



UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO
PRÓ-REITORIA ACADÊMICA - PRAC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA CLÍNICA
LABORATÓRIO DE CLÍNICA FENOMENOLÓGICA EXISTENCIAL

SARAH BARBOSA DE OLIVEIRA

**A experiência de supervisores de estágio em psicologia clínica em serviço-
escola: uma compreensão fenomenológica existencial**

Recife
2017

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO
PRÓ-REITORIA ACADÊMICA – PRAC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA CLÍNICA
MESTRADO EM PSICOLOGIA CLÍNICA
LINHA DE PESQUISA EM PRÁTICAS PSICOLÓGICAS CLÍNICAS EM
INSTITUIÇÕES

**A experiência de supervisores de estágio em psicologia clínica em serviço-
escola: uma compreensão fenomenológica existencial**

Sarah Barbosa de Oliveira

Recife
2017

SARAH BARBOSA DE OLIVEIRA

**A experiência de supervisores de estágio em psicologia clínica em serviço-
escola: uma compreensão fenomenológica existencial**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Psicologia Clínica da Universidade Católica de Pernambuco, como parte dos requisitos para a obtenção do grau de mestre em Psicologia.

Área de Concentração: Psicologia Clínica

Linha de Pesquisa: Práticas Psicológicas Clínicas em Instituições.

Orientadora: Prof^a. Dr.^a Carmem Lúcia Brito Tavares Barreto.

Recife
2017

Nome: Oliveira, S. B.

Título: A experiência de supervisores de estágio em Psicologia Clínica em serviço-escola: uma compreensão fenomenológica existencial

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Psicologia Clínica da Universidade Católica de Pernambuco, como parte dos requisitos para a obtenção do grau de mestre em Psicologia.

Aprovado em ____/____/____

Banca examinadora

Profa. Dra. Carmem Lúcia Brito Tavares Barreto (orientadora)

Instituição: Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP

Assinatura: _____

Profa. Dra. Simone Dalla Barba Walckoff (examinadora interna)

Instituição: Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP

Assinatura: _____

Profa. Dra. Danielle de Fátima da Cunha Cavalcanti de Siqueira (examinadora externa)

Instituição: Centro Universitário do Vale do Ipojuca - UNIFAVIP

Assinatura: _____

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, Maria Valéria e José Airson, que sempre me apoiaram e ensinaram com muito carinho e incentivo a seguir com coragem na busca dos meus objetivos.

Aos meus irmãos, Henrique e Lara, que me acompanham e auxiliam no meu crescimento pessoal e profissional.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, aquele que esteve sustentando todos os alicerces para que eu continuasse mesmo nos tempos mais difíceis. Ele nos dá o dom da vida e sem ele não conseguiria chegar até aqui.

Agradeço a minha família, por estar sempre presente nas minhas lutas e conquistas. Em especial a minha mãe, pelos dias que passou escutando as minhas leituras sobre este trabalho. Pelo aporte que sempre me impulsiona a buscar desenvolver-me no âmbito profissional. E ao meu pai, que se fez presente subsidiando meus passos para que aqui eu chegasse.

Quero agradecer também à minha orientadora, Carmem Barreto, pela atenção, compartilhamento de experiências e leituras e pela orientação nesta jornada de descobertas que foi o mestrado para mim.

Muito obrigada aos amigos, especialmente aos queridos Rosário e Jailton, pelos quais nutri eterno carinho e admiração, não só pessoal como também profissional. Agradeço, de coração, ao suporte que me deram nos momentos de angústia e naqueles em que necessitei de apoio acadêmico.

Obrigada aos professores do mestrado. Todos esses profissionais que passaram por mim me marcaram de alguma forma. Sei o quanto é de extrema importância este legado de ensinar. Agradeço pela paciência e disponibilidade em poderem compartilhar um pouco da experiência de cada um comigo.

Agradeço a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), pela oportunidade de auxílio e subsídio pela concessão da bolsa CAPES/PROSUP, que tornou possível a realização desta pesquisa.

Por fim, agradeço a todos que, de alguma maneira, contribuíram para que este trabalho fosse realizado.

“Eis aqui este sambinha

Feito numa nota só

Outras notas vão entrar

Mas a base é uma só

*Esta outra é consequência do que acabo de
dizer*

*Como eu sou a consequência inevitável de
você”*

(Jobim & Mendonça, 1962)

RESUMO

Oliveira, S. B. (2016). *A experiência de supervisores de estágio em Psicologia Clínica em serviço-escola: uma compreensão fenomenológica existencial*. (Dissertação de Mestrado). Mestrado em Psicologia Clínica, Universidade Católica de Pernambuco, Recife.

Este estudo parte de inquietações experienciadas pela autora enquanto estagiária de Psicologia Clínica, decorrente de questionamentos a respeito do funcionamento do estágio supervisionado em Psicologia Clínica realizado em serviços-escola de Instituições de Ensino Superior (IES). Objetivou compreender a experiência de supervisores de estágio em Psicologia Clínica realizado em serviços-escola, a partir da perspectiva fenomenológica existencial ao modo de Martin Heidegger. Para isso, buscou problematizar o serviço-escola enquanto espaço de formação, extensão e pesquisa, discutir a prática de supervisão como constitutiva da formação clínica do psicólogo e refletir sobre as compreensões dos supervisores em Psicologia Clínica acerca de suas experiências de supervisão. A natureza desta pesquisa é qualitativa e a aproximação e interpretação das experiências, inspirada na analítica do sentido desenvolvida por Dulce Critelli. A colheita dos dados aconteceu via entrevista narrativa, sendo a narrativa compreendida a partir da perspectiva de Walter Benjamin. Foram realizadas entrevistas individuais com três supervisores de estágio em Psicologia Clínica que trabalham em serviços-escola de uma Instituição pública e outra privada. As entrevistas iniciaram por meio da pergunta disparadora: Como está sendo a sua experiência de supervisão de estágio em Psicologia Clínica em Serviço-escola?. Outro instrumento utilizado foi o Diário de Bordo, que contribuiu para o registro da experiência da pesquisadora e na construção da narrativa final. Resultado de um entrelaçamento entre a Perspectiva Fenomenológica Existencial, a narrativa da pesquisadora e a dos participantes entrevistados, este trabalho é denominado de “samba”. Aos participantes compositores são dados nomes fictícios de notas musicais. Cada nota apresenta o caráter de pluralidade e singularidade, revelados nos relatos. Nessa direção, foram encontrados na pesquisa os seguintes temas centrais: Dos primeiros sons ao decorrer do dedilhar das cordas, Sobre a importância atribuída pelos entrevistados à experiência de supervisão, Relação entre Teoria e Prática, Interferências Institucionais na prática de supervisão, Supervisão Individual x Supervisão Grupal, Tempo destinado ao estágio em Psicologia Clínica, Objetivos do estágio em Psicologia Clínica em consonância com os Serviços-escola, Olhar sobre o vínculo com os alunos. A partir dos temas são discutidas aproximações e distanciamentos de cada nota. A análise tece considerações que apontam para reflexões a respeito do modo com que cada supervisor lida com a sua experiência, assim como sobre o uso da técnica e da teoria, do tempo cronológico e do tempo vivido, dos atravessamentos institucionais e do cuidado enquanto destinação na responsabilidade por um fazer próprio do supervisor e do estagiário. Pôde-se considerar que a supervisão leva em conta uma série de fatores variantes tais como: linha teórica, a formação pessoal do supervisor, ou até as determinações da IES. Tais fatores contribuíram para que cada supervisor apresentasse uma maneira diferente de cuidar. Diante disso, reconheceu-se a inexistência de um modelo ideal de supervisão. E que não necessariamente o sentido da nomenclatura do espaço desse estágio interliga-se a prática dos

supervisores que lá atuam. Verificou-se, portanto, necessidade de estudos que apontem subsídios que transponham apenas as funções escritas ligadas à recente nomenclatura deste campo e implementem de fato os objetivos propostos por este espaço. Neste estudo deu-se visibilidade ao supervisor, no intuito de trazer a perspectiva de quem está diretamente implicado com a educação dos futuros profissionais, tendo em vista abrir brechas para dialogar e refletir a respeito da formação, extensão e pesquisa.

Palavras-chave: Supervisão; Psicologia Fenomenológica Existencial; Serviços-escola; Psicologia Clínica.

ABSTRACT

This study is based on the concerns experienced by the author as a trainee in Clinical Psychology, due to the questions about the supervised internship operation in Clinical Psychology carried out in school services of Higher Education Institutions. It was aimed to understand the supervisors experience of internship in Clinical Psychology conducted in school services, from the existential phenomenological perspective from Martin Heidegger's point of view. In order to do so, the school service was problematized as a place for academic education, extension and research, to discuss the practice of supervision as constitutive of the clinical training of the psychologist and to reflect on the supervisors' understanding in Clinical Psychology about their supervisory experiences. The nature of this research is qualitative and the approximation and interpretation of the experiences, inspired by the analytical sense developed by Dulce Critelli. The data collection was made by narrative interview, and this narrative was understood by Walter Benjamin's perspective. The individual interviews were done with three Clinical Psychology internship supervisors who work in school services from a public institution and also private one. The interviews started with the trigger question: How is being your experience of supervising the internship in Clinical Psychology in school service? Another tool used was the Logbook which helped to register the researcher's experience and to build the final narrative. As a result of the entanglement between the existential phenomenological perspective, the researcher's narrative and the interviewed participants, this work is called "Samba". To the composers are given fictitious names as musical notes. Each note presents the plurality and singularity aspects shown on the reports. In the research, it can be found the following main topics: From the first sounds through strumming the strings, About the importance given by the interviewers to the supervision experience, Relation between theory and practice, Institutional interference in the supervision practice, Individual supervision x group supervision, Amount of time spent in Clinical Psychology internship, Objectives of the Clinical Psychology internship in regarding to the school service, The optics about the bond with the students. From those topics the approach and distance of each note are discussed. The analyses take into consideration the thoughts concerned with each supervisor deals with his/her own experience, as well as the usage of the technical and theory, the chronological order and the lived time, the institutional crossings and the care that the supervisor and the trainee are taken as responsible for themselves. It can be taken into consideration that the supervision is worried about a lot of different elements, such as: theoretical line, supervisor background education and also the Higher Education Institutions determination. Those elements helped the supervisors to show a different way of caring. From this point forward, it was realized the lack of an ideal model of supervision. And there is no connection between the meaning of the internship place terminology and the supervisors practice. It was observed, the importance of studies that point to subsidies that transpose only the written functions linked to the nomenclature of this field but also that really helps to implement the proposed aims to this place. This study emphasized the supervisor, in order to raise the perspective of whom is directly involved with the future workers education, with the objective of opening gaps to discuss and reflect about the academic education, extension and research.

Keywords: Supervision; Existential Phenomenological Psychology; School services; Clinical psychology.

LISTA DE SIGLAS

CFP	Conselho Federal de Psicologia
CRP	Conselho Regional de Psicologia
IES	Instituição de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
SPA	Serviço de Psicologia Aplicada
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

INICIANDO A CAMINHADA.....	12
1. SUPERVISÃO DE ESTÁGIO EM PSICOLOGIA CLÍNICA REALIZADA EM SERVIÇOS-ESCOLA.....	16
1.1 Breve apresentação do campo: considerações sobre o serviço-escola.....	16
1.2 Psicologia Clínica no contexto da supervisão.....	21
1.3 Supervisão em Psicologia Clínica realizada em serviço-escola.....	26
2. A SUPERVISÃO EM PSICOLOGIA CLÍNICA: RESSONÂNCIAS COM A PERSPECTIVA FENOMENOLÓGICA EXISTENCIAL	32
2.1 Breve contextualização da perspectiva Fenomenologia Existencial, ao modo de Heidegger.....	32
2.2 Discutindo experiências de Supervisão em Psicologia Clínica a partir da inspiração Heideggeriana.....	37
3. PERCURSO METODOLÓGICO.....	49
3.1 Caracterização da população.....	50
3.2 Instrumentos de colheita: o diário de bordo e as entrevistas como vias de acesso para a narrativa.....	51
3.3 Procedimentos.....	54
3.4 A analítica do sentido: uma aproximação e interpretação fenomenológica das narrativas.....	55
4. A ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA DE SUPERVISORAS DE ESTÁGIO EM PSICOLOGIA CLÍNICA EM SERVIÇOS-ESCOLA: TECENDO POSSIBILIDADES COMPREENSIVAS A PARTIR DA FENOMENOLOGIA EXISTENCIAL.....	60
4.1 Dos primeiros sons ao decorrer do dedilhar das cordas.....	62

4.2 Sobre a importância atribuída pelos entrevistados à experiência de supervisão.....	63
4.3 Relação entre Teoria e Prática.....	69
4.4 Interferências Institucionais na prática de supervisão.....	73
4.5 Supervisão Individual x Supervisão Grupal.....	83
4.6 Tempo destinado ao estágio em Psicologia Clínica.....	88
4.7 Objetivos do estágio em Psicologia Clínica em consonância com os Serviços-escola.....	92
4.8 Olhar sobre o vínculo com os alunos.....	97
 5. REFLETINDO SOBRE A TRAJETÓRIA.....	 102
 REFERÊNCIAS.....	 108
 ANEXOS.....	 115

INICIANDO A CAMINHADA

O tema em questão intenta fornecer subsídios para a formação do aluno, considerando que o estágio em Psicologia é o momento que privilegia a articulação entre teoria e prática, importante para o exercício profissional do futuro psicólogo. Neste contexto, a supervisão ocorre como espaço destinado a aprendizagem que possibilita, dentre outras possibilidades ou intuítos, propor um *feedback* acerca do “fazer” do graduando enquanto estagiário, sendo uma das etapas significativas para aprendizagem. A partir disso, importa ressaltar que a supervisão acontece, predominantemente, no serviço-escola, quando se trata de formação em psicólogos clínicos. Sendo assim, o serviço-escola apresenta-se como um campo intrinsecamente ligado ao surgimento dos cursos de graduação de Psicologia e, no decorrer de sua história, vem abarcando algumas discussões acerca de suas funções, quebrando paradigmas da clínica tradicional e reconstruindo novas possibilidades de atuação.

É por esse motivo que a supervisão na formação de psicólogos apresentou-se como tema a ser pesquisado, no intento de aprender mais acerca dele e poder contribuir, de alguma forma, com a supervisão, o supervisor e a formação deste aluno.

O interesse em realizar este estudo partiu da experiência da pesquisadora, enquanto estagiária de Psicologia Clínica em um serviço-escola durante a sua graduação. Período que mobilizou questionamentos sobre o modo como o estágio é realizado, como também a implicação de ser realizado em um serviço-escola de uma Instituição de Ensino Superior (IES), estando submetido a procedimentos instituídos.

A experiência da pesquisadora, enquanto estagiária, mobilizou questionar o modo como a supervisão era realizada, enfocando duas preocupações: a formação do aluno e as exigências institucionais acadêmicas. Com o objetivo de poder contribuir para a supervisão, agora no lugar de pesquisadora, buscou compreender a experiência de estágio a partir do professor/supervisor, na tentativa de poder oferecer subsídios que possam colaborar para pensar a supervisão e a formação do aluno nessa situação.

Soma-se a essa inquietação o interesse pela Fenomenologia Existencial e a possibilidade de tal perspectiva poder contribuir para pensar a formação do estagiário, quanto a sua permanência no serviço-escola, passando pelas situações de atendimento à comunidade e supervisão dos atendimentos realizados. Importa ressaltar que foi nessa perspectiva que a pesquisadora, enquanto estagiária, foi orientada pela supervisora.

Para tanto, o objetivo geral deste trabalho foi o de compreender a experiência de supervisores de estágio em Psicologia Clínica realizado em serviços-escola, a partir de uma perspectiva Fenomenológica Existencial ao modo de Heidegger. Como objetivos específicos: problematizar o serviço-escola enquanto espaço de formação, extensão e pesquisa, discutir a prática de supervisão como constitutiva da formação do profissional em Psicologia Clínica e, por fim, refletir sobre as compreensões dos supervisores em Psicologia Clínica acerca de suas experiências de supervisão.

Iniciamos a pesquisa a partir de o levantamento de estudos já realizados sobre o tema (estado da arte) em questão utilizando os seguintes descritores: “Supervisão em Psicologia Clínica em Clínica-Escola” e “Supervisor em Psicologia Clínica em Clínica-Escola”. A escolha dos descritores considerou a necessidade do uso das palavras-chave na busca pelos trabalhos, uma vez em que se tratando de Clínica-Escola, ocorre uma vastidão de cursos na área de saúde – como por exemplo, Medicina, Odontologia, Fisioterapia, Enfermagem, dentre outros – que realizam a prática do estágio dentro destes espaços projetados especificamente para cada área, sendo preciso informar que aqui se retrata o ambiente destinado à Psicologia. Outro quesito a ser observado é acerca da existência de outros serviços ligados a diversas ênfases, que são as opções de estágio de que o currículo dispõe em diferentes áreas da Psicologia e que existem de acordo com orientações do Ministério da Educação para que os currículos assumam determinados direcionamentos na formação da sua grade curricular – como, por exemplo, a de Psicologia Escolar, a de Psicologia Jurídica, dentre outras – que podem compor os estágios nas Clínicas-Escola de Psicologia, sendo necessário informar que aqui se trata do estágio em Psicologia Clínica.

A maior parte dos artigos encontrados estava relacionada à experiência dos alunos estagiários durante o estágio, e a nossa proposta de estudo, por ser voltada para o supervisor, privilegiou artigos que partiram da experiência do supervisor. Com

tal propósito, observou-se que este tema ainda é pouco trabalhado até a presente data, o que revela a necessidade de mais pesquisas partindo deste enfoque.

Encontramos, ainda, na Biblioteca da Universidade Católica de Pernambuco, os “Anais do III Encontro Nacional de Supervisores do Estágio na Formação Psicológica”, que veio a contribuir no primeiro e no segundo capítulo deste trabalho.

Com o objetivo de contextualizar o campo de estudo, buscamos, também, artigos relacionados à Clínica-Escola de Psicologia. Puderam ser encontrados outros documentos que regulamentam e definem este campo como a “Carta de Serviços sobre Estágio e Serviços-Escola” e algumas leis como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a Lei nº 4.119, a Lei nº 11.788, que contribuíram para nortear algumas compreensões e que fizeram parte do primeiro capítulo.

O trabalho aqui presente trata de um estudo de campo, já que ele se baseia em um levantamento dos textos, resoluções e pareceres que regem o estágio curricular, como auxílio para a coleta de dados dentro do ambiente de pesquisa utilizando-se como instrumentos a Entrevista Narrativa e o Diário de Bordo.

Este estudo inicia-se por meio da caracterização do campo de supervisão de estágio em Psicologia Clínica realizada em serviços-escola, permeando considerações sobre o espaço do serviço-escola, e ainda sobre a Psicologia Clínica no contexto da supervisão e, por fim, sobre a supervisão e o supervisor neste contexto, o que compõe o primeiro capítulo. No capítulo seguinte, refletimos sobre as ressonâncias da supervisão em Psicologia Clínica com a perspectiva Fenomenológica e Existencial, compondo este tópico uma breve contextualização de algumas dimensões do pensamento de Martin Heidegger, que subsidiarão considerações posteriores. No terceiro capítulo, encontraremos o percurso metodológico para a realização da pesquisa de campo, destrinchando o caminho feito pela pesquisadora para caracterizar os compositores, os instrumentos de coleta de dados e dialogar a respeito do método escolhido para a análise dos dados. O capítulo quatro mostra a análise das entrevistas realizadas, nele contém uma possibilidade compreensiva acerca da experiência das supervisoras de estágio em Psicologia Clínica que trabalham em serviços-escola. Este capítulo, ainda, faz conexão com o Diário de Bordo, o qual apresenta algumas compreensões da pesquisadora acerca dos sentimentos, impressões e observações durante a investigação. O quinto e último capítulo traz as considerações finais, onde é refletido sobre a trajetória da pesquisa.

É importante ressaltar que este último capítulo não pretende apresentar uma conclusão final a respeito deste fenômeno. Por isso não o denominei aqui de “conclusão”. Não apresenta um fechamento, a resolução de situações, mas visa a instigar novos questionamentos e subsidiar veículos que proporcionem uma reflexão para que se possa melhor atender ao processo de supervisão, como a formação do aluno, o atendimento da clientela e da demanda, além de suscitar sugestões para a realização da pesquisa como um dos meios importantes para auxiliar no atendimento dos aspectos ressaltados.

A partir disso, o estudo revela uma compreensão acerca da experiência de supervisão em Psicologia Clínica, através da composição desta narrativa pelo entrelaçamento de olhares, tanto da pesquisadora quanto dos colaboradores entrevistados, que contribui para ampliar a compreensão acerca da atividade de supervisão, bem como as funções atribuídas a tal atividade considerando as propostas que regulamentam a atividade dos serviços-escola. Também abre possibilidades para compreender sobre como o supervisor transita neste ambiente acadêmico, suas implicações na formação do aluno, ousando suscitar provocações para que se possa refletir acerca de dimensões que melhor possam atender às demandas de alunos, supervisores e clientes. Por ser um tema ainda muito pouco pesquisado, a pesquisadora encontrou apenas cinco artigos com as características: supervisão/supervisor em/de psicologia clínica realizado em clínicas-escola/serviços-escola/serviços de psicologia aplicada, partindo da perspectiva considerada pelo supervisor/pesquisador, Fenomenológica Existencial, nas bases de dados scielo, google e google acadêmico.

