se o relato de cada um dos quatro depoentes sobre o seu primeiro atendimento em plantão. É interessante perceber como os trechos apresentados se aproximam em alguns momentos, mas sobretudo, deixam a ver o modo como cada um passou a conhecer o estágio a partir das suas percepções para construir referências e questionamentos.

Neste sentido, um elemento que merece destaque, a partir dos trechos discutidos, é a entrada dos estagiários com psicólogos formados ou colegas dos últimos semestres, formando duplas para o atendimento.

### **Formando duplas e uma supervisão de meio**

Luiza e Mauro referiram-se à “segurança” de entrar com “alguém mais experiente”. Na fala da estagiária, “foi ótimo porque aos poucos ganhei a segurança de que precisava. Primeiro eu fiquei olhando, depois me permiti dizer alguma coisa”. Já para Mauro, “é bom porque passa uma segurança. Antes de entrarmos ela conversou comigo e me deixou muito à vontade para falar o que quisesse e até para sair do atendimento se desejasse... ela me tranquilizou”.

Estes trechos transmitem a ideia de que atender junto a um colega mais experiente “passa” uma segurança e, aos poucos, o estagiário constrói a sua própria. Neste sentido, Mauro percebeu que uma atitude importante da sua colega foi estar atenta a como ele se encontrava e mostrar-lhe disponibilidade para conversar sobre o que quisesse. Sem forçar uma exposição do estagiário, a conversa antes do atendimento buscou esclarecer esse cuidado. Como a fala de Luiza afirmara, “é mais no sentido de perguntar se a pessoa está confortável e disposta a entrar”.

A partir dessa atenção, os estagiários puderam colocar-se quando e do modo como quiseram. Neste sentido, “tranquilizá-lo” e “confortá-lo” é ofertar um espaço no qual o estagiário possa fazer algumas escolhas e não necessariamente ver-se obrigado a entrar de um determinado jeito.

Deste modo, pode-se compreender que o plantão foi apresentado aos estudantes a partir da própria atenção e disponibilidade ao outro que o companheiro de dupla dava a ver, como reveladoras de um modo de ser psicólogo.

Entretanto, como indicado, segurança não é algo que somente se “passa”, mas, sobretudo, que se constrói. Nesse sentido, como compreender a fala de Luiza nesse início em que ela fica olhando, para depois se permitir dizer algo? Seria este “olhar” semelhante ao modo como Beatriz sentiu-se um “vaso” no seu primeiro atendimento?

O relato de Luiza marcou diferenças:

*Quando você atende com uma pessoa mais experiente, queira ou não, você dá uma relaxada. Até porque há uma terceira pessoa e você fica pensando no que um está dizendo e como o outro está ouvindo... dá até para pensar no que você faria e no que está sendo feito... dá uma dispersada e você fica num espaço mais confortável.*

Pode ser pertinente também apresentar uma fala de Caio a esse respeito:

*Quando a gente atende em dupla dá para ficar mais quieto e observar... e é bom ficar em silêncio porque você percebe outras*

*coisas... só que agora eu devolvo o que percebo, antes eu deixava passar... eu passei a arriscar mais.*

*Muitas vezes o que eu vejo é diferente do que o outro vê, mas não é uma coisa alucinada. Perceber isso me permitiu ser mais participativo. Agora eu digo a minha impressão mesmo sem entendê-la direito e vejo o que vai acontecendo. Se eu falar besteira acontece, mas essa tentativa de mostrar o cuidado é mais importante do que pensar se eu falei besteira. Agora é ficar atento para as próximas vezes.*

A fala de Beatriz, referente ao seu primeiro atendimento junto a um psicólogo, remeteu a uma dificuldade de entender o que acontecia no atendimento. O raciocínio do colega, percebido como rápido, levou a momentos em que ela não conseguiu “*pensar direito*”. Acabou por sentir-se um “*vaso*”, o que poderia apontar certa desatenção deste colega diante do seu desconforto. Isso talvez pudesse indicar que nem sempre o companheiro de dupla consegue atentar a como o outro se encontra no atendimento. Seria isso?

Já o relato de Luiza transmitiu outra ideia. No lugar da pressa, parece surgir a sensação do repouso pensativo. A plantonista conseguiu explorar suas reflexões com folga, sentindo-se incluída e pareceu aproveitar melhor a situação.

Assim como ela, que primeiro ficou olhando e depois se permitiu dizer algo, Caio também aproveitou a presença do colega para estar de modo mais confortável, embora atento. O que se destacou nesse trecho foi justamente o espaço que se abriu no próprio atendimento para que o plantonista percebesse que suas impressões não eram “*alucinadas*”, mesmo não havendo certeza ou estando de acordo com as do colega. Nesse sentido, o atendimento em dupla propiciou que ele confiasse em sua percepção e arriscasse mais, pois, conforme ele mesmo disse, tentativas malogradas também indicam um esforço cuidadoso.

É pertinente notar que, o “*falar besteiras*” de Caio possui sentido distinto daquele que apareceu anteriormente no relato do depoente Mauro. Neste, tal atitude foi compreendida como possível e aceitável antes mesmo da entrada do estagiário no atendimento. Na fala de Caio, contudo, tal compreensão só ocorreu posteriormente, a partir de reflexões sobre situações vividas nos atendimentos, conflitos e o reconhecimento da própria fragilidade.

Tal cenário conduz a se olhar mais atentamente como ocorreu a relação entre as duplas de atendimentos. Nesse momento, Luiza pode contribuir a partir do seu lugar



diferenciado dos demais depoentes, por ter se tornado uma estagiária que acolhe os iniciantes:

*Muitos não falam por não verem esse espaço ou por ele não se abrir. Eu tento abrir esse espaço no próprio atendimento. Por exemplo, se um amigo começa a falar eu o deixo seguir em frente: “Vai lá, desenvolve!”. Outras vezes, eu solto: “Não é mesmo, fulano?!?”, e ajuda...*

*No começo eu era apaixonada por tudo isso! Hoje em dia, há momentos em que chego meio cansada e não fico muito a fim de entrar com alguém. Às vezes dá até uma preguiça, porque é trabalhoso...*

O estagiário pode silenciar por não perceber uma abertura, mas o colega também pode desatentar em disponibilizar esse espaço: descuido de ambos. Tal consideração é interessante, pois ao estagiário, que coube decidir como e quando se colocar, também competiu co-responsabilizar-se pela sua condução no estágio.

Algo que também se destaca neste trecho foi o esforço de Luiza em tirar o colega do fundo da cena. No próprio atendimento, ela convidou-o a participar do diálogo com o cliente, de modo aparentemente descompromissado. Diferente de forçar uma participação, a plantonista buscou mostrar ao estagiário que ele pode sair desse “espaço mais confortável”, embora “dispersivo”.

Outro movimento da estagiária foi o de “deixar” o colega “seguir em frente” na sua fala. Ela legitimou que ele conduzisse sua intervenção sem ser interrompido em suas considerações. Assumindo que ela talvez possuía “mais experiência”, o que ela fez com esse “poder” foi colocar-se a serviço do estagiário. Esta atitude propiciou ao estudante perceber-se como co-autor no atendimento e descobrir-se como psicólogo. A entrega de Luiza me lembrou a do cuidador diante dos primeiros passos do rebento... cansativo, mas “apaixonante” esforço que aguarda.

Será que o relato desta plantonista aponta um modo de ser psicólogo distinto?

Por essa via, Caio conta uma história interessante de como foi atender em dupla:

*... eu novamente fiz dupla com aquele primeiro psicólogo e atendi um moço que ficou uns quarenta minutos em silêncio segurando uma mochila no colo. Eu percebia que era um silêncio construtivo e quis deixá-lo lidar com isso. Eu ficaria muito tempo assim com ele, mas a minha dupla achou melhor falar. Na hora eu não entendi o meu colega... somente na supervisão eu percebi que talvez o silêncio não fosse produtivo. De fato, era uma situação tensa e não sei se era bom ficar deste jeito. Não basta somente escutar o colega, mas perceber como ele está se sentindo... e isso é difícil.*

Para o plantonista, o silêncio possuía um significado distinto daquele do colega. Isso implicava em caminhos diferentes para o atendimento: sustentar o silêncio ou falar. Qual seria a melhor opção? Manter o silêncio pode ser uma maneira de comunicar ao cliente consideração pelo seu ritmo e modo de estar presente. Mas também compreendo que iniciar um atendimento com um silêncio de quarenta minutos poderia indicar uma ausência de sentido à situação: os três estavam na mesma sala, mas distantes em seus pensamentos, sem interagirem. Por essa via, interromper o silêncio é marcar esta ausência de sentido e propiciar diálogo.

Cada plantonista confiava naquilo que percebia da situação. Quando o colega decidiu interromper o silêncio, tal atitude não fez sentido para Caio e ainda mudou a direção do atendimento, abalando a segurança na sua percepção. Pareceu algo que mais atrapalhou do que contribuiu! Somente na supervisão, logo após ao atendimento, é que ele percebeu que poderia haver mais de um sentido para o silêncio do cliente.

É interessante notar como, inicialmente, atender em dupla propiciou ao plantonista confiar na própria percepção e “*ser mais participativo*”. Mas este trabalho também levou-o a relativizar as suas impressões e considerar outros significados possíveis a uma dada situação, no diálogo com colegas e supervisores.

Deste modo, o estagiário avaliou que, ao atender em dupla, “*eu vou construir junto e não vou interromper. Eu não posso olhar só para o cliente. Eu tenho que olhar, no mínimo, para os três ali naquela situação!*”. Entretanto, como a história acima revelou, a realização dessa proposta é mais difícil do que parece.

Beatriz revelou uma dificuldade semelhante à de Caio:

*Eu não pensei em trabalhar em dupla, mas em esperar e respeitar a vez do outro. Eu não aproveitei a deixa do outro para esclarecer pontos meus. Quando você vai na mesma direção do colega é tranquilo pontuar, mas se isso não acontece é bom você aproveitar o que ele está dizendo para colocar a sua ideia.*

Neste trecho também surgiu a proposta de um trabalho em conjunto, no qual cada plantonista poderia dar sequência ao raciocínio do outro. Mas, o que a estagiária realizou foi algo bem diferente. Não houve um trabalho em dupla, mas um revezamento de dois plantonistas no diálogo com o cliente. Cada qual esperava a vez de tomar a palavra para si. Não houve uma sequência ou complementação de raciocínios, mas sobreposição de diferentes impressões. Como contemplar a alteridade quando a

singularidade parece se impor? Mário Quintana provoca: “A gente diz uma coisa, o entrevistador entende outra e o leitor entende outra. Enquanto isso, a coisa propriamente dita fica pensando que não foi propriamente dita”.

Por essa via, Mauro apresentou a seguinte situação:

*Uma vez, atendi com um psicólogo que me incomodava muito, pois claramente ele tentava encaixar o cliente numa teoria prévia. (...) Eu tive vontade de ir embora para não compactuar com aquilo, mas considerei mais justo com o cliente tentar outro caminho, por mais que o colega tivesse mais experiência. Para a minha surpresa esse colega me deu um tapa na perna e pediu para não interrompê-lo! Fiquei sem reação!!*

Atender em dupla foi uma proposta elogiada pelos depoentes e, embora a sintonia entre colegas não seja algo de fácil manejo, os relatos marcaram uma preocupação em respeitar o outro e tentar escutá-lo, mesmo na divergência de ideias. Neste trecho, entretanto, a situação pareceu ter sido outra.

Havia uma discrepância no modo de conduzir o atendimento que incomodava o plantonista a ponto dele pensar em sair da sala. Ao permanecer e tentar seguir por outro caminho, qual não foi a surpresa de Mauro ao ser bruscamente cortado pelo colega!

Como compreender o que fez com que o psicólogo se autorizasse a silenciar o plantonista deste modo? O que essa atitude pode revelar sobre o modo de atender em dupla?

O próprio relato deste depoente apresentou uma reflexão neste sentido:

*Pode haver olhares diferentes entre dois plantonistas e essa rica divergência ajuda você a abrir os olhos para um caminho que você não enxergava... semelhante à supervisão. Essa divergência pode gerar alguma confusão, mas se você se apoia no que é dito em atendimento, a gama de interpretações é restrita. Vai destoar mais se o caminho tomado não tem amparo no que é dito pelo cliente.*

Neste trecho, é interessante perceber como Mauro aproximou o atender em dupla com o trabalho de supervisão. Para ele, a divergência entre pares pode gerar conflitos, mas, sobretudo, é algo fecundo, pois propicia a diferenciação de significados, na busca por sentido. Embora “abrir os olhos” para algo não visto seja um exercício trabalhoso, ele considerou que os maiores desentendimentos ocorrem quando o psicólogo busca assegurar-se somente nas suas referências, sem levar em conta “o que é dito pelo cliente”.

Por essa via, o mesmo estagiário ilustrou tal panorama, retomando o atendimento anterior: “... *claramente ele tentava encaixar o cliente numa teoria prévia. Ele ignorava o que lhe era dito e usava chavões psicanalíticos, pedindo para o cliente falar da infância e dos pais... ele empurrava teoria para o atendimento*”.

Neste caminhar, os relatos indicaram a pertinência dos primeiros atendimentos serem realizados em dupla. As falas também apontaram como esse recurso foi elaborado de modo a diferenciar um cuidado aos estagiários iniciantes.

Desse modo, diante das vicissitudes reveladas por tal proposta, será que nenhum outro auxílio foi disponibilizado?

Luiza trouxe uma indicação de resposta:

*Quando atendo com alguém eu sempre interrompo para saber como está sendo aquilo para o colega. Eu me questiono sobre como posso ajudar quem está começando como eu comecei há alguns anos! No início, eles não falam muito... então nem sempre dá para saber como estão. Antes eu não entendia essa preocupação... agora entendo... porque se o outro não fala isso gera uma ansiedade maior... é bom ter alguém que te ajuda a pensar no que está acontecendo, porque às vezes você descobre que deixou passar algo que estava na sua cara! Outras vezes, cada um está com uma compreensão e é bom trocar essas ideias... mas também é mais trabalhoso, pois além de prestar atenção em como estou no atendimento, tem o cliente dizendo dele e essa outra pessoa do meu lado, muitas vezes com cara de dúvida! Eu não consigo atender e fingir que eu estou sozinha, pois eu não estou!*

Este trecho destacou a possibilidade de interrupções breves durante o atendimento, nas quais a dupla de estagiários troca impressões e retorna para dar continuidade à situação. A plantonista se preocupou em saber como o outro estava na situação de estágio. Esse esforço envolveu conversar com o colega, mas também respeitar o seu silêncio, aguardar o seu momento. Nesse sentido, tal esforço compreendeu uma alternância sensível de aproximação e distanciamento.

Novamente aqui, surgiu um modo de cuidar que parece desvirtuar as noções usuais do termo, porque não prioriza conteúdo ou explicações, mas oferece presença para que o estudante recolha as suas impressões e, a partir daí, construa suas pontes e faça ligações. É um cuidar que se mantém à espera que o outro se dirija ao encontro, se expondo: acolher e se comprometer com o gesto que se dirige a.

Além disso, é um cuidar que, ao realizar-se, desdobra-se também como zelo ao cuidador, pois Luiza serve-se da compreensão do colega para situar-se no atendimento, descobrindo coisas que, eventualmente, “*deixou passar*”.

Como essa ideia tomou forma? Será que isso já era proposto desde o início do projeto?

Caio apresentou uma resposta:

*No começo, eu trazia as minhas impressões do atendimento para a supervisão e o sentido se esclarecia, só que a pessoa já tinha ido embora... então não adiantava. Fazia sentido para mim, mas não para a pessoa que veio procurar. O lance do Plantão é que a pessoa virá quando ela sentir que precisa, então não dá para saber se ela vai voltar! (...)*

*Eu acredito que essa possibilidade de supervisão no meio do atendimento é algo bom porque dá para você voltar e continuar... não fica só você com a compreensão e o cliente já foi embora. Então se ficamos perdidos, a gente vem pra supervisão e pede ajuda... mas é claro que a gente antes tem que perceber que se está perdido.*

A fala deste estagiário denuncia uma insatisfação de que o que era esclarecido com os supervisores ficava somente entre eles e o cliente já havia partido. Este não se beneficiava da compreensão renovada pela supervisão. Por outro lado, o plantonista saía frustrado pensando que da próxima vez ficaria mais atento. Neste sentido, não bastou ao estudante modificar a sua compreensão do atendimento: o sentido maior desta só se realiza quando comunicado ao cliente.

Por essa via, pode-se compreender que a proposta de intervalo apareceu no espaço de supervisão, no qual os envolvidos começaram a se incomodar com o modo pelo qual o atendimento se realizava. Para Caio, a supervisão de meio possibilitou que a dupla de plantonistas não somente trocasse impressões, mas recorresse aos supervisores para se re-situarem frente ao que estava acontecendo. Desse modo, eles voltavam ao atendimento com uma nova compreensão e podiam dar continuidade diferenciada ao que demandava cuidado.

O plantonista inclusive afirmou que “*quando você sai e vai para a supervisão, as coisas já ganham uma forma melhor*”. No trajeto para a sala de supervisão, compartilhar impressões com o colega já é o início de desvelar significados que, porventura, se ocultaram ao longo da conversa. É um momento para escutar-se diante daquilo que o cliente apresentou, abrindo incômodos e levantando dúvidas.

Por essa via, outros depoentes também contaram histórias referentes ao atendimento em dupla e à supervisão de meio. Beatriz trouxe a seguinte situação junto a uma colega que cursava os semestres finais de psicologia:

*Não era um atendimento fácil e a cliente estava num discurso bem distanciado. Eu a ouvia e também atentava para a sensação que eu tinha ao ouvir o que ela me contava para tentar devolver algo. A minha colega estava nessa mesma linha, mas ela também não conseguia fazer a cliente sair deste discurso distanciado. A cliente dizia que estava difícil se relacionar com os outros e a gente tentava saber quais eram os sentimentos dela em relação àquilo. Mas parecia que ela só queria uma resposta prática que se encaixasse nas suas explicações. (...) Parecia que algo a incomodava, mas na hora ela falava: “Incomoda, mas as pessoas são assim mesmo”. Ela estava defensiva e parecia nem ouvir a gente direito... (...) Eu fui me frustrando e a gente interrompeu no meio.*

Segundo ela, a cliente parecia esperar que a dupla lhe dissesse o que fazer, mas não aceitava nada que não “se encaixasse nas suas explicações”.