1. SUPERVISÃO DE ESTÁGIO EM PSICOLOGIA CLÍNICA REALIZADA EM SERVIÇOS-ESCOLA

O serviço-escola, enquanto *locus* para o estágio em Psicologia, configura-se como um espaço proveniente de uma trajetória histórica. Constitui-se como exigência do MEC para que o curso de Psicologia funcione. Assim, acompanhou os Projetos Pedagógicos que se foram delineando e configurando-se de modos diferentes, tendo em vista acolher as modificações implantadas. Tem como objetivo, desde sua implantação, acolher o aluno propiciando-lhe espaço privilegiado para sua formação e atender à comunidade. Considerando tal contexto, importa, para o objetivo da presente pesquisa, conhecer o lugar que ocupa os diversos compositores: professores, alunos e clientela, sempre considerando a Instituição de Ensino Superior (IES) na qual a clínica encontra-se inserida.

Para percorrer tal caminho, iniciaremos apresentando um breve percurso a respeito das transformações nas determinações para a formação do psicólogo, como também os novos desafios que se foram apresentando ao serviço-escola, com algumas mudanças foram se dando a partir da proposta de formação de psicólogos.

Logo em seguida, considerando a temática a ser estudada, faz-se necessário adentrarmos em um segundo tópico enfocando a Psicologia Clínica no contexto da supervisão. Abordaremos, brevemente, questões relativas à configuração desta área, ressaltando alguns aspectos que repercutiram e repercutem na atividade de supervisão de estágio em Psicologia. Por fim, no último tópico deste capítulo, apresentaremos algumas considerações a respeito da supervisão em Psicologia Clínica realizada em serviços-escola.

1.1 Breve apresentação do campo: considerações sobre o serviço-escola

Iniciaremos introduzindo o campo de pesquisa, o serviço-escola enquanto *locus* para a formação do psicólogo. Tais espaços, também conhecidos pelos termos Clínica-Escola e Serviço de Psicologia Aplicado (SPA), são ambientes destinados ao

atendimento da clientela da comunidade por meio dos alunos durante a graduação, que são assistidos pelos supervisores (Silvares, 2000).

A existência de diferentes nomenclaturas reflete as alterações repercutidas ao longo de sua história, cujo serviço-escola foi configurando-se a partir de uma trajetória de transformações e desafios em sua prática. Isto é evidenciado pela própria nomenclatura em que alguns serviços-escola são denominados como “Serviço de Psicologia Aplicado” (SPA), considerando sua principal função: aplicação, pelos alunos, dos conhecimentos aprendidos durante o curso. Esse espaço, também foi inicialmente nomeado como “Clínica-escola” (Melo-silva, Santos e Simon, 2005).

Embora o termo seja utilizado com muita frequência até os dias atuais, ainda é apontada a insuficiência deste vocábulo. Segundo discussões recentes, o termo Clínica-escola poderia apontar unicamente em direção à prática do estágio em Psicologia Clínica não considerando as demais ênfases de estágio curricular que também acontecem em tal espaço, como a Psicologia da Educação, por exemplo. Isso restringiria o sentido de sua prática, de modo a sugerir o enfoque apenas à ênfase clínica, mesmo sabendo da existência de outras áreas de atuação de estágio dentro destes espaços. A partir disto, houve a necessidade de se repensar em um termo que abarcasse as outras possibilidades de serviços deste espaço, passando a ser discutido a partir do novo termo: “serviços-escola”.

Este novo termo já não mais abraça somente a clínica, mas a uma gama de serviços e outras ênfases curriculares para a formação, como por exemplo na Psicologia escolar (atendimentos psicoeducativos, psicopedagógicos, orientações vocacionais) entre outros. Para Amaral et al (2012): “O novo termo tinha como propósito incluir uma gama maior de modos de intervenção do psicólogo para além dos estritamente clínicos, acompanhando o desenvolvimento da profissão” (p. 38). De acordo com Melo-Silva, Santos e Simon (2005) o termo serviço-escola foi adotado a partir do 12º encontro de Clínicas-escola no Estado de São Paulo em 2004. Apesar desta modificação, não podemos desconsiderar que muitos autores ainda utilizem o termo Clínicas-escola e, devido a isso, esse termo poderá, ainda, aparecer nas citações realizadas neste trabalho.

Apesar de ser um tema que vem sendo discutido recentemente (a incorporação de uma nova nomenclatura que amplie as possibilidades de atuação dentro do estágio em Psicologia), importa ressaltar que, desde 1962, foi consolidada

a obrigatoriedade desses serviços nos cursos de formação de psicólogos, especialmente a partir da Lei nº 4.119 (1962), a qual dispõe sobre os cursos de formação em Psicologia e regulamenta a profissão de Psicólogo. Em seu capítulo IV, artigo 16, dispõe: “As Faculdades que mantiverem cursos de Psicólogo deverão organizar serviços clínicos e de aplicação à educação e ao trabalho orientado e dirigidos pelo Conselho dos Professores do curso, abertos ao público, gratuitos ou remunerados”.

Observa-se, ainda, que as Novas Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Psicologia (Brasil, 1996) reafirmam a obrigatoriedade da presença desses serviços, mais especificamente no artigo 25, o qual preconiza que “O projeto de curso deve prever a instalação de um Serviço de Psicologia”.

A criação desses espaços no Brasil tem ligação direta com a formação do curso de Psicologia, tendo em vista propor o espaço para o aluno poder realizar a parte prática configurada como estágio supervisionado. Em decorrência disso, não se pode desvincular o surgimento dos serviços-escola em Psicologia da história do surgimento dos cursos de graduação em Psicologia. É por isso que Rubiano citado por Amaral et al (2005, 2012) aponta para a indissociabilidade deste espaço na criação dos cursos de Psicologia:

A história dos serviços de clínica-escola no Brasil está naturalmente vinculada à história dos cursos de Psicologia e da regulamentação da profissão de psicólogo. Antes da década de 60, a disciplina de Psicologia era ensinada nos cursos de Filosofia, Pedagogia, Teologia, Direito e Medicina (p. 38).

Criados em decorrência do surgimento dos cursos de psicologia, muitos serviços-escola, assim como o próprio curso de Psicologia, tiveram influências do modelo positivista adotado por diversas áreas para garantir seu espaço no campo das ciências. Como afirma Lessa (2004): “O modelo positivista foi adotado por todas as ciências na crença de obter conhecimento válido. Neste momento, a Psicologia procura adaptar o seu objeto de estudo a este modelo em busca do status como ciências” (p. 25).

Porém, foram identificadas, por alguns pesquisadores, lacunas neste modelo, principalmente quando se consideram as demandas da população atendida, o que trouxe questionamentos sobre esse modo de atuação:

O estágio supervisionado em clínicas-escola tradicionalmente assumiu uma postura metafísica em torno do controle sobre a atuação dos alunos, no esforço da garantia de êxitos. Desde os anos 80, que este campo vem demonstrando ineficiência dos atendimentos, o que levou a propor novas maneiras clínicas de atuar (Yehia, 1996, pp. 110-111).

Mesmo diante das novas propostas, ainda se percebe na Psicologia o ranço do modelo positivista através de expressões de tal cunho nos objetivos das Diretrizes para os cursos de Psicologia, que institui o que deve estar presente na formação do psicólogo. Este documento abrange eixos que: “têm por objetivo nortear as habilidades e competências necessárias aos futuros profissionais” (Löhr e Silveiras, 2006, p. 16).

Ao vislumbrar este contexto, alguns autores questionam o uso do modelo positivista pelos Psicólogos como mera aplicação de técnicas e propõem um uso criativo do conhecimento que melhor possa acolher as demandas, como afirma Boekel et al (2009): “as demandas atuais requerem psicólogos que sejam mais que meros técnicos, ou ‘aplicadores’ de conhecimentos, mas que estejam preparados para o uso criativo do conhecimento psicológico” (p. 43). Além de que o uso da técnica como única via de acesso aos fenômenos enquadra o ser humano em representações ou na busca de sua natureza, aprisionando-o à tradição essencialista, em virtude da valorização da essência em detrimento da existência.

A partir disso, repensar a proposta de estágio mostrou-se necessário, não só pelo motivo de alguns estudos apontarem as lacunas neste modelo, mas também pelo fato de que esta discussão permeia um olhar crítico e dá margens a alguns questionamentos acerca da técnica que é utilizada para exercício restritivo da dominação no intento de alcançar um fim de modo absoluto e imediato, assegurando resultados em tempo hábil.

Apesar dos pontos de conflito enfatizados, vêm sendo discutidas algumas contribuições para o estágio em serviços-escola, como por exemplo, o fato de, atualmente, o serviço-escola estar ganhando visibilidade a partir da nova função a ele atribuída, que é a de espaço de pesquisa, além da dupla função de formação do aluno e atendimento da comunidade. Este ponto é bastante importante uma vez que o espaço de pesquisa não só contribui com a comunidade acadêmica de uma maneira significativa, mas também oportuniza ao aluno realizar uma articulação entre teoria e prática, o que possibilita ao discente entrar em contato com o aprendizado via investigação.

Importa dar destaque à dimensão da pesquisa na formação do aluno e na proposta do serviço-escola, uma vez que, diante da trajetória histórica, esta modificação de paradigma possibilitou que o estágio supervisionado não mais fosse considerado unicamente como um espaço destinado ao conhecimento aplicado, assumindo outra orientação distinta daquela que norteou a criação dos SPA. Ao incluir a pesquisa como fazendo parte da proposta de formação, a ênfase passa a ser dada a produção de conhecimento pelo próprio aluno que vai a campo pesquisar os fenômenos. A partir disso, a pesquisa contribui e liga-se diretamente às duas outras atribuições deste campo, noutras palavras, subsidia melhoras na formação do aluno, e, na extensão, ampliando o olhar sobre os fenômenos trazidos pela clientela, o que abre possibilidades para que sejam pensados meios que possam melhor acolhê-las.

Essa nova dimensão tem sido repensada via alguns documentos, como leis e a carta de serviços e artigos, que já inserem essa nova atribuição ao serviço-escola, ou que já preconizaram a ênfase na pesquisa, antes mesmo de ter sido discutido como espaço de investigação. Segundo a Carta de Serviços sobre estágios e serviços-escola (2013), esse espaço: “Cumpre a dupla função de criar condições para o treinamento profissional para a atuação profissional e de oferecer serviços psicológicos à população. Além disso, apresenta grande potencial como campo de produção de conhecimento por meio da pesquisa” (p. 15).

Segundo Perfeito e Melo (2004), tais espaços precisam ser considerados “para além de sua função de ensino, devem sustentar-se num tripé que inclui ainda extensão e a pesquisa” (p. 34). Por isso, é de extrema importância que os programas e práticas apontem para a insuficiência da formação apenas por meio dos conteúdos teóricos e das técnicas e indiquem novas possibilidades que preencham, remodelam ou propiciem uma desconstrução e reconstrução, através da formação também voltada para a pesquisa em suas diversas modalidades (Ancona-Lopez, 2005).

Ainda no sentido de enfatizar o estímulo à pesquisa durante a graduação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1996), em seu artigo nº 43, do capítulo IV sobre a Educação Superior, apresenta, dentre as finalidades desta modalidade de ensino elencada, as de: “estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo” (paginação irregular) e de “incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da

tecnologia e da criação e difusão da cultura e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive” (paginação irregular).

Diante do acima apresentado, o serviço-escola é marcado por muitas transformações, mas todas elas palco da formação do aluno, atendimento da comunidade, além de hoje ser repensado como campo para pesquisa. A partir deste panorama, prosseguiremos para o próximo tópico contextualizando a relação entre a supervisão em Psicologia e a história da Psicologia Clínica.

1.2 Psicologia Clínica no contexto da supervisão

A proposta de estágio em Psicologia Clínica apresenta uma gama de modalidades de prática – como por exemplo o Plantão Psicológico, Aconselhamento Psicológico, Atendimento Psicoterapêutico, dentre outros – voltadas para linhas teóricas distintas – como as abordagens/métodos de trabalho de base analítica, comportamental, fenomenológica dentre outras – que apresentam diferentes pontos de vista relacionados à visão de homem, mundo, ação clínica, e por fim, supervisão.

Como afirmam Monteiro e Nunes (2008): “No caso da supervisão em Psicologia Clínica, em processos de ensino-aprendizagem clínicos, se inter-relacionam professores/supervisores” (p. 288) com diferentes abordagens teóricas/metodológicas. A interação com outras ênfases, a partir dos estágios integrados, ou até mesmo por fazerem parte de um mesmo espaço, o serviço-escola, o que facilita o intercâmbio de informações advindas de diferentes campos da Psicologia que se inserem nos estágios dentro destes ambientes, bem como as trocas proporcionadas pela possibilidade de diálogo entre diversas abordagens e modalidades de prática psicológica existentes, faz do serviço-escola um ambiente rico para o estágio em Psicologia Clínica, o qual oportuniza trocas enriquecedoras de extrema importância para a formação dos alunos, mas também para a prática do exercício dos próprios supervisores de estágio.

Ao falar sobre supervisão, frequentemente se recorre a uma concepção de mundo, a um marco teórico norteador. O trabalho aqui não se trata de abordar uma perspectiva teórica enquanto norteadora de uma supervisão ideal. Ao contrário disso, há de se desnudar de pré-compreensões, pelo simples fato de acreditar que

supervisão, assim como o fazer clínico não possui fórmulas pré-determinadas de execução.

Diante dessa enorme gama de abordagens que norteiam a supervisão e o fazer clínico e dos artigos que tratam do tema questão, verifica-se a tentativa de conceitualizar, de modo generalizado, o estágio em Psicologia Clínica em Serviços-escola. Sabemos que toda lei possui o caráter normativo, que até certo ponto se fazem necessárias tais definições, porém o que ponho em reflexão neste momento é o modo como cada IES ou professor de Psicologia lida e faz uso delas. Diante da possibilidade de diversas compreensões, ponho-me a pensar acerca das possíveis limitações que acabam sofrendo quando encaram estas normas como camisa de força: sem conseguir parar, observar a realidade na qual se inserem e fazer um uso consciente de tais diretrizes, de modo a adaptar-se ao contexto e às possibilidades de leitura e interpretação das normas e agir de acordo com os recursos que dispõem.

Na presente pesquisa procuramos respeitar as linhas teóricas em seus diferentes métodos de trabalho. Por esse motivo, procuramos deter-nos na experiência de supervisão, independente da orientação teórica, mas compreendendo que cada uma possui suas nuances.

Sem considerar os diversos aspectos existentes decorrentes de concepções teóricas distintas, essa generalização é observada na lei nº 11.788 (2008), conhecida como Lei do Estágio (apresentada também na Carta de Serviços sobre estágios e serviços-escola) que, em seu artigo 1º informa que “Estágio é ato educativo, escolar, supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos” (p. 1) e ainda em seu parágrafo 2º, complementa afirmando que: “O estágio visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional” (p. 1), o que parece enraizada a uma concepção que torna a supervisão um “treino de habilidades clínicas desejadas dos alunos”, mostrando um viés positivista e metafísico, enraizado na história da psicologia até os dias atuais, como já visto anteriormente.

É neste ponto que se percebe que, além de promover uma visão generalizada de supervisão, ignorando a concepção teórica a que cada abordagem se vincula, a lei ainda apresenta resquícios de um viés que é produto do percurso histórico da Psicologia. A história da Psicologia Clínica, segundo Henriques e Morato (2009), foi fortemente influenciada pelo modelo médico psiquiátrico (quando a medicina já era

reconhecida como ciência), no qual algumas abordagens retiraram conceitualizações psicopatológicas.

É importante ressaltar ainda que este início fora marcado por atendimentos realizados em consultórios, assim como o modelo médico, voltado para as camadas que dispunham de um poder econômico para usufruir destes serviços. Nas palavras dos referidos autores:

A Psicologia clínica aparece no Brasil na década de 50, construindo suas teorias a partir de uma prática e do modelo clínico, este apoiado em um enfoque intra psíquico e aquela voltada ao atendimento individual, em consultórios, de segmentos mais abastados da sociedade.... Contudo, na década de 80, com sua ampliação para outros espaços, principalmente pelo espaço de trabalho criado na rede pública, a Psicologia se depara com uma nova realidade. Passa-lhe a ser exigido outro modo de produção de um novo pensamento e de outras formas de se fazer Psicologia (Henriques & Morato, 2009, p. 288).

Com o passar do tempo até os dias atuais, mesmo diante das mudanças de cenário de atendimento destes profissionais, em decorrência do surgimento de uma psicologia mais voltada para as demandas sociais, alguns psicólogos ainda realizam suas práticas enraizadas ao modelo clínico tradicional como única possibilidade de atuar na clínica psicológica, de uma psicologia voltada para os consultórios inspirada em modelos médicos.

Quando é distorcida a relação da clínica psicológica com a medicina, o psicólogo acaba assumindo o modelo médico e o cenário dos quais fazem parte: o doutor e o paciente (aquele que espera passivamente o doutor, que é o que fornece os resultados, remédios, enquanto soluções e que é detentor do poder de cura, de alta e de internação, enquanto determinação de dependência de seus cuidados). Esse modelo acaba delegando, assim, ao médico um poder total, assim como status daquele que detém o conhecimento e, conseqüentemente, a verdade absoluta sobre o tratamento a ser executado, assim como o remédio que será ministrado ao paciente e o tempo necessário para o tratamento, não sendo passível de quaisquer questionamentos. Esta postura dá margem a possibilidade de que o paciente se torne refém e dependente de seus cuidados.

Este modelo sob influência médica ainda é utilizado por alguns psicólogos clínicos em seus consultórios. Segundo Prebianchi e Cury (2005):

A compreensão das reações das pessoas frente às questões ligadas ao binômio saúde-doença, sem dúvida, deve considerar a cultura em que foram educadas e formas culturais específicas de organização social nessa área. Nesse sentido, julga-se que a forte influência de uma visão médico-hospitalar na Psicologia Clínica, imprimiu na ação dos psicólogos uma linha norteadora, sobretudo, por atuações diagnósticas e curativas (p. 255).

A influência do modelo médico na Psicologia Clínica se estendeu a formação do Psicólogo e, conseqüentemente, a prática do estágio neste campo. Esta pôde ser observada mais explicitamente durante um bom período da Psicologia até 1996, por meio do conteúdo apresentado no Parecer 403 (1962), que instituiu oficialmente os cursos de Psicologia no Brasil e definiu o “currículo mínimo”, no seguinte trecho:

O trabalho do psicólogo é sempre, no fundo, uma tarefa de educação ou reeducação que se vale de técnicas próprias cujo domínio é impossível sem o devido treinamento prático. Assim tal como ocorre no ensino médico e agora se exige para qualquer modalidade de licenciatura, a sua formação teórico-experimental terá que se completar com um estágio que se desenvolva em situação real.

Desta forma, as raízes médicas podem influenciar a proposta de formação do psicólogo clínico, por meio do estágio, influenciando a clínica de modo que o supervisor “psicólogo”, passe frequentemente e de modo distorcido a assumir a atribuição do dever da palavra final, assim como era delegado ao doutor quando dava alta aos seus pacientes e o remédio que precedia a “cura”.

No contexto do Psicólogo, porém, a “palavra de lei” abria brechas para que fosse possibilitado ao paciente esquivar-se da responsabilidade consigo mesmo. Tendo como consequência o fato do psicólogo acabar assumindo toda a responsabilidade do processo clínico, assim como a própria alta ou soluções para o caso clínico. O contexto do supervisor de Psicologia Clínica acaba estendendo-se a atuação do Psicólogo Clínico, na situação em que está lançado a possibilidade de assumir o modelo médico, enquanto parâmetro de palavra última, responsabilizando-se totalmente pelo aluno e possibilitando ao mesmo um comportamento de esquia de responsabilidades.

A centralização de responsabilidades na figura do supervisor já pode ser observada na forma de alguns documentos legais, como o Código de Ética do Psicólogo. Delega-se a este assumir responsabilidade única dentro do estágio de Psicologia Clínica, até mesmo sob eventuais falhas do aluno. No documento citado, podemos notar a exigência do professor supervisor em assumir unicamente a

responsabilidade na supervisão, ignorando a corresponsabilidade com o aluno e a instituição, na resolução do Conselho Federal de Psicologia (CFP) nº 10 (2005), contida na Carta de Serviços sobre estágios e serviços-escola (2013): “Destacamos, ainda, que as (os) alunas (os) estagiárias (os) devem submeter todas as ações que executa, a apreciação das (os) orientadoras (es) e supervisoras (es), sendo estas (es) as (os) responsáveis por elas” (p. 11).

E continua com a Resolução CFP nº 3 (2007), no artigo 52, parágrafo 3º, ainda na referida Carta (2013): “A (O) psicóloga (o) responsável obriga-se a verificar pessoalmente a capacitação técnica de sua (seu) estagiária (o), supervisionando-a (o) e sendo responsável direto pela aplicação adequada dos métodos e técnicas psicológicas e pelo respeito à ética profissional” (p. 12).

A última, além de responsabilizar unicamente o supervisor pelo estágio, ainda sugere um modelo de supervisão inspirado nos moldes positivistas, viés que privilegia o uso de técnicas para atender às demandas.

Responsabilizar unicamente o supervisor, juntamente como o fato de esse profissional estar inserido em uma profissão de história tradicionalmente positivista pode gerar consequências irreversíveis sobre a possibilidade de os supervisores, diante das pressões que estão submetidos, se posicionarem inadequadamente de modo a supervisionar o caso clínico e não o aluno, apresentando possíveis soluções aos atendimentos dos estagiários, seguindo a tradição inspirada nos moldes do modelo médico. A respeito disso, Curi (s.d.) faz uma interessante relação em que: “Discussão de caso virá descrição de caso, sem que o sujeito pense no lugar de clínico. Supervisão vira controle... O singular se perde em normas institucionais. Faz-se então aquilo que está na contramão da clínica e do seu método” (p. 4).

É por esse motivo que supervisionar exige uma reflexão constante, e repensar seu papel como algo sério e profissional, que requer a responsabilidade de se posicionar de maneira consciente entre o aluno e a instituição; evitando fornecer respostas prontas e verdades absolutas no intento do êxito.

Feijoo (2004) mostra os perigos da necessidade de alcance de resultados quando afirma que: “O tratar de fazer funcionar algo está distante de ajudar; trata-se de produzir resultados, e estes se tornam o objetivo a ser alcançado” (p. 11).

De acordo com Yehia (1996), um dos desafios neste campo é a superação de estágio que segue o modelo tradicional da ciência moderna, instaurado pela metafísica e repensar numa supervisão em que:

O estágio de formação de psicólogos tem por finalidade propiciar aos estagiários situações que favoreçam o desenvolvimento de seu papel profissional. Para isto, é importante que ele possa vivenciar situações de atendimento psicológico a clientes, que possa compartilhá-las com os colegas e o supervisor, ampliar sua percepção das mesmas (pp. 114-133).

Desse modo, o supervisor deve compartilhar sua própria maneira de sentir, pensar e agir e também acompanhar o aluno com a sua presença (Yehia, 1996). O modo com que esta supervisão está ancorada deve constar na necessidade de elaboração da experiência, o que consiste na condição de atividade imprescindível para a aprendizagem e formação do psicólogo (Morato, 1996).

Embora algumas abordagens teórico-metodológicas (como as de cunho fenomenológico) apontem caminhos para uma interpretação compreensiva, desenraizadas de uma substancialidade psicologizante que prende o homem em representações. Atualmente, alguns psicólogos ainda são, frequentemente vítima e reprodutor do modelo tradicional, que privilegia técnicas como instrumentos para obter um fim, em tempo hábil, objetivando chegar a diagnósticos. Essa condição se encontra muito ligada ao modelo de formação desses profissionais, ainda privilegiando a visão tradicional de mundo e, sobretudo, ao caráter epocal da sociedade ocidental moderna.

O contexto apresentado, ou seja, da relação da Psicologia Clínica com o contexto do estágio em Psicologia Clínica, serve de subsídio para nos orientar a compreensões posteriores acerca da supervisão neste campo. A partir disso, passaremos ao próximo tópico que irá tratar acerca da supervisão e dos supervisores de estágio em Psicologia Clínica que trabalham nos serviços-escola.

1.3 Supervisão em Psicologia Clínica realizada em serviço-escola

Como já dito anteriormente, a supervisão é uma atividade decorrente da disciplina de Estágio Supervisionado, durante a graduação, tendo como um dos objetivos auxiliar no processo de formação do aluno. Uma das definições dos estágios de Psicologia pode ser encontrada na Carta de Serviços sobre estágios e serviços-escola (2013) sob os cuidados do Conselho Federal de Psicologia, junto ao

Conselho Regional de Psicologia de São Paulo e a Associação Brasileira de Ensino de Psicologia, que afirma que:

O estágio em Psicologia é um conjunto de atividades supervisionadas realizadas em situações reais de vida e de trabalho, por um estudante regularmente matriculado em curso de graduação nessa área. Tem por objetivo desenvolver a aprendizagem profissional e sociocultural dos estudantes, sob responsabilidade e coordenação da instituição de ensino (p. 8).

Para que ocorra o estágio, é necessária a presença e responsabilidade da instituição de ensino, como dito anteriormente. O supervisor é o profissional que estará frente a instituição de ensino compondo o corpo docente, tendo em vista supervisionar o seu aluno estagiário que irá atender à clientela, ao tempo que o discente entrará no campo compondo a parte prática de sua formação acadêmica. A orientação do aluno dentro deste campo se dá via processo de supervisão. Segundo Villela (2008): “A formação do psicólogo clínico passa pela supervisão, pois será a partir desta que se legitima a prática, sendo o local de transmissão da técnica e da teoria e reflexão da experiência” (p. 94).

Não há como falar a respeito de posturas para atuação na supervisão sem mencionar a existência de orientações teóricas distintas que norteiam as atividades desenvolvidas neste campo. A supervisão em Psicologia Clínica, como já dito anteriormente, caminha ao lado de concepções de homem e mundo que embasam a sua prática. Segundo Moreira (2003):

Embora seja uma atividade utilizada com frequência pelos psicólogos clínicos, não existe uma padronização de procedimentos de supervisão, o que leva a uma diversidade de metodologias ocasionada por diversos fatores, entre os quais a linha teórica e formação pessoal do supervisor, o ambiente onde é realizada a supervisão, questões burocráticas e institucionais, ausência de avaliação da prática da supervisão e ausência de modelos devidamente pesquisados (p. 157).

Não só a abordagem teórica atravessa a atividade de supervisão. Existem outras variantes, como as modalidades de práticas clínicas psicológicas ofertadas pelos serviços-escola, que são trazidas à supervisão. Em Psicologia Clínica nos serviços-escola podem ocorrer supervisões de diversas práticas psicológicas, como por exemplo as relacionadas aos Plantões Psicológicos, aos processos de Aconselhamento Psicológico, aos Processos Psicoterapêuticos e até aos

encaminhamentos para outras instituições que possam auxiliar a clientela no atendimento de suas demandas.

O processo de supervisão ainda pode ser realizado individualmente ou em grupos. Ambos possuem suas vantagens e desvantagens, como por exemplo: o fato de que em grupo permite um compartilhamento maior de experiências e permite ao aluno compreender como o outro o percebe em sua prática profissional, havendo identificações ou *insights* que enriquecem a aprendizagem. Como afirma Morato (1989) neste tipo de supervisão:

Há uma complexidade mais ampla de relações além das díades supervisor-supervisionando e supervisionando-cliente. Ocorrem também relações entre o próprio grupo, entre o grupo e o supervisor, entre o grupo e a classe, entre a própria classe, entre a classe e a equipe de supervisores, entre a própria equipe (p. 143).

Por outro lado, a supervisão em grupo possui algumas desvantagens tanto para abordagens específicas da Psicologia (já que para ser psicanalista, não necessariamente é critério ter concluído a graduação em Psicologia), como para a Psicanálise. De acordo com Saraiva e Nunes (2007), ao citar Fuks (2002): “Os aspectos limitadores de se ter apenas a supervisão coletiva ou grupal em uma formação remetem diretamente à dificuldade que surge, nesta modalidade, em captar e abordar a questão da contratransferência” (p. 265).

De maneira geral, há aspectos desfavoráveis para todas as perspectivas teórico-metodológicas no que diz respeito aos sentimentos que podem provocar reações adversas nos supervisandos, como por exemplo: o fato de que através deste tipo de supervisão sejam possibilitadas competições entre supervisionandos; bem como a possibilidade do aluno se deparar com o sentimento de vergonha, apresente mecanismos de defesa; assim como a possibilidade de que ocorra a interferência na supervisão de outros elementos do grupo; normas do grupo que não facilitem a supervisão e o risco de um distanciamento relativo à ênfase nas diferenças dos vários componentes do grupo (Gonçalves & Welling, 2001).

Já a supervisão individual, poderá aprofundar outras questões, sendo o tempo de supervisão individual destinado à orientação de um único aluno.

Lopes (2015) clarifica bem os distanciamentos entre os dois tipos de supervisão, mostrando as vantagens e desvantagens da supervisão:

A supervisão individual, ao dedicar mais tempo a cada candidato e a seus pacientes, pode aprofundar-se verticalmente. Mas corre o risco de maior identificação imaginária, com o supervisor no papel de mestre e o candidato como discípulo. As supervisões em grupo, apesar da maior duração de cada uma, tendem a provocar uma dispersão horizontal. Mais comentários, mais palpites, mais interpretações, mas menor possibilidade de identificação imaginária com um mestre. (p. 29)

Em ambos os tipos de supervisão observa-se que este é o momento oportuno para o aluno realizar a articulação da teoria e da prática. De acordo com Villela (2008), a supervisão clínica se caracteriza como veículo entre a teoria, a técnica e a evocação da experiência como fonte de conhecimento e transformação. Ou seja, é o espaço onde a teoria se encontra com as nuances da prática e a experiência ganha sentido. Sentido que assume uma dimensão norteadora do fazer clínico singular e criativo para o futuro profissional. Villela (2008) clarifica:

A supervisão na graduação tem uma dimensão pedagógica na medida em que o supervisor funciona como um modelo de referência, mas este deve cuidar para propiciar um campo (setting) que dê lugar à emergência da singularidade e do gesto criativo de seus supervisionandos. Desta forma o supervisionando sente seu fazer terapêutico como algo de sua própria criação e envolvimento de sentido (p. 94).

A supervisão possibilita não só a emergência de um fazer próprio e único do aluno, mas um *feedback* sobre o sentido tomado pelos fenômenos na supervisão, a partir da troca de experiências com o professor supervisor.

Segundo Morato (1989), o supervisor:

procura dar subsídios a que se repense o triplo vértice da atividade do terapeuta: o teórico, o técnico e o experiencial, o que nos dirige para a supervisão como o espaço integrador desses três fatores para o aprimoramento da prática clínica. (p. 38)

Desse modo, o papel do supervisor é de grande importância na formação do aluno. Porém, embora àquele seja dado tamanho privilégio, exige-se dele muita responsabilidade no retorno referente ao desempenho de suas atividades: da instituição, o cumprimento de normas, metas e regras institucionais; do aluno, o auxílio na aprendizagem; e da clientela, que lhes dê condições de atendimento necessárias à sua demanda. Ao tempo que o supervisor é cobrado, verifica-se a pouca importância dada à avaliação de seus trabalhos, ficando a incumbência da própria universidade avaliar o desenvolvimento da prática de seus profissionais supervisores. De acordo com Monteiro e Nunes (2008):

Os supervisores de estágio são membros do corpo docente dos cursos de Psicologia e deles se espera conhecimento integrado teórico e prático. Entretanto, uma vez credenciado como supervisor, salvo em casos excepcionais, não há revisão desse credenciamento ao longo do tempo, e o supervisor/professor realiza seu trabalho praticamente sem uma avaliação externa além daquela de seus alunos/supervisionados, quando ocorre, é de forma assistemática (p. 287).

Ficando submetido a avaliações, unicamente, da instituição de ensino ao qual está vinculado e de seus discentes, é importante refletir sobre o trabalho do supervisor, visto que é dada pouca visibilidade ao seu trabalho, apesar de ser extremamente importante na formação de futuros profissionais. Além de que, como já dito anteriormente, são poucas as pesquisas que privilegiam a experiência do próprio supervisor, o que aponta para a necessidade de estudos neste campo.

Diante do campo apresentado, é necessário ressaltar a importância dos diversos compositores que compõem a supervisão para a formação do aluno. Vez que, segundo Villela (2008), as interações entre os diferentes segmentos auxiliam nas trocas e compartilhamentos necessários à aprendizagem.

Na educação, não é possível distinguir a ação de formar (do ponto de vista do formador) da ação de formar-se. É a partir dessa compreensão que privilegiamos a supervisão da atividade clínica enquanto espaço formativo, multifacetado, no qual se devem levar em conta as interações entre o supervisor / supervisionando; supervisionando / grupo de supervisão; grupo de supervisão / instituição de ensino; supervisionando / cliente; etc... A supervisão estabelece um campo de aprendizagem, sendo, dessa forma, facilitadora do processo criativo de auto-organização através do qual a pessoa amplia seus recursos, podendo enfrentar os desafios profissionais. A supervisão faz a mediação entre a experiência e a apropriação de conhecimento, é o campo onde, a partir da partilha de sua experiência pessoal com o cliente, o supervisionando vai adquirindo e integrando saberes sobre si, sobre o fazer clínico e sobre a relação terapêutica que está vivenciando (Villela, 2008).

E é a partir dessa troca que o estágio supervisionado se ancora como etapa imprescindível para o desenvolvimento profissional do futuro psicólogo. A interação entre o professor e o aluno durante a supervisão se dá por meio da abertura ao outro que lhe vem ao encontro, para o novo tomar o lugar do aprendiz.

“Compreende-se, desta forma, a formação como abertura para o outro, para o inusitado, para o estrangeiro”. (Villela, 2008, p.95).

Essa abertura ao estrangeiro é um dos pontos essenciais para abordagens que veem a supervisão como ambiente desprovido de *aprioris* teórico-explicativos (conhecimentos preestabelecidos) como a Fenomenologia Existencial, a qual será a perspectiva que norteará as compreensões dos estudos aqui realizados, objeto de discussão no próximo capítulo.

2. A SUPERVISÃO EM PSICOLOGIA CLÍNICA: RESSONÂNCIAS COM A PERSPECTIVA FENOMENOLÓGICA EXISTENCIAL

O presente capítulo pretende trazer algumas reflexões sobre a supervisão em Psicologia Clínica dialogando com o pensamento de Heidegger. Pretendemos brevemente pincelar alguns pontos que subsidiarão a compreensão do diálogo com a perspectiva utilizada para a análise das narrativas.

Para tal, à luz do pensamento de Martin Heidegger, apresentaremos uma breve contextualização da perspectiva Fenomenológica Existencial, contendo algumas ideias centrais desta hermenêutica (tais como o de *Dasein*, compreensão, disposição afetiva, linguagem, cuidado, inautenticidade, autenticidade, propriedade e impropriedade) que nos auxiliarão para a compreensão de reflexões que virão a seguir nos capítulos 4, que trata da análise dos dados e no 5, que traz algumas considerações a respeito da trajetória do estudo realizado.

Em seguida, discutiremos acerca de algumas experiências de supervisão clínica que seguem a inspiração Fenomenológica Existencial ao modo de Heidegger. Isso será importante, pois servirá de norte para as reflexões que serão realizadas em capítulos posteriores.

2.1 Breve contextualização da perspectiva Fenomenologia Existencial, ao modo de Heidegger

O movimento da Fenomenologia Existencial heideggeriana propõe uma desconstrução da noção substancializada de homem, presente nas perspectivas e teorias psicológicas construídas na modernidade. Ao contrário, Heidegger propõe uma compreensão de homem, que, ao invés de se debruçar sobre a busca da natureza humana, prioriza a condição humana de existir; no lugar de potencial, discute sobre as possibilidades de ser; contrapõe a compreensão de significado já dado à dimensão de sentido enquanto destinamento; busca compreender os diversos modos da existência humana desvinculada de uma atitude causalista e explicativa. Assim, podemos constatar que a “[...] Fenomenologia apresenta-se....

como um método de abordar o fenômeno, como uma metodologia da compreensão, e não da explicação” (Giovanetti, [s.n.t.], p. 10).

O aporte explicativo como modo de subsidiar o saber é visto em quase que em todas as disciplinas e, na maioria dos períodos do curso de Psicologia, o que faz com que o graduando apresente frequentemente certa dificuldade em lidar com os fenômenos que se apresentam durante o estágio e, conseqüentemente, na supervisão. Sá nos fala a respeito desta situação quando se refere ao estágio na abordagem Fenomenológica Existencial: “Ao iniciarmos o estágio curricular em psicologia clínica, na perspectiva fenomenológico-existencial, algumas dificuldades emergem devido à inadequação das abordagens teóricas objetivantes do psíquico, adquiridas no curso, e o tipo de atitude compreensiva da existência que somos convidados a exercer” (Sá, 2010, p. 137).

Diante disso, a Fenomenologia nos convida a buscar compreender o homem em sua relação com o mundo, sem interiorizá-lo, nem objetificá-lo. Heidegger retornando à filosofia pré-socrática, funda sua Ontologia Fundamental, superando a dicotomia da separação do sujeito e do mundo, a partir da sua compreensão do ser do homem enquanto *Dasein*. De acordo com Heidegger (1982) citado por Dreyfus e Wrathall (2012) *Dasein* é ser-aí, antes de qualquer reflexão. Como afirma Heidegger (1987, p. 182) citado por Lessa (2004) o *Dasein* também é ser-no-mundo-com-o-outro:

deve ser visto sempre como ser-no-mundo, como ocupar-se com outras coisas e cuidar de outros, como ser-com as pessoas que vem ao encontro, nunca como um sujeito existente para si. Além disso, o *Dasein* deve ser visto sempre.... como desvelamento para aquilo que vem ao encontro (p. 27).

É perceptível o hífen na escrita do termo *Dasein*. Na verdade, trata-se de um sinal que indica a indissociabilidade entre homem e mundo. Na medida que existimos num mundo-com-os-outros, pertencemos (somos) a uma trama de sentidos que se desdobra à medida que existimos e desvelamos possibilidades compreensivas acerca do mundo, dos outros e de nós mesmos. Segundo Lessa (2004) o *Dasein* constitui-se em abertura no mundo (p. 27). Dessa forma, explica Heidegger (1981): “o mundo é sempre algo que eu partilho com os outros. O mundo do ser-aí é um *mundo-com* (*Mitwelt*). Ser-em é *ser-com-outros*. O ser-si-mesmo do *Dasein* (ser-aí) dentro do mundo é *ser-aí-com* (*Mitdasein*)” (p. 34).

Por ser ser-aí, o *Dasein* encontra-se lançado num mundo, sempre assumindo possibilidades de ser-no-mundo durante toda a vida, por isso já nasce como ser-em no mundo com os outros. Além disso, para ser-em, é preciso da compreensão, outra condição existencial que permite seu poder-ser, num constante projetar-se no mundo. Barreto (2013) clarifica, quando afirma: “compreender, numa dimensão heideggeriana, refere-se a ser esse poder-ser, estando o homem exposto à tarefa de ser sendo” (p. 35).

Como afirma Heidegger, o ser-aí, também assim como compreende, está sempre num modo de abertura conhecida como disposição afetiva. Sendo a disposição afetiva, de acordo com Barreto (2013), correspondente aos humores cotidianos, que podem manifestar-se compreensivamente. “A expressão “ser-no-mundo” revela a unidade estrutural ontológica da existência do *Dasein*. A análise dessa estrutura nos remete.... ao modo de “ser-em” um mundo, cuja estrutura se desdobra em compreensão e disposição” (Sá, 2007, p. 326).

Além da compreensão e disposição afetiva, o *Dasein* é constituído pela linguagem enquanto manifestação do ser-no-mundo. O ser-aí apresenta a linguagem ligada à compreensão, uma vez que a primeira se dá por meio da manifestação das possibilidades compreensivas que vão sendo interpretadas a partir da teia de sentidos que o mundo desvela. E é a partir da linguagem que o *Dasein* habita no mundo. Critelli (2012) esclarece isso ao afirmar que “habitar o mundo é habitar a linguagem, através da qual o compreendemos e conferimos a ele a sua realidade” (p. 33), e acrescenta citando Heidegger (1967), que diz que “A linguagem é a casa do Ser”.

O homem é ser-no-mundo-com, por isso não se pode reduzir o homem a simples presença como objetos (Heidegger, 1981). Heidegger postula a diferenciação entre entes cujo modo de ser é simplesmente dado no mundo (entes intramundanos) e entes cujo modo de ser está em jogo na existência (*Dasein*). Reduzimos o homem a objeto, conferindo-lhe o caráter imutável, como um ente simplesmente dado no mundo, quando nos referimos a este enquanto pura interioridade (Protásio, 2004).

O *Dasein*, por habitar num mundo-com, pode assumir dois modos de estar nele: um modo autêntico, dando conta de ser-no-mundo, de modo a apropriar-se de si e de sua existência, ou um modo de superficialidade, inautêntico, de um horizonte histórico de sentido já dado, pelo impessoal, o modo cotidiano de ser-no-mundo. Sá

(2007) esclarece o segundo modo citado, afirmando que, segundo Heidegger, “há uma tendência para o ‘encobrimento’, isto é, o *Dasein* foge de si, esquecendo-se do seu ‘ser próprio’, relacionando-se com ele como algo que já possui uma configuração preestabelecida”, o qual diz ser decadente e inautêntico (p.327).

Já o modo da autenticidade é clarificado por Vattimo (1987) como sendo “o estar-aí que se apropria de si, isto é, que se projeta na base da possibilidade mais sua” (p. 44).

Assim, a inautenticidade é clarificada por Heidegger (1981) citado por Critelli (2012):

O ser-com-os-outros cotidiano é o lugar do “público”, onde tudo é para nós indistintamente, onde somos como os outros são, fazendo aquilo que se faz, preocupamo-nos com que “a gente” se preocupa, onde estamos familiarmente habituados ao “afastamento” de nossas próprias responsabilidades e de nosso próprio ser. Este ser-com-os-outros cotidiano é, portanto, o lugar do nivelamento ou “uniformidade”, onde tudo é de todos, onde estamos sempre a mercê do espírito do “a gente” (p. 65).

Barreto (2013) acrescenta, ao afirmar que o *Dasein* procura refúgio na cotidianidade, assumindo um modo inautêntico de fuga diante da angústia. A angústia, de acordo com Boss (1977), é sempre medo da morte, que é a certeza que o ser humano possui, pois ele já está lançado na possibilidade do morrer, noutras palavras, a angústia sempre é medo da possibilidade de impossibilidade de todas as possibilidades, ou ainda, medo diante da possibilidade da finitude.

Assim, a função libertadora da angústia consiste em apropriar-se, num modo autêntico de abertura para vivenciá-la, descobrindo a tarefa de poder ser (Barreto, 2013). Dessa forma, Sá (2007) afirma que:

A angústia revela, por tanto, o poder-ser mais próprio, a pura abertura de significações, retirando o *Dasein* de sua decadência por romper com a familiaridade cotidiana. Surge, então, o “estranhamento” que faz com que os entes não mais apareçam como simplesmente dados, e conseqüentemente, a responsabilidade, até então “esquecida”, de assumir a liberdade de poder-ser de diferentes maneiras (p. 36).