Neste sentido, a dupla evitou fazer sugestões à moça, mas ao se incomodarem com o discurso distanciado desta, passaram a questioná-la sobre os seus sentimentos, no intuito de tirá-la desse registro. Neste momento, acabaram por assumir a tarefa de fazer algo pela cliente, mesmo quando esta reforçou suas justificativas. O atendimento então pareceu virar uma frustrante queda-de-braço, na qual Beatriz acreditava que a cliente estava na “defensiva” e parecia não escutá-la. Pareceu que, ao longo do atendimento, a plantonista foi assumindo a postura de oferecer a “resposta prática” que a cliente esperava, embora sem se dar conta.

A interrupção marcou uma virada no relato:

*Nessa interrupção, foi bom conversar com o supervisor e poder voltar. Serviu para perceber que estávamos com a mesma impressão e não havia mais sentido ficarmos ali do jeito que estava. Também percebemos que poderia ser não só uma inabilidade nossa, mas uma resistência da pessoa. Eu retornei mais tranquila, pensando que talvez a pessoa tivesse o ritmo dela e não iria se abrir naquele momento. O que eu podia fazer era tentar apontar esse distanciamento e mostrar que o serviço estava disponível. Isso ajudou a lidar com as expectativas que eu e a minha colega tínhamos.*

A princípio, a pausa pareceu fora de contexto, mas a breve supervisão de meio propiciou que o atendimento fosse retomado com um novo direcionamento. Beatriz

pôde se descolar um pouco da situação e ver outras possibilidades de compreensão. Na conversa com o supervisor e na troca de impressões com a colega, a sua frustração encontrou significado renovado.

Para a depoente, se antes a cliente “*estava defensiva*” e ambas pareciam se antagonizar, agora ela pode ver outro sentido no modo como a cliente se mostrava: “*talvez a pessoa tivesse o ritmo dela e não iria se abrir naquele momento*”. Nesta descoberta, também não era preciso convencer a cliente a fazer ou pensar em alguma coisa: “*o que eu podia fazer era tentar apontar esse distanciamento e mostrar que o serviço estava disponível*”. Desse modo, ela mostrava-se mais sensível à cliente, ao mesmo tempo em que a convocava para assumir um posicionamento na situação.

Assim, é possível afirmar que a supervisão de meio pode ocorrer para que a dupla troque impressões e esclareça ideias ou por uma necessidade da própria situação que pode estar confusa e frustrante. Neste sentido, embora tal interrupção tenha surgido a partir dos incômodos compartilhados na supervisão, há de se atentar para o perigo de tal proposta cair num mero automatismo, sendo pertinente questionar, junto a cada plantonista, o sentido desta parada.

Antes de prosseguir, ainda é interessante destacar como a supervisão auxiliou Beatriz na compreensão do atendimento, embora anteriormente, ela tenha afirmado que teve de descobrir sozinha o que era um atendimento e que gostaria de ajuda para “*construir pontes*”. Como compreender essa aparente contradição? Vamos aguardar os relatos chegarem ao tema da supervisão...

Apesar das dificuldades enfrentadas com o psicólogo que lhe deu um tapa na perna, o relato de Mauro revelou outro atendimento em dupla em que as dificuldades foram superadas de modo notável. Ele atendia, com uma colega, uma moça que fora violentada anos atrás e agora contava isso pela primeira vez aos plantonistas:

*Ela só se dirigia a minha colega... quando eu falava algo ela fazia uma cara estranha... comecei a me sentir mal lá dentro. Ela falava mal de homens em geral, de não conseguir ficar perto deles e eu comecei a me sentir mal por ser homem! Lidamos com isso na medida em que a minha colega disse que ali estava presente um homem que junto a uma outra mulher foram os primeiros a escutarem o que ela guardou durante quinze anos.*

Claramente incomodado pela situação, embora sem compreendê-la muito bem, o plantonista pensou em sair, mas a sua colega, atenta ao que ocorria, interveio.

Percebendo o mal-estar e o sentido a que este indicava, ela pontuou que a presença acolhedora de Mauro poderia mostrar-lhe que nem todos os homens são necessariamente maus.

Colocada deste modo, tal ideia não coagiu a cliente a aceitar a presença do plantonista, mas propiciou-lhe re-significar a sua experiência junto a um homem. A moça pode lidar com a sua desconfiança generalizada pelos homens na medida em que o estagiário revelou consideração e sensibilidade pelo seu sofrimento.

Ao comunicar esta ideia, a plantonista também possibilitou ao estagiário olhar para o seu incômodo de outro modo, propiciando-lhe perceber a importância e o sentido da sua presença ali. Nessa situação, foi possível olhar para os três ali naquele momento e trabalhar em cima do que estava acontecendo. Neste sentido, a fala de Caio apontou outra dimensão do atendimento em dupla: *“Para um plantão que não pressupõe uma continuidade é valioso ter pontos de vista diferentes num mesmo momento”*.

### **O Plantão não pressupõe uma continuidade...?**

A partir das considerações sobre o trabalho em dupla, a fala de Caio conduz a se pensar como os atendimentos em plantão foram compreendidos pelos depoentes. Neste sentido, este estagiário apresentou algumas situações interessantes a serem consideradas:

*Atendi um homem casado que veio ao plantão a pedido de sua amante para decidir com qual das duas mulheres ele ficaria. Ele pedia ajuda para resolver esta situação, mas, por mais que reclamasse, ele falava disso com orgulho! Dava a impressão de um movimento pendular e de que não era algo que ele realmente quisesse resolver. Mesmo sem isso estar muito claro na hora, eu consegui dizer essas impressões para ele e fez muito sentido!*

Ao longo do atendimento, Caio percebeu que, embora o marido pedisse ajuda para resolver o impasse, ele parecia se orgulhar do fato de ter duas mulheres disputando-o. Ao tentar compreender esse pedido, o plantonista foi descobrindo alguém que talvez gostasse daquela situação e não desejasse mudar. O cliente não expressou essa vontade em palavras, mas pareceu mostrar-se assim na relação. Como saber? Ele pedia ajuda, mas antes afirmara que veio ao plantão a pedido de sua amante. Ele veio porque queria ou somente para agradar à amante? Como compreender o que o motivava a estar ali?



A impressão era a de um “*movimento pendular*”: alguém que oscilava de um lado a outro e não conseguia tomar uma posição nem com relação ao fato de ter ido ao plantão. O cliente jogava para a amante e para o estagiário a responsabilidade de tomar uma decisão, aparentando um desresponsabilizar-se.

Caio poderia ter atendido ao pedido do cliente e auxiliá-lo a escolher uma das duas mulheres. Ele também poderia ter tentado descobrir os eventuais motivos da presença do cliente por detrás do pedido de sua amante.

Entretanto, diante de um cliente que vacilava, o plantonista compreendeu que não se tratava de dar respostas ou encontrar motivos escondidos, mas de apontar ao cliente o modo como ele se apresentava no atendimento. De que adiantaria oferecer soluções pontuais, se o modo ambíguo do cliente posicionar-se permaneceria como questão em aberto?

Mesmo sem ter certeza, ele arriscou e pontuou o movimento do cliente sem ter a necessidade de convencê-lo. Ele respondeu à situação sem atender diretamente o pedido: o seu gesto convidou o cliente a lidar com a questão de não conseguir assumir o sentido de estar ali. Ele confrontou o cliente com o modo de ser deste, a partir do que ele percebera. O gesto do plantonista, ao mesmo tempo em que afirmava, também questionava o cliente, como se dissesse: e agora, como seguir adiante?

Se o plantonista contasse com a ideia de um eventual retorno talvez deixasse passar o momento que se revelou oportuno para ambos. Aliás, será que, em um segundo encontro, tais colocações fariam sentido? Mais ainda... haveria um segundo encontro?

Diante da ideia de que o “*plantão não pressupõe uma continuidade*”, a atitude do plantonista evidenciou uma prontidão em perceber os lugares em que o cliente o colocava e, simultaneamente, situar-se de maneira a devolver uma compreensão de como o cliente se encontrava no atendimento. Houve um cuidado em não ser tomado pela pressa de arranjar soluções às solicitações do cliente. Esta atitude revelou o plantão como oportunidade fecunda para o cliente deparar-se com seu modo de ser situadamente desconhecido, propiciando reflexão. Deste modo, abriu-se uma escuta atenta ao queurgia, demandando sentido.

Caio ainda relatou um segundo atendimento, no qual a situação foi bem diversa. Ele atendeu um rapaz que lhe passou uma forte sensação de “*estranhamento*”. Esse incômodo pareceu atordoá-lo de tal modo que ele não conseguiu compreender muito o que se passava:

*Ele estava muito tenso... contraído... falava que tinha de se segurar e se manter contido. (...) Depois, o cara mencionou o episódio de um desenho que envolvia a destruição do mundo... e ele era um dos responsáveis. Ao mesmo tempo, ele relatou situações de abuso de uma maneira distanciada, como se fosse fácil relatar esses eventos. No atendimento, eu via uma coisa e não ligava com a outra. (...)*

*Na supervisão tudo ganhou forma: uma pessoa em crise que demandava um encaminhamento!*

*Ainda assim, ficou combinado dele voltar na próxima semana para clarear mais essa demanda. Acontece que não lembramos que na próxima semana seria feriado. (...) No dia seguinte, conversei com uma das supervisoras. Depois liguei para o cliente e sugeri o CAPS da região. Eu fiz o que podia ser feito e isso já me aliviou. Se na hora do atendimento eu não consegui fazer o que a situação pedia, consegui fazer depois.*

Na situação anterior, o encontro revelou-se como momento oportuno para o cliente “re-pensar” suas atitudes, pelo como se desvelou o seu modo de ser naquela situação, indicando sentido. Nesta outra situação, isso não ocorreu. Embora o plantonista se esforçasse em esclarecer a demanda do cliente, não bastava somente a sua atenção. A evidente desorganização do rapaz comprometeu a condução do atendimento: o momento oportuno para abertura de sentido ocorre *em-relação* e não depende somente do esforço do plantonista.

Caio colocou que o plantão “*não pressupõe uma continuidade*”. Mesmo assim, ele marcou um retorno do cliente ao serviço. Além disso, incomodado com o encerramento dado, ele conversou com uma supervisora e propôs um encaminhamento para outro serviço da rede de saúde pública. O que aconteceu? Trata-se de uma falha do projeto ou uma má compreensão do plantonista?

O estagiário foi atender na perspectiva de uma oportunidade única, mas aquilo que no cliente demandava cuidado se apresentou de tal modo disperso e confuso que um único encontro não conseguiria dar conta de circunscrever este sofrimento. A situação pedia mais de um atendimento e talvez o auxílio de outros profissionais. Assim, não houve falha do plantonista, mas uma tentativa de responder de maneira habilidosa à situação, que se estendeu para além do encontro inicial.

Neste sentido, a fala de Mauro parece dialogar com este trecho: “*O plantão sabe de sua limitação, tanto é que existe uma rede de encaminhamentos. Ele é uma porta de entrada e propicia que a pessoa entre em contato com seus afetos, dores e angústias, mas, muitas vezes, isso não basta*”. A princípio, pode surgir a ideia de que o plantão faz

triagem para outros serviços quando se diz que ele é “*porta de entrada*”. Entretanto, ao se observar a diversidade de clientes que chegam no plantão, não há como prever como eles estarão ao procurarem-no. Assim, escuta será oferecida em atendimento, mas dependendo do que se apresenta, encaminhamentos podem ser feitos para a rede de serviços de saúde pública e privada. Deste modo, é possível considerar que o plantonista não esteja se referindo ao plantão como triagem, mas como projeto que necessita constituir redes de apoio para responder pertinentemente àquilo que eventualmente se apresenta demandando outras intervenções e profissionais. Neste rumo, tal perspectiva não “enfraquece” o plantão, mas dá limite e contorno às suas ações.

Por essa via, a noção de “*não-continuidade*” do plantão foi compreendida como referência e não como modelo de atendimento. Assim, abriu-se ao plantonista a possibilidade de trabalhar no imprevisto, diante da imprevisibilidade de cada encontro.

Essa segunda situação aprofundou a compreensão do atendimento em plantão, a partir da noção de “*não-continuidade*”. A fala de Caio revelou que o estágio enfatiza a ideia de um encontro único, com começo meio e fim, desvinculado da noção de processo terapêutico. O encontro com o cliente é visto como oportunidade única para esclarecer sentido, desvelando modos de ser e propiciando um cuidar de ser. Entretanto, esse momento singular pode se ater a um atendimento ou desdobrar-se em mais retornos ao plantão. Isso não se deve a uma definição *a priori* dos supervisores, mas a partir da compreensão de cada situação, compartilhada com o cliente.

Assim, não se trata de substituir um modelo de plantão por outro e sim questionar a própria compreensão de plantão como *modelo*, propositadamente colocado em itálico.

A partir destas considerações, é pertinente esclarecer melhor a ideia de imprevisto que surgiu a partir da fala de Caio. Ele contou a seguinte sequência de atendimentos com uma mesma família:

*Era uma mãe que trouxe o filho e a queixa era uma dificuldade com português na escola. Mas na verdade parecia uma mãe pedindo ajuda, via filho. (...) Havia uma ideia de implicar a mãe em ser atendida ao invés de atender somente o menino. Só que no segundo atendimento surgiu o pai e ficou uma situação completamente nova! (...) Nos primeiros minutos ficamos perdidos! Não fazia mais sentido seguir a orientação dada. (...) Nós conversamos com os três e isso foi importante para todos. Os pais se separaram quando o menino tinha um ano e ele ficou com a mãe. (...) Muita coisa estava confusa para o menino (...) a mãe diz uma coisa, o pai outra e os três nunca estão juntos. (...)*

*A gente conseguiu criar um ambiente em que os três conversassem.*

*No último atendimento voltaram os três e a ideia era ver como se esclareceriam as questões do menino. Só que isso não aconteceu (...) a mãe começou a insistir para saber porquê o filho queria morar com o pai. Ficou uma situação tensa (...) então pedi para sairmos porque eu estava confuso. (...)*

*Eu estava com a impressão de que o plantão já tinha esclarecido a necessidade dos três estarem juntos e (...) achava que a família estava no momento de ser encaminhada (...)*

*Mas quando a gente voltou vimos uma situação completamente diferente! A mãe disse que havia coisas que ela não poderia comentar com o menino: o pai havia sido preso e ela não sabe lidar com o que estava acontecendo. Ela disse que precisava de um espaço só para ela e então eu pensei que um encaminhamento agora não faria sentido... assim os três foram convidados a retornarem... atender no plantão é sempre lidar com uma coisa nova que aparece.*

A cada encontro surgiu uma situação inesperada que rompia as expectativas dos plantonistas. Por um lado, a sequência de atendimentos com os mesmos estagiários pode passar a impressão de continuidade ou processo. Entretanto, a fala do estagiário denunciou a sua desilusão em esperar que a situação ocorresse conforme previsto. A família retornava cada vez de um modo diferente, trazendo outras questões e revelando novas facetas.

Por mais que os plantonistas buscassem dar sequência ao que fora discutido no atendimento anterior, a cada encontro eles eram surpreendidos e tentavam se re-situar para compreender o que se apresentava. Neste sentido, Caio considerou que “*no atendimento com família o que aparece não é só de uma pessoa, mas da relação! Eu tenho que olhar como elas interagem! Só de mostrar como ocorre essa interação já é muita coisa!*”.

Na aparente continuidade dos retornos marcados, surgiram rupturas que demandaram uma prontidão dos plantonistas para agirem no imprevisto. Conforme o relato mostrou, “improvisar” não foi um trabalho feito às pressas e desleixado, como o termo pode sugerir. Ele referiu-se ao modo atento que a dupla encontrou para lidar com o cliente (neste caso, a família) em sua singularidade, abarcando o movimento que lhe era próprio e imprevisível.

Deste modo, é possível considerar que, havendo um único atendimento ou uma série deles, cada retorno pode ser pensado como um encontro distinto do anterior,

mesmo quando os plantonistas são mantidos. Assim, Caio avaliou que “*atender no plantão é sempre lidar com uma coisa nova que aparece*”.

Neste sentido, e compreendendo plantão como “porta de entrada”, a pressuposição de o atendimento conduzir o cliente à psicoterapia caiu por terra. Diante da sequência de encontros, o plantonista acreditava, em certo momento, já ser a hora de se encaminhar a família para uma psicoterapia, de modo a se fazer um trabalho “*contínuo, sem um término previsto*”. Entretanto, algo outro se revelava a cada momento, para além das tentativas de enquadramento.

Isto que se revelava foi o modo como a família usou o plantão como referência para cuidar de suas questões. As rupturas pareceram indicar que eles levaram consigo o que foi aberto em plantão, de modo a darem continuidade às próprias reflexões. Assim, ao retornarem, eles apresentaram outros impasses. Eles pareceram ter assumido uma postura questionadora sobre si mesmos e não ficaram esperando pelo próximo encontro: o plantão surgiu como lugar que poderia auxiliá-los, quando necessário.

Neste sentido, Caio afirmou que “*não é só vir uma vez que resolve! Plantão não faz milagre!*”. Seria esta uma afirmação que aponta limitações ao projeto? Ou seria mais uma provocação que convoca o outro a implicar-se no atendimento?

Por esta via, o relato indicou que o plantonista não buscou fazer nada *pela* família, mas *com* ela.

O relato de Mauro pode auxiliar ainda mais a compreensão dessa noção de descontinuidade do plantão:

*Uma vez, uma plantonista disse a um rapaz que ele parecia um “bebezão” birrento... ele concordou daquele modo meio vazio. Depois, eu o atendi e me veio novamente esta imagem. Então eu disse que me parecia que pouca coisa havia mudado para ele desde a infância. Na outra sessão, o rapaz falou como percebeu, a partir do que eu dissera, que o quarto dele era exatamente igual desde os dez anos de idade. Ele viu um quadro de cortiça com fotos que estava lá há mais de vinte anos e percebeu que não havia mais sentido para aquilo, pois ele havia mudado. (...) na hora ele não falou nada... passou despercebido... mas essa atitude mostrou que ele entrou em contato.*

Neste trecho, o rapaz foi atendido por uma plantonista e, retornando ao plantão, passou por outro estagiário. Coube ao cliente decidir como iniciar este outro encontro. Seria questão de repetir o que foi dito anteriormente? Ou aquilo que caiu no vazio poderia surgir de outro modo?