Mas, ao não se apropriar dela, é impossível ao ser humano saber lidar com a finitude, com a morte e a impossibilidade. Como ressalta Sá (2007): “É somente experienciando essa angústia diante do nada que o *Dasein* pode escolher a si

mesmo, encontrar o que tem de mais próprio e singular para além das estruturas do ‘mundo público’ e ‘impessoal’” (p. 329).

Aqui, abrimos um parêntese para clarificar o que entendemos por singularidade e pluralidade. Compreendemos a noção de pluralidade a partir de Binswanger que dialoga com a perspectiva heideggeriana, como afirma Giovanetti (1990):

Em todas as formas da pluralidade, o Tu [outro] não se manifestará com toda a sua autenticidade. Aqui, o Dasein cai nas manifestações limitativas, de quantidade. Ele vai deixar-se somar (ser captado) nas relações em que o Tu será absorvido pelas relações de utilidade e de instrumentalidade[^], no sentido heideggeriano do termo. (...) As formas de modalidade plural podem articular-se em duas direções: primeiro, a relação do ser humano com qualquer coisa, ou seja, com fenômenos que constituem o mundo circundante (*Umwelt*); segundo, a relação do ser humano com os outros seres humanos, ou seja, com fenômenos que constituem o mundo social (*Mitwelt*). Resumindo, podemos dizer que o *Mitsein* se manifesta no *Umwelt* e no *Mitwelt*. (p. 97)

De acordo com essa compreensão, a noção de pluralidade dialoga acerca do modo de relacionar-se com o outro de maneira a somar, num compartilhamento, e por tanto, foge da característica da autenticidade e da singularidade. Esta última é definida por Binswanger, de acordo com Giovanetti (1990), como sendo o ser-em-si-mesmo em uma postura própria no mundo, e que por ser uma dimensão do Dasein, se encontra também em relação com a pluralidade, sem que seja um elemento numérico da mesma. Nas palavras de Giovanetti (1990): “A singularidade corresponde à revelação do mundo próprio (*Eigenwelt*) do ser humano” (p. 98).

A partir da compreensão de pluralidade e singularidade, bem como dos dois modos de existir no mundo (autêntico e inautêntico), outra questão importante a ser apontada é a do cuidado (*Sorge*). Segundo Heidegger, de acordo com Protásio (2004), o *Dasein* está constantemente remetido ao que lhe vem ao encontro. Por isso, assume uma postura de cuidado que pode ser tomado ao modo da ocupação, que se refere ao modo de cuidado junto às coisas, ou o da preocupação, que é o modo de cuidado junto as outras pessoas. É importante ressaltar que estão implicados diversos modos de cuidado remetidos ao da preocupação, e que dentre esses modos podemos destacar dois modos extremos: o da restrição, ou o da preocupação substituidora, que exerce certo domínio sobre o outro e o da anteposição libertadora, que possibilita ampliar a compreensão do ser, a partir de uma postura de abertura.

O cuidado como dominação faz com que o ser humano permaneça num mundo impróprio e inautêntico, sendo-no-mundo de maneira dependente, com significados postos. Já o de libertação, amplia as possibilidades do cuidar de existir, e estar-no-mundo de maneira autêntica e autônoma.

É por meio do contorno aqui apresentado que podemos trilhar em direção ao próximo tópico, já que este item pretende tecer um ponto de luz para um fio de compreensão acerca do contexto de supervisão em Psicologia Clínica a partir desta perspectiva.

2.2 Discutindo experiências de Supervisão em Psicologia Clínica a partir da inspiração Heideggeriana

Neste tópico, entraremos numa discussão a partir do estudo de artigos provenientes da experiência dos próprios supervisores de estágio em Psicologia Clínica, realizado em serviços-escola, nos quais se dizem trabalhar inspirados na perspectiva Fenomenológica Existencial ao modo de Heidegger. Esta discussão será importante, pois nos auxiliará na compreensão de reflexões realizadas em capítulos posteriores.

É importante recapitular sobre o contexto da supervisão em serviço-escola, que, como já visto anteriormente, foi marcado pelas raízes de sua história. Sua origem perpassa o período em que a Psicologia buscou seu status de ciência e pela construção de leis normatizadoras de estágio contendo termos ligados ao positivismo, na busca de treinar o aluno e desenvolver neste competências e habilidades tidas como necessárias à sua profissão. Além disso, este campo foi marcado por algumas resoluções que delegam ao supervisor a responsabilidade absoluta pelo estágio em Psicologia Clínica.

Em tal contexto, o mundo moderno ocidental mostra-se avassalador na busca de resultados e de tempo hábil. O sistema econômico dos países capitalistas encontra-se atrelado à ideologia de mercado, imersos nesta cultura de produtividade.

Alguns supervisores percebem a influência dessa cultura de consumo no modo como a supervisão pode ser pensada. Um exemplo é Dutra (2013), que afirma:

A despeito do longo tempo e experiência nas atividades de ensino, de psicoterapia e como supervisora de estágio, ainda me vejo vivenciando uma sensação de estranheza diante dos acontecimentos do mundo, os quais, obviamente, repercutem em nossas práticas profissionais. Isto porque vivemos em tempo de grandes avanços tecnológicos, em todos os campos. Podemos dizer que a ciência evoluiu tão aceleradamente que.... a indústria farmacêutica oferece uma gama de fármacos que visam curar e aliviar os males do corpo, e também os da alma.... numa cultura regida pela ética do consumo e do descartável. No mundo contemporâneo é possível transformar o corpo como se fora uma massa de modelar (p. 206).

A partir da cultura de mercado e da globalização, do imediato, deste ceder, sem muito refletir, os objetos, assim como o conhecimento, tornam-se frequentemente fonte de renda deste mercado. Aqui abrem-se brechas para questionar o ensino superior, enquanto ambiente de lucro. O professor, enquanto força de trabalho, a instituição, enquanto comerciante, o aluno, enquanto cliente e o conhecimento, enquanto produto a ser vendido. É neste contexto que a busca de conhecimento, enquanto habilidades e competências, toma a posição de ícone primordial na corrida pela utilidade.

Assim como a natureza, os homens passaram a ser explorados, estocados, armazenados, distribuídos, na forma de conhecimento, para se obter certa, produtividade. O mundo moderno ocidental assumiu a técnica para obter êxito absoluto, imutável e irrefutável. Porém, questiona-se: será que a exploração técnica dos recursos da natureza e do próprio homem trazem mesmo benefícios para a humanidade?

Há muito tempo o sentido da técnica se perdeu, antes tida como *techné*, era uma forma que aguarda e acompanha o ser em seu desvelar, hoje a técnica é apenas um instrumento para se obter um fim, que objetiva a exploração e o domínio sobre o que existe. Assim, afirma Morato (1999), ao citar Webster que a técnica vem do grego *techné* que embora signifique arte, artesanato, artesão, a Psicologia distanciou-se desses sentidos, fundindo-se entre cientificidade e mera aplicabilidade.

Diante desta atitude dominante na modernidade, Heidegger nos alerta sobre os perigos relativos a ela. Afirma que o discurso frequentemente proferido na atualidade é o de que nunca se produziu tanto em tão pouco tempo. Nas palavras de

Heidegger (1959): “O homem atual.... dirá – e com pleno direito – que em época alguma se realizaram planos tão avançados, se realizaram tantas pesquisas, se praticaram investigações de forma tão apaixonada, como atualmente” (pp. 12-13). Porém, este pensamento está ligado a uma lógica de controle, sendo chamado de pensamento calculante, ou seja, aquele que deseja controlar tudo que existe. Nas palavras de Dutra (2013), para Heidegger, “nessa cultura, o tipo de pensamento que reinaria seria o pensamento calculante, o qual se caracteriza pelo cálculo; e ainda que tal pensamento não se opere com máquinas e números, envolve o planejamento e calcula” (p. 206).

A partir disso, a cultura e no modo de vida das pessoas no mundo ocidental fincaram raízes nesse modo de pensar/ser, assim como a técnica passou a ser usada indiscriminadamente tendo em vista o controle absoluto. Diante disso, das demais explorações que o mundo vem sofrendo sem se dar conta, Heidegger (1959) reflete sobre as consequências deste evento:

O mundo aparece agora como um objeto sobre o qual o pensamento calculante investe, nada mais devendo poder resistir aos seus ataques. A natureza transforma-se num único posto de abastecimento gigantesco, numa fonte de energia para a técnica e indústria modernas (pp. 18-19).

Nesse contexto, impera a tecnologia educacional, que põe a educação como processo fabril, na ordem da eficiência e rapidez, herdeiros de uma lógica metafísica. Partindo para o contexto da supervisão, os profissionais que levam a prática enquanto causalidade, frequentemente cristalizam, sendo necessário refletir sobre sua imanência. (Henriques, 2005).

Nesta era moderna, o que caracteriza a humanidade é a ausência de pensamento e a fuga de pensamento. Nas palavras de Heidegger (1959):

A ausência-de-pensamentos é um hóspede sinistro que, no mundo atual, entra e sai em toda parte. Pois, hoje toma-se conhecimento de tudo pelo caminho mais rápido e mais econômico e, no mesmo instante e com a mesma rapidez, tudo se esquece” (p. 11).

Heidegger não sugere excluir a técnica de nossas vidas, mas fazer uso reflexivo dela, dizendo sim, e ao mesmo tempo, não para esta como meio absoluto de se chegar ao conhecimento verdadeiro. Então, Heidegger (1959) assume a seguinte proposta: “Deixamos os objetos técnicos entrar no nosso mundo cotidiano e

ao mesmo tempo deixamo-los fora, isto, é, deixamo-los repousar em si mesmos como coisas que não são algo de absoluto” (p. 24). Vê o pensamento técnico, como apenas uma das possibilidades de compreender o mundo, convocando-nos a nos colocar sempre em reflexão.

Além disso, propõe refletir, por meio de um pensamento meditante, em oposição àquele que calcula. Esse meditar diz respeito a um estar-no-mundo de forma meditativa, ou seja, reflexiva, sobre a tarefa de ser-aí. Excluindo a possibilidade de ficarmos presos a uma mera representação (Heidegger, 1959). O que envolve um aguardar para o desvelamento do que em si é mais próprio, encontrando um modo de ser não vinculado ao já dado no mundo, não a representações de mundo, mas a um poder ser si mesmo assumindo-se em seu destinamento de maneira própria e como ser de finitude.

A prática de supervisão perpassa a questão do cuidado, devendo sempre estar frequentemente ligada a uma reflexão sobre a prática do estagiário e do supervisor, na busca de um cuidado que possibilite a emergência de um fazer de maneira mais própria. Segundo Ximenes (2009):

Refletir despreziosamente acerca de qualquer fenômeno significa esforçar-nos no sentido de percebê-lo destituído de conhecimentos prévios, assim propõe o método fenomenológico, o que, noutros termos, significa *partir das coisas mesmas* no modo como estas se nos apresentam em nossa experiência imediata. A fenomenologia enquanto método visa apreender os fenômenos numa perspectiva que favoreça um olhar mais aproximado, afinado com a maneira como tais coisas ganham ressonância em nós em seus diferentes modos de ser. Nesses termos, a Fenomenologia se contrapõe à ciência moderna ancorada no predominante modelo cartesiano que face os fenômenos apreende-os inteiramente, manipulando-os, instituindo verdades absolutas, assegurando e garantindo, assim, um pretencioso e equivocado controle do real (p. 133).

É por isso que a técnica, enquanto única via de se alcançar o conhecimento verdadeiro, ofusca nossa lente, pois remete a procedimentos que se dão de maneira teorizante e acabam vinculando-se a significados já dados, impedindo de encontrar um ser/fazer próprio tanto na relação terapêutica, quanto na relação entre o supervisor e o aluno.

É a partir desse contexto que não se deve deixar de considerar a possibilidade do estudante chegar numa supervisão cheio de pressupostos teóricos advindos de sua formação quase que inteiramente voltada para teorias e técnicas. Uma vez que “A estrutura universitária visa reproduzir o sistema de pensamento

dominante, mediante a universalização e generalização de um saber verdadeiro e objetivo sobre o mundo” (Henriques, 2005, p. 36). Ao seguir as determinações da IES, somando-se ao fato de que o cliente que vem ao encontro do estagiário clama por solução ou cura imediata de seu sofrimento, é frequente o uso recorrente de técnicas por parte dos alunos. Ximenes (2009) evidencia isto ao afirmar que:

Nos transcorrer de todo o percurso acadêmico aprendemos a nos deter substancialmente nas teorias psicológicas, nas técnicas de intervenção propostas pelas diferentes abordagens, nos manuais de psiquiatria que descrevem minuciosamente os quadros nosológicos característicos dos denominados “transtornos mentais”, nos escritos de psicopatologia... Assim impregnados de todo arcabouço teórico e metodológico no modo de interpretarmos a subjetividade, comumente encaminhamo-nos para a prática clínica na vã tentativa de darmos conta do contexto que se nos apresenta, a saber: o de estarmos diante de um outro que em seu sofrimento, clama, a curto prazo, a “solução” de seu conflito mediante nossa intervenção enquanto psicoterapeutas (p. 132).

Diante disso, não se pode deixar de evidenciar a possibilidade de um grande perigo no estágio em Psicologia Clínica, a busca na teoria ou até mesmo no supervisor de respostas ou técnicas a serem aplicadas a uma situação clínica, comprometendo o atendimento, assim como a supervisão.

O próprio supervisor deve atentar-se para essa situação, pois ele próprio pode deparar-se com a tentação do uso desmedido da teoria. Como relata Henriques (2005), a partir de sua experiência enquanto supervisora: “a capacidade de criar algo novo aparece sempre como uma ‘inquietação’. Era mais cômodo e confortável quando eu também me amparava na vida contemplativa da teoria; porém a necessidade de uma desconstrução urge em minhas experiências” (p. 86).

Como também, é importante atentar para o perigo da busca excessiva por “soluções” por meio das teorias, em que segundo Boris (2008):

É comum que se enfatize a importância essencial do embasamento teórico do psicoterapeuta, mas é menos frequente que se discutam os riscos de um apego à teoria, ou seja, a tendência de muitos psicoterapeutas iniciantes a servir à teoria como uma defesa contra suas próprias dúvidas, adotando uma atitude formal, intelectual ou perfeccionista (p. 169).

Aqui, não se deve ignorar a teoria como parte de formação, nem dissociá-la de sua prática. De acordo com Yehia (1996): “As leituras e os ensinamentos recebidos dos professores são necessários, porém são insuficientes para lhe ensinar

no que consiste, concretamente, estar frente a frente com alguém que solicita e espera receber alguma ajuda” (p. 45). Aqui, o psicólogo não deverá permitir que a teoria predomine de maneira limitadora, agindo como camisa de força de modo a desumanizar o encontro com o outro. Deverá sim ser no mundo de maneira própria, podendo, por vezes, fazer uso da teoria, porém não como uma condição para determinar uma ação no mundo, nem tampouco compreender o sofrimento, a história que se desvela. (Ancona-Lopez, 1996). Trata-se de não se aprisionar em representações, e sim de buscar compreender o fenômeno a partir do que se mostra na relação com o outro que lhe vem ao encontro. Afinal, o fenômeno é nada mais nada menos do que aquilo que se mostra. De acordo com Junior, Leite e Sá (2010): “qualquer objetivação do existir afasta sua realidade essencial” (p. 37). Nessa mesma perspectiva, Moreira (2001) afirma que o que é necessário na formação dos futuros profissionais é a supervisão que articula o teórico e o vivencial, a partir da relação com seu cliente.

Tentar compreender o fenômeno a partir do que se mostra é fundamental, tendo em vista que, como afirma Junior et al (2010): “[...] é impossível dar quaisquer garantias do que vai acontecer no momento que o estagiário e o cliente estiverem frente à frente, estabelecendo uma relação. Aquilo que é próprio do encontro não pode ser antecipado, apenas vivido” (p. 136).

Esse vivido é uma caixinha de surpresas, que aparece como um quebra-cabeça que se vai configurando enquanto novas peças vão surgindo num devir. É aí que o dito vai ganhando sentido, por meio da tematização dos fenômenos; e a experiência mostra-se a chave mestra para o desvelamento. O movimento de desocultação do fenômeno pode mobilizar estranhamento por parte do estagiário, do cliente ou do supervisor, como algo que se desvela e lhes surpreendem. Pode, também, angustia-los. Acerca de tais questões, Ximenes (2009) narrou, no seguinte trecho, que:

O impactante silêncio, comumente acompanhado de tamanha estranheza, parece ampliar o horizonte de conhecimento na busca de quem verdadeiramente somos em termos de experiência imediata. Somos no mundo envoltos numa angústia sutil e em momentos, avassaladora, que mediante a possibilidade da morte, encaminha-nos em busca de sentido, assim, sugere-nos Heidegger (1996). A desilusão se instala no instante em que reconhecendo a nossa tamanha fragilidade diante do real, evidente na expressiva tentativa de controle e apreensão deste, instituindo, assim, verdades inabaláveis – recuamos face a pretenciosos saberes que intentam, sobretudo, negar o homem enquanto ser de angústia (p. 135).

Neste ponto, somos convidados a ousar falar sobre a angústia, em que, de acordo com Junior, Leite e Sá (2010), quando não fazemos a tentativa de fuga e contorno de tal disposição afetiva, encontramos-nos em uma abertura compreensiva que possibilita o apreender da existência humana em seu modo mais próprio. Noutras palavras, não como um ente já dado, mas como *Dasein* cujo modo essencial de ser é ter o sentido sempre em jogo no seu devir histórico.

No contexto da supervisão, Ximenes (2009) narra sobre a importância de um acompanhar junto os alunos no estágio supervisionado: “[...] nós supervisores juntos àqueles que intentam ser psicoterapeutas inspirados na vertente existencial que, engajados, reconhecem a frágil e significativa condição humana, ainda que esse reconhecimento provoque neles extrema angústia (p. 135)”. Mais adiante, continua, dizendo que para que isto ocorra deve-se “refletir conjuntamente acerca das escolhas por ele realizadas que delineiam o seu modo de ser, providenciando mediante a angústia, o redimensionamento de um existir envolto na esfera do sentido” (Ximenes, 2009, p. 135).

Assim, para a alteridade mostrar-se presença, via estranhamento e angústia, é necessário possibilitar acolhê-la e assim refletir no ambiente de supervisão acerca de uma pensamento clínico instituído de uma ética. (Henriques & Morato, 2009).

Ante o exposto, acredita-se que na supervisão é necessário que ambos, tanto o aluno quanto o supervisor, assumam uma atitude de modo a oferecer um espaço de abertura à experiência de estar-no-mundo-com-o-outro (Junior, Leite & Sá, 2010). E que o movimento da busca de sentido depende deste estado de abertura face ao outro e a si mesmo que clama ser cuidado (Ximenes, 2009). Essa atitude de abertura permitirá um inclinar-se ao outro seja o aluno ou até mesmo o supervisor, dando espaço para que seja assumido estilo próprio, sem que sejam fornecidas respostas ao aluno de como atuar.

Segundo Junior, Leite & Sá (2010), embora o termo “supervisão” se encontre vinculado etimologicamente a “visão superior”, não devemos compreender a prática do supervisor enquanto transmissão e fiscalização dos conhecimentos técnicos. Conforme Fédida (2001), a relação supervisor e estagiário deve ser de horizontalidade, sem que o professor se posicione de maneira superior ao aluno, ou até transmita a falsa impressão de que possui qualquer conhecimento a mais que os do aluno. Por causa disso, a visão que melhor pode apreender a demanda do cliente

é o supervisando, pois este está diretamente envolvido na relação clínica. O mesmo autor chega a afirmar que: “Se ele [o supervisor] tem algo a mais nesta situação específica, que o legitima como supervisor, deve ser sua abertura para o estranhamento, sua disponibilidade para suportar a disposição da angústia perante o não saber sobre o outro” (paginação irregular).

Ao supervisor é narrado o elaborado no encontro e a este é recomendada uma escuta além das palavras, para o que surge de estranho no discurso, abrindo possibilidades para que o estagiário desconstrua representações e ouse afirmar-se na incerteza (Henriques, 2005). Assim como o supervisor não deve temer mostrar aos estagiários as dúvidas que possui e discuti-las. Seria assumir que não necessariamente o supervisor deve ter resposta para tudo e também são pegos pela surpresa. Necessita-se, assim, que ambos, supervisor e aluno, se permitam juntos tocar o vazio. (Ancona-Lopez, 1996).

Assim, é possível deixar-se estranhar com o que vem ao encontro, e, nessa direção, desvelar sentidos, seja no encontro do estagiário com o cliente, seja, na supervisão no encontro do supervisor com o supervisando. O objetivo principal do estágio supervisionado sob enfoque fenomenológico é, portanto: “desenvolver a disponibilidade para habitar o próprio caminho, para envolver-se, aqui e agora, de modo singular, na relação com o outro que nos vem ao encontro” (Junior, Leite & Sá, 2010, p. 139).

Habitar o próprio caminho talvez seja a chave para a verdadeira aprendizagem, quando o aluno e o supervisor apresentam-se sempre como possibilidade de abertura ao poder-ser, devendo encontrar o seu ser mais próprio num constante vir a ser. Como afirma Dutra (2013): “o termo formação é entendido como um processo, o qual comportaria, sem dúvidas, a concepção de uma experiência existencial, de um poder-ser, por tanto, inacabada” (p. 207).