Mauro afirmou que tinha um breve conhecimento da situação do cliente. Entretanto, ele atentou para não limitar o seu olhar ao já visto. O estagiário se disponibilizou para atender o cliente a partir do que este trouxesse. Talvez o que fora visto no primeiro atendimento nem surgisse nesse outro encontro...

Entretanto, a partir de como o cliente se apresentava, a sensação de estagnação surgiu novamente ao plantonista. Mesmo com a troca de estagiário, o gesto do cliente indicava a continuidade de algo que o desassossejava, mas ainda permanecia à espera de uma palavra viva que inaugurasse o trânsito de uma comunicação.

Nesse momento, a fala de Mauro apresentou-se como sugestão plena de espanto que convidou o cliente a estranhar-se no já familiar. Ele rompeu com a imagem caricatural transmitida pelo outro plantonista, mas permaneceu atento à sensação transmitida pelo cliente. Próximo de uma linguagem poética, sua fala revelou surpresa ao encontrar uma história que passava a impressão de estar em suspenso, parada no tempo. Deste modo, ele viu sob outra mirada o que se mostrava difuso e comunicou de outro modo o que demandava esclarecimento.

Por essa via, a noção de “não-continuidade” em plantão marcou semelhanças no modo como os outros relatos compreenderam o atendimento. Evidentemente, a troca de estagiários marcou uma ruptura em relação ao encontro anterior. Entretanto, diante dessa proposta, o cliente deu continuidade às suas questões, mesmo com plantonistas diferentes. Neste sentido, o abrigo oferecido pelo plantão referiu-se à possibilidade do cliente dirigir-se de um olhar às questões para um assumir-se como questão em aberto.

Diante dessas situações que apontam a possibilidade de abertura de esclarecimentos a clientes propiciadas pelos retornos ao plantão com plantonistas diferentes bem como a proposta de encontros únicos, questiono: como compreender o que a prática em atendimentos psicológicos discute sobre a importância do vínculo?

A troca de plantonistas pode causar certo estranhamento, pois existe uma tradição na psicologia de que o vínculo com o terapeuta não deve ser rompido. Tão evidente quanto à importância de uma mãe que acompanha o crescimento do filho, esta tradição afirma que a manutenção do vínculo garante familiaridade e com ela surgem os segredos do paciente. Entretanto, o termo “vínculo” também pode remeter a uma ligação que, ao unir, amarra, gerando dependência, restringindo os movimentos e limitando o olhar. Ou seja, a familiaridade também pode gerar uma dificuldade de abarcar o outro em sua singularidade, surpreendendo-se com o que se revela de modo único e original.

### **Ressonâncias entre clientes e plantonistas**

A partir desse atendimento relatado por Mauro, tocado e não tocado pela imagem que já conhecia do cliente por atendimentos anteriores, talvez seja interessante esclarecer mais atentamente outras questões: como os depoentes compreenderam o modo como se deu a comunicação com os clientes.

Destarte, este mesmo plantonista apresentou a seguinte história:

*... uma japonesa contou da filha com muitos problemas de saúde e da perda recente de parentes próximos por causa do câncer. (...) Eu estava passando justamente por isso que ela trouxe: ver um parente muito querido se comprometer cada dia mais e você não conseguir fazer nada. (...) Eu fiquei com muita vontade de chorar, porque ela falava de uma dor que eu estava sentindo. Perdi alguns minutos nessa dor... eu saí mentalmente do atendimento... a sorte é que eu estava com uma colega. Até que percebi que essa sensação não era da relação e sim da minha história e aquele não era o espaço para eu colocar isso.*

Amparado pela colega, que assumiu a frente do diálogo, Mauro pode perceber que a dor de ambos se assemelhava a ponto de quase se mesclar em uma só. Penso na possível tentação de se buscar um tal encontro com a cliente, no qual o plantonista suporia compreender completamente a situação a partir desta união de sentimentos...

Oportunamente, ele percebeu que o sentido desta dor diferenciava-se para cada um. Para se estar junto não é preciso aniquilar a distância que resguardava a singularidade e o mistério de cada um. Pelo contrário, ceder a tal tentação implicaria em perder-se... há de se manter a distância de modo a ser possível escutar aquilo que ainda não se conhece: os significados atribuídos pelo cliente às suas vivências.

Neste sentido, o plantonista considerou que:

*O que te faz um bom clínico é justamente trabalhar com aquilo que o cliente te suscitou, aquilo que você sentiu. Em muitos atendimentos eu sinto dores nas costas como se houvesse um peso nelas e, então, uma frase da pessoa, ou uma intervenção minha, esvanecem esse peso. É com esse tipo de percepção que se trabalha. (...) A Psicanálise chama isso de transferência e contratransferência. Já a neurociência fala sobre áreas do cérebro e filogenética. Estamos longe de ter um conhecimento seguro sobre isso e aplicarmos na clínica.*

A partir das aulas, Mauro chamou esse tipo de percepção de “conhecimentos tácitos que você junta, mas que, ao mesmo tempo, você transforma para fazer sentido”.

Ao relacionar esta dimensão ressonante do encontro conforme compreendida por outras perspectivas teóricas, o trecho poderia apontar para um ecletismo condenável. Entretanto, a afirmação do estagiário merece consideração. Não estaria ele tentando apontar para um aspecto recorrentemente presente na ação do psicólogo? Cursando diversas disciplinas, não estaria o plantonista tentando evidenciar algo em comum nas perspectivas teóricas e, simultaneamente, específico do psicólogo no modo de se entrar em contato com o outro?

Por essa via, Luiza passou por situação semelhante:

*... era uma história pesada referente a um assalto e foi algo que também aconteceu comigo. No atendimento eu não percebi que estava reagindo com muita raiva a isso. Na supervisão houve um questionamento sobre o motivo daquela raiva toda e eu percebi que talvez isso fosse meu, porque eu não via essa raiva no cliente... não encaixava.*

A estagiária buscou compreender o que se mostrou a partir de como foi provocada pelo cliente. Ela se permitiu colocar como abertura sensível para reconhecer-se afetada, para além das palavras.

Estes trechos pareceram marcar uma disponibilidade ao outro, na qual a própria corporeidade dos plantonistas apresentou-se como um modo de abrir-se à comunicação de algo que, na busca por compreensão, pode se legitimar como testemunho compartilhado de uma história e de um padecer. E nesse sentido, como a fala de Mauro afirmou, não há “*conhecimento seguro sobre*”.

Anteriormente, este plantonista afirmara que a argumentação racional e as tentativas de convencimento não eram por ele consideradas as melhores maneiras de se abordar um atendimento: “*O modo de se aproximar deve ser outro.*”.

A partir dos trechos acima, evidencia-se que esse outro modo de se aproximar envolve do plantonista tentar compreender como ressoou nele aquilo que foi comunicado pelo cliente. Com isso em vista, as intervenções acabam se diferenciando, como o próprio Mauro destacou em dois momentos:

*...ele comentou sobre o pai falecido e disse não querer falar sobre isso... então nós só marcamos como aquilo parecia estar ainda muito doloroso e difícil. Nessa hora ele entrou num choro muito forte... ele tremia de desespero... foi uma cena muito marcante! Naquela hora eu acho que ele entrou em contato com a perda do pai, falecido há mais de dois anos. (...)  
Em uma outra vez, eu já atendia sozinho e recebi um rapaz com suspeita de esquizofrenia. Ele andava cabisbaixo e com o olhar*



*perturbado, não possuía vivacidade. (...) Eu percebi que aquele rapaz não podia se dar conta das suas capacidades então ele não se sentia capaz nem de ter uma conversa. Naquele momento, eu mostrei que isso já estava ocorrendo e quando olhei novamente para ele toda a sua fisionomia estava diferente. Parecia outra pessoa e isso foi muito impactante!*

Sensivelmente disponível ao encontro, as pontuações do plantonista buscaram explicitar ou apontar para o sentido de algo que, de modo difuso, estava presente na situação. Mauro não insistiu para o cliente a falar sobre a morte de seu pai, tentando convencê-lo de que seria a melhor forma de lidar com a dor. Ele também não buscou argumentar junto ao outro cliente sobre as suas capacidades de interação social. Atento ao modo como o outro se situava no atendimento, Mauro pareceu situar-se a partir do modo como fora afetado, dizendo de sua impressão e, ao mesmo tempo, deixando espaço e convite para o cliente lidar do seu modo com aquilo que ele afirmara.

Para o estagiário, as pontuações pareceram fazer sentido aos dois rapazes atendidos, pois ambos expressaram reações afetivas inesperadas, como se algo até então velado ou visto por certo ângulo, fosse descoberto e eles pudessem entrar em contato com aquilo que nelesurgia por cuidado. Segundo Mauro: *“Algo que pode indicar que aquilo tenha servido é quando um afeto aparece a partir da sua intervenção, porque as emoções dificilmente são controladas ou simuladas.”*

Por essa via arriscada de abordar um atendimento, é possível considerar que o plantonista imiscui-se na comunicação com o outro, buscando construir barquinhos de papel que atravessem o abismo entre ambos, de modo a aproar o sentido de algo ao cliente.

### **“Todo abismo é navegável a barquinhos de papel”**

Nesse caminhar, trançando as falas dos depoentes, a frase acima de Guimarães Rosa (1985, p. 47) apresenta uma bela imagem, que ajuda a pensar sobre como se deram os encontros, a partir dos atendimentos relatados. Entretanto, os relatos também mencionaram outros encontros, só que a partir da relação com os supervisores.

Mauro afirmou que *“na supervisão, logo após o atendimento, nós estamos ainda muito afetados pelas emoções.”* Com isso, ele revelou a pertinência da supervisão ocorrer logo após o atendimento, de modo que o plantonista possa relatar a situação com vivacidade, ainda afetado pelo encontro.

Outra singularidade desta supervisão apareceu no relato de Luiza:

*...o diferencial deste estágio é a forma como acontece a supervisão: todos juntos ouvindo a supervisão de outra pessoa. Eu gosto da liberdade de dizer que eu não gostei do que fiz sem receio de levar uma bronca”. (...)*

*Mesmo sendo em grupo eu não me senti exposta. (...) O supervisor não me pediu para abrir aquilo que era meu e colocar no grupo... vai muito da sua liberdade. Mas eu penso que o aprendizado é maior quando você abre e pode olhar para algo que é teu. Desse modo o grupo todo participa e se faz grupo: eu consigo entender quando é com o outro, assim como ele comigo.*

Embora a supervisão possa ser individual, este trecho apontou para a riqueza dela acontecer prioritariamente num espaço comum, onde plantonistas e supervisores podem se ouvir e participar. Deste modo, a estagiária compreendeu que mesmo assuntos pessoais podem conduzir a temas de interesse coletivo à formação, na constituição de um espaço de compartilhamento de experiências.

Beatriz também mencionou a importância da supervisão em grupo:

*Chamou-me a atenção na supervisão alguém falar para o cliente que o que ele estava contando poderia ser lido num jornal e eles tinham que avançar para além disso. Eu não acho que precisava ser tão ríspido... Depois vejo em outra supervisão uma colega que em poucas palavras consegue atingir o cliente de modo mais claro. Eu busco referências, mas não modelos! Não é que eu queira atender do mesmo modo, mas o jeito dela me parece sensato... dá vontade de chegar nisso!*

Participar da supervisão de outros colegas auxiliou a estagiária em suas próprias descobertas. Ao escutar os outros plantonistas, ela pôde ver-se na fala do outro e ponderar sobre o seu modo de compreender um atendimento e intervir. Como ela mesmo avaliou: “*Eu demoro para devolver algo ao cliente, pois eu prefiro devolver uma coisa mais entendida por mim e não algo na hora em que me pegou.*”. Entretanto, ao longo de seu relato, essa estagiária também apresentou a seguinte compreensão sobre o modo como os supervisores trabalham:

*Eles ficam numa fala comum, discutindo coisas que aparecem na relação, mas que eu não consigo descolar daquele caso e pensar em um determinado modo de ser. Ficam conhecimentos isolados, como “caixinhas”: se voltar aquela pessoa eu abro essa caixinha, se voltar outra, então abro outra caixa.*

Em sua fala, Beatriz assumiu que: “*Eu tenho vontade de sair do atendimento com a sensação de que eu fiz o máximo possível. Penso que isso só vai acontecer*

*quando eu relacionar isso com a teoria.”. Ela chegou se questionar se havia alguma diferença entre o seu atendimento e uma simples conversa com um amigo próximo. Neste sentido, fica a impressão de que a fala dos supervisores, ao não se revestir de um linguajar técnico foi considerada uma “fala comum”. Seria a supervisão o espaço para exposição de noções teóricas? Ou a plantonista revelou uma falha pertinente ao projeto?*

É preciso observar mais atentamente como a supervisão foi compreendida pelos depoentes.

Ainda para esta plantonista, *“passar por uma supervisão é ser apontada de coisas que eu não tinha visto, falar de possíveis caminhos que eu poderia seguir e de como foi o atendimento para mim.”.*

Tal frase aproxima-se da seguinte afirmação dada por Mauro: *“é muito bom ter alguém de fora que tem a coragem de apontar coisas que você não percebeu e mostrar como isso ocorreu...”.*

Deste modo, evidencia-se a noção de que os supervisores propiciaram aos plantonistas compreender certos desencontros que ocorreram nos atendimentos.

Neste sentido, a veterana Luiza admitiu que *“... em alguns eu me perco e fico confusa. Daí eu não consigo comunicar direito o que percebo... esse é um atendimento que não “funciona” muito bem. As minhas maiores decepções são quando eu vejo que não “peguei” na hora, não entendi o que se passava.”.* A estagiária pareceu referir-se a duas situações distintas, embora relacionadas: deixar de ver ou perceber certas impressões no encontro e a dificuldade em comunicar ao cliente aquilo que se percebeu, de modo a fazer sentido. Contudo, para ela, *“essas decepções são ruins e até tristes, mas (...) vamos usar o que aconteceu para aprender!”.*

Caio apresentou uma situação que talvez esclareça melhor a frase anterior:

*... o sentido se perde por causa do jeito que se formula a pergunta. Muitas vezes, a pergunta não ajuda a clarear o sentido. Aprendi isso atendendo uma criança. Eu perguntava se ele gostava disso ou daquilo e ele respondia somente sim e não. Percebi que a pergunta era muito fechada... perdia o sentido. Ao invés disso, eu deveria perguntar como era aquilo para ele ou o que ele pensava sobre o assunto.*

O plantonista percebeu que algumas perguntas desencorajavam o diálogo, transformando-o quase em um inquirido. Diante de monossilábicos “sim” e “não”, ele viu-se incomodado e procurou outros modos de dialogar... e uma criança o ensinou a interagir de maneira menos predatória.

Houve situações em que a dificuldade de se comunicar ao cliente algo que faça sentido apareceu de outro modo. Beatriz havia dito anteriormente que “*é nítido quando você pontua alguma coisa e a pessoa passa por cima daquilo... aos poucos você percebe.*”. Já Caio fez a seguinte afirmação:

*Quando o cliente afirma não fazer sentido o que eu digo, quebra uma expectativa e demora um pouco para eu me realocar... para ver de outro jeito. Não descarto completamente o que falei, mas não vou insistir para mostrar que a minha percepção é a única e absoluta. Pode até ser verdade, mas o importante é que a pessoa disse que não.*

Por sua vez, este trecho aproxima-se de uma reflexão feita por Luiza:

*Quando eu devolvo algo e a pessoa responde que não é nada disso, eu penso que talvez seja e ela não tenha percebido... ou então assumo que não é mesmo e daí peço para a pessoa me contar como é, já que não foi como eu disse. Mas isso não é nem um pouco tranquilo! É uma paulada absurda! Você fica com aquela pulga atrás da orelha pensando no que aconteceu com aquilo que parecia tão nítido...*

Em um instante, aquilo que parecia tão certo e nítido a ponto de levar o plantonista a arriscar uma intervenção, desvela-se como sem sentido para o cliente. Como se situar novamente?

Caio e Luiza apontaram como essa discordância com o cliente pode levar o estagiário a questionar as suas percepções, embora não as descartem completamente. De modo semelhante ao de Mauro, que anteriormente mencionara suas tentativas de argumentação racional, eles consideraram que uma boa solução é aceitar essa discordância e tentar outros caminhos. Talvez o sentido daquilo que se tentou comunicar reapareça em outro momento da conversa, podendo ser comunicado de outro modo. Para eles, insistir no que foi dito e buscar convencer o cliente não costuma ser a melhor saída.

Entretanto, somente a veterana Luiza assumiu que poderia estar equivocada em sua impressão. Neste sentido, para a estagiária, assumir o erro não a impediu de usá-lo como gancho para dar continuidade ao atendimento, na medida em que ela pede “*para a pessoa me contar como é, já que não foi como eu disse.*”.

A fala de Caio, por outro lado, deu a impressão de que o plantonista aceita a discordância, mas permanece pregado às suas impressões, como se fossem certezas. Assim, “*ver de outro jeito*” ou seguir por outro caminho não aponta para o

reconhecimento do erro, remetendo-se mais à ideia de uma manobra estratégica para tentar mostrar a “verdade” ao cliente de outra maneira.

Essa postura me levou também a pensar em certa imagem do psicólogo quando considerado “especialista”. Neste contexto, ele pode apresentar-se detentor de um saber que, em nome de auxiliar, acaba por tentar destituir o outro em sua dignidade: a verdade contida no sentido de sua história, tal como ele a vive. Aliás, o perigo na má compreensão de algumas teorias reside na cegueira ou na legitimação dessa violência ao outro, cuja dignidade pode se revelar resistente às intervenções do estagiário.

Apesar destes trechos serem pertinentes em relação aos “mal-entendidos”, eles ainda não desvelaram o interesse maior, nesse momento, que é o de atentar à relação plantonista-supervisor.