Encontrar o poder ser mais próprio diante dos fenômenos que emergem, remete ao cuidado com a própria existência, ou seja, o modo da preocupação abre possibilidades de uma anteposição libertadora, em dar conta de ser. Henriques (2005) nos clarifica afirmando que “cuidar, por tanto, constitui-se no exercício da ‘preocupação’ com o acontecer” (p. 90) e continua relacionando tanto o supervisor quanto supervisando enquanto terapeutas no “cuidado com a pessoa na abertura de caminhos, estabelecendo um movimento como acontecer, como ec-sistir” (p. 90).

A despeito disto:

No contexto de supervisão.... consideramos ser esse um período privilegiado na formação desse futuro profissional, cuidadoso com o seu fazer de ofício, visto que com ele tecemos reflexões que muito nos permite trilhar um caminho que nos aproximando mais e mais da conflitiva experienciada pelos clientes em seus mundos vividos, favorecemo-lhes em nossos contatos com os mesmos o redirecionamento de sua própria história de vida. Assumir tal proposta pelo método fenomenológico, significa valer-nos de nós mesmos no que revela a condição de *ser-no-mundo* (Ximenes, 2009, p. 134).

Diante do exposto, por ser o único espaço dentro do curso de Psicologia em que o aluno pode refletir sobre o seu próprio fazer, a supervisão torna-se fundamental na formação do psicólogo clínico, pois possibilita a descoberta de si mesmo acompanhada pela aprendizagem (Carneiro, 2009). Assim, é nesta prática, segundo Carneiro (2009) que se “abre possibilidade para se compreender a teoria de um outro lugar” (p. 77). Diante disso, o papel do supervisor é dado à medida que possibilita o supervisando encontrar a si em sua prática e encontrar seu próprio caminho (Henriques, 2005).

A partir de um ambiente que possibilita a livre expressão, Henriques (2005) sustenta que “supervisão é um ato clínico, porque antes de tudo é uma ação de acolhimento, de sustentação a alteridade” (p. 35). Ao propor este caminho para expressividade, aos poucos o supervisando encontra-se em sua própria maneira de lidar com a sua prática de forma criativa, tomando a responsabilidade sobre ela. Assim:

O supervisor, fazendo-se presença, ou seja, junto ao outro, ofereceria si próprio como possibilidade de sustentação/afirmação para o supervisionando fazer experiência e compreender-se como abertura para criar novos significados-sentido. Pode, efetivamente, fazer uso daquilo que faz, como faz, como atualização de si próprio, apropriando de si, sendo atravessado por sua experiência como abertura, para dirigir-se adiante: um novo lugar em e para si próprio no mundo. O supervisor, por sua vez, por seu olhar singularmente outro nessa mesma situação intersubjetiva, no lugar de ouvinte, pode ir tecendo um fio de compreensão por entre a descontinuidade do que lhe é apresentado pelo supervisionando, permitindo-se sustentar essa fenda como abertura de possibilidades para novos caminhos em direção da experiência de um fazer próprio do supervisionando. É a presença do outro, que vai possibilitar um abrir-se à experiência e instituir outros modos de estar-no-mundo (Henriques, 2005, p. 65).

Diante disso, a supervisão abre caminhos para que o estagiário se perceba em suas práticas clínicas, o convidando a um fazer próprio. (Carneiro, 2009). O supervisor se torna alguém que possibilita que o supervisando encontre seu estilo

peçoal, seu fazer próprio envolto de sentido, ao tempo que também é afetado por este encontro. Como afirma Henriques (2005), a supervisão é um lugar no qual: “[...] ambos (supervisor-supervisionando) possam realizar um encontro caracterizado como espaço ‘entre’ as duas pessoas, onde não há um ou outro separados, mas ambos relacionando-se e constituindo-se simultaneamente nessa relação” (pp. 68-69). É uma dupla busca de sentido na jornada de ser si próprio frente ao inesperado, que segundo Braga e Custódio (2009) tem relação com o “falar e ouvir compartilhado, em que se abre a possibilidade de uma tessitura de significados. Nesse espaço em que as falas podem transitar, é possível também a tessitura de novas interpretações, como possibilidades de orientar a compreensão” (p. 116).

A partir disso, Ximenes (2009) lança a seguinte afirmação: “Desse modo, entendemos que cuidar do outro pressupõe, sobretudo, um cuidado consigo mesmo” (p. 146). Sobre o cuidado Henriques (2005) nos mostra que na relação com a alteridade apresentada diante de um outro que é outro ser-aí, assim como nós, por estar remetido ao que nos vem ao encontro, está no registro do cuidado.

Assim, a clínica e a supervisão são conversações terapêuticas que remetem a uma busca recíproca de compreensão e exploração, através do diálogo, as quais implicam num processo de “estar ali juntos”, pois.... o supervisionando fala para o supervisor. Falam um com o outro, dando abertura a novos significados, a novas narrações, e novas realidades. (Henriques, 2005, p. 99)

É assim que são os caminhos da supervisão, mestiços de tantos encontros, tantas alteridades na busca de acolhimento, é momento que se percebe que ultrapassa o falar sobre ou explicar algo, que perpassa a afetação, com desconstruções e reconstruções de modos de existir, não capturáveis por teorias ou valores morais. (Henriques, 2005).

Assim, devido ao fato de que as relações humanas, assim como a relação que se dá na supervisão perpassa a afetação, sendo o sentido da experiência de cada ser-no-mundo única para cada um, peço licença, no ponto final deste tópico, para trazer trechos de percursos revelados por autores que passaram pela experiência de supervisão.

Ximenes, supervisora de estágio, tece algumas considerações sobre sua experiência enquanto supervisora, quando relata que:

Realizar supervisão na área clínica, inspirada nos escritos de Martin Heidegger tem sido para nós, a um só tempo, um movimento árduo e enriquecedor em termos de conhecimento mais aproximado do homem em sua cotidianidade.... sentimo-nos extremamente encorajados para abordar tudo aquilo que flui naturalmente: a vida humana vivida familiar e estranhamente em sua plenitude, sentida na pele, expressa em palavras que encaminham o movimento da busca de sentido da vida. Esse movimento de recuo e aproximação com a experiência vivida na clínica, providencia o aflorar de novas possibilidades de ser no contato imediato com nossos clientes, reconhecendo-nos, assim, como existentes que compartilhando um mundo que é comum a todos, torna-se capaz de ser compreendido na familiaridade com o mesmo em nossa disposição afetiva. (Ximenes, 2009, p. 134)

Henriques (2005) fala a partir de sua experiência, o que considera ser supervisora:

Falo, então, do que é ser supervisora fazendo supervisão: um jeito híbrido, mestiço, um viajante sem ser, jeito pelo qual hospedar o outro é condição fundamental que possibilita um sentir si mesmo em casa. Si mesmo estando em para morar, sonhar e ter esperança. Um jeito que contempla o modo de ser do outro como um outro si mesmo, ao seu próprio estilo, no seu próprio idioma. Se assim eu puder ser eu mesma com o outro naquilo que faço, sinto que meu gesto pode disponibilizar como abertura a possibilidades: possibilidades de ser solicitude atenta e cuidadosa como ética para acontecimento com meus supervisandos (pp. 141-142).

Junto com Morato, Henriques ainda fala do que considera ser necessário na supervisão:

Como pesquisadora e supervisora, considero ser necessário, para a formação do aluno e a compreensão do fenômeno clínico, escutá-lo na organização de sua experiência, que traz em seu bojo o espaço da investigação, do pensamento, do encontro com o inesperado. (Henriques & Morato, 2009, p. 290).

Acerca desta escuta, as autoras acima citadas (2009) afirmam que:

A escuta, como tenho aprendido em minhas experiências, é a escuta da fala como acolhimento, resposta a algo que se solicita. É deixar-se afetar e se transformar, fazendo da experiência um encontro com o outro na sua alteridade, é deixar-se atravessar por essa fala, acolhê-la na sua estranheza (p. 290).

Enquanto supervisora, Dutra (2008) nos revela as dificuldades da prática de supervisão e fala que a formação deve estar ligada ao desenvolvimento de uma atitude, de um modo de ser, ver e estar no mundo. Em suas palavras:

É difícil, também para nós, supervisores, “transmitir” um conhecimento do que seja uma escuta clínica, uma vez que, por consistir numa atitude, como a entendemos, o

seu desenvolvimento passa, necessariamente, pela vivência de um modo de ser, por uma disponibilidade de abertura do outro, o que, de alguma forma, conduzirá a pessoa aos seus “outros”; por isso a necessidade de arriscar-se nessa aventura de disponibilizar-se igualmente para si e para o outro, em direção a um universo desconhecido (p. 226).

Diante desta atitude, Dutra (2013) afirma que:

Escolher um caminho profissional pautado na perspectiva fenomenológico-existencial implica.... um olhar que interroga, que não aceita, passivamente, as verdades instituídas. Um olhar que na clínica, por exemplo, não adota, sem questionar, os rótulos instituídos pelos campos de saber que costumam nomear e classificar, de forma generalizada, o sofrimento, de acordo com os seus manuais de transtornos mentais, já tão bem assimilados pelo senso comum. A atitude fenomenológica se ancora num modo-de-ser, e por tanto, se faz a cada momento da experiência. Com isso, penso que a formação trataria de criar espaços nos quais esse olhar que interroga pudesse se expressar e, sobretudo, sustentar as tensões que essa forma de ser e de um não-saber, favorecem. Proponho que um caminho primordial na formação sobre a qual refletimos, seria exercitar um fazer-saber pautado na experiência singular, exercitando o pensamento meditante (p. 2010).

Tendo apresentado alguns relatos de experiências de supervisores que se dizem trabalhar a partir da perspectiva Fenomenológica Existencial, vejo-me diante de um trecho de uma supervisora que me tocou profundamente, Henriques (2005), que diz que “cuidar é mais do que um ato, é uma atitude” (p. 143), e a partir das leituras e estudos realizados, vejo-me na ousadia de intertextualizar essa frase através da seguinte: supervisionar é mais do que um ato, é uma atitude.

No desejo e curiosidade em aprender mais sobre a experiência dos supervisores que é perpassada por tal atitude, realizamos a pesquisa de campo contida neste trabalho. Passaremos, agora, para o próximo capítulo, onde será apresentado o percurso metodológico que foi utilizado para a realização do estudo.

3. PERCURSO METODOLÓGICO

Nos capítulos anteriores, transcorremos a respeito do serviço-escola, da supervisão em Psicologia Clínica e contextualizamos alguns pontos relativos à perspectiva Fenomenológica Existencial ao modo de Heidegger. Objetivando compreender a experiência de supervisores de estágio em Psicologia Clínica realizado em serviço-escola, passaremos a tecer o percurso metodológico partindo das entrevistas narrativas realizadas com supervisoras de Psicologia Clínica que trabalham em serviços-escola e do Diário de Bordo da pesquisadora.

A metodologia por nós adotada se fez a partir de uma pesquisa de natureza qualitativa, a qual, de acordo com Minayo (2002), “aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas” (p. 22). A pesquisa foi inspirada na perspectiva Fenomenológica Existencial, ao modo de Heidegger (hermenêutica heideggeriana), que, de acordo com Sá (2007), dispõe de uma “abertura para a experiência do ser dos entes em seu desvelamento e ocultação” (p. 41). Para essa perspectiva, o pesquisador não é neutro, co-construindo uma compreensão acerca dos fenômenos desvelados.

Apesar de pôr em cheque os pressupostos, mesmo sabendo que os possui, este tipo de pesquisa não pressupõe neutralidade. O pesquisador que se envolve nesta modalidade de pesquisa se propõe adentrar como um compositor (protagonista) da experiência da pesquisa e não um mero expectador. Noutras palavras, a ótica fenomenológica existencial é, segundo Heidegger (2001, pp. 136-137, citado por Sá, 2007): “envolver-se de modo especial na relação com aquilo que nos vem ao encontro, pois faz parte da fenomenologia o ato de vontade de não se fechar contra este envolver-se” (p. 45).

A pesquisa realizada buscou acessar as experiências dos supervisores via a entrevista narrativa e do Diário de Bordo da pesquisadora, que serão detalhados mais adiante. Para a análise das entrevistas e do diário foi utilizada a Analítica de Sentido, proposta por Dulce Critelli, também apresentada abaixo. Na tentativa de construir a compreensão dos instrumentos utilizados para a colheita das entrevistas, dialogamos, ainda, com outros autores que contribuem no mesmo sentido, tais como Walter Benjamin, dentre outros.

Assim, damos prosseguimento a nossas reflexões, seguindo a rota das interrogações que dão movimento ao nosso trabalho investigativo. Importa agora apresentar os passos metodológicos desenvolvidos no delineamento desta pesquisa.

3.1 Caracterização da população

Pelo presente trabalho ser construído a partir do entrelaçamento de olhares distintos sobre o fenômeno da atividade de supervisionar (que revela o lugar da singularidade), o resultado desta com-posição das compreensões dos participantes da melodia (que revela a existência da dimensão que os aproxima e que é compartilhada), por meio da união de várias vozes dos colaboradores da pesquisa e da pesquisadora, foi a denominação da amostra como “compositores”. Optamos por trabalhar com uma amostra intencional, que, de acordo com Thiollent (1986), se trata de um grupo pequeno de pessoas que serão convidadas a participar da pesquisa devido à relevância que têm para a pesquisa. Esta foi constituída de 03 (três) supervisores de estágio de serviços-escola de Psicologia Clínica da cidade de Maceió, no estado de Alagoas. Sendo 2 (duas) participantes do sexo feminino e 01 (um) participante do sexo masculino. É importante ressaltar que essa localidade foi escolhida, devido ao fato de que a pesquisadora reside neste Município, o que torna mais acessível a coleta de informações.

Dentre os critérios de inclusão, os quais foram importantes para escolha dos compositores, optamos por profissionais com no mínimo 05 (cinco) anos de experiência, trabalhando com supervisão em Psicologia Clínica em serviços-escola. Esses critérios foram escolhidos devido ao fato de que consideramos que este profissional deveria ter um tempo considerável de adaptação e familiaridade com as funções exercidas e o ambiente do serviço-escola para que pudesse contribuir com a pesquisa já que esta se trata de supervisão em Psicologia Clínica realizada em serviços-escola.

Com base nesses critérios, localizamos duas Instituições de Ensino Superior, uma pública e uma privada, as quais possuíam o Curso de Graduação em Psicologia. Na privada, o espaço anexo à faculdade destinado ao estágio de

Psicologia Clínica encontrava-se denominado como Serviço-escola e, na pública, como Serviço de Psicologia Aplicada.

No quadro abaixo, podemos acompanhar alguns dados relativos aos participantes da pesquisa/ entrevista realizada. Vale destacar que, durante a pesquisa, foram utilizados nomes fictícios de modo a não identificar os participantes, garantindo o anonimato. Os nomes fictícios foram escolhidos de modo a indicarem notas musicais. Cada nota apresenta uma singularidade, porém juntos compõem uma canção. Assim como existem características que os unem, em acordes, mostrando o caráter de pluralidade; existe, também, a sua parte singular dentro desta melodia.

Nome fictício	Formação profissional	Tempo de atuação como supervisor de Psicologia Clínica em Serviço-escola	Abordagem utilizada	Tipo de IES
Dó	Mestrado em Educação	06 anos	Gestalt	Privada
Ré	Mestrado em Ciências da Saúde	Entre 09 e 10 anos	Psicanálise	Privada
Mi	Doutorado em Psicologia	14 anos	Psicanálise	Pública

No próximo tópico, apresentaremos os instrumentos de colheita de dados que foram utilizados neste estudo: a entrevista narrativa e o diário de bordo.

3.2 Instrumentos de colheita: o diário de bordo e as entrevistas como vias de acesso para a narrativa

Na presente pesquisa, foram utilizados como recursos de produção dos dados o Diário de Bordo e a entrevista narrativa.

O Diário de Bordo foi compreendido a partir da perspectiva de Aun (2005) que enfatiza o contexto em que se dá a pesquisa. É nesse panorama que o pesquisador deverá caminhar guiando-se por um olhar voltado não apenas à compreensão da demanda, mas também aos interlocutores. Uma ótica que se interlaça com o campo, de modo cauteloso de não dominação do saber clínico, fator que faz distanciar-se da

medicina clássica. Desse modo, propõe um caminhar, utilizando o termo de Levy (2001) em *démarche*, ou seja, às cegas, num espaço onde pouco se conhece, dando os primeiros passos e fazendo parte da construção do sentido dado pelos sujeitos a sua própria história (Aun, 2005). Nas palavras de Aun (2005): “Solicita não apenas um deslocamento de um turista, mas um caminhar de um viajante-marinheiro, entrelaçando-se nas narrativas dos nativos” (p. 28). Isso seria possível graças à disponibilidade em espantar-se e resgatar a atenção e curiosidade sobre os fenômenos que se apresentam.

Para tal realização, propõe a utilização do Diário de Bordo o qual afirma ser: “marcas em forma de escrita – depoimentos rememorados” (Aun, 2005, p. 29). E conclui dizendo que: “Um Diário de Bordo é feito por um protagonista, de próprio punho, disposto a compartilhar uma experiência. Comunicando algo vivido e sentido, um diário é como um tecer de muitas estórias interligadas” (Aun, 2005, p. 29).

Dessa forma, além de ser possibilidade de restituição de historicidade da pesquisa, o Diário de Bordo é também a narrativa da biografia da experiência de um profissional comunicando como aconteceu o revelar-se do outro ao pesquisador. Tal instrumento, vai além da simples descrição, perpassando a maneira como experienciou, e como construiu sentido, testemunhando-se em sua pluralidade e singularidade (Aun, 2005).

Diante do apresentado, o Diário de Bordo para Aun (2005) é construído a partir de narrativas escritas tendo em vista que o autor possa compartilhar experiências, de modo a apresentar o mundo, os outros e o próprio investigador, possibilitando desvelar outros sentidos.

Outro instrumento utilizado na colheita, foi a entrevista narrativa, na qual, de acordo com Hermanns (1995, p. 183, citado por Flick, 2009): “solicita-se ao informante que apresente, na forma de uma narrativa improvisada, a história de uma área de interesse da qual o entrevistado tenha participado” (p. 165).

É importante ressaltar que a narrativa, no contexto da presente pesquisa, foi compreendida a partir de Benjamin (1987), que utiliza narrativa para elaborar a experiência. Nas suas palavras: “o narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros” (p. 201). Por isso, a narrativa se distancia do romance moderno, uma vez que este último se encontra envolto em um isolamento, que exclui a tradição oral do narrador (Benjamin, 1987).

Para melhor compreender a narrativa, Benjamin ressalta que o definimento do ato de narrar, encontrado nos romances modernos, provém do espírito da época e em decorrência da modernidade, com a consolidação da burguesia, da imprensa, do capitalismo. O estreitamento da comunicação se apresentou de maneira mais preocupante e ameaçadora sob a forma de informação (Benjamin, 1987). Esse tipo de comunicação também difere das narrativas, tendo em vista que o ato de narrar não busca descrever a precisão dos fatos, nem tampouco apresenta caráter explicativo ou de ordem lógica das coisas. Nas palavras de Benjamin (1987):

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.... o contexto psicológico da ação não é imposto ao leitor. Ele é livre para interpretar a história como quiser, e com isso o episódio narrado atinge uma amplitude que não existe na informação (p. 203).

A partir disso, a narrativa é rica em sentido, ultrapassando o caráter de descarte que existe na informação. Sobre isso Benjamin (1987) afirma que: “A informação só tem valor no momento em que é nova.... Muito diferente é a narrativa.... Ela conserva suas forças e depois de muito tempo ainda é capaz de se envolver” (p. 204).

Outra característica da narrativa é que ela não apresenta interesse em narrar um detalhamento em si do ocorrido, como numa transcrição de informações. Mas interessa-se por mergulhar na vida do narrador e retirar dele a experiência, o que revela a impressão da marca deste compositor como co-construtor deste processo (Benjamin, 1987). Benjamin (1987) clarifica a respeito das marcas do narrador: “seus vestígios estão presentes de muitas maneiras nas coisas narradas, seja na qualidade de quem as viveu, seja na qualidade de quem as relata” (p. 205). Esta característica é o que faz a narrativa e o narrador mover-se em uma escada, nos degraus da experiência (Benjamin, 1987).

Diante disso, Benjamin (1987) faz analogia à arte do artesão relacionada ao ato de narrar, comparando o envolvimento do narrador e da sua matéria (a vida humana), à relação artesanal. Nesta ciranda, o ato de trabalhar seria a narração da própria experiência sendo transformada em produto. Dessa forma: “O narrador é o homem que poderia deixar a luz tênue de sua narração consumir completamente a mecha de sua vida” (Benjamin, 1987, p. 221). Portanto, narrar é também construir, é

também participar, pois a experiência encontra a impressão do narrador, como possibilidade de sentido.

Os instrumentos de coleta de dados escolhidos objetivaram contribuir para uma aproximação do leitor com o tema de pesquisa, de modo que se possa tecer um fio de luz por meio do contato não só com as reflexões realizadas pela pesquisadora como também através dos relatos das experiências dos supervisores analisados, que aparecem aqui na forma de narrativas.

3.3 Procedimentos

Após a triagem das instituições de ensino superior nas quais poderíamos realizar a pesquisa, e dos participantes, a partir dos critérios de inclusão e exclusão, pudemos então entrar em contato com os coordenadores dos cursos de Psicologia e com os coordenadores dos Serviços-escola dos respectivos cursos, para que pudessemos apresentar o projeto de pesquisa e solicitar a realização deste trabalho de pesquisa nessas instituições. Eles solicitaram um tempo para que pudessem realizar reuniões com o colegiado a fim de levar a pesquisa para aprovação de sua realização, pelos componentes no colegiado. Após o recebimento da carta de aceite das instituições pesquisadas e da autorização do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa, foi realizado o contato com os participantes para apresentar o projeto, com ênfase nos objetivos, e a metodologia do trabalho, a fim de convidá-los a participar da pesquisa, combinar local, hora e data da coleta das narrativas, com esclarecimentos sobre os benefícios do estudo, os possíveis riscos, a voluntariedade, a garantia do sigilo e sobre o Termo de Compromisso Livre e Esclarecido. Após leitura e assinatura do termo, foi solicitado, a cada supervisor de Psicologia Clínica autorização para gravar as entrevistas. Foram então realizadas as entrevistas narrativas com os participantes.

As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas e literalizadas. Assim, foi possível realizar a veracização das entrevistas pelos participantes. Elas foram realizadas individualmente com cada supervisor e partiram de uma pergunta disparadora, a qual, segundo Epósito (1994, citado por Gil, 2010), “é quem serve de abertura e de guia para o que se pretende investigar” (p. 7).

A entrevista iniciou-se com a questão disparadora visando a alcançar os objetivos da pesquisa: **Como está sendo a sua experiência de supervisão de estágio em Psicologia Clínica em serviço-escola?** Após as entrevistas, foram relatadas no Diário de Bordo, considerações sobre como cada narrativa afetou a pesquisadora, que, por sua vez, dispôs-se a compartilhar suas impressões, observações e sentimentos através deste recurso.

Passaremos agora à apresentação do método de análise dos dados utilizados na pesquisa, que foi o da “Analítica do sentido”. Esse método nos orientou na análise das narrativas e do diário de bordo, e nos auxiliou para que se fosse possível posteriormente estabelecer um diálogo com os capítulos anteriores.

3.4 A analítica do sentido: uma aproximação e interpretação fenomenológica das narrativas

Neste estudo, foram realizadas análises compreensivas das entrevistas e das observações registradas nos diários de campo, de modo a oferecer uma compreensão dos fenômenos estudados. Como possibilidade de interpretação compreensiva, utilizamos a “Analítica do Sentido” proposta por Critelli (1996). A analítica do sentido é um procedimento de análise de dados criado por Dulce Critelli (1996) que busca compreender o fenômeno através do movimento de realização do real. Este método é orientado pela Fenomenologia e por dialogar com Martin Heidegger e Hannah Arendt. Foi escolhido para ser utilizado neste estudo.

Esse movimento, ao contrário das objetificações psicologizantes que cristalizam o fenômeno, põe a questão da verdade universal, proposta pela metafísica, em questão. Busca, desse modo, compreender aquilo que se mostra no movimento fenomênico de velar e desvelar. De acordo com Critelli (1996):

Enquanto a metafísica instaura a possibilidade do conhecimento sobre a segurança da *precisão metodológica do conceito*, a fenomenologia o instaura sobre a *angústia*. Enquanto a metafísica reconhece a possibilidade do conhecimento fundada na relação entre o sujeito epistêmico e seu objeto, tomando-o como resultante de uma produção humana – a *representação* –, a fenomenologia funda tal possibilidade na própria *ontologia* humana – ela é uma das condições em que a vida é dada ao

homem. Enquanto a metafísica fala de forma lógica do ser, a fenomenologia fala dos modos infindáveis de ser (p. 15).

Assim, a Fenomenologia abre caminhos para uma aproximação e interpretação do real, do qual não se depreendem de verdades universais e a fixidez das coisas. Segundo Critelli (1996) a experiência humana é sempre multabilidade, inospitalidade, cuja segurança não se faz presente, mas a fluidez saudável, que é condição de seu existir.

A partir disso, Critelli, a partir de sua compreensão heideggeriana, faz uma crítica ao mundo metafísico e à filosofia de Descartes, que traz o cogito e a necessidade de uma segurança através do mundo representativo e da busca do significado das coisas (Critelli, 1996). Tal crítica tem por objetivo clarificar que: “O cálculo e o controle dos significados e da utilidade das coisas e da vida não servem para o desvelamento do sentido da existência” (Critelli, 1996, p. 21). Tenta, assim, buscar o sentido dos fenômenos, que se articula no âmbito da existência.

A partir disso, a analítica do sentido se baseia na ontologia do homem e seu modo de ser e, por tanto, este tipo de investigação não se dá a partir de *aprioris* a respeito do que se deseja conhecer. Ao contrário, como afirma Critelli (1996): “a investigação é vista e tratada.... como todo *querer saber, querer compreender* que se lança interrogante em direção àquilo que o apela, que o afeta, que provoca sua atenção e interesse” (p. 25).

A investigação passa pela atitude de questionar o que é e como é o fenômeno, que antes passa pela pergunta sobre o ser de algo. Para a autora, esse seria o fundamento que orienta a questão do conhecimento e deste procedimento de análise. Nas palavras de Critelli (1996):

todo interrogar pelo ser (de algo, que é o que constitui qualquer investigação) tem sempre uma *prévia* interpretação de ser que o orienta. E uma interpretação de ser que se desdobra em três elementos ou dimensões: - uma *prévia compreensão do que seja ser....* – uma *prévia compreensão de lugar de acontecimento....* – uma *prévia compreensão do horizonte de explicitação* (pp. 27-28).

Importa ressaltar que, para a fenomenologia, a dissociação do ser de um ente e seu aparecer é impossível, uma vez que encontram intrinsecamente interligados, assim como o ser é o existir. Assim, Critelli (1996) afirma que o ser que vela e desvela-se deve ser compreendido como um vir-a-ser em sua existência. E continua

afirmando: “O ser não lhes é dado como algo definitivo e determinado, mas como um feixe de possibilidades” (Critelli, 1996, p. 47).

Como um feixe de possibilidades que este homem é e está lançado, deve assumir-se dando conta de ser, o que está sob sua responsabilidade. Assim, de acordo com Critelli (1996):

É assim que ser é entregue ao homem, e em três dimensões: - Como sua propriedade: sendo e percebendo ser, o homem tem que dar conta, tem que responder pelo ser.... – Como sua facticidade: o homem está entregue a ser, não pode ser recusar a ser.... – Como horizonte: ser é sempre uma possibilidade lançada à sua frente a ser realizada (pp. 48-49).

Desse modo, o ser coexiste no mundo-com e se depara com o cuidado como condição de existir, encontrando diversas maneiras de ser-no-mundo num constante projeto (no sentido de projetar-se enquanto possibilidades que estão lançadas, na condição de ser-em e estar aberto ao que lhe vem ao encontro), que se mostra por meio de um movimento de ocultação e desocultação. Acerca deste movimento, Critelli (1996) afirma: “O *aparecer* dos entes em seu ser é um movimento fenomênico, que consiste nos entes mostrarem-se e ocultarem-se para um olhar, segundo aquilo que eles *são* e segundo aquilo que eles *não são*” (p. 67).

É importante ressaltar que, devido à coexistência, nenhum olhar é meramente individual, o que faz parte da compreensão e conhecimento inclusive de si próprio (Critelli, 1996). Em decorrência disso é que a própria percepção de algo depende do movimento de realização do real. Através desse movimento, segundo Critelli (1996):

Tudo que há só chega à sua plena existência, isto é, torna-se real: - quando é tirado de seu ocultamento por alguém, *desocultado* – DESVELAMENTO; - quando desocultado, esse algo é *acolhido e expresso através de uma linguagem* – REVELAÇÃO; - quando languageado, algo é *visto e ouvido por outros* – TESTEMUNHO; - quando testemunhado, algo é *referendado como verdadeiro por sua relevância pública* – VERACIZAÇÃO; - quando publicamente veracizado, algo é, por fim, efetivado em sua *consciência através da vivência afetiva e singular dos indivíduos* – AUTENTICAÇÃO (p. 69).

Através dessa proposta de análise, o pesquisador inclina-se aos fenômenos disposto a conhecer, a aguardar o desvelar no instante em que se apresenta. O desvelar, neste sentido, segundo Critelli (1996), seria “a saída de algo de seu ocultamento – em uma de suas facetas (possibilidades) e por uma época” (p. 74).

A partir disso, o que se mostra é confirmado mediante a linguagem, que Critelli (1996) afirma ser uma maneira de conservar o aparecer ao tempo que se revela como possibilidade de cuidado.

Ao ser expresso por meio da fala, é preciso que seja visto e ouvido por outros, testemunhado, para que se consolide, se co-elabore, junto ao ouvinte da mensagem (Critelli, 1996).

Mesmo diante dessas etapas, ainda é necessário que seja veracizado por algum critério, ou referência que autorize a ser o que é (Critelli, 1996). Sendo, dessa forma, referendado como verdadeiro, por ser publicamente relevante.

Existe, ainda, mais um critério que segue o movimento, que, ao contrário do testemunho e da veracização, não se dá pela presença de outras pessoas, e sim pela vivência singular. A autenticação, de acordo com Critelli (1996), “transcorre pelo circuito de uma experiência particular e não é, de modo algum, de ordem universal. Marca-se, aqui, a importância da singularidade para o *conhecimento*” (p. 91).

A autenticação depende do estado de ânimo, que revela o modo como o homem se disponibilize a conhecer algo, como é tocada pelo fenômeno. Critelli (1996) aponta que o modo como estamos dispostos reflete no modo como somos afetados pelos fenômenos que nos vêm ao encontro. Nesse sentido, o pesquisador que deseja conhecer os fenômenos deverá acolher o modo como cada entrevistando relata sua experiência. Coexistindo com o participante da pesquisa e, a partir disto, co-construindo um olhar compreensivo acerca dos fenômenos.

Importa ressaltar que o caráter temporal e existencial do movimento de realização do real faz com que o sentido dos fenômenos se movimentem numa corda tênue, que apresenta constante transformação, desconstruindo-se e reconstruindo-se. O pesquisador dispondo-se a caminhar por essa corda, enquanto interroga o fenômeno, dispõe de um olhar que jamais é “um olhar dele mesmo, isolado, mas um olhar plural do qual fazem parte todos aqueles com quem ele mesmo é no-mundo. Mas é também um olhar exclusivo, no qual se expõe toda a sua singularidade” (Critelli, 1996, p. 134). Desse modo, pode ser observado a dimensão singular e plural do ser.

Diante do apresentado, o objetivo da utilização desta proposta de análise foi de aproximar-se desse movimento e, conseqüentemente, dos fenômenos que se apresentaram no estudo realizado.

Passamos, agora, ao quarto capítulo, no qual discutiremos a respeito dos depoimentos colhidos nas entrevistas e do diário de bordo. Para isso dialogaremos com aspectos retratados nos capítulos anteriores e com a perspectiva Heideggeriana na qual nos apoiamos para a compreensão das narrativas.

4. A ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA DE SUPERVISORES DE ESTÁGIO EM PSICOLOGIA CLÍNICA EM SERVIÇOS-ESCOLA: TECENDO POSSIBILIDADES COMPREENSIVAS A PARTIR DA FENOMENOLOGIA EXISTENCIAL

As entrevistas com as supervisoras me instigaram a pensar sobre toda a experiência que vivi enquanto pesquisadora, estudante, ser humano. Deparei-me refletindo sobre os passos que tomei nesta caminhada da dissertação, sobre o caminho que trilhei na estrada acadêmica, mesmo antes de ser mestranda. E sobre como é estar implicada na construção deste trabalho. Ao tempo que rememoro, noto-me diante deste trabalho como possibilidade de ver-me impressa ao escrever sobre esta experiência, também como uma nota que compõe esta canção. O mestrado revelou-se como uma etapa com que pude defrontar-me com novos questionamentos e descobertas, que, ao mesmo tempo que me desalojaram, fizeram-me despertar cada vez mais, a cada entrevista, interesse e curiosidade na busca de compreender a experiência dos supervisores compositores que se dispuseram a dividir comigo suas experiências. Ou seria somar?! Vi-me diante de uma soma, no sentido de co-construção, uma espécie de elaboração e contribuição entre: mim e eles, eles com eles mesmos e, esta pesquisa, comigo e com todos eles.

Assim, pude perceber que este trabalho revela uma construção marcada tanto pela singularidade, uma vez que retrata a experiência de cada um, como também pela pluralidade como condição de encontro de várias vozes que singularizam esta sinfonia. Ao mesmo tempo que os participantes se mostraram únicos, aproximavam-se também em pontos de encontro. Ao tempo que se distanciavam, aproximavam-se. Tão cheia de sons esta trama! Trama que chamo de canção, em que atrevo-me a compor a música da dissertação.

Foi pensando sobre essa canção que me pus a refletir sobre como seguiria este samba. Aos leitores e participantes, devo apresentar-lhes esta graciosa analogia: uma música é feita pela união de acordes, que, por sua vez, são resultado da união de notas musicais. Neste samba, os participantes que a estruturam são as notas musicais. Cada nota apresenta uma singularidade, mas juntas compõem uma canção. Assim como existem características que os unem em acordes, mostrando o

caráter de pluralidade, apresentam, também, a sua singularidade dentro desta melodia.

Esta canção é, portanto, resultado de um entrelaçamento entre a Perspectiva Fenomenológica Existencial, minha narrativa e a dos compositores entrevistados, compondo esta dissertação.

Neste capítulo, apresento uma possibilidade compreensiva a respeito da trama de sentido desvelada a partir das experiências narradas, dialogando com as perspectivas teóricas desenvolvidas nos capítulos anteriores. Serão recorridos, ainda, trechos das narrativas dos entrevistados, assim como do meu Diário de Bordo. Desse modo, estão impressos os caracteres particular e plural, além de temporal, o que não deve deixar de ser ressaltado.

Neste ponto, debruço-me sobre a narrativa da experiência dos participantes, sobre o vivido, na tentativa de inclinar-me para os fenômenos que se desvelam neste samba.

Antes de iniciar tal percurso, faz-se necessária a apresentação dos participantes da pesquisa, ou seja, das notas que colaboraram com os depoimentos de suas experiências. A primeira é Dó, uma supervisora de estágio em Psicologia Clínica de uma IES privada, que trabalha em serviço-escola há 06 anos. Dó possui Mestrado em Educação, período da sua vida que dedicou ao estudo da qualidade de vida do docente, como constructo para compreender o mal-estar docente. Em sua atividade de supervisão de estágio, trabalha tentando priorizar a perspectiva da Gestalt terapia, utilizando-se de alguns princípios da Abordagem Centrada na Pessoa, desenvolvida por Carl Rogers, uma vez que considera as duas linhas teóricas de influência Fenomenológica Existencial, afirmando não haver conflito teórico entre as duas abordagens. Além de trabalhar como supervisora de estágio, assume também outras disciplinas na graduação.

A segunda nota é Ré, uma supervisora de estágio em Psicologia Clínica de uma IES privada, que trabalha em serviço-escola há cerca de 10 anos. Ré possui Mestrado em Ciências da Saúde e trabalha em sua atividade de supervisão de estágio com a perspectiva Psicanalítica. Ela, também, além de atuar como supervisora de estágio, assume, ainda, outras disciplinas na graduação. Trabalha em outra instituição além da IES, um hospital psiquiátrico, onde atua com a mesma perspectiva teórica a que dá o suporte ao seu trabalho de supervisão (Psicanálise).

Por fim, a terceira nota é Mi, um supervisor de estágio em Psicologia Clínica que atua numa IES pública, trabalhando no SPA há 14 anos. Ré possui Doutorado em Psicologia e trabalha em sua atividade de supervisão de estágio com a perspectiva Psicanalítica.

A fim de atender ao objetivo primeiro desta pesquisa, instigando os entrevistados a relatar suas experiências enquanto supervisores de estágio, iniciei as entrevistas a partir de uma pergunta disparadora: **Como está sendo a sua experiência de supervisão de estágio em Psicologia Clínica em Serviço-escola?**

Esta pergunta estimulou os participantes a fornecerem seus depoimentos acerca de suas experiências. A análise dos dados coletados foi, então, realizada a partir do entrelaçamento de horizontes das narrativas dos entrevistados, do Diário de Bordo e do referencial teórico utilizado neste estudo. A análise inicia-se com a apresentação das impressões obtidas no decorrer das entrevistas e seguirá por temas centrais encontrados nas narrativas dos supervisores. Nesses temas serão apontadas as aproximações e distanciamentos entre os depoimentos dos compositores participantes.

4.1 Dos primeiros sons ao decorrer do dedilhar das cordas

Considerando a relevância da experiência vivida, inicio com o meu diário...

Ao adentrar o campo, algo me chamou a atenção, despertando a minha audição, visão, sensibilidade: o ambiente em que cada um realizava seu trabalho. E pus-me a refletir: de que modo esses ambientes ressoam diretamente na prática de supervisão? De início, devido às leituras que havia realizado acerca das transformações com que o serviço-escola vinha deparando-se (Capítulo 1), observei a nomenclatura dos serviços-escola em que os participantes trabalhavam. A IES pública onde trabalhava Mi ainda se denominava SPA, o que me abriu a curiosidade para investigar como funcionaria tal prática nesta instituição e se estaria esta prática relacionada com a aplicação dos conhecimentos como propõe a própria nomenclatura desse espaço. Já na IES privada, a nomenclatura já se encontra vinculada ao termo serviço-escola, o que me instigou a observar como funcionaria e se estaria ligada à produção de conhecimento. No decorrer da experiência da investigação, percebi que cada IES apresenta sua maneira de lidar com sua didática institucional. Outra grande descoberta para mim foi perceber que, em nossos encontros (nas entrevistas realizadas), cada supervisor demonstrou lidar de maneira bastante diferente com fenômenos que se apresentam na supervisão, e com os fenômenos repercutidos em detrimento de cada didática

institucional que, conseqüentemente, se reflete na supervisão, embora se aproximem em alguns pontos. Não só os supervisores de IES diferentes, mas supervisores que fazem parte da mesma IES, como Dó e Ré reagem de maneiras bem distintas. Não só pela maneira como se comportam diante da supervisão, mas, inclusive, chamou atenção o modo que estruturaram seus argumentos nos relatos, no que diz respeito ao próprio contato com a experiência. Mi se posicionou de maneira sucinta e objetiva durante a entrevista. Senti que tentou atender à pergunta disparadora em resposta aos objetivos da pesquisa, apresentando uma narrativa mais relacionada ao funcionamento de sua supervisão. Dó já possibilitou uma certa abertura ao contato com a sua experiência afetiva relacionada a atividade de supervisionar, apresentando dimensões relativas aos sentimentos que emergem a partir de sua vivência enquanto supervisora. (Diário da Pesquisadora)

Para mim, foi uma experiência de bastante aprendizado e descobertas, pois as alteridades que encontrei me abriram a surpresa e curiosidade à medida que fui lançando-me neste jogo compreensivo, num aguardar paciente, tendo em vista inclinar-me sob o olhar dos supervisores diante de suas práticas. O que me possibilitou tecer algumas considerações e reflexões que serão entrelaçadas com as compreensões decorrentes das entrevistas realizadas.

4.2 Sobre a importância atribuída pelos entrevistados à experiência de supervisão

Após realizar a pergunta disparadora, senti-me tocada pelos depoimentos dos narradores que, logo no início da entrevista, apontaram para a importância da experiência de serem supervisores de estágio. Percebi que a atividade de supervisão revelava um sentido singular para cada um deles. A tematização acerca da vivência dos supervisores ressaltou a ênfase que atribuíam a dimensão de suas experiências: alguns enfatizaram o sentimento de gratificação ligado à supervisão, outro também a angústia. Em ambos os casos, os sentimentos envolvidos na experiência aparecem de maneira mais clara. Para outro compositor, mais importava relatar sobre a maneira de funcionamento do estágio e sobre a supervisão na formação do aluno. Mi, por exemplo, relacionou a importância da sua experiência de supervisão com a contribuição para a formação dos alunos:

Acho que é uma experiência importante, no que diz respeito a contribuição pra os alunos de Psicologia... Que... tão acostumados com um espaço acadêmico muito

restrito à sala de aula e... Eu acho que a clínica-escola é um dos espaços possíveis pra ele poder ter um contato... Com a prática profissional, com o exercício profissional, com um caso especificamente de minha área, que é o exercício clínico, né, que pode ter outros na clínica-escola. É... E que essa experiência clínica, pelo que eu vejo dos alunos, é bem diferente do contato que eles têm com o aspecto teórico. Que é ali que ele começa a pensar de uma maneira menos formatada, menos standard, né?! Ou seja, ele lida com os conceitos de maneira pouco organizada, com início, meio e fim, com um certo recurso, não é?! Já numa clínica isso é colocado em questão. É muito mais exigido certo jogo de cintura, uma criatividade, uma capacidade de fazer uma releitura e de colocar uma interrogação sobre os conceitos. Então acho interessante presenciar isso no momento da formação do aluno (Mi).

O depoimento inicial de Mi trouxe a impressão de uma certa preocupação com aluno, no cuidado com o espaço, que necessariamente vai além do ambiente físico fora da sala de aula e até mesmo na maneira como o estágio é conduzido.

É importante ressaltar que no momento inicial da pesquisa, Mi ficou, inicialmente, preocupado em atender aos objetivos da pesquisa do modo como estavam apresentados do TCLE. Tal preocupação fica evidente no relato abaixo indicado:

No momento inicial da pesquisa, o supervisor me recebeu em sua sala e após concordar com a gravação da entrevista, e se deparar com a pergunta disparadora por mim realizada, solicitou que fossem repetidos os objetivos. A partir disso, tive a sensação de que Mi, pautou sua narrativa na tentativa de atender à pergunta disparadora e aos objetivos da pesquisa. Falou-me mais do estágio em si, dando informações sobre o modo como funciona, do que sobre a experiência afetiva em relação a sua prática. Confesso que tal quesito desconstruiu as minhas expectativas enquanto pesquisadora, já que fui surpreendida pela diferenciação entre o modo com que os supervisores atribuem sentido as suas experiências. (Diário da Pesquisadora)

Pude compreender a existência de diferentes modos de dizer sobre a experiência de supervisionar e que o modo de expressar de Mi (dialogando sobre questões mais funcionais), também se relaciona a maneira que ele compreende a sua prática. A partir disso, pude perceber que a narrativa está remetida ao que emerge a partir da pergunta disparadora.