Nessa busca para lidar melhor com situações decepcionantes, os supervisores apareceram como aqueles que, de fora do atendimento, tentaram esclarecer o que não foi visto... e mostrar *como* isso ocorreu. Mauro afirmou que é preciso ter “*coragem*” para apontar coisas ao plantonista estando de fora da situação. Ele parecia estar ciente da dificuldade presente na tentativa de se compreender uma situação relatada por um terceiro. Neste sentido, como os supervisores disponibilizaram-se aos estagiários?

Luiza apresentou a seguinte compreensão:

*A supervisão trabalha o aluno e não somente o relato do caso e eu considero isso um cuidado essencial. O supervisor olha o encontro que aconteceu no atendimento e não somente o conteúdo relatado. Só o fato de contar para o supervisor já clareia o atendimento, porque nele você está tomado por um monte de coisas: tem você... tem o outro... tem a interação. Por isso é comum, depois da supervisão, aquela sensação de “eu deveria ter falado isso”.*

Segundo a plantonista, “*o relato de atendimento traz questões importantes para refletir, mas olhar para o aluno é um grande cuidado!*”. Assim, se o atendimento é o espaço de atenção ao cliente, a supervisão mostrou-se espaço de cuidado ao plantonista. Deste modo, a supervisão ofereceu um espaço para o estagiário mostrar-se a partir de como foi afetado pelo outro. A partir deste mostrar-se, os supervisores puderam apontar como muitas sensações trazidas pelo plantonista se relacionavam com o próprio atendimento, comunicando sentido.

Por essa via, Mauro afirmou que: “*Eu não relato cronologicamente o atendimento, não tenho memória para isso.*”. Neste sentido, ele indicou como coube ao plantonista decidir como contar o que se apresentou no encontro.

Neste movimento, os supervisores conseguiram trabalhar alguns pressupostos que apareceram nos relatos dos depoentes. Caio trouxe em seu relato algumas situações valiosas. Na sequência anteriormente apresentada de seus atendimentos com uma família, evidenciou-se que o encaminhamento para psicoterapia estava sendo compreendido quase como uma resposta automática às mais diversas situações que apareciam no plantão.

A supervisão trabalhou este pressuposto na medida em que, com a sua dupla, Caio passou a abrir este questionamento junto à família, convidando-os a assumirem o cuidado no conduzir-se em suas trajetórias. Deste modo, o encaminhamento passou a ser um tema do atendimento e outras possibilidades de responder ao que surgia foram consideradas junto aos clientes.

Até em situações em que aparentemente havia uma restrição das possibilidades de escolha, como quando o rapaz atendido por Caio pareceu estar na iminência de um surto, a questão do encaminhamento foi compartilhada com o cliente.

Aliás, nesta situação, outro pressuposto também se evidenciou. Ao atender um cliente “*em estado muito fragilizado*” e encaminhá-lo para o outro serviço de saúde, o estagiário deixou o plantão em aberto para ele retornar, mas o moço não voltou, apesar do convite explícito.

Diante da possibilidade de um surto e pela maneira como o encaminhamento ocorreu – por telefone – questiono-me se o plantonista poderia ter insistido e ligado novamente para o cliente. Neste momento, outra questão se interpõe: essa atitude apontaria para um cuidado ou visaria mais à satisfação de uma curiosidade?

Talvez seja difícil demarcar uma linha divisória de interesses, ainda mais ao se considerar como o atendimento envolve diversas dimensões para os participantes. Mas foi tarefa dos supervisores esclarecer os significados possíveis da ação a ser tomada, para além de uma atitude ingênua. Deste modo, Caio pôde refletir o seguinte: “*... liguei para o cliente e sugeri o CAPS da região. Eu fiz o que podia ser feito e isso já me aliviou. (...) Talvez ele encontrou o que precisava em outro lugar. (...) eu fiz o que pude e se ele não voltou é porque tem os seus motivos...*”.

Por essa via, o plantonista pareceu compreender como a atenção ao cliente pode transformar-se em uma tentativa de controle, subestimando-o em sua capacidade

decisória. Essa tentativa pode também camuflar um possível interesse do próprio plantonista em saber o que aconteceu, desvirtuando o sentido do cuidado. De posse dessa compreensão, Caio considerou melhor não ligar e buscou lidar de outro modo com suas expectativas.

Neste sentido, os relatos apontaram como os supervisores consideraram cada atendimento de modo singular, tentando evitar a enunciação de regras gerais sobre retornos e encaminhamentos. Assim, Caio avaliou que “*a supervisão faz mais sentido para compreender o que aconteceu depois*”. Os supervisores podem indicar caminhos, mas o que se apresenta a cada encontro muitas vezes escapa do previsto.

Antes de dar continuidade às considerações sobre a relação plantonista-supervisor, estas reflexões conduzem-me a pensar sobre certo aspecto de atendimento que apareceu ao longo dos relatos. Na fala dos depoentes, o que pareceu sustentar os atendimentos foi o gesto do cliente ir ao plantão procurar ajuda, seja qual for o seu modo de apresentar-se. Tal gesto legitimou as intervenções dos plantonistas, bem como possibilitou se trabalhar a demanda na perspectiva de um assumir-se como questão a ser conduzida adiante, nos percalços e descontinuidades de uma história em aberto.

Neste sentido, ligar para o cliente ou forçar um retorno de outra maneira, poderia desvirtuar o sentido do atendimento. Como o cliente se colocaria em um atendimento no qual a impressão que se tem é a de que o maior interessado é o plantonista, que insistiu na sua vinda? O cliente pode acabar por colocar o estagiário no lugar daquele que tem as respostas, que pense *por* ele. E nesta situação ele teria um bom argumento para esperar isso...

A partir dessas considerações, Beatriz apresentou uma situação próxima a de Caio, no sentido de o cliente não retornar ao plantão. A estagiária trouxe a seguinte afirmação: “*Eu reparei que ela não voltou e fiquei com a sensação de que o atendimento não foi bom. Ela pode não ter voltado por vários motivos, mas talvez ela também tenha achado ruim, o que é bem plausível.*”.

Embora, a princípio, o plantão possa ser único, o retorno da cliente foi compreendido pela plantonista como principal parâmetro de avaliação do seu atendimento. Neste sentido, a ausência da moça serviu como confirmação à Beatriz de suas próprias impressões negativas sobre o atendimento. Entretanto, se a cliente retornasse, como ficariam essas impressões? Tornar-se-iam esquecidas ou seriam menos verdadeiras? Aliás, o retorno do cliente é necessariamente garantia de ter havido um bom atendimento anterior?

Os supervisores marcaram junto à plantonista como a ênfase nessa ideia poderia prejudicar o surgimento de outras compreensões para a situação. Neste diálogo outra leitura foi proposta: “... *percebemos que poderia ser não só uma inabilidade nossa, mas uma resistência da pessoa. Eu retornei mais tranquila, pensando que talvez a pessoa tivesse o ritmo dela e não iria se abrir naquele momento.*”.

A partir da supervisão, Beatriz foi convidada a olhar-se a partir de como a cliente a afetou, fazendo surgir questionamentos próprios sobre o estar com o outro em atendimento:

*... o que significa ir no ritmo da pessoa? (...) Até que ponto respeitar esse ritmo?!? (...) Em alguns atendimentos, se você não corta e desestabiliza a pessoa, ela não percebe... Será que é por aí? (...) Essas coisas fazem com que eu me questione em relação ao meu modo de atender!*

Neste sentido, o relato da plantonista apontou para como o trabalho dos supervisores buscou construir pontes a partir das experiências e inquietudes do plantonista, e não de uma fala genérica supostamente dirigida a todos.

Luiza esclarece um pouco mais essa proposta ao dizer que já fez “*trabalhos sobre isso, de como esse trabalho ensina, mas ensina para fora e para dentro!*”.

Por essa via, Beatriz deu continuidade ao seu questionamento no espaço de supervisão:

*Já me chamaram a atenção na supervisão por não ter cortado a pessoa e no atendimento estava nítido de que aquele era o ritmo da pessoa. Nesse caso, a cliente trouxe um divórcio que parecia bastante dolorido e ela queria colocar uma pedra sobre isso. Tentamos conversar sobre isso, mas ela não quis e desviou, então falamos de outra coisa. Mesmo assim na supervisão eu escutei que não houve um atendimento de fato, pois ela não falou sobre o divórcio. Eu fiquei pensando em até que ponto a gente vai junto e quando a gente tem que puxar. (...)*

Embora os depoentes tenham marcado a importância de serem chamados a atenção em supervisão para algo não visto em atendimento, a fala de Beatriz evidencia como isso nem sempre é recebido tranquilamente. De modo semelhante a como a discordância com o cliente pode fazer com que o plantonista questione a sua percepção, a fala dos supervisores fez com que aquilo que estava óbvio para a estagiária se tornasse duvidoso. Assim, abriu-se um impasse e a plantonista pôde repensar a situação e refletir sobre como ela lidou com o que surgiu a partir do encontro.



Deste modo, a supervisão surgiu nos relatos como espaço privilegiado para o plantonista debruçar-se sobre o seu fazer, descobrindo-se e re-significando modos de atender. Conforme a fala de Luiza indicou:

*Todo trabalho aqui esbarra em como você descobre o seu “eu-psicólogo”. No começo parece ter um movimento de você pegar as coisas como uma esponja: você ouve e se surpreende com aquilo que a pessoa falou! Mas tem coisas que você ouve e pensa que jamais conseguiria fazer daquele jeito. Então tem a esponja, mas tem você também se descobrindo nessas experiências, ao longo do tempo. Você vai pegando o seu jeito e construindo o seu “eu-psicólogo”!*

Neste sentido, a fala da estagiária evidenciou que apresentar uma compreensão deste estágio em plantão implica em revelar o modo como cada plantonista foi descobrindo o seu “*jeito pessoal de atender*”. Assim, o estágio parece subverter a tradicional noção de aprendizagem de modelos e técnicas de atendimento, priorizando a experiência do aluno como possibilidade de construção de saberes pertinentes a sua formação.

Por essa via, a pluralidade de dizeres na supervisão desvela outro significado: dirigindo-se a atentar para a singularidade de cada estagiário em seu questionamento, os dizeres diferenciam-se. Deste modo, Luiza afirmou se sentir “*em casa nesse espaço por conta dessa preocupação com o aluno. Foi uma das partes mais importantes da minha graduação. (...) eu cresci num lugar que tinha esse suporte, e eu carrego isso sempre comigo.*”. Reconhecendo esse suporte, a estagiária pode inclusive oferecer guarida para outros viajantes em suas trajetórias rumo a descobrirem-se psicólogos.

Entretanto, essa plantonista também destacou como esse “*sentir-se em casa*” propiciado pelo espaço de supervisão ocorreu no duplo movimento de encontrar supervisores que acolheram os seus questionamentos, bem como dela abrir-se para esta proposta de trabalho: “*vai muito da sua liberdade.*”.

Já os relatos de Mauro e Caio marcaram como essa proposta de abertura à experiência pode ser compreendida como meio para justificar e reforçar crenças prévias. Se tal compreensão não é desvelada e trabalhada em supervisão, corre-se o risco deste movimento desvirtuar o real sentido do estágio, ao dificultar que o plantonista se desloque do já esperado e conhecido.

Para Beatriz, que inicialmente afirmara que “*a parte boa é participar de atendimento e entrar em contato com a prática e aprender de maneira mais solta, antes*

*de ter aula de fenomenologia*”, aquilo que é bom e desejado também se revelou confuso e pedregoso. Diante da pluralidade de dizeres dos supervisores, a plantonista avaliou que os supervisores “*ficam numa fala comum, discutindo coisas que aparecem na relação, mas que eu não consigo descolar daquele caso e pensar em um determinado modo de ser.*”. Compreendo que este dizer dos supervisores pode ser revelador do conhecimento pessoal do psicólogo, no sentido de ser uma comunicação que dá a ver o trânsito entre o tácito e o explícito. Por essa via, longe de ser rasteiro, tal conhecimento aponta ao modo como o supervisor apropriou-se dos saberes da experiência, no diálogo com as perspectivas teóricas e filosóficas em jogo. E mais, pelo modo como os estagiários se apresentam ao relatar o atendimento, o supervisor se atenta ao que percebe do supervisionando tanto em relação ao cliente quanto em relação à supervisão. Ou seja, estaria implicado um modo clínico do supervisor em direção ao estagiário? Seria esse um mote a como eles se referiram às supervisões?

Por outro lado, o trecho acima também pareceu evidenciar como a estagiária estava interessada na compreensão de “*determinado modo de ser*”, como modo de buscar parâmetros gerais para o atendimento. Neste sentido, ao não encontrar uma orientação teórica explícita que se encaixasse nesta expectativa, Beatriz revelou dificuldades em se perceber amparada pelos supervisores, expressando em sua fala sentir-se sozinha para descobrir o que é um atendimento.

Neste transitar por entre as falas, na tentativa de explicitar o sentido da experiência de estágio para estes quatro estudantes, histórias foram contadas. Nelas, tanto o plantão como o jeito pessoal de cada depoente deram-se a ver e puderam propiciar reflexões importantes sobre como a formação foi pensada e realizada neste projeto.

Deste modo, é chegada a vez de discutir, no próximo capítulo, a formação a partir deste cenário, no diálogo com outros autores e ideias. Assim, atentando para o que foi desvelado nos relatos e nesta trajetória compreensiva, abrem-se novas reflexões, rumo a questões e caminhos possíveis.

#### 4. “O GATO SUBIU NO TELHADO”: ALCANCES E IMPASSES DO PLANTÃO NOS SEMESTRES INICIAIS.

À medida que apresentava esse trabalho e o discutia com outros interlocutores, deparei-me frequentemente com olhares de surpresa e desconfiança. Tais reações geralmente ocorriam quando eu afirmava que o estágio de atendimento em plantão era disponibilizado ao estudante já no segundo ano da graduação. Como eles, eu também compartilhava destas reações, mas, sobretudo, brotava a curiosidade em saber da experiência destes estagiários que começaram a atender tão cedo.

Assim como muitos colegas, a minha formação foi realizada a partir de um currículo que alocava os estágios de atendimento para os dois últimos anos do curso. A proposta desse estágio ser ofertado no início da graduação é novidade e um tema que precisa ser aprofundado.

Neste sentido, a mudança nas diretrizes curriculares, promovida pelo Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 1996), evidenciou como o currículo é um modo de organizar, legitimar e perpetuar determinada orientação sobre a construção de saberes, envolvendo dimensões culturais, históricas e políticas. Longe de ser isento de valores e compromissos sociais, esta compreensão de currículo como produtor de sentido vem sendo trabalhada desde a década de 60 pela Sociologia e, particularmente, pela Sociologia da Educação.

Autores como Michael Young (2010), Pierre Bourdieu e Passeron (1992), entre outros, denunciaram como a escola e o currículo por ela construído, reproduzem as denominadas desigualdades sociais, transformando-as em diferenças acadêmicas e cognitivas. Assim, contrariando a visão ingênua sobre o papel da educação e dos docentes, tais autores revelaram como a formação, ao invés de propiciar transformações, apresentava-se como meio de conformação do estudante à ordem hegemônica dos saberes tradicionalmente instituídos.

Neste sentido, rumo ao âmbito nacional, Moreira (1994) apontou como, nessa perspectiva, o currículo pode revelar-se cenário de conflitos entre grupos de interesses diversos, no diálogo com a tradição epistemológica de inspiração cartesiana.

Por essa via, as diretrizes curriculares para os cursos de graduação em psicologia (BRASIL, 2004; 2011), afastaram-se da ideia de currículo mínimo, até então vigente, passando a se orientar mais na explicitação de princípios e fundamentos a serem considerados na particularidade de cada curso: “Art. 11º. A organização do curso de

Psicologia deve explicitar e detalhar as ênfases curriculares que adotará, descrevendo-as detalhadamente em sua concepção e estrutura.” (BRASIL, 2011, p. 19).

Acredito que este não seja o momento de discutir a pertinência de termos como “competências” e “habilidades”, atualmente presentes nas grades curriculares. Para não me afastar da temática investigada, buscarei explicitar alguns desses princípios, a fim de repensá-los sob a luz do que foi compreendido a partir dos relatos.

Ao se considerar a ideia de núcleo comum, a princípio mais flexível do que o currículo mínimo, os estágios de atendimento não necessariamente precisavam iniciar no quarto ano da graduação (8º. semestre). De acordo com artigo 21º destas diretrizes, é “recomendável que as atividades do estágio supervisionado se distribuam ao longo do curso.” (BRASIL, 2011, p. 19). Neste sentido, o próprio núcleo comum da profissão tem como habilidades exigidas a realização de “várias formas de entrevistas com diferentes finalidades e em diferentes contextos”, bem como, “descrever, analisar e interpretar manifestações verbais e não verbais como fontes primárias de acesso a estados subjetivos” (BRASIL, 2011, p. 19).

Seria possível afirmar que tais resoluções apontam à superação da tradicional noção dicotômica de ensino e formação, cujos princípios sustentam diversas grades curriculares?

Por tal noção, compreendo a disseminada crença na separação entre teoria e prática, oriunda do racionalismo cartesiano, pelo qual a formulação de saberes deve anteceder e conduzir a prática; assim, a possibilidade de experiência em ação fica reduzida a campo de aplicação de hipóteses (NUNES, 2006). Racionalismo e empirismo apresentam-se como as filosofias que sustentaram a constituição da ciência moderna, nas quais a psicologia buscou legitimar-se como campo independente de saberes e exercício profissional (FIGUEIREDO, 1996; SCHULTZ, 2013).

Tal noção, reforçada pela então política do currículo mínimo, propiciou a estruturação de cursos que, embora pudessem se diferenciar no conteúdo das disciplinas, ordenaram suas respectivas grades priorizando inicialmente o acúmulo de teorias e a discussão em sala. Os estágios iniciais, quando presentes, mantiveram-se como treinamento e aplicação de técnicas em contexto laboratorial, primordialmente (BOCK, 2010), ou de mera observação *in loco*.

Por essa faceta, é possível compreender as reações de meus colegas, por mim compartilhadas, graduados dentro deste modelo de formação dicotômico: como colocar

estudantes para atender antes deles estudarem as principais teorias psicológicas do século XX?!

Com o debate propiciado pela promulgação das diretrizes curriculares para os cursos de psicologia (BRASIL, 2004), diversos cursos passaram a se organizar no sentido de discutirem os respectivos projetos político pedagógicos. Dessa forma, embora o termo “político” tenha sido suprimido aos poucos da nomenclatura usualmente utilizada, compreende-se que todo projeto pedagógico, mesmo implicitamente, assume posicionamentos éticos, reveladores do perfil do profissional a ser formado.

Entretanto, ressalta-se, pelo levantamento documental realizado por BOCK (2010) e SILVA BAPTISTA (2010), que os debates sobre o perfil do psicólogo já ocorriam desde 1962, com a regulamentação da profissão, e acompanharam o processo de sua consolidação no país.

Tal cenário de constantes tensões conduz a se observar a formulação do currículo no interior de cada curso, no modo como docentes e estudantes se articularam para fazer valer seus interesses. Neste sentido, já em 1981, o emérito professor César Ades publicava artigo no primeiro número da Revista Psicologia Ciência e Profissão, no qual criticava a cisão do curso em núcleos de disciplinas básicas e aplicadas:

O desligamento entre disciplinas consideradas "básicas" - mais especificamente, as que se centram na pesquisa ou na experimentação - e as disciplinas de cunho aplicado, é acentuado na maioria dos currículos confirmando, de algum modo, a discriminação inicial dos alunos entre dois domínios em psicologia. Após a parte básica, geralmente confinada aos primeiros anos do curso, o aluno entra em contato com assuntos mais próximos daquilo que sente será sua atuação prática. Aprende então uma nova linguagem, verifica que os requisitos para alcançar a certeza são outros, parece-lhe estar diante de um caminho epistemologicamente distinto. (ADES, 1981, p. 112)

Para este pesquisador-docente, as disciplinas de “Treino em pesquisa”, alocadas no início do curso, não devem visar somente à formação do pesquisador de carreira, mas serem pensadas como “um caminho para a formação de uma atitude criativa de investigação e teorização, válida dentro e fora do laboratório” (ADES, 1981, p. 113, grifo do autor).

Por essa via, ele considera que tal atitude não exclui o aspecto de treino e controle experimental, mas, sobretudo, abre-se na perspectiva de fomentar no estudante

uma postura questionadora e desafiadora frente aos saberes e técnicas propostos nos mais diferentes contextos de atuação. Deste modo, no contexto do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IPUSP), este autor buscou aproximar a pesquisa da atuação profissional, na tentativa de constituição de um perfil de psicólogo menos disperso e fragmentado em diversas áreas especializadas (ADES, 1981). Entretanto, tal movimento apontaria à noção de uma identidade profissional integral?

Já Figueiredo (1993), também docente desta instituição, aponta para a existência de uma diversidade constitutiva do psicólogo, de modo a questionar as próprias noções de identidade e perfil profissional. Para este autor, a psicologia contemporânea constituiu-se a partir de diversas correntes teóricas e metodológicas, não havendo nenhum consenso entre elas acerca de questões básicas, tais como quais seriam os objetos da psicologia. Inclusive, ele afirma que “não há entre nós muito acordo acerca do que poderiam ser os ‘critérios de cientificidade’ (...) e nem mesmo se esta é realmente uma questão decisiva da validação de nossas crenças e justificação de nossas práticas.” (FIGUEIREDO, 1993, p. 90).

Segundo este autor, diante dessa multiplicidade de saberes, a apresentação de uma identidade clara e distinta do psicólogo estaria inviabilizada. Entretanto, em um esforço de traçar alternativas à origem da referida multiplicidade, ele propõe “caracterizar o psicólogo, em qualquer contexto que trabalhe, como ‘profissional do encontro’ (...) assinalando o fato de que o lidar com *o outro (indivíduo, grupo ou instituição) na sua alteridade* faz parte de nossa atividade cotidiana.” (FIGUEIREDO, 1993, p. 93).

Neste sentido, não basta ao psicólogo reconhecer o diferente no outro, mas denunciar a crença em uma identidade estável e igual a sua própria representação. Além disso, é necessário ele também assumir-se multiplamente constituído e descentrado, revelando-se como desconhecido para si mesmo. É no reconhecimento desta alteridade constitutiva – a existência do outro em mim – que se encontra a condição mesma do trabalho do psicólogo.

Como se pode observar, pensar a formação é adentrar um terreno complexo e pedregoso... Ao debruçar-me sobre o projeto pedagógico deste curso noto que a proposta de “treino em pesquisa” aparece contemplada na grade curricular nas

disciplinas de “Treino de Pesquisa em Psicologia” e “Prática de Pesquisa em Psicologia”, a serem ministradas nos semestres iniciais (4º semestre)<sup>23</sup>.

Neste momento, é pertinente considerar o currículo como organização dinâmica em constante processo de implementação junto a docentes, funcionários e estudantes, reunidos em comissões e congregações (SILVA BAPTISTA, 2010). Tendo isso em vista, pode-se afirmar que a atual estrutura curricular para formação de psicólogo do IPUSP é fruto de um percurso que, mais marcadamente, se iniciou em 1996, com a elaboração de um primeiro documento para a reestruturação do curso, culminando em 2003 na proposta e aprovação do curso reformulado de psicologia.

Em 2004, o novo currículo é implantado e, desde então, novas comissões se organizaram para cuidar de sua implementação, buscando assim manter o curso em constante movimento de análise, avaliação e ajustes.

O currículo atual diferencia-se ao superar a concentração inicial de disciplinas obrigatórias no departamento de Psicologia Experimental (PSE) e, principalmente, por permitir maior mobilidade e autonomia ao estudante no oferecimento de disciplinas optativas eletivas e livres desde o início do curso. Além disso, enquanto “Treino de Pesquisa em Psicologia” permaneceu no PSE, “Prática de Pesquisa em Psicologia” ficou sob responsabilidade do Departamento de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade (PSA). Esta divisão possibilitou que a perspectiva de treino e controle experimental se mantivesse no novo currículo, ao mesmo tempo em que alguns docentes do PSA puderam ofertar outra proposta de prática de pesquisa: aquela voltada a estágios de atendimento e investigação junto a projetos de extensão universitária<sup>24</sup>.

Neste sentido, a partir de 2007, o laboratório universitário (LEFE-IPUSP) disponibilizou, na referida disciplina optativa eletiva, o estágio no projeto de atendimento em plantão psicológico já no segundo ano da graduação.

Por essa via, embora tal oferta possa ser considerada novidade em termos da grade curricular, o debate sobre o assunto já ocorria nos cursos de formação ao menos desde a década anterior. Yehia (1996) considera a intervenção psicológica em

---

<sup>23</sup> <http://www.ip.usp.br/portal>.

<sup>24</sup> Devido à constante avaliação da grade curricular, a lista de disciplinas pelas quais o estagiário pode se inscrever para o projeto de plantão aumentou, incluindo atualmente: Trabalho de Pesquisa em Psicologia I e II, Estágio Supervisionado I e II, Ações Comunitárias I e II, Especificidades do Aconselhamento psicológico e Práticas Psicológicas em Instituições. Além disso, em 2012 a reitoria iniciou um programa de tutoria científica, pelo qual os alunos que optarem por desenvolverem projetos junto ao LEFE já podem participar do plantão no segundo semestre do curso.

atendimento uma atividade complexa, na medida em que requer do estagiário flexibilidade, imprevisto e recurso ao seu saber de ofício, compreendido aqui como mescla indissociável entre as teorias incorporadas e a experiência pessoal. Contudo, ainda por essa autora, a tradicional estrutura dos cursos, ao priorizar o ensino da teoria nos anos iniciais e ignorar outras propostas metodológicas, não prepara o estudante para a complexidade de seu ofício. Disso resultaria, que o estudante se torna mero aplicador de saberes psicológicos já reconhecidos e, por sua vez, “o cliente é utilizado como uma espécie de cobaia para a aprendizagem” (YEHIA, 1996, p. 111).

Já naquela época, a autora propunha a ideia de confrontar o aluno com situações de “encontro com a alteridade” desde o primeiro ano. Ela não chega a considerar que os estágios possam começar nesse período, mas enfatiza a pertinência de criar situações nas quais os estudantes possam aprender a partir da experiência. Isto significa deparar-se com o diferente, de modo a reconhecer e repensar pressupostos, perceber a incompletude das teorias, além de apropriar-se da sensibilidade como possibilidade de comunicação de sentido.

Por sua vez, a equipe de colaboradores e discentes responsável pela implantação do projeto de plantão trilhou um caminho de investigações e reflexões próprias até chegar à oferta de estágio de atendimento nos semestres iniciais. Algumas dessas reflexões, contudo, aproximaram-se das realizadas por Yehia.

Voltando um pouco no tempo, desde 1999 o LEFE-IPUSP se abriu a diversos pedidos da comunidade por intervenção psicológica, organizando projetos de extensão universitária. O laboratório trabalhou junto a instituições e organizações hospitalares (PUCCAMP, HCUFPE, HCUFRN, HU-USP), socioeducativas (conselhos tutelares, comunidades, Fundação CASA, SAS-USP), de segurança pública (DP e PM) e jurídicas (TJPE, DJFDUSP)<sup>25</sup>.

Os projetos de extensão buscavam fazer com que a psicologia saísse para além dos muros da universidade, ampliando a compreensão de uma formação pautada, muitas vezes, somente na prática laboratorial ou no exercício privado da profissão (consultório). Neste sentido, a origem do laboratório no campo do aconselhamento psicológico o aproximava da proposta destes projetos. Historicamente, tal campo tem realizado, principalmente a partir das contribuições de Carl Rogers, diversos trabalhos,

---

<sup>25</sup> <http://www.lefeusp.com.br>.



intervenções e pesquisas junto aos mais variados grupos e organizações (MORATO, 1999; NUNES, 2006).

Na própria Universidade de São Paulo, com a implantação do Serviço de Aconselhamento Psicológico em 1969, muitos trabalhos nesse sentido já foram realizados, tendo como inspiração as diversas atividades empreendidas por Rachel Rosenberg (MORATO, 1999). Deste modo, considera-se o campo de aconselhamento uma “região de fronteira”, metáfora para um estado de abertura no qual se assume uma postura criativa no modo de responder às demandas por intervenção, repensando modalidades tradicionais de prática psicológica e acolhendo autores e textos de diferentes origens e filiações (SCHMIDT, 1999).

Inicialmente, os projetos de extensão do LEFE contavam com a participação somente de estagiários a partir do quarto ano, lembrando que o curso ainda seguia a matriz curricular antiga. Na avaliação dos pedidos feitos para intervenção psicológica, a equipe de colaboradores costumava trabalhar com a oferta de três tipos de modalidades de prática psicológica: o plantão psicológico, a supervisão de apoio a profissionais e as oficinas de criatividade.

Para não me estender exaustivamente, vou me ater às considerações sobre a modalidade de plantão, uma das temáticas desta investigação. Segundo Morato (1999), o plantão “surgiu como uma tentativa de atingir e beneficiar uma parte da população que necessita de ajuda psicológica e que, nem sempre, no momento da emergência da queixa, é por ela contemplada.” (MORATO, 1999, p. 33-34). Inicialmente constituído em clínicas-escola, o plantão por sua pronta oferta de atendimento sem necessidade de triagem, diagnóstico, encaminhamento ou filas de esperar, logo se expandiu como modalidade de prática para outras instituições.

Mahfoud (1999, p. 146) o considerava uma “técnica de atendimento breve” e, de fato, em muitas instituições ele se apresenta como uma sequência de quatro a cinco atendimentos. Já Morato (1999, p. 34) considerava que o encontro poderia ser único e mesmo nesta situação, o cliente poderia se beneficiar do atendimento, conseguindo “uma visão mais clara de si mesmo e de sua perspectiva frente à problemática que vive e gerou o seu pedido de ajuda. (...) com a participação efetiva de ambos: cliente e “conselheiro-psicólogo”.”.

O que parecia sustentar essa proposta inicial de trabalho era a crença nos valores humanistas, que enfatizam o indeterminismo e a autonomia dos indivíduos. Assim, se esperava do profissional uma disponibilidade para lidar com o inesperado, além de

colocar a pessoa em evidência mais do que o problema (diagnóstico), bem como trabalhar uma postura de decidir junto ao cliente, os caminhos possíveis a partir do primeiro atendimento, diferenciando esta intervenção da perspectiva do atendimento médico diretivo. Deste modo, pode-se assumir que o plantão contemplava um aprender pela experiência, como proposta de formação, desde a sua constituição.

Por essa via, como o plantão surgiu a partir do exercício cotidiano dos profissionais envolvidos em tentar responder a demanda da população, o “fazer” sempre se adiantou a formulação de saberes teóricos<sup>26</sup>. Entretanto, a perspectiva de investigar constantemente o serviço e as propostas de intervenção esteve presente tanto na equipe do serviço de aconselhamento, onde ele surgiu, quanto posteriormente no LEFE, onde essa modalidade de prática se diferenciou.

Através dos projetos de extensão realizados pelo LEFE, estudantes de graduação e pós puderam investigar como o plantão psicológico se constituiu em cada instituição e grupo demandante. Este foi um trabalho longo e árduo que rendeu diversas publicações em congressos e revistas, além de dissertações e teses<sup>27</sup>.

Variados temas e assuntos foram investigados na medida em que a prática psicológica em instituição se desvelava em cada cenário distinto. Decerto, a proposta inicial, de implantação do plantão nos moldes usuais como ele ocorria na clínica-escola, mostrou que o caminho de entrada na instituição deveria ser outro: antes de se elaborar e propor um projeto o psicólogo deveria circular pelo ambiente e, simultaneamente, conhecer e dar-se a conhecer, de modo que, por esta esfregação e constância, intervenções pertinentes àquele cenário pudessem ser pensadas (OLIVEIRA, 2006).

Aos poucos, o plantão psicológico, embora se apresentasse como serviço à instituição demandante, foi cada vez mais compreendido pela equipe como uma metodologia de intervenção clínica. As noções de plantão foram se desconstruindo e se reformulando diante dos desafios e impasses que ocorriam no contato cotidiano e constante com os indivíduos que circulavam pela instituição.

Por metodologia de intervenção clínica, compreende-se que o plantão abarcava simultaneamente um modo de conhecer a instituição a partir de uma atitude

---

<sup>26</sup> Neste sentido, pode-se observar, ao longo das duas últimas décadas, o surgimento de diversos serviços de plantão psicológico. Visto que, sob a alcunha de “plantão” habitam as mais variadas perspectivas e propostas, apresentar brevemente a trajetória deste plantão no LEFE-IPUSP é pertinente para não confundi-lo com propostas de triagem e mesmo com práticas utilitárias, que denunciam a precarização da formação no ensino superior, no pior sentido mercadológico do lema “aprender pela prática”.

<sup>27</sup> Uma relação dessas publicações pode ser encontrada no site do laboratório: <http://www.lefeusp.com.br>.

cartográfica, bem como de, já nesse conhecer, criar espaços de escuta e cuidado das singularidades ali presentes, pela atenção psicológica propiciada pelos estagiários.

Neste sentido, cartografia e atenção psicológica se assemelham no cotidiano do trabalho em instituição, mas possuem orientações distintas.

Embora o termo “cartografia” seja comumente associado à geografia, historicamente ele se vincula à fronteira entre as ciências humanas e exatas, no sentido de que cartografar é mapear *mundo*, para desvelar territórios habitados e não meramente demarcar terreno. Para a equipe do LEFE, cartografar significava esse momento de entrada na instituição, território desconhecido, sendo a equipe também desconhecida aos que ali se encontravam. Era o momento de conhecer esse território, desvelar pressupostos, surpreender-se com imprevistos e, simultaneamente, dar-se a conhecer, desconstruindo, principalmente, ideias pré-existentes sobre o que seria o trabalho do psicólogo (AUN, 2005). Embora marque o momento de entrada, os participantes destes projetos perceberam que a cartografia era um trabalho de constante reflexão sobre o próprio fazer junto aos atores da instituição, no sentido de se atentar para o furtivo movimento de institucionalização do próprio plantão.

Já o termo “atenção psicológica” passou a se referir à ação clínica do psicólogo nas modalidades de prática psicológica (plantão psicológico, oficina de criatividade, supervisão de apoio, plantão psicoeducativo). Ele se refere ao modo do psicólogo estar atento e disponível àquilo que, no outro, demanda por expressão, trânsito, diálogo... testemunho. Neste sentido, o “atender” e o “cuidar” disponibilizados pautam-se, sobretudo, no oferecer guarida, abarcar e conter o sentido de uma experiência que, de outro modo, poderia permanecer como ausência de sentido ou no desamparo. Mais do que um esforço no sentido de dirigir-se a, trata-se de estar presente como abertura para deixar vir (POMPEIA; SAPIENZA, 2011). Uma vez abrigado, cabe ao cliente retomar a sua trajetória de des-continuidades e atravessamentos, podendo ou não retornar, mas considerando o plantão uma referência de cuidado às suas questões.

Como Figueiredo (2003, p. 72) aponta, “num mundo em que, concretamente, há cada vez menos liberdade e cada vez mais massificação”, esse modo de ser psicólogo implica necessariamente uma postura ética de denúncia dos mecanismos de “domesticação dos indivíduos”, ao atentar para a singularidade de cada ser, como modo único e imprevisível de realização de sentido.

Por outro lado, desvelou-se à equipe do laboratório, que o abrigo ofertado pelo plantão, poderia prescindir da noção de processo terapêutico para revelar sua

pertinência. A realidade dos projetos evidenciou ser possível compreender o indivíduo para além de uma identidade estável e continuamente sucessiva e linear. Os próprios usuários do plantão nas instituições sumiam e voltavam de acordo com a necessidade percebida, por mais que os plantonistas, muitas vezes, esperassem dar continuidade ao que ocorrera na “sessão” anterior. Muitos retornavam ao plantão e, na ausência do plantonista que o atendera anteriormente, concordavam em ser atendidos por outros estagiários, sem necessariamente retomar o que fora discutido no outro atendimento (AUN, 2005; NUNES, 2006). O que isso dizia aos integrantes dos projetos?

A perspectiva humanista, focada na centralidade de uma subjetividade interiorizada, revelou-se insuficiente para compreender duas situações: 1) o modo como os clientes se mostravam atravessados pela dimensão institucional, não só reproduzindo, mas recriando significados a partir destes atravessamentos, o que problematizava a disseminada crença na separação sujeito-instituição e; 2) os próprios atravessamentos que aconteciam entre cliente, instituição e plantão, nos modos como cada um se dava a ver, estabelecendo comunicação de sentido.