A importância atribuída por Mi a experiência de supervisão se encontra entrelaçada com uma experiência clínica, na qual se torna possível interrogar os conceitos. Pude perceber o estágio supervisionado relacionado à importância de uma etapa que dê lugar à emergência da singularidade e do gesto criativo dos supervisionandos, o que aponta para a necessidade de reflexão do aluno sobre os

conceitos, considerando a experiência prática, que pode ser relacionada ao pensamento reflexivo.

Aqui compreende-se o pensamento reflexivo como pensamento que medita, que, de acordo com Heidegger (1959), em seu livro intitulado “Serenidade”, exige não nos aprisionarmos em representações, e que nos ocupemos do que à primeira vista nos parece inconciliável.

Esta compreensão de estágio enquanto lugar de um fazer próprio, envolto de sentido, e que propõe a reflexão e questiona os conceitos já postos, se contrapõe ao modelo da ciência moderna ancorada, predominantemente, no positivismo, que se utiliza de técnicas e de conceitos visando à dominação e manipulação, instituindo verdades absolutas na busca de um “falso” controle. Neste ponto, abro espaço para pôr em questão a técnica moderna enquanto única via de se alcançar o conhecimento, relacionando-se a significados já dados, não privilegiando a experiência de quem a executa.

Nas outras entrevistas, nuances que diferenciam as notas musicais foram a mim reveladas, fazendo-me distinguir cada vez mais a singularidade de cada nota. Diferente de Mi, Ré e Dó destacaram a importância do estágio supervisionado relacionada não somente à formação do aluno, como também, ligada ao âmbito da relevância pessoal, dos sentimentos pessoais em relação às suas experiências de supervisão.

Ré relatou ser uma experiência grandiosa, que lhe dá muito prazer. Durante a entrevista, percebi a satisfação, entusiasmo e implicação que apresenta pelo seu trabalho, relatando-me sua preocupação em acompanhar o desenvolvimento de habilidades dos estagiários e do raciocínio clínico do aluno, que julga serem necessários ao futuro profissional:

Olha, é uma experiência grandiosa.... É grandioso ver o estagiário também adquirindo habilidades, desenvolvendo raciocínio clínico, porque ele chega na clínica sem nada disso. Ele passou 04 anos ou 04 anos e meio vendo apenas a teoria, e quando chega no 10º período, que é o período que eu ensino, ele vem assim... quase que sem nenhuma experiência.... a grande maioria vem realmente sem esse aspecto desenvolvido. E... perceber que ao longo de 03 – 04 meses isso tudo fica, realmente... Dentro daquilo que se espera para o psicólogo iniciar o seu processo lá fora, né, como profissional. Então é muito enriquecedor, pra mim. Um trabalho que me dá muito prazer (Ré).

Através deste relato, pude perceber a importância da supervisão e do estágio, ainda que muito evidente no sentido pessoal, como também uma preocupação com o âmbito formativo do futuro profissional, ao qual Ré atribuiu uma dimensão positiva.

O presente relato me remeteu à valorização de características provindas desde as raízes do positivismo e que se encontram na história da Psicologia até os dias atuais, refletindo no fazer do Psicólogo: o estágio como etapa para o desenvolvimento de habilidades como preconiza a lei 11.788 (2008). Conhecida como Lei do Estágio, ela coloca como objetivo do estágio supervisionado o desenvolvimento de competências, bem como os objetivos das Diretrizes para os cursos de Psicologia, que institui o que deve estar presente na formação do psicólogo. Fornece, assim, subsídios para nortear habilidades e competências necessárias a estes profissionais.

Além de Ré buscar pautar-se numa formação que objetiva competências e habilidades, ressaltou ainda a importância desta etapa, relacionando-a ao desenvolvimento da neutralidade como condição para um bom aprendizado.

Eu penso que todos deveriam passar pela ênfase em processos clínicos. Porque a gente vê que a grande maioria de alunos que saem da faculdade e que abrem consultório sem ter passado por uma experiência de atendimento no contato com o cliente, de poder se manter neutro, de não se misturar.... Muitos não se mantêm no mercado e certamente por isso. E outros chegam a fazer sérias distorções, em termos de ética, em termos de responsabilidade, de compromisso, de conhecimento, e isso, pode até gerar, um prejuízo para a classe (Ré).

Além da ênfase dada, pela supervisora a critérios pautados pela técnica, este âmbito, priorizado pelo mundo moderno ocidental, exalta a neutralidade e a causalidade. Tal valorização é utilizada por modelos baseados em teorias explicativas que sustentam sua prática clínica. A partir disso, não pude deixar de notar que: para a supervisora, ter a experiência clínica anterior seria um critério a ser considerado no que se refere a uma boa formação profissional.

Diante dos relatos iniciais desses dois supervisores, mesmo que ambos falem de suas preocupações com a formação do aluno, ainda, deparei-me diante de duas experiências distintas logo na primeira pergunta, no relato inicial. De um lado, surge um supervisor que interliga seu sentimento de gratificação à importância de sua experiência; de outro, um relato que aparece como figura: a preocupação com o funcionamento e o formato que considera melhor para formação do aluno. Admirada

com as nuances me vi curiosa com o que surgiria no terceiro relato, com o que emergiria. Não contrariando as minhas expectativas, Dó, atribuiu um sentido a sua experiência diferente dos outros compositores, que, apesar de se aproximar-se de Ré, no âmbito de revelar o sentimento de gratificação presente em decorrência da importância de sua experiência, diferenciou-se, relatando vivenciar sentimentos opostos. Essa ambiguidade encontrou-se relacionada ao sentimento de prazer e realização com o trabalho desenvolvido por um lado, uma vez que é na supervisão na clínica-escola que se percebe implicada com o seu fazer, porém, por outro lado, sente angústia, compreendida como decorrente de fatores estruturais, do próprio modelo de estágio proposto pela IES na qual trabalha.

Eu experimento sentimentos muito opostos, né?! Gratificação por um lado, porque é na supervisão, né, na clínica-escola que eu estou diretamente implicada com o fazer, com a atuação, né... e essa é a minha área desde que eu terminei, há mais de vinte anos. Então, eu me sinto extremamente... à vontade e realizada nesse sentido. Por outro lado... é também vivenciar algumas angústias, né... angústias que passam pelas dificuldades de ordem... estrutural do próprio modelo, né, de estágio da gente que é... muito curto.... então, às vezes a gente vivencia... algumas... angústias ligadas à essa questão... é então... é viver... sentimentos bem... bem duais, porque... prazeroso de um lado, angustiante de outro... enfim... erh... (suspiro como se tivesse descarregando um peso) (Dó).

Percebi que apenas no relato de Dó a dimensão relacionada à angústia é enfocada, assumindo um peso forte na vida profissional desta nota, que, ao ser tocada, vibra como um som que ecoa em vários âmbitos de sua vida, até mesmo na escolha da temática da sua pesquisa de mestrado.

Embora no contato inicial esta supervisora tenha demonstrado disponibilidade em realizar a pesquisa, imediatamente ela apresentou um tom de voz cansado e ofegante, fraca em seu som. No decorrer da entrevista, percebi que a angústia se expressava pelo tom de voz e pareceu encontrar-se ligada ao fato de não conseguir sustentar a tensão entre teoria e prática. (Diário da Pesquisadora)

Esta tensão entre teoria e prática se relaciona ao sentimento de não conseguir lidar com a prática de acordo com o que acreditaria ser mais eficaz, o que se faz presente na teoria. Tensão que o tempo todo convoca a realizar esta articulação entre o que é visto na teoria em relação com o que se é realizado na prática e que deve ser sustentado para o ensino ocorrer de maneira mais proveitosa. O fato de não conseguir realizar tal sustentação (entre o que estudou na teoria e o

que pode/deve ser realizado na prática) é evidenciado nas queixas de Dó quando se refere a variáveis/recursos que dificultam ensinar da maneira que acredita ser mais proveitosa para a aprendizagem dos alunos.

Gostaria de pedir licença para retomar um aspecto importante desenvolvido no capítulo 2, subitem 2, que fala sobre os prejuízos na utilização inflexível da técnica/teoria, enquanto via absoluta para o conhecimento. Com o relato da supervisora em questão, pude observar de perto, a importância, em supervisão, do docente dispor da flexibilidade no tocante a articulação da teoria para a realização da prática, pois a necessidade de controle na articulação desta teoria e prática, podem resultar consequências também ao próprio supervisor. A partir de tais questões, encontramos reações, vinculadas à necessidade de monopólio sobre os acontecimentos, os quais fogem ao seu comando. Tais situações vêm acompanhadas de angústia, que pode ser vista como relacionada a esta cristalização diante de não aceitar tais questões e o limite de onde pode chegar e do que pode realizar com o que dispõe. Isso se revela no corpo, não só como forma de expressar, mas como adoecimento, conforme relatado pela supervisora em questão.

Dó prossegue seu depoimento relacionando a angústia às questões de ordem estrutural, “ocupando-se” mais especificamente com a nova matriz curricular, que enfoca um tempo reduzido para a experiência de estágio. Tempo aqui considerado na sua dimensão cronológica com relação à disciplina estágio.

Nós temos nesse semestre uma parte prática e uma parte teórica que a gente tenta fazer sempre a relação... mas, no final, o nosso aluno ele chega sem experiência... no geral, é um aluno que não experienciou ainda, né... assim, muitas vezes nem fez a psicoterapia pessoal... nunca realizou... e... e às vezes... ah... a única esperança que tem é a da sala de aula, de algumas disciplinas... então, a gente pega um aluno que não tem realmente, né, a vivência... e... a gente sabe que esse é um aprendizado que inevitavelmente passa pela experiência, passa pela maturidade, o nível de maturidade pessoal do próprio estagiário... de se expor, né, de não temer... o errado... não temer a avaliação... (Dó)

Aqui, a angústia é manifesta diante de uma situação de conflito, levando-a a ter que escolher e também aceitar os limites que a situação impõe. Este depoimento remeteu à possível preocupação com a formação clínica dos alunos, já que, para ela, a maioria deles não dispõe desta experiência anterior, assim como o fato de não realizar a psicoterapia individual, o que considera dificultar a escuta clínica e a supervisão.

A supervisora põe a experiência (clínica, e por tanto, prática) anterior como um dos critérios que favorecerá o desempenho no estágio, bem como deposita nas disciplinas que os alunos realizaram esperança na articulação com a supervisão. Aqui pude realizar duas observações: a primeira, a ênfase dada a capacidade de aproveitamento da teoria e da prática anterior; e também, a necessidade de considerar tais critérios (teoria e prática para a excursão do trabalho clínico). Neste ponto cabe citar Figueiredo (1992):

[...] 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 (...) de que não há experiência sem pressupostos não se pode confundir com o aferramento dogmático a um conjunto de crenças que resulte na impossibilitação de qualquer experiência nova. (pp. 17-18)

Figueiredo reflete sobre a necessidade de que haja essa articulação entre a teoria e a prática, sem que uma se interponha sobre a outra sob forma de camisa de força. Este atravessamento teórico-prático importante na formação do aluno também apareceu de maneira bastante enfática nas narrativas dos supervisores compositores. Vão-se delineando diferentes modos de pensar: pensar calculante próprio do fazer técnico e o pensar meditante, presente na dimensão da experiência humana.

4.3 Relação entre Teoria e Prática

Enquanto entrevistadora, percebi o quanto estavam implicados com a formação dos alunos, seja como preconizam as Diretrizes para os cursos de Psicologia, visando ao desenvolvimento de habilidades e competências, ou até mesmo com o desenvolvimento de um raciocínio clínico (termo utilizado com muita frequência pelos colaboradores supervisores durante os relatos das narrativas). Outro aspecto formativo que surgiu nas entrevistas foi a maneira com que cada supervisor lida com a relação entre a teoria e a prática dentro de sua disciplina e no exercício de supervisão.

Ré ressaltou a sua preocupação com desenvolvimento do raciocínio clínico no aluno a partir da experiência clínica (voltando-se para o âmbito experiencial), como já vimos anteriormente, ainda que seu depoimento tenha apontado para uma supervisão com enfoque no caso clínico (realce para a dimensão explicativa/teórica da demanda).

Na verdade, o supervisor ele acompanha todos os casos que são atendidos como se fosse dele mesmo. Então assim... a supervisão é um cliente que eu tenho, né?! Cada supervisão que eu faço é como se eu tivesse acompanhando. Então assim: é grandioso ver, né, o estagiário também adquirindo habilidades, desenvolvendo raciocínio clínico. (Ré).

Esta nota privilegia a teoria como guia para desenvolver resoluções de conflitos enquanto norteadora de sua prática, dando enfoque aos casos clínicos. A partir de tal situação, mesmo tendo apresentado interesse na aprendizagem do aluno, o que pode ser observado a partir da afirmação em que considera que o supervisor acompanhe os casos que são atendidos pelo aluno como se fosse dele mesmo, gostaria de chamar a atenção à necessidade de atentar-se à postura do supervisor em não permitir que a teoria predomine de maneira limitadora na supervisão, aprisionando os compositores que compõem a supervisão em interpretações representativas. É importante levantar a possibilidade de, a partir da supervisão dos casos, como trazido pela supervisora (“como se fosse dele mesmo”) que ela desenvolva uma atitude de dominação, frente à postura de assumir a supervisão do caso clínico pelo aluno, assunto abordado no capítulo 1.1. Uma vez que tal postura, dificulta o aprendizado do estagiário que necessita de uma formação que possibilite apropriar-se de um fazer/saber de maneira criativa.

Outro ponto percebido neste trecho é que podemos estabelecer relação com as resoluções do CFP n.10/2005 e n.3/2007, contidas no capítulo 1, que recaem a responsabilidade da supervisão predominantemente na figura do supervisor.

Embora Ré tenha demonstrado transitar entre a teoria e o fazer, percebi que a teoria ainda se coloca como condição para o exercício de sua prática.

No primeiro momento, nós trabalhamos com uma teoria que vem a dar condição ao estagiário poder compreender como é que ele vai usar essa teoria, na prática. Ou seja, capacitá-los em um espaço curto. Porque nós aproveitamos todo o conhecimento que ele tá trazendo e logo em seguida, depois de três semanas aproximadamente, a gente começa a colocar aquele estagiário para o atendimento: tanto do plantão psicológico, como da psicoterapia (Ré).

Diante deste contexto, a ênfase inicial no estágio é orientada por um período voltado para a teoria (capacitação) que irá orientar a prática. Por priorizar a teoria, embora ocorra a articulação com a prática, a supervisora se ancora com frequência em modelos teóricos explicativos, dimensão do pensamento calculante. Isto é evidenciado quando a questiono como percebe a supervisão na ênfase de processos clínicos e ela responde que:

Olha, eu acho que essa supervisão ela é fundamental para o desenvolvimento das habilidades do aluno, exatamente por eles chegarem verdinhos, entendeu?! Então assim, a supervisão, ela dá um suporte, ela orienta, ela faz com que o aluno consiga conciliar toda a teoria que ele aprendeu durante o curso e colocar em prática. Ele associar, ele saber... Traçar um perfil de personalidade daquele cliente, enxergar, ver os mecanismos de defesa que ele utiliza, pra que... ele possa, realmente, fazer as intervenções adequadas que venham a trazer uma atenuação do conflito do cliente (Ré).

Não devemos desconsiderar a própria compreensão de sua abordagem e os pressupostos teóricos que Ré assume como horizonte de sua prática. Porém não se pode deixar de pôr em evidência a seguinte questão: embora trate de um supervisor que trabalha numa IES, onde propõe chamar o espaço destinado ao estágio de serviço-escola, ainda se encontraria vinculado à concepção de aplicação do conhecimento, como acontecia nos SPAs? Tal questionamento se dá pela priorização da teoria enquanto aproveitamento dos conhecimentos que o aluno vem trazendo. Neste momento a teoria servirá como guia para como responder aos fenômenos de modo a atenuar os conflitos apresentados.

Percebi que, ao questionar sobre o funcionamento da supervisão Dó, assim como Ré, traz uma certa articulação entre a teoria e a prática:

o nosso aluno, ele traz o relato, né, do atendimento... da intervenção... ele coloca a compreensão clínica dele, baseado, né, no referencial teórico.... geralmente.... no início do semestre a gente faz uma revisão, assim, bem intensa de alguns conteúdos. Depois a gente fica discutindo, às vezes algumas leituras, também nesses momentos em grupo (Dó).

Pude notar a atenção do supervisor em se fazer presente no acompanhamento do aluno durante a supervisão, como momento integrador dos aspectos teórico e prático, o que pode subsidiar o aprimoramento da prática clínica. Esta disciplina se põe, então, como etapa na qual a teoria se encontra com as

nuances da prática, o que possibilita que a experiência ganhe sentido por meio da tematização dos fenômenos que vão se apresentando.

Neste ponto, percebi que Mi também se preocupa com a formação do estagiário, buscando, segundo o mesmo, o desenvolvimento de uma prática de maneira menos formatada, distanciando-se neste ponto de Ré, por afirmar ser o estágio um momento no qual a teoria deverá ser colocada em questão e onde os conceitos deverão ser interrogados. A ênfase é dada na experiência clínica, já que considera o estágio como lugar da experiência e não de registro de teoria.

É um momento onde a teoria é interrogada. Momento onde o exercício clínico, em contato com o paciente, com a realidade específica do paciente, que não é lida de modo imediato pela teoria. Isso interroga a teoria. De maneira alguma o local do estágio é uma aula prática. De maneira alguma o local do estágio seria um momento de comprovar o quê que aprendeu. Não! Acho que um outro tipo de aprendizagem. Não tá desarticulado com o conhecimento teórico, mas o momento que tem uma independência.... É uma prática que tem uma independência apesar de haver uma articulação com a teoria, mas não é um momento de você encontrar a teoria, tipo assim: Ah, uma aula prática... Então o que seria lá na aula, você vai ver aqui. Não! Aí, eu acho que aí se o estudante for pra clínica-escola como estudante, ele não vai aprender nada.... Ele só vai aprender uma coisa que vai agregar a ele como estudante, se ele estiver lá como clínico (Mi).

Aqui o aluno deve, então, participar desta etapa já como clínico e não somente como estudante de psicologia. Mas, embora realce a valorização da experiência de maneira a despir-se de instrumentos e de aportes teóricos, Mi, assim como Ré, também enfoca a sua supervisão no caso clínico, situação que se apresentou quando lhe foi questionado como funciona a sua supervisão.

A supervisão ela é em grupo por uma questão das Universidades. Elas exigem que a supervisão seja em grupo. Eu dou um espaço pra que eles apresentem o caso clínico, depois eu faço observações, comento, a gente discute.... eu acho que a supervisão não é pra eu transformar o exercício clínico, a prática clínica num standard, num protocolo É um momento da gente poder entender o que se passa no caso clínico, uma vez que se você entende o que se passa num caso clínico, aí... se torna um pouco mais um trabalho individual do quê que fazer diante daquilo que tá acontecendo. Então pra você entender o que se passa num caso clínico, não dá pra ser em 05-10 minutos... Muito pouco tempo. Então é dividido dessa maneira: de repente 03 falam num dia... E aí os outros falam no outro dia... E é assim que é a dinâmica da... Da supervisão (Mi).

Mesmo tendo trazido anteriormente o enfoque de um estágio no qual o aluno não deve ter a teoria como ponto chave para realizar esta disciplina, faz uso da teoria como aporte para as intervenções do caso clínico a serem realizadas. Diante

desse recorte, refleti sobre a preocupação com tempo na atividade de supervisão e, aqui, abro parênteses para questionar: até que ponto se aproximaria de uma preocupação inspirada nos moldes da metafísica, que privilegia em alguns momentos um modelo de supervisão individual do caso clínico trazido, mesmo que realizada em grupo? Será que a preocupação com o tempo destinado a aprendizagem no estágio seria decorrente de fatores externos vinculados a cobranças da IES?

O fato da IES estipular a exigência da supervisão em grupo, revelou-me a existência de interferências institucionais na supervisão que atravessam a prática dos supervisores, como apresentado no próximo item a ser discutido.

4.4 Interferências Institucionais na prática de supervisão

Neste momento, mobilizada pela necessidade de buscar compreender os fatores considerados por Dó, externos ao controle desta supervisora e que atravessam a prática de sua supervisão, despertei-me para as orientações institucionais que perpassam o trabalho do supervisor nesta área. No decorrer das entrevistas, pude perceber que todos os supervisores se diziam influenciados na sua prática por questões externas aos seus domínios, mas, encaram esses atravessamentos de modo singular. Importa considerar que a instituição também se vê atravessada por normas e leis que regem os cursos e estágio.

Apesar de Mi trabalhar com a supervisão grupal em decorrência da exigência apresentada pela Universidade da qual faz parte, ele apresenta queixas relativas a este modelo de supervisão. Ao trazer em um trecho de seu depoimento: quando se entende “o que se passa no caso clínico, se torna um trabalho mais individual”, vai se tornando claro que enfatiza a supervisão individual do caso clínico trazido, mesmo que a supervisão seja realizada em grupo.