Por essa via, a filosofia fenomenológica existencial ofereceu contribuições cruciais para esclarecer e legitimar esta dimensão originária da existência que passou a aparecer nos projetos. Longe de ser equivocadamente compreendida como mais uma teoria psicológica, tal perspectiva permitiu aos docentes e estagiários repensarem o ser na contemporaneidade e as implicações de uma prática psicológica na denominada era da técnica.

Neste sentido, foi possível compreender o plantão como espaço privilegiado de mostraçãõ do ser como *dasein*, existência constituída temporalmente no e pelo movimento de revelar-se e encobrir-se, bem como no encontrar-se, ora na impropriedade, ora rumo a apropriar-se. Além disso, pode-se considerar que o *dasein* tem como condição o ser-no-mundo-com-outros, no qual ele é constantemente afetado por esse situar-se, compreendendo, mesmo que implicitamente, a si mesmo e aos outros neste movimento (CRITELLI, 1996; ALMEIDA, 1999; MORATO, 2009).

Tais noções contribuíram para que se pudesse pensar o sujeito que buscava o plantão a partir desses atravessamentos e constituído por eles, ora fazendo usos desses atravessamentos para os seus interesses, ora sendo usado (ou se deixando usar) em situações diversas<sup>28</sup>. Deste modo, a noção de “cuidado” ou “ajuda” foi radicalmente

---

<sup>28</sup> “Atravessamento” pode ser aqui compreendido como o feixe de discursos e ações (prática) dos mais variados grupos e agências sociais (família, escola, empresa, hospital, prisão, órgãos administrativos do

reformulada, pois não se pensava mais em, ingenuamente, “resgatar” o sujeito das “amarras” da instituição, devolvendo-lhe uma fala própria e, tampouco, de escrutinar a dinâmica institucional, como se esta pudesse prescindir da participação ativa dos indivíduos para realizar-se.

Por outro lado, o LEFE também dialogou com autores da psicologia social clínica francesa, podendo compreender a prática psicológica como sendo *em* instituição e não *institucional*. Neste sentido, embora tal campo trabalhe no referencial psicanalítico, foi possível discutir, a partir de práticas distintas, como a psicologia poderia oferecer uma intervenção diferenciada às instituições demandantes sem, necessariamente, fragmentar-se em feudos especializados que não dialogam entre si, como explicitado no início deste trabalho. Esta diferenciação possibilitou, entre outros assuntos, pensar o plantão como representante da universidade inserido em outra instituição e buscar compreender a comunicação que se dirigia a essa dimensão mais institucional.

Diante deste cenário de fecundas reflexões, brevemente apresentadas, os projetos de extensão passaram a ser denominados “projetos de atenção psicológica em instituição”, contemplando a complexidade e os imprevistos das intervenções conduzidas, distanciando-se da noção inicial de mera implantação de um serviço de plantão. Nesta trajetória, é pertinente destacar que estes projetos estão atrelados a grupos de pesquisa do CNPq<sup>29</sup> e da ANPEPP<sup>30</sup>.

Em 2005, depois de seis anos de trabalho junto a unidades e complexos da Fundação CASA<sup>31</sup>, então FEBEM-SP<sup>32</sup>, rebeliões e reformas internas conduziram o LEFE a considerar uma proposta de atendimento aos menores infratores fora destas instalações (AUN, 2006). Iniciou-se então o “Projeto Primeira Atenção” como um primeiro momento de retorno do LEFE à clínica-escola do Instituto de Psicologia. Os adolescentes eram encaminhados pelo setor técnico e/ou judiciário da FEBEM e atendidos semanalmente na USP. Diante das reflexões realizadas nos projetos além-

---

Estado, meios de comunicação de massa, entre outros) que, não somente influenciam, mas constituem os indivíduos. Eles podem se referir aos saberes tradicionalmente instituídos, na configuração de “mundo” no e pelo qual o ser situa-se, compreendendo-se.

<sup>29</sup> Grupo de Pesquisa da Aprendizagem Significativa na formação de profissionais de Saúde e Educação.

<sup>30</sup> Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia. Grupo de Trabalho e Pesquisa: Práticas Psicológicas em Instituição: Atenção, desconstrução e invenção.

<sup>31</sup> Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente da Secretaria de Estado da Justiça e da Defesa da Cidadania.

<sup>32</sup> Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor.

muro da universidade, os psicólogos passaram a questionar o sentido do “plantão psicológico” e de “psicoterapia” junto a estagiários, clientes e funcionários.

Neste sentido, o cuidado para se pensar na intervenção junto a esses adolescentes já estava presente desde o nome do projeto: buscava-se estar atento para não tomar o plantão e a psicoterapia como fazeres já instituídos na clínica-escola, sem se questionar como eles poderiam resguardar, mesmo que implicitamente, o sentido de cura ou enquadramento dos adolescentes à sociedade (AUN, 2006).

Tais considerações mostraram-se pertinentes ao apresentar a clínica-escola também como uma instituição na qual o laboratório estava inserido, com seus hábitos, pressupostos e atravessamentos. Por essa via, o projeto marcou a importância de se discutir junto aos estagiários o sentido de sua prática neste espaço, cuja finalidade é justamente trabalhar esta formação, além de prestar serviços à comunidade. Assim, tal projeto também se constituiu “como *primeira atenção* àqueles que realizam sua primeira experiência em atendimentos e com aquele que procura ajuda na Psicologia, além do primeiro contato com uma realidade socialmente negligenciada.” (MORATO, 2009, p. 35)

Refletindo sobre essas experiências e com o novo currículo em andamento, alunos do curso de especialização do LEFE, ex-estagiários dos projetos, implantaram o “Projeto de Atendimento em Plantão Psicológico” na clínica-escola do IPUSP em 2007.

A ideia era a de que o projeto contemplasse muito da multiplicidade de experiências que o plantão propiciava à formação, a partir do que já fora visto e desconstruído. Neste sentido, o estagiário era convidado a fazer uma *residência* em plantão, o que implicava não somente atender e passar pela supervisão, mas se responsabilizar, semanalmente, pela abertura e fechamento do serviço, participar de outras supervisões, fazer registro de prontuários, cadastrar conveniados e montar uma rede de apoio para eventuais encaminhamentos (MORATO, 2009). Com esta proposta, o sentido do plantão, bem como da própria formação, poderia ser discutido e repensado junto aos plantonistas.

Nesta perspectiva, este projeto de atendimento em plantão psicológico disponibilizou-se para receber estudantes dos semestres iniciais, de modo a re-situar a curiosidade inicial desta pesquisa: como ocorreu a experiência de estágio a esses estudantes?

Ousadamente apresentar o plantão aos estagiários sem uma explicitação prévia da perspectiva fenomenológica existencial ou junto a essas aulas revelou-se, neste

percurso investigativo, ruptura que convidava o plantonista a constituir saberes de ofício a partir da própria experiência. Deste modo:

Não bastaria um acúmulo de informações teóricas sobre este enfoque, sem uma compreensão experiencial do tipo de transformação de atitude que está aí em jogo. Assim, o paradigma comumente sustentado da necessidade de compreensão de um determinado aparato teórico para o exercício da clínica deve ser deslocado, sendo privilegiada a própria experiência do atendimento. (SÁ; AZEVEDO JUNIOR; LEITE, 2010, p. 137-138)

Os relatos evidenciaram que os estagiários experienciam essa ruptura de maneiras distintas. O plantonista pode se ver sem referências e com muita dificuldade em aprender pela experiência, sentindo-se desamparado e perdido. Ele também pode fazer uso dessa aparente falta de rigorosidade teórico científica para justificar posicionamentos prévios, arriscando manter-se no já sabido ou no senso-comum. Aprender pela experiência remeteu-se ao modo como cada estagiário compreendeu as situações de atendimento e supervisão nesta perspectiva fenomenológica, sendo que este caminho não se revelou nem um pouco tranquilo. Embora a oferta de estágio nessa proposta possa soar tentadora para quem deseja “colocar a mão na massa” desde cedo, o percurso no plantão foi marcado por conflitos e questionamentos constantes. Sendo assim, alguns impasses precisam ser explicitados e discutidos.

Como a formação, nessa abordagem, se realizou?

Havia aulas de fenomenologia existencial, mas elas apareceram “distantes” do atendimento e quase não foram mencionadas. Por um lado, tal abordagem filosófica não pode ser tomada como teoria e a proposta do estágio não é privilegiar o acúmulo de informações e conceitos, mas essa quase omissão das aulas gera certo estranhamento... Estaria o aluno ainda reproduzindo o modelo tradicional de ensino? Qual seria o lugar do laboratório nisso?

Além das disciplinas, os plantonistas revelaram como a formação se realizou principalmente no palco de “negociações” junto aos supervisores, seja na supervisão de “meio” do atendimento, seja logo após o encontro. Neste sentido, a perspectiva fenomenológica existencial apresentou-se de modo distinto do das aulas: pela ação do supervisor em compreender como o estagiário se encontrava afetado pelo encontro com o outro.

O atendimento também foi cenário de reflexões, mas os relatos marcaram como a supervisão foi espaço privilegiado para o plantonista compreender o plantão a partir do modo como ele pôde compreender-se no atendimento, descobrindo e atentando para o seu jeito de ser psicólogo. Aliás, o próprio convite para olhar-se na relação com o cliente, refletindo sobre como se deu esse contato, já marca uma diferença da supervisão na abordagem fenomenológica existencial. Não raras vezes, o estagiário está mais interessado em interpretar o cliente, inicialmente não vendo sentido para colocar-se como foco de reflexão sobre o atendimento (MAGNABOSCO, 2013; MORATO, 2013).

Antes, porém, de discutir o trabalho dos supervisores, é interessante destacar como o modo da supervisão disponibilizar-se ao estagiário também marcou diferenças. Comumente, a supervisão de estágio é marcada em data diferente dos atendimentos, ocorrendo dias após o encontro do plantonista com o cliente. Esse distanciamento temporal pode prejudicar a aprendizagem: a situação se “sedimenta” na memória e o estudante acaba por apresentar uma versão mais “digerida” e distanciada do encontro, muitas vezes escamoteando, incômodos e questões importantes<sup>33</sup>.

A supervisão logo após o atendimento e “a supervisão de meio”, durante o atendimento, foi o modo encontrado pelo projeto para cuidar do estagiário no momento em que ele se encontra ainda bastante mobilizado pelo cliente. Como se trata de uma clínica-escola, a breve interrupção no atendimento, devidamente comunicada, não gerou maiores atritos: o cliente sabe que está sendo atendido por estagiários da graduação. Além disso, o atendimento em plantão não precisava se circunscrever ao tempo das sessões psicoterápicas (50 min.) e poderia ser único, o que demandava formulações criativas do projeto.

Aliás, talvez o que possa vir a incomodar nesta supervisão de “meio” seja ela evidenciar como o atendimento encontra-se, muitas vezes, colado à noção de sessão em psicoterapia, nos moldes do consultório particular. Neste sentido, o estágio na clínica-escola pode e deve diferenciar-se, buscando prepará-lo para um contexto diverso do consultório, mais marcadamente em instituições da rede pública de saúde e/ou de educação.

---

<sup>33</sup> Este movimento não é necessariamente intencional, visto que, pesquisas recentes apontam como processos mentais autônomos, ligados à memorização, selecionam determinados trechos da situação e até mesmo distorcem o que foi vivido inicialmente (MYERS, 2014).



Por essa via, os relatos mostraram como os supervisores buscaram escutar o plantonista no modo como ocorreu a comunicação com o cliente. Trata-se de um trabalho simultaneamente clínico e pedagógico, no sentido de que, ao atentar para como o estagiário foi afetado por esse encontro, o supervisor procurou propiciar uma aprendizagem pela experiência, desvelando uma atitude fenomenológica pela atenção psicológica.

Deste modo, eles explicitaram e trabalharam muitos pressupostos: o medo de falar besteiras ou de possuir uma fala superior onipotente, o medo de se perder na desorganização do cliente, a argumentação lógica como tentativa de mudar o ponto de vista do outro, a (des)confiança na própria percepção, o “ter que” resolver e dar respostas à situação do cliente, entre outros.

Ainda neste sentido, a fala dos supervisores se alternava de modo a tentar captar a maneira singular como cada plantonista se colocava no encontro, devolvendo certa compreensão. Assim, houve momentos em que eles questionaram e até discordaram em como o atendimento foi conduzido, no sentido de descentralizar o estagiário das próprias certezas. Houve outras situações em que eles confirmaram e até incentivaram as intervenções e ideias dos plantonistas. Parecia haver um movimento constante a propiciar estranhamento e afinidade na supervisão, que reverberava no modo como o estagiário compreendia a sua relação com o cliente, diferenciando as suas intervenções.

Destarte, a supervisão apareceu ora como lugar reconfortante para o estagiário se situar após o atendimento, ora como espaço de discordâncias e incômodos, pelo qual o plantonista pôde entrar em contato com as vicissitudes que envolvem o exercício profissional, abrindo-se à angústia.

Por essa via, alguns autores (SÁ; AZEVEDO JUNIOR; LEITE, 2010; DUTRA, 2013; MAGNABOSCO, 2013) também marcam como a supervisão na abordagem fenomenológica existencial, muitas vezes, sustenta o desconforto e o silêncio como modo de provocar o plantonista, no sentido de convocá-lo a refletir sobre o atendimento a partir da perda das referências usuais (explicações teóricas ou do senso-comum). Assim, tal perspectiva afasta-se de certa ideia de sintonia supervisor-estagiário, presente em algumas propostas humanistas, como comunhão de sentimentos e ideias, anulando as discrepâncias presentes no diálogo de formação (FIGUEIREDO, 2003).

Tais considerações me remetem a pensar no supervisor como aquele que “circulando em torno” do estagiário, dá a ver as marcas que este carrega do atendimento, algumas já percebidas, outras ainda encobertas; de modo semelhante ao

conto do Arlequim, de Michel Serres (1993), no qual a experiência deixa as suas marcas na personagem. Assim aproximados, o “plantonista-arlequim” pode reconhecer-se marcado pelo “percurso” do atendimento, recorrendo então, às vezes à revelia, ao olhar do outro para constituir-se psicólogo: viajante mestiçado pelas paisagens e histórias que lhe vieram ao encontro.

Neste momento, é interessante destacar um movimento furtivo que ocorre enquanto me debruço sobre a supervisão e a formação do estudante. Ao refletir sobre certas atitudes do psicólogo aquilo que deveria permanecer no âmbito clínico da ação psicológica parece tomar forma de modelo ou técnica de supervisão em fenomenologia existencial. Não sendo essa a intenção, é pertinente destacar que tais atitudes foram pensadas a partir dos imprevistos e desafios que se apresentaram aos supervisores e estagiários. Tematizar esses assuntos não deve ser entendido como apresentação de etapas ou conjunto de procedimentos. Suponho que alguns desses assuntos apareçam em outros estágios, tornando-se temas de interesse coletivo, mas há de se atentar para não serem tomados como regras que se sobrepõem ao diálogo com o aluno, informações vazias...

Neste sentido outro questionamento se coloca oportuno: em que se fundamenta a ação psicológica do plantão?

Pelo diálogo com outros autores que investigam esse cenário (BARRETO, 2008; SÁ; AZEVEDO JUNIOR; LEITE, 2010, MORATO, 2013), pode-se afirmar que o psicólogo-supervisor do plantão busca referência na atitude fenomenológica para legitimar a sua ação.

Antes de explicitar tal dimensão, cabe novamente afirmar que tematizar as dimensões que envolvem essa atitude não se dirige a enunciar de um método ou técnica. A fenomenologia busca diferenciar-se do positivismo científico e seu modo de investigar a realidade pela relação sujeito-objeto, propondo antes um deslocamento no modo de compreender/olhar o que se apresenta como dado, instaurando outro campo de saberes.

Tal mudança implica em se repensar o modo usual como se compreende o homem na contemporaneidade: comportamentos, pensamentos e emoções costumam ser explicados por teorias e esquemas causais, nos quais a origem destes fenômenos já se encontra pré-determinada. Assim, basicamente o homem é explicado pelo viés biológico (genética, sinapses, funções cerebrais), pelos condicionamentos ambientais, sociais e históricos *internalizados* por uma *subjetividade*, ao longo da vida, ou pela

interação entre esses fatores. O que é comprovado cientificamente torna-se certeza sobre a existência e seu destinar-se, não se questionando o sentido destas “verdades” na maior parte do tempo: confia-se que o homem é assim ou assado e não se avança na interrogação sobre o sentido dessas explicações na articulação com o existir. Quando a ciência progride o seu conhecimento acerca do homem, só se troca uma “certeza” por outra, sem entrar em maiores contradições.

Mesmo o que não se comprova pelo método científico, como o senso-comum e os saberes religiosos, tendem a funcionar modo semelhante: o homem e o sentido da existência já estão dados como certos pelos mitos e crenças. Neste contexto, mais do que criar sentido ou deparar-se com a ausência dele, cabe ao homem alcançar a “verdade” incrustada nesses saberes pré-determinados.

A atitude fenomenológica indicada nos escritos de Martin Heidegger (1927-1984), e desenvolvida por outros autores, parte da noção de que o sentido de ser para o homem está sempre em jogo e este sentido não se refere a um ser “em-si”, subjetividade enclausurada, mas ao modo próprio de ser humano como abertura de sentido, *dasein*, lançado-no-mundo-com-outros (HEIDEGGER, 2001; POMPEIA, J. A; SAPIENZA, 2011).

Deste modo, “a abordagem fenomenológico-existencial deve suspender qualquer suposição sobre o um aparelho psíquico que tenha um funcionamento causal e possa responder de forma adequada a intervenções técnicas planejadas.” (SÁ; AZEVEDO JUNIOR; LEITE, 2010, p. 138). Tal atitude propõe compreender as explicações e teorias como um sentido possível à existência, entre outros. Não é preciso repudiar ou negar o valor e os benefícios da técnica e da própria ciência, mas redimensionar o seu lugar no âmbito da existência, pelo diálogo com este homem.

Esse movimento remete a um deslocar-se das próprias certezas, estranhando-se e desconstruindo o que aparentemente está dado, de modo a revelar a historicidade daquilo que se mostra “sempre assim” ou “natural”. Assim, o homem caminha das certezas para a indeterminação original do seu existir, tomando o seu modo de ser como questão sempre em jogo.

Neste sentido, a fenomenologia existencial compreende que de início, e na maior parte do tempo, o homem encontra-se lançado na impropriedade, disperso no falatório coletivo e cotidiano do mundo, de cunho utilitário e impessoal. Pela atitude fenomenológica, ele pode dirigir-se rumo a apropriar-se, mas a dimensão imprópria permanece aquela na qual ele habita grande parte do tempo. Assim, tal atitude não visa

a, supostamente, tornar próprio ao homem aquilo que lhe é impróprio, rumo a um “crescimento pessoal” ou “apoderamento” de si. O apropriar-se aproxima-se mais de um esvaziamento de ideias do que de um preenchimento de si, a partir dos apelos do ser por sentido (ALMEIDA, 2005).

Ocorre que, esse movimento não é meramente uma tarefa do raciocínio, pois “este “deslocamento-de-si” nunca se reduz à simples mudança de ponto de vista teórico, trata-se de uma verdadeira transformação existencial, pois implica em uma desestabilização e em uma “des-identificação” dos nossos modos cotidianos de ser.” (SOUZA; LEAL; SÁ, 2010, p. 227). Nesta perspectiva, a compreensão humana é inseparavelmente dotada de uma disposição afetiva, denominada por Heidegger de *Befindlichkeit*. Deste modo, pode-se considerar que o psicólogo só pode abrir-se nesta perspectiva, propiciando escuta, se ele próprio realizou esse estranhamento, experienciando-se como abertura de sentido. Daí a supervisão apresentar-se central à formação, para o plantonista poder responder à demanda do cliente por sentido de ser através da experiência do estagiário que clama por testemunhar o outro, aberta à própria disposição afetiva. Isto implica movimentos não só dos supervisores, mas do próprio estagiário.

Além disso, ainda é possível discutir a solicitude<sup>34</sup> presente no modo como o ser-aí (*dasein*) implica “ser-com-outros”. Morato (2013, p. 52) discute como a solicitude pode apresentar-se de duas maneiras: no modo da substituição e no modo liberador:

No primeiro, toma-se o lugar do outro em sua tarefa de cuidar de ser, retirando-o de realizador de suas próprias possibilidades. Refere-se à quando o profissional da saúde e da educação, ao invés de acompanhar seu cliente em suas possibilidades, como testemunha, compreende-o por interpretações de diversas teorias explicativas, ou por prescrições tecnicamente padronizadas, por atitude autoritária portadora da verdade sobre a experiência: substitui o cuidado do outro por si mesmo. Já no modo liberador, compreende-se o outro diante de suas próprias possibilidades, encarregando-o de seu poder-ser para conduzir-se em dada situação, pertinentemente a seu ser-no-mundo.

---

<sup>34</sup> “*Solicitude* diz respeito a *procurar*: composta pelo prefixo *pro*, que se refere a projeto no sentido de *projectum*, traduzido por lançado adiante e por *curar*, em sua concepção de cuidar. Sendo o ser-aí é sempre projetivo, na acepção de lançar-se adiante em direção a possibilidades, equivale a dizer que o homem é um realizador de possibilidades, sempre conjuntamente com outros” (MORATO, 2013, p. 52).

Por essa via, considera-se que a atitude fenomenológica que fundamenta a ação psicológica investigada, privilegia o modo liberador no estar com outro, pois não se pretende “fazer por ele”, mas “estar junto a”. Compreende-se que o psicólogo acompanha o outro em seus questionamentos e impasses, devolvendo a compreensão de algo que surge nesta comunicação, de modo a propiciar contato com a angústia. Tal humor é compreendido como estado de ânimo que coloca o homem diante da precariedade do sentido, na experiência do “nada” que surge ao deslocar-se das próprias certezas (ausência de mundo), convocando-o a apropriar-se de um caminho mais singular pelo existir. Usualmente, a angústia é interpretada como sintoma ou transtorno mental, podendo ser percebida como sofrimento e vivência de crise pelo homem. Entretanto, em Heidegger, ela se remete mais originalmente a este “clamor da consciência”<sup>35</sup> para um “poder-ser” mais próprio, dirigindo-se não à ansiedade, mas à contemplação no modo da serenidade, desapegada de expectativas e conclusões (RODRIGUES, 2006).

A partir destas considerações acerca da atitude fenomenológica, é possível retomar e responder o questionamento sobre como se realizou a formação nessa abordagem pela compreensão da fala dos próprios plantonistas.

Pensar a formação de um lugar distinto do tradicional envolveu a aprendizagem pela experiência. Esta ocorreu, sobretudo, no contato do estagiário com os supervisores, pelo qual a perspectiva fenomenológica se apresentou como ação psicológica, rumo a compreensão do atendimento em plantão.

Inicialmente, houve momentos na supervisão em que ser apontado sobre algo não visto no atendimento foi compreendido como correção de comportamento rumo a modelo: “fez-se de um jeito errado e deveria ser de outro modo”. Nestas situações se explicitava como o a atitude fenomenológica e o plantão eram entendidos mais pelo viés da técnica, que diz o jeito correto de se fazer algo para alcançar certos resultados (POMPEIA; SAPIENZA, 2011)

Deste modo, o pensamento dicotômico sobre a formação então se impunha e a aprendizagem pela experiência tornava-se só um nome vazio. É interessante notar como tal pensamento se encontrava mesmo em alunos do terceiro semestre, praticamente ainda sem contato com as teorias psicológicas. Talvez essa cobrança por modelos fosse

---

<sup>35</sup> Expressão que busca ser mais poética do que subjetivista, no sentido de passar com maior clareza a ideia desta convocação que o ser para um poder-ser mais próprio, ainda que a impropriedade esteja em jogo.

mais esperada nos estagiários dos últimos semestres, quando as teorias estão mais explicitadas e o “jeito certo de atender” se impõe com mais força. Neste sentido, algumas investigações (OLIVEIRA-MONTEIRO; NUNES, 2008) apontam como o supervisor de estágio é usualmente visto como modelo ideal de psicólogo neste período.

Nos semestres iniciais, se a cisão teoria-prática se apresentou a estes estudantes, mesmo numa proposta de estágio diferente, pode-se considerar que este pensamento não se encontra somente na universidade, mas possivelmente ao longo de todo o processo de escolarização e, de outra maneira, no próprio modo do senso-comum posicionar-se frente ao assunto. Investigações que pudessem comparar semestres distintos de início de estágio em atendimento são pertinentes, sendo que, nesta investigação, a cobrança por esses modelos apareceu mais implicitamente nas atitudes dos plantonistas, do que no discurso sobre eventuais referenciais teóricos.

Por essa via, é pertinente destacar que o entendimento da fenomenologia existencial como teoria e do plantão como técnica, remetendo a modelos, apareceu mais nos relatos referentes a dupla de atendimento, do que na relação com os supervisores.

Aliás, o fato desta supervisão acontecer em grupo também foi um diferencial. Por um lado, ela pode marcar uma precarização do estágio, quando se sobrecarrega o psicólogo com um número elevado de estudantes a serem supervisionados em um curto espaço de tempo. Entretanto, a supervisão em grupo contemplou uma rica dimensão da comunicação, no trânsito entre aquilo que é singular e coletivo. Identificar-se e estranhar-se perante o que é dito por outro marcaram uma riqueza à aprendizagem na escuta da experiência do colega sendo supervisionado, de modo a reverberar nas próprias vivências.

Entretanto, ao se considerar o colega que tem mais tempo de estágio e apresenta o plantão aos iniciantes, alguns relatos revelaram como, em alguns momentos, as atitudes desta dupla de atendimento eram compreendidas como ideais a serem alcançados: o “jeito certo” de atender para que o cliente entre em contato com as suas emoções e modifique a sua percepção a respeito do problema apresentado.

Por essa via, a figura do supervisor apareceu bem menos idealizada. Os plantonistas revelaram maior estranhamento perante a fala dos supervisores, questionando-as, inclusive em sua legitimidade. Em outros momentos, eles debateram a própria atitude dos colegas, principalmente quando o atendimento tomou um rumo diferente daquele que eles esperavam.

Nessas situações, aquilo que anteriormente foi compreendido como modelo e técnica tornou-se alvo de críticas ao não conseguir tamponar o surgimento da angústia diante de atendimentos que “não davam certo” e de encontros que geravam desconfortos inesperados.

A partir dessas discordâncias, surgiu a expectativa de uma resposta. Diante das divergências, os plantonistas pareceram ficar à espera de algo... talvez uma solução? Haveria alguma explicação definitiva e conciliadora?

Alguns estudantes se mostraram frustrados na ausência dessa resposta, pois os relatos indicaram como, diante dessa cobrança, agora explicitada, os supervisores não ocuparam esse lugar de resolver os impasses *pelo* estagiário. A supervisão que parecia indicar um caminho, agora surgia na fala de alguns como lugar de intervenções agressivas que desconstróem sem pôr nada no lugar. Seria este o “*jeitão*” do LEFE?

Para responder esta pergunta seria pertinente outra investigação, voltada a conhecer experiência dos supervisores do projeto. Entretanto, outra experiência investigada, nesta mesma perspectiva de formação em estágio, parece indicar que não:

... nossa experiência como alunos e supervisor de estágio em psicologia clínica na abordagem fenomenológico-existencial do curso de Psicologia, indica que esses momentos de impasse, em que se instala uma “crise” de paradigmas teóricos e identidades profissionais, são essenciais para um redimensionamento do lugar das teorias e técnicas psicológicas nas práticas de cuidado clínico sob a luz de uma compreensão propriamente fenomenológica da existência. (SÁ; AZEVEDO JUNIOR; LEITE, 2010, p. 140).

Em ambos estágios, a tensão diante da ausência de explicações teóricas foi mantida como possibilidade do próprio estagiário aprender pela experiência, neste referencial. Não basta falar sobre a atitude fenomenológica, é necessário experienciá-la pela ação psicológica. Dizer sobre desconstrução de certezas e paradigmas é uma coisa, vivenciá-la em supervisão, após sair tocado pelo atendimento, é algo totalmente diverso. E se o cliente, em seu sofrimento, pede soluções “para ontem”? Neste mundo onde quase tudo se resolve com eficiência e rapidez, como o plantonista se sente sem essas respostas?! Posso compreender os sentimentos de frustração e desorientação relatados pelos plantonistas neste momento... mas será que a formação pode prescindir de momentos difíceis e contraditórios? Existiria a possibilidade desta formação transcorrer sem maiores incidentes, sendo possível entregar tudo “mastigado” ao estudante?

Ao se pensar na crise de identidade do psicólogo, presente no cerne da profissão, além do próprio lugar deste perante o sofrimento contemporâneo, é no mínimo ingenuidade esperar uma formação sem tais conflitos...

Mas o rompimento com as expectativas não significou que os estagiários ficaram desamparados. Pelo contrário, os supervisores compreenderam esses “ataques” como pertinentes à formação, acolhendo-os e apontando outros sentidos, para além da frustração estéril.

A partir daí o plantão se apresentou de outro modo. Ser chamado a atenção em supervisão passou a remeter não a uma correção de atitudes, mas a um convite do supervisor para o plantonista olhar outras impressões que ficaram marcadas nele pelo encontro com o cliente.

Os estagiários revelaram como foram modificados pela ação dos supervisores e da dupla, pelo modo diferenciado como eles passaram a se colocar no atendimento. Alguns apontaram como ficou evidente, em muitas situações, que não era preciso dar respostas ao cliente e nem tentar tirá-lo do sofrimento, mas de estar junto, propiciando contato com estas questões de maneira a explicitar o modo de ser do cliente a ele mesmo.

Como os estagiários indicaram, o plantão não se presta a “fazer” ou “resolver” coisa alguma, no sentido de enunciar fórmulas e respostas. Ele sai de uma concepção de uso imediato para se colocar como lugar de busca por esclarecimento e compreensão de modos de ser que se revelam em situação. Deste modo, eles não buscaram somente “colocar em jogo” o sentido dado pelo cliente à determinada situação, mas propiciaram-lhe um olhar-se como questão, no sentido de um apropriar-se de modo singular da própria existência.

Por essa via, outra investigação realizada com plantonistas neste mesmo projeto de estágio, destacou como eles passaram a compreender o cliente como um “contador de histórias”, pois “os atendimentos pareciam não se enquadrar nos moldes pré-fixados pelas teorias psicológicas.” (MORATO; AFONSO; EVANGELISTA, 2014, p. 15). Aliás, é pertinente destacar como tal pesquisa foi conduzida através de uma bolsa de iniciação científica por um dos plantonistas do projeto, marcando a efetivação da proposta de formação no tripé pesquisa-ensino-extensão.

Neste sentido, os plantonistas aqui também evidenciaram a compreensão de que estar junto ao cliente é testemunhar o contar de uma história. Além disso, no modo como esses clientes fizeram uso do plantão, os estagiários revelaram como essas tramas narradas



compunham-se não somente de fios, apontando continuidade na história, mas também de buracos, indicando descontinuidades e rupturas na linearidade da narrativa: condição própria do existir. Deste modo, eles trouxeram uma compreensão de homem distinta da noção de identidade como personalidade fixa, estável e categorizável, característica do ideário moderno e científico.

A propósito, a partir dessas reflexões é possível considerar, no contexto da clínica-escola, a usual proposta de manutenção do vínculo com o cliente. Visto como condição *necessária* à efetividade terapêutica, muitas vezes tal proposta responde mais aos interesses de transmissão e perpetuação de certas teorias, do que na apreciação cuidadosa das demandas singulares e coletivas da comunidade. Ao assumir que a legitimação da universidade ocorre, sobretudo, no reconhecimento coletivo e social de que os seus saberes respondem a essas demandas (SANTOS, 1999), penso que a clínica-escola deve abrir-se cada vez mais a outras propostas de intervenção e investigação junto aos usuários dos seus serviços. E mais, neste contexto de múltiplas orientações, volto a reafirmar o que propus no início deste trabalho, agora pela evidência desta formação em plantão nos semestres iniciais ser possível e realizar-se em ação: é pertinente a cada proposta de estágio ou prestação de serviços esclarecer aos envolvidos o seu posicionamento teórico e ético, de modo que o estudante possa refletir sobre como a sua formação está sendo pensada naquela situação.

Outro tema debatido inicialmente e que também surgiu na fala dos plantonistas foi a questão da linguagem poética. Os encontros em plantão, levando os estagiários a improvisarem diante do inesperado, revelou, mesmo que timidamente, o surgimento desta linguagem. Não se tratou de “fazer poesia” ou erudição, mas de sair de um raciocínio técnico e explicativo, rumo a um dizer que desvelasse o sentido de algo sem obrigar o cliente a aceitá-lo e sem pretender esgotar a totalidade de significados possíveis. Era um modo de, simultaneamente, dizer sobre aquilo que “tocava” o plantonista e manter o espaço de liberdade do cliente, que poderia compreender o que se tentou comunicar ou não (POMPEIA; SAPIENZA, 2011).

Nesta direção, libertar a palavra do âmbito da explicação causal, com seus significados já dados de antemão e gastos pelo falatório, não significou a criação de frases despreziosas e arbitrarias. Pelo contrário, observa-se a rigurosidade desta comunicação no modo como tal linguagem parecia brotar quando o plantonista não se esforçava em entender, mas deixava vir aquilo que se apresentava e, pela atenção à disposição afetiva em situação, buscava nomear aquilo que se encontrava velado, mas

presente de modo tácito, demandando sentido. Alguns plantonistas mencionaram como isso envolvia dar-se conta de certas sensações corpóreas e perceber eventuais “climas” que indicavam ressonância entre eles e o cliente. Deste modo, nomear não era um modo de “capturar” o tácito, mas de referenciá-lo por palavra que “fisgava” não-palavra.

Assim, foi possível ver a dimensão tácita considerada na formação, apesar da complexidade envolvida neste trabalho. Neste sentido, quando digo que a linguagem poética apareceu timidamente no estágio, refiro-me à dificuldade que os estagiários revelaram em se desapegarem da fala explicativa. Cada um expressou a vontade de descobrir o seu “ser-psicólogo”, mas suspender as representações usuais da profissão e ousar um posicionamento singularmente autêntico não é tarefa fácil: é preciso expor-se para aprender pela ação, confiando a outros momentos de intimidade fugidia.

Além disso:

Não é objetivo da supervisão resolver o problema da identidade profissional utilizando da mera transmissão de teorias e técnicas, mas sustentar a tensão desta problematicidade, para que por meio dela se operem transformações existenciais, já que o saber que aqui mais importa é aquele indissociável do nosso próprio modo de ser. (SÁ; AZEVEDO JUNIOR; LEITE, 2010, p. 137).

Deste modo, a experiência destes plantonistas revelou-se repleta de preciosas inquietações e anseios, que ora se mostravam terreno de férteis reflexões, ora se apresentavam metade-vazia à espera de. Entretanto, a estagiária que ficou três anos no projeto e se encontrava no último ano do curso conseguiu transmitir maior serenidade em sua fala. Seria questão de ter tido mais tempo nos estudos?

Como habilmente colocado por Figueiredo:

a atividade profissional do psicólogo requer uma incorporação dos saberes psicológicos às suas habilidades práticas de tal forma que (...) o conhecimento tácito do psicólogo é o seu saber de ofício, no qual as teorias estão impregnadas pela experiência pessoal e as estão impregnando numa mescla indissociável; este saber de ofício é radicalmente pessoal, em grande medida intransferível e dificilmente comunicável. (FIGUEIREDO, 1993, p. 91).

Os estagiários quase não se referiram diretamente a termos ou noções fenomenológicas. Mas este também não era o momento de se “falar sobre” a formação, tematizando a perspectiva fenomenológica existencial. Algo que esta investigação conseguiu revelar foi como os “saberes” dos estagiários apareceram “encarnados” nas

suas atitudes e no modo como eles compreenderam plantão, estranhando-se no “já sabido” rumo a encontrarem-se outros: alteridade em ação. Profissionais do encontro.

Neste sentido, a formação realizada neste estágio de atendimento em plantão psicológico apresentou-se como formar-ação, aprendizagem pela experiência como possibilidade de “fazer-saber” pelos próprios pés, junto a outros: pés que trilham fazendo caminho ao trilhar.