Ao tentar compreender a experiência de Mi, vai ficando claro que, embora não negue que a supervisão grupal também possui sua função formadora, não é sua opção fazer supervisão em grupo, desejando poder escolher o modo que considera mais próximo da perspectiva teórica adotada. Nessa direção reflete:

Eu acho que seria melhor a supervisão individual. Cumpre uma função sim, se o colega escuta o outro, que ele pode aprender com o outro, sim isso é verdade. Então se o estudante "A" escuta o relato e a conversa sobre o caso clínico do "B", pode ser que o "A" aprenda alguma coisa com isso. Mas... Por outro lado, é Na hora do atendimento existem tantas questões pessoais que atravessam. Essa prática, que às vezes é muito delicado você, se percebe que existe uma questão pessoal atravessando, você abordar e tocar naquele ponto se você está na frente de outros alunos. Talvez se você vê que o que tá servindo de obstáculo pra o aluno "B" conduzir melhor aquele caso, é uma questão pessoal dele. Como é que eu levanto essa questão pessoal ou exploro isso se tem o "A", se tem o "C", o "D", o "E", o "F" lá junto... Aí não dá, né?! (Mi)

Com o decorrer da entrevista, o supervisor demonstrou sentir-se incomodado não apenas com o modelo de supervisão que acontece em grupo proposto pela Universidade, como também por não ser considerado a referência teórico-prática com a qual trabalha (os pressupostos psicanalíticos). Discutiu o que compreende ser necessário para a relação entre o supervisor e o aluno durante o estágio, a transferência, que é vista por ele como difícil de alcançar devido ao modelo de supervisão ser realizada em grupo.

Se um estagiário vai fazer uma supervisão com um supervisor que ele não tem transferência... O trabalho vai ser muito complicado... Então, a Universidade vai colocar isso às vezes, uma certa conjuntura de matrícula faz com que algum estagiário que não tem uma transferência com o professor "X", tem que fazer supervisão com aquele professor "X". E isso fica mais complicado ainda num grupo, porque se é individualmente você vai lidar com isso de uma certa maneira. Num grupo isso também fica um pouco sem ter margem de operar (Mi).

Enquanto Mi não enxerga as questões institucionais que atravessam sua prática de maneira positiva para a realização do estágio, percebi que Dó considera que tais questões não são totalmente negativas. Questionei-a se possui certa liberdade na maneira que conduz a supervisão ou no modelo que atua. Em seguida respondeu que:

nós temos essa flexibilidade... mas ela também caminha por algumas definições da clínica, da coordenação. Então... o que tá posto, pela coordenação, que têm que ter esses dois momentos: um momento com todo mundo e um momento individual.... Então, eu acho que acontecem as duas coisas... a coordenação coloca algumas normas e o supervisor também tem um espaço pra criar a sua própria metodologia. Eu concordo que a gente precisa de um momento com todo mundo (Dó).

Em sua prática de supervisão, possui certa flexibilidade com espaço para criar a sua própria metodologia, ainda que siga definições e normas da clínica e da

coordenação da instituição a qual faz parte. Essas definições incluem os modelos individual e grupal de supervisão, em que o aluno acompanha a experiência dos colegas. Retomando a narrativa, também compreendi que a supervisora considera algumas dimensões como positivas, como a realização da supervisão em grupo.

acho riquíssimo a supervisão em grupo... então, essa forma de intervir, no meu ponto de vista não é negativa, se intervém, intervém de uma forma positiva. Eu acho que nós precisamos manter esse momento de supervisão em grupo.... eu sou uma das pessoas que acho que nesse ponto a instituição tá correta (Dó).

Por outro lado, demonstrou a sua insatisfação com a distribuição de alunos por turma no estágio supervisionado, fato que, segundo ela, acaba interferindo na maneira como vai ser conduzido o tempo destinado à supervisão e ao que será realizado na supervisão.

A faculdade estipula doze alunos, no máximo. Não estipula o mínimo. Então, tem professor que fica com quatro... já houve professor que ficou com dois... outros com quatorze, enfim... doze... então, isso termina interferindo como é que cê vai conduzir o tempo que cê vai destinar pra a supervisão em grupo, individual, aquilo que cê vai fazer, né?! Então... dessas doze horas semanais que eu tenho supervisão com cada grupo, eu procuro distribuir... dentro do momento com todo mundo e o momento em dupla ou individual (Dó).

Embora Dó considere como necessárias as normas institucionais, ressalta que trazem algumas dificuldades, as quais interferem na sua supervisão, demonstrando sentir-se sobrecarregada com a quantidade de alunos.

Outro ponto que despertou a atenção na entrevista de Dó são outras questões que ultrapassam o seu controle, como a desistência dos clientes frente ao atendimento psicoterápico ofertado pelos alunos, como o fato de alguns estagiários não conseguirem atender a um determinado número de clientes no estágio, ou até mesmo pelo desinteresse e acomodação de alguns alunos, o que traz muita angústia. Diante do que estava emergindo, senti curiosidade em buscar compreender melhor este fenômeno e questionei-a sobre a angústia que sentia. Dó colocou-se à vontade para exemplificar alguns motivos ligados a situações que independem do seu controle:

a gente teve uma outra dificuldade que foi vivenciada em todos os supervisores: nossos clientes eles fazem um atendimento de plantão, é acolhido, né.... e aí a gente faz uma triagem, quem vai pra psicoterapia ou não. Então assim, há um

procedimento de praxe que é ligar para o cliente, e o cliente confirma a psicoterapia, dia, hora e vem. Mas esse semestre, muitos clientes confirmaram e não compareceram. Outros desistiram, com uma-duas sessões... então, tem muito aluno que não conseguiu acompanhar o cliente... em dez, doze, quatorze sessões... e aí eu tenho uma aluna que ela atendeu muito pouco.... E o tempo passando... e ela sem vivenciar a prática. Não há estágio sem prática, né?! E aí eu disse pra ela: me incomoda a sua... é... a sua quietude... você tá muito quieta... você não se inquieta. Eu quero que você se inquiete, que venha e me cobre (Dó).

Quando se referiu à quantidade de atendimentos para que o aluno aprenda, me ocorreram tais questionamentos: haveria mesmo relação entre o número de atendimentos e a preocupação com a aprendizagem do aluno? O que ou quem garantiria que existe uma qualidade significativa para atender a formação do aluno, a partir de um número ideal de atendimentos? Que número ideal seria este? Neste recorte, a supervisora demonstrou preocupar-se com os protocolos estabelecidos pela IES para o estágio. Esta forma de comportar-se na supervisão não permite que sejam contempladas dimensões mais subjetivas percebidas na relação aluno x supervisor, como por exemplo, o tempo que cada estagiário necessita para apropriar-se dos atendimentos, as dificuldades que surgem durante os atendimentos e que remetem para questões pessoais. Neste momento, para mim, vai se tornando considerável a possibilidade de que a supervisora vivencia angústia ao ter que lidar com as dimensões institucionais que ressaltam regras e procedimentos que precisam ser atendidos, como também com fatores que acontecem na prática clínica e que fogem do seu controle.

eu sou uma pessoa que procuro prezar muito pela relação, que eu estabeleço com os meus alunos, né. Aí nesse momento eu fui um pouco dura com ela, me expus pessoalmente, reconheci que talvez eu tenha colocado pra cliente a minha expec... pra aluna, a minha expectativa então, é muito difícil a angústia.... eu tenho que usar de alguns mecanismos, né, de defesa, mesmo, pra eu não fazer com que isso... traga prejuízo maior pra mim. Porque eu ainda sofro muito. Eu to num nível da minha vida profissional que não consigo deixar de sofrer com essas questões... eu tenho colegas que dizem assim: ah, o aluno... não tá afim de aprender... e vai fazer o que?! Mas eu me cobro... eu... eu me inquieto... poxa daqui a pouco vai tá no mercado de trabalho... não é... mas assim... é sofrido! A gente adoece... eu adoeço muito.... aí... procuro me cuidar... procuro, né, assim... então, não é uma vivência boa... isso... eu... eu lhe asseguro (Dó).

Neste momento, Dó traz seu sofrimento e a maneira que a angústia se apresenta, como sendo muito difícil e, por isso, ela afirma que tem que se utilizar de mecanismos de defesa para que isso não lhe traga prejuízos maiores, porque sofre

muito com isso, cobra-se e se inquieta por pensar no aluno enquanto futuro profissional que entrará no mercado de trabalho. Chega até a adoecer por causa dessas questões. Isso me impulsiona a refletir sobre as autocobranças das quais ela lança mão, bem como a respeito do fato de que: o cuidado que assume com o aluno é tamanho que chega a considerá-lo cliente na relação que estabelece com ele. Tal depoimento me levou a realizar a seguinte intervenção:

Você me trouxe alguns motivos externos a você que lhe trazem essa angústia. Como por exemplo: O fato de alguns alunos virem um pouco despreparados, o fato de pensar que o tempo de duração do estágio ser curto para que se possa ter uma melhor aprendizagem, ou os alunos que contactam os clientes após a triagem, e esses clientes não comparecerem... E eu percebi que esses fatores são externos, porque eles não estão sob o seu controle e isso acaba te trazendo angústia... É isso mesmo? (Pesquisadora)

Diante da intervenção, a supervisora/colaboradora veraciza a percepção da pesquisadora e na busca de esclarecer melhor sua experiência acrescenta:

Certo. Isto! Causam, porque interferem né... no meu fazer, no meu atuar são questões externas ao meu controle, mas que... interferem. Não tem como não dizer que não... que não há interferência. E angustia mais ainda porque eu tenho plena consciência de que não depende do meu fazer resolver a situação, né...Então, o que a gente vai fazendo é usando o princípio da Gestalt Terapia: Tentando se ajustar o mais criativamente possível... (sorri levemente) E consciente das limitações... (Dó)

Neste recorte, Dó afirmou trazer-lhe mais angústia ainda o fato de não depender da sua intervenção a resolução de tais situações, e, por isso, vai tentando ajustar-se o mais criativamente possível e consciente das limitações. Neste ponto da entrevista, senti que clarearam mais as questões para a supervisora, parece se apropriar de sua experiência, de sua angústia, que se encontra ligada a questões que excedem a situação de supervisão. Diante de tal situação, procuro compreender melhor o movimento de Dó e a interrogo: Como fica isso na supervisão? Tocada por tal questão, Dó reflete:

Como fica isso na supervisão... bom, vai interferir muito, não é?! Assim... Fica presente como um obstáculo que você, enfim... não consegue transpor e você vai ter que caminhar mesmo com ele... Então uma coisa que costumo fazer É.... o Roleplay. Eu acho uma metodologia que ajuda muito, porque na nossa clínica a gente não dispõe da sala de espelhos.... de registros eletrônicos de sessão. Então... Eu vou trabalhar com o registro que o aluno vai me trazer. E eu sei que esse registro é falho (Dó).

A angústia se revela frente às próprias limitações do supervisor e das relações clínicas que ultrapassam sua ilusão de controle. Isso é percebido quando Dó demonstra preocupar-se com a falha (inexatidão) a partir do registro que o aluno traz para a supervisão, o que busca resolver com a metodologia do *Roleplay*. Pela ausência de instrumentos técnicos, como a sala de espelhos e os registros eletrônicos, trabalha com *Roleplays*, porque acha uma metodologia que ajuda muito, já que considera falho o registro que o aluno traz dos atendimentos realizados. Neste ponto, percebi a valorização de instrumentos técnicos (registros eletrônicos das sessões, sala de espelhos, por exemplo) e do uso de técnica (*Roleplays*), como propõe a Psicologia Clínica tradicional com predomínio positivista, além de considerar o registro do aluno como falho, o que remete à busca da exatidão metafísica e positivista assim como da neutralidade.

A questão da técnica trazida por Heidegger não ignora o aporte desses instrumentos mas reflete sobre o uso deles como único meio de se chegar ao conhecimento. Nesta direção e com base nos teóricos estudados nos capítulos anteriores, reflito: aqui é onde mora o perigo de lançar o uso da técnica de modo que se torne camisa de força para compreender os acontecimentos, pois ignorar o ser enquanto ser-aí e sua afetabilidade, seria olhar para o ser como objeto ou simples presença, retirando-lhes seu caráter humano no contato com o outro. A partir disso ponho-me a questionar: a supervisão, neste caso, passaria a ser do caso clínico que foi trazido através do *Roleplay* e não do aluno? Que cuidado propõe a valorização excessiva da técnica? Seria este cuidado enquanto ocupação?

Retornando a dimensão da angústia, em detrimento de suas cobranças e de fatores externos que fogem ao seu controle, tal existencial se torna tão presente na ocupação de Dó que ultrapassa sua autorrealização e satisfação laboral. Dó pôde exteriorizar esta insatisfação quando a questioneei:

Você está se sentindo satisfeita com a maneira como a supervisão é realizada?
(Pesquisadora)

(Silêncio por alguns segundos) Plenamente não... Não vou mentir pra você... (diminui a voz) mas ela não me satisfaz.... Tem muuuuita coisa, né, que se coloca nesse intervalo: de onde eu estou, até a satisfação. Eu acho que nós temos alunos demais... (Dó)

Ao desdobrar sobre a sua angústia, percebi, neste momento, que a supervisora se apropriou da sua experiência de insatisfação com algumas questões institucionais que atravessam seu fazer e a maneira como a supervisão é realizada. Continuou seu relato exemplificando outro motivo com o qual se sente insatisfeita como a distribuição da quantidade de alunos por turma e revelou o desejo de uma organização mais equitativa dos alunos por turma de estágio.

Acho que tem que distribuir melhor, (diminui a voz) de modo mais igualitário.... Porque dessa maneira eu teria condições de me dedicar... ir lá no fundo, cobrar mais.... Por outro lado, a Clínica é cobrada por produção. Estou numa Instituição privada, né?! Tenho que mostrar porque existe... Pra que existe... Fazer por merecer o investimento... Então... Quantidade, produtividade, nós somos cobrados. Uma coordenação de estágio sabe que isso pedagogicamente falando é nocivo, né, mas... Também é cobrado... Então, a gente esbarra nessas questões... É... Mas a cada início de semestre eu fico numa apreensão danada esperando: Será que tem menos alunos? Sempre tem o número máximo de alunos. (silêncio por alguns segundos). Eu vou administrando como posso... Mas claro que se eu tivesse, ao invés de doze alunos em cada turma, tivesse seis-oito alunos.... A supervisão seria outro nível... (Dó)

Mesmo se deparando com esta insatisfação, compreende que trabalha em uma instituição privada, cuja clínica é cobrada por produtividade e quantidade, sentindo-se no dever de mostrar-se fazendo por merecer o investimento. Nessa direção, com base no capítulo 2.2 no qual Dutra (2013, p. 206) fala sobre a cultura do consumo e descartável em que estamos imersos, pude refletir que algumas interferências institucionais, tidas como obstáculos, encontram suas influências na cultura dominante mercadológica/capitalista e que tais obstáculos se dão de tal forma que chegam a ir de encontro aos objetivos pedagógicos. Tal situação acaba trazendo aflição à supervisora, ecoando internamente sob forma de cobranças tendo em vista o desejo em atender tanto aos objetivos instituídos como aos que julga serem necessários para um bom aprendizado.

De fato, tais obstáculos se tornam nocivos quando o objetivo maior da supervisão ao invés de ser a formação do aluno aliado ao atendimento da comunidade, passa a ser produzir mais em nível quantitativo, atender mais, ter maior número de alunos e produção, formar mais alunos. Mais que formar seria este, então? Pois a formação estaria, aqui, no sentido mais vinculado ao passar de ano, do que da aprendizagem para a ação, ou seja, de uma forma para ação. Forma não no sentido de fôrma de bolo, uma vez que: haveria, de alguma forma, garantia de

que ao concluir o Ensino Superior sairia alguém realmente “pronto” do forno para atuar profissionalmente? Mas forma no sentido de encontrar seu próprio modo de atuar (seu poder-ser), seu fazer próprio como propõem Carneiro (2009) e Henriques (2005), no capítulo 2.2. O cuidado com a formação, dessa forma não estaria ocupado com a dominação para a garantia do êxito da produtividade e sim estaria relacionado a uma preocupação com o poder-ser mais próprio do aluno.

Em meio às cobranças, Dó afirmou possuir uma responsabilidade imensa e confirmou sentir-se cobrada e sobrecarregada, o que pesa muito na sua experiência de supervisão.

*À medida que se dá o privilégio de orientar, de participar da formação, você...
(Pesquisadora)*

Você é muito cobrada (Dó).

E isso pesa muito... (Pesquisadora)

Muito! (Dó)

Percebi que essas questões atravessam a experiência da supervisora em de tal medida que afetam tanto o lado profissional, na supervisão, como a sua vida pessoal.

É notória a sua aparência de cansaço, sua voz fraca, e, constantemente, um suspiro na sua fala. A partir do que se desdobrava em minha frente, questionei-me se o uso da palavra você, por ela empregado quando falou “você é muito cobrada”, seria uma tentativa de solicitar que eu compreendesse a sua experiência, talvez até um pedido de socorro para que eu me aproximasse de seu sofrimento, de modo a compreendê-la numa atitude de inclinar-me, oferecendo suporte. (Diário da pesquisadora)

Emergiu, através da narrativa, um sofrimento que pode ser relacionado à angústia, evidenciado por expressões corporais ou por meio de variações de entonação e volume vocal. Como vimos no capítulo 1.3, o supervisor é muito cobrado, mesmo que tenha o privilégio de participar da formação do aluno ao tempo que é dada pouca importância à avaliação dos trabalhos. Se fosse dada tal importância ao ouvir o que o supervisor tem a trazer, poderia ser realizado um trabalho conjunto a fim de melhorar as insatisfações e desacordos entre as partes (alunos, clientela, Instituição e supervisor).

Retornando às interferências Institucionais, surpreendi-me com o fato de que, ao contrário de Dó e Mi, Ré lida melhor com as interferências institucionais e situacionais. Quando a questioneei se gosta da forma com que trabalha na supervisão, demonstrou possuir certa liberdade em relação à autonomia frente a sua turma, apresentando uma postura de flexibilidade em relação ao funcionamento de horário e escolha dos dias com a supervisão dos alunos.

Geralmente eu quase não tenho individual. Eu tenho individual assim: professora eu não posso tal dia. Pode ser outro dia? Aí eu vou, marco num horário que esteja livre. Mas geralmente eles mesmos adoram. Por exemplo: Eles têm o plantão de 13hrs às 15hrs, aí aproveitam e ficam lá acompanhando as supervisões de 15:20hrs até às 17hrs (Ré).

Eles têm essa liberdade em poder assistir a supervisão? (Pesquisadora)

Isso, eles têm (Ré).

A questão de ser individual e em grupo, ou a maneira que acontece a supervisão segue normas institucionais ou a instituição te deixa livre para a escolha de como vai ser a supervisão? (Pesquisadora)

Ele deixa livre. Cabe ao supervisor... Inclusive já foi até questionado: Ré, você não faz individual não? Cada um tem o seu horário, então, 13:20hrs é uma pessoa, 13:40hrs outra pessoa, entendeu?! Aí... isso eu vou marcando. Mas eles chegam 13:20hrs, e aí, ficam para a supervisão dos outros (Ré).

Segundo a supervisora, a IES lhe permite certa liberdade de decisão de como seguirá a sua supervisão. Neste ponto, a entrevistada informa que algumas pessoas questionam a preferência da supervisora em não trabalhar com a supervisão individual, porém a supervisão individual é apontada por Ré como sendo em grupo, por haver outros alunos que participam do caminhar do caso clínico.

Ao analisar as narrativas dos colaboradores e compreender o panorama apresentado, deparei-me com a distinção de maneiras diferentes de considerar e lidar com a supervisão a partir das relações dos supervisores com a IES o que leva a necessidade de realizar uma comparação entre as compreensões dos colaboradores destacando o segmento da IES (pública ou privada) que fazem parte. Neste momento, faz-se necessário recapitular e pincelar alguns pontos de aproximações e distanciamentos observados que serão retratados adiante com mais detalhamento.

As narrativas revelaram que mesmo sendo da mesma IES privada, Dó e Ré encaram o estágio e as interferências institucionais de modos diferentes. Enquanto

Dó compreende tais normas como necessárias para a regulamentação do estágio, queixa-se da matriz curricular que privilegia duas ênfases de estágio, uma em cada semestre, bem como se preocupa com a quantidade de alunos que a IES deveria distribuir de maneira mais equitativa. Todos esses aspectos que a supervisora não consegue controlar, trazem muita angústia, percebendo tais situações como um obstáculo que desejaria transpor. Ao contrário de Dó, Ré não se queixa das normas da instituição, não revelando preocupação diante das mesmas, ao contrário, se remete, com frequência, a satisfação pessoal e ao sentimento de gratificação que deixou transparecer nas suas falas.

Embora se distanciem no aspecto citado (satisfação x insatisfações), se aproximam com relação a considerar os aspectos relativos à necessidade em se fazer atender uma produtividade, muito possivelmente, por ambas fazerem parte de uma IES privada. Isso é evidenciado quando ambas trazem o aluno, em seus relatos como cliente na relação, chegando a trocar a palavra aluno por cliente. A cobrança relativa à produtividade também fica claramente evidenciada numa fala de Dó que afirma que na IES é cobrada por produtividade, tendo que se fazer valer e mostrar o porquê de estar ali.

Outra situação que é importante realizar um comparativo é a de que mesmo possuindo a mesma orientação teórico-metodológica, que é a Psicanálise, Ré (IES privada) e Mi (IES pública), também diferem na compreensão de estágio e de supervisão. Já que Mi apresenta queixas relativas à coordenação da IES, no tocante à conjuntura de funcionamento do estágio que não permite que seja considerada a transferência, na relação professor-aluno, a qual acredita ser importante para a realização de um estágio mais proveitoso. Outro quesito de insatisfação apresentado por Mi foi o de desejar realizar uma supervisão individual e se ver impossibilitado por conta das determinações da IES que indicam a realização da supervisão grupal. Como já dito, Ré não apresentou queixas relativas a IES, nem ao modo