#### 4.1. O pulo do gato ou a respeito de Aprendizagem Significativa

Neste momento, recorro a Morato (2009) para entrelaçarmos juntos algumas compreensões acerca do sentido desta investigação. Afinal, pactuamos, como uma comunidade de destino, na compreensão de ações e compromissos com a formação de futuros psicólogos. Sofremos “de modo ‘irreversível, sem possibilidade de retorno à condição antiga, o destino dos sujeitos’ do grupo (BOSI, 1979, p. 2), e a compreensão de sua condição. Comunidade de destino se reforça na medida em que o pacto revela, também, uma liberdade na aceitação dos valores do grupo”. (MORATO, 1989).

Assim, com dificuldade de estabelecer fronteiras entre nossos dizeres, tento encaminhar uma possibilidade de compreensão para o que neste estudo se apresentou.

Fundamental no exercício de profissionais de saúde e educação é abrir possibilidades a modos como o sujeito se apresenta disponível no mundo, ou seja, ressignificar significados como possibilidade de outro sentido. Diz respeito à reflexão na experiência e não sobre a experiência. É no próprio fluxo de “estar ocorrendo experiência” que são buscados significados ao sentido do que é experienciado, já que uma revisitação ao vivido acontece no próprio experienciando e não posteriormente. Aprendizagem é educativa quando a atenção para o fato permite reflexão ocorrendo na experiência, através de ações realizadas e não em função de leituras sobre fatos vivenciados. Aprender significativamente é próprio à condição humana.

Caminhando pelo fio da experiência, abrem-se possibilidades de outros modos para humanos se encontrarem em situações. Este pode ser o sentido da supervisão em grupo no plantão, propiciando que seus atores possam experimentar-se através de outras formas de intervenção, ou seja, encontrando-se; assim, *suas* formas mais próprias e pertinentes de en-carar percalços que se apresentem. Enfatizei a palavra “suas”, pois o encontrar respostas (responder a) ao que surge é singular, dizendo respeito a como cada um se encontra no mundo constituindo-se por seu modo de singularização. Não existindo certeza de encontrar-se res-pondendo no mundo, resta ao profissional

encontrar-se a si mesmo, dentre a multiplicidade de possibilidades de respostas, qual a que seja mais apropriada a sua forma de ser, através de encontrar-se, com sua compreensão e com sua fala, na experiência.

A experiência profissional, como supervisor de grupos, vem mostrando que os alunos e participantes chegam com repertórios de expressão, ideais e ações e de vocabulário cada vez mais restritos. Apresentam-se como que murchos, desgastados, desbastados, cansados. Suas falas parecem estar destituídas da voz do dono; mas, pelo cultivo do falar, apresentam-se sensivelmente outras. Seria isso o que se refere como aprendizagem significativa?

A aprendizagem significativa refere-se à criação ou resgate de sentido para “falas” a partir da própria experiência, geralmente esquecida ou como “em branco”, conduzindo-as a caírem num lugar comum do “falar por falar”. Na ausência de situação para a ocorrência de criação de significado sentido, falas não se dirigem para a abertura a outras possibilidades, articulações, sentido. No dizer de Gendlin (1973, p. 287), ocorre fala por transições “entre o ir para frente, voltar, ir para trás, para novamente ir para frente.”.

A aprendizagem significativa em ação, por outro lado, também pode se referir ao fenômeno vivido em supervisões de apoio psicológico a instituições, e que passou a ser denominado como espelho mágico: falando do cliente em supervisão, há momentos em que se percebe no grupo o mesmo movimento do cliente vivido pelo supervisionando no atendimento. Falar de nosso próprio grupo, o de supervisão, tematizando e esclarecendo nossas próprias questões, pode apresentar-se como meio de compreender tanto a nossa experiência ali vivida quanto esclarecer aspectos do cliente.

Desse modo, é possível dizer como foi a apreensão da experiência, a comunicação da afetação, bem como encontrar o sentido da experiência, na medida em que se articula o que é explícito (teórico) com o que já é tácito (vivido) em qualquer ação em situação de trabalho.

Torna-se difícil delimitar as fronteiras entre aprendizagem significativa e espelho mágico, uma vez que ambos parecem dizer respeito ao *Befindlichkeit*. Fundamental é apontar o modo de ser na forma de experienciar o mundo, mostrando que a relação atualmente existente entre saúde e educação passa longe de suas proposições originárias, em nome de um tecnicismo considerado de excelência.

O ir para a frente, voltar, ir para trás, para novamente ir para a frente, característico do *Befindlichkeit*, apresenta-se tecendo o e tecido pelo fio de solicitude

(ser solícito e solicitado a) encontrado, como abertura para possibilidade da criação de algo mesmo/outro. Deste modo, pelo fio da sintonia da aprendizagem significativa, modalidades de prática psicológica apresentam-se como atenção: disponibilidade solicitamente inclinada à experiência vivida.

Ou seja, nas palavras de Gendlin (1962, p. 5): “Sentimento sem simbolização é cego; simbolização sem sentimento é vazia”. Seria essa a experiência suscitada pelo Plantão aos estagiários?

Aliás, gostaria de dizer que, pela investigação, a formação nesta proposta se realizou. Mas como os relatos indicaram, ela continua a se realizar em constante devir, adentrando-se na carne destes viajantes... E somente a poética de Magritte para apresentar o sentido de ser psicólogo como ser humano que é.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS<sup>36</sup>

ALMEIDA, F. M. Aconselhamento psicológico numa visão fenomenológico-existencial: cuidar de ser. In: MORATO, H. T. P. (Org.). *Aconselhamento psicológico centrado na pessoa: novos desafios*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999. p. 45-60.

\_\_\_\_\_. *Ser clínico como educador: uma leitura fenomenológica existencial de algumas temáticas na prática de profissionais de saúde e educação*. 2005. 215 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2005.

AUN, H. A. *Trágico avesso do mundo: narrativas de uma prática psicológica numa instituição para adolescentes infratores*. 2005. 136 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2005.

AUN, H. A. et al. Projeto Primeira Atenção: re-inventando o plantão psicológico na FEBEM/SP. In: JORNADA DE PLANTÃO PSICOLÓGICO EM ACONSELHAMENTO PSICOLÓGICO, 1, 2006, São Paulo. *Anais...* São Paulo, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2006, p. 170. Disponível em: <<http://www.bvs-psi.org.br/file/local/congressos/AnaisCompletoLaboratorioUSP.pdf>>. Acesso em: 04 de fev. 2015.

ADES, C. Treino em pesquisa, treino em compreensão. *Psicologia Ciência e Profissão*. Brasília, v.01, n. 01, p. 107-140, jan. 1981. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pcp/v1n1/05.pdf>>. Acesso em 04/02/2015.

AMARAL, L. A. *Do Olimpo ao mundo dos mortais*. São Paulo: Edmetec, 1988.

ARENDT, H. *Entre o passado e o futuro*. 5ª Edição. São Paulo: Editora Perspectiva, 2001.

BARRETO, C. L. B. T. Uma possível compreensão fenomenológica existencial da clínica psicológica. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE PRÁTICAS PSICOLÓGICAS EM INSTITUIÇÕES, 8, 2008, São Paulo. *Anais...* São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2008. s/ p. Disponível em: <<http://www.unicap.br/pages/laclife/publicacoes/>>. Acesso em: 04 de fev. 2015.

\_\_\_\_\_. A ação clínica e a perspectiva fenomenológica existencial. In: MORATO, H. T. P.; BARRETO, C. L. B. T.; NUNES, A. P. N. (Org.). *Aconselhamento psicológico numa perspectiva fenomenológica existencial: uma introdução*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2009. p. 41-51.

<sup>36</sup> Segundo Associação Brasileira de Normas Técnicas, NBR 6023, 2002.

BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. (Obras escolhidas; v. 1.) 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BOCK, A. M. B. A Psicologia no Brasil. *Psicologia Ciência e Profissão*. Brasília, v.30, n. spe, Dec. 2010. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932010000500013>>. Acesso em 04 de fev. 2015.

BOSI, E. *Memória e sociedade: lembranças de velhos* (3a ed.). São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BOURDIEU, P. (Org.). *A Miséria do Mundo*. 3ª Edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BRASIL. Senado Federal. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96*. Brasília: 1996.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Resolução CNE/CES Nº 8, de 7 de maio de 2004. *Diretrizes Curriculares para os cursos de Psicologia*. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2004.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CES Nº 5, de 15 de março de 2011. *Diretrizes Curriculares para os cursos de Psicologia*. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2011, p. 19.

CABRAL, E. B. C.; MORATO, H. T. P. Tecendo sentidos para uma ação territorial em saúde a partir do programa saúde da família. In: MORATO, H. T. P.; BARRETO, C. L. B. T.; NUNES, A. P. N. (Org.). *Aconselhamento psicológico numa perspectiva fenomenológica existencial: uma introdução*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2009. p. 192-205.

CARDOSO, I. (Org.). *Utopia e mal-estar na Cultura: perspectivas psicanalíticas*. São Paulo: Ed. Hucitec, 1997.

CAUTELLA JR, W. *Do inominável à pro-dução de sentido: o plantão psicológico em hospital geral como utensílio para a metaforização da crise pelo trágico*. 2012. 272 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2012.

CLINI, M. M. As Cores de Pastore: reflexões fenomenológicas sobre o grafite e a arte de viver. *Revista Estudos e Pesquisas em Psicologia*, v. 13, nº. 2, 2013. Disponível em: <<http://www.revispsi.uerj.br/v13n2/sumariov13n2.html>>. Acesso em: 28 de dez. 2013.

CRITELLI, D. M. *Analítica do Sentido: uma aproximação e interpretação do real de orientação fenomenológica*. São Paulo: EDUC: Brasiliense, 1996.

DUTRA, E. Formação do psicólogo clínico na perspectiva fenomenológico-existencial: dilemas e desafios em tempos de técnicas. *Rev. abordagem Gestalt*. Goiânia, v. 19, n. 2, dez. 2013. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1809-68672013000200008&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-68672013000200008&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 21 de fev. 2015.

FIGUEIREDO, L. C. M. Convergências e Divergências: a questão das correntes de pensamento em Psicologia. *Transformação*, v. 4 (1,2,3): p. 15-26, jan./dez.,1992.

\_\_\_\_\_. Sob o signo da multiplicidade. *Cadernos de Subjetividade*. São Paulo n. 1, p. 90-95, 1993.

\_\_\_\_\_. *Revisitando as psicologias: da epistemologia à Ética nas práticas e discursos psicológicos*. São Paulo: EDUC; Petrópolis: Vozes, 1996.

\_\_\_\_\_. *Matrizes do Pensamento Psicológico*. 6ª Edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. *Psicologia: uma (nova) introdução*. 2. Ed. São Paulo: EDUC, 2003.

GADAMER, H. *Verdade e Método*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

GAGNEBIN, J. M. *História e Narração em Walter Benjamin*. São Paulo: Perspectiva, 1994.

GENDLIN, E. T. *Experiencing and the creation of meaning: a philosophical psychological approach to the subjective*. New York, The Free Press of Glencoe, 1962.

\_\_\_\_\_. Experiential Phenomenology. In: Natanson, M. (Org.). *Phenomenology and the social sciences*. Evanston: Northwest University Press, 1973.



HEIDEGGER, M. Science et Méditation. In: *Essais et Conférences*. (trad.) Paris: Gaffimard, 1968.

\_\_\_\_\_. *A Origem da Obra de Arte*. Portugal, Lisboa: Edições 70, 1977. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/106035905/Martin-Heidegger-A-Origem-Da-Obra-de-Arte>>. Acesso em: 22 de set. 2013.

\_\_\_\_\_. *Ser e Tempo*. v. 1, 2. Petrópolis: Vozes, 2001.

HOUAISS, A. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro, Objetiva, 2001. Disponível em: <<http://houaiss.uol.com.br>>. Acesso em: 25 de fev. 2015.

HOLLANDA, C. B. *Chico Buarque de Hollanda vol. 03*. (LP). Rio de Janeiro: RGE, 1967.

HUSSERL, E. *A Ideia da Fenomenologia*. Lisboa: Edições 70, 1986.

QUINTANA, M. *Diário poético 89*. Rio de Janeiro: Globo, 1988.

LATOUR, B. *Jamais fomos Modernos*. São Paulo: Editora 34, 1994. 208p.

LÉVY, A. *Ciências Clínicas e Organizações Sociais: sentido e crise do sentido*. Belo Horizonte: Autêntica/FUMEC, 2001.

LISPECTOR, C. *A paixão segundo G.H.* Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1998.

MAHFOUD, M. Plantão Psicológico na escola: uma experiência. In: MORATO, H. T. P. (Org.). *Aconselhamento psicológico centrado na pessoa: novos desafios*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999. p. 145-160.

MAGNABOSCO, M. M. Supervisão e formação de psicólogos: reflexões sobre o imaginário e relação terapêutica. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE PSICOLOGIA EXISTENCIAL, 3, 2013, Belo Horizonte. *Conferências...* Belo Horizonte, FEAD, 2013. p. 74-87.

MEIHY, J. C. S. B. *Canto de Morte Kaiowá: história oral de vida*. São Paulo: Ed. Loyola, 1991.

MORATO, H. T. P. *Eu-supervisão: em cena uma ação buscando significado sentido*. 1989. 280 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo: 1989.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Aconselhamento psicológico centrado na pessoa: novos desafios*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

\_\_\_\_\_. Atenção psicológica e aprendizagem significativa. In: MORATO, H. T. P.; BARRETO, C. L. B. T.; NUNES, A. P. N. (Org.). *Aconselhamento psicológico numa perspectiva fenomenológica existencial: uma introdução*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2009.

\_\_\_\_\_. Algumas considerações da fenomenologia existencial para a ação psicológica na prática e na pesquisa em instituições. In: BARRETO, C. L. B. T.; MORATO, H. T. P.; CALDAS, M. T. (Org.). *Prática Psicológica na Perspectiva Fenomenológica*. 1ed. Rio de Janeiro: Editora: Juruá Editora Ltda., 2013.

MORATO, H. T. P.; AFONSO, B. C.; EVANGELISTA, P. E. R. A. *Possibilidades de compreensão e intervenção na experiência de plantonistas no APP: quem é aquele que busca atendimento?* São Paulo. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2014, 52 p. Relatório de pesquisa do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC.

MOREIRA, A. F. B. (Org.). *Currículo, Cultura e Sociedade*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

MYERS, D. G. *Psicologia*. Rio de Janeiro: LTC, 2014.

NUNES, A. P. *Entre aprendizagem significativa e metodologia interventiva: a práxis clínica de um laboratório universitário como Aconselhamento Psicológico*. 2006. 212 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2006.

OLIVEIRA, M. M. *Clínica, experiência e sentido: narrativas de plantonistas*. 2006. 155 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2006.

OLIVEIRA-MONTEIRO, N. R.; NUNES, M. L. T. Supervisor de psicologia clínica: um professor idealizado? *Psico-USF (Impr.)*. Itatiba, v.13, n. 2, Dec. 2008. Disponível

em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-82712008000200015&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-82712008000200015&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 19 de fev. 2015.

POLANYI, M & PROSCH, H. *Meaning*. Chicago: The University of Chicago Press, 1975. p. 22-46.

POMPEIA, J. A; SAPIENZA, B. T. *Os dois nascimentos do homem: escritos sobre terapia e educação na era da técnica*. Rio de Janeiro: Via Verita, 2011.

RODRIGUES, J. T. *Terror, medo, pânico: manifestações da angústia no contemporâneo*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2006.

ROLNIK, S. *Cartografia Sentimental: transformações contemporâneas do desejo*. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.

ROSA, J. G. *Tutaméia: terceiras estórias*. 6ª Ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

ROZA, L. A. G. Psicologia: um espaço de dispersão de saber. *Rádice Revista de Psicologia*, ano 1, nº. 4, 1977. Disponível em, <<http://pt.scribd.com/doc/132921588/GARCIA-ROZA-Psicologia-um-espaco-de-dispersao-do-saber>>. Acesso em: 11/06/2013.

SÁ, R. N. As influências da fenomenologia e do existencialismo na psicologia. In: JACÓ-VILELA, A. M.; FERREIRA, A. A. L.; PORTUGAL, F. T. *História da Psicologia: rumos e percursos*. Rio de Janeiro: Nau Ed., 2006.

SÁ, R. N.; AZEVEDO JUNIOR, O.; LEITE, T. L. Reflexões Fenomenológicas sobre a experiência de estágio e supervisão clínica em um serviço de psicologia aplicada universitário. *Rev. abordagem Gestalt*. Goiânia, v. 16, n. 2, dez. 2010. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1809-68672010000200002&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-68672010000200002&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 20 de fev. 2015.

SANTOS, B. de S. *Pela Mão de Alice: O social e o político na pós-modernidade*. 5ª Edição. São Paulo: Cortez, 1999.

SERRES, M. *Filosofia mestiça*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

SCHMIDT, M. L. S. Aconselhamento Psicológico e Instituição: algumas considerações sobre o Serviço de Aconselhamento Psicológico do IPUSP. In MORATO, H. T. P.

(Org.). *Aconselhamento Psicológico Centrado na Pessoa: novos desafios*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

SCHULTZ, D. P. *História da psicologia moderna*. São Paulo (SP) Cengage; Valinhos: Anhanguera Educacional, 2013.

SILVA BAPTISTA, M. T. D. A regulamentação da profissão Psicologia: documentos que explicitam o processo histórico. *Psicol. cienc. prof.* Brasília, v.30, n. spe, Dec. 2010. p. 170-191. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932010000500008>>. Acesso em 04/02/2015.

SOUZA, L. R. A.; LEAL, I. F. A.; SÁ, R. N. Atitude fenomenológica e psicoterapia. *Revista IGT na Rede*, v.7, nº. 13, 2010. p. 223-245. Disponível em: <<http://www.igt.psc.br/ojs/>>. Acesso em: 06 de nov. 2013.

VELOSO, C. *Velô*. (LP). Rio de Janeiro: Philips Records, 1984.

YEHIA, G. Y. Clínica-Escola: Atendimento ao estagiário ou atendimento ao cliente? *Coletâneas da ANPEPP*. Campinas: Alínea, v. 1, n.9, p. 109-118, 1996.

YOUNG, M. F. D. *Conhecimento e Currículo: do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação*. Porto: Porto Editora, 2010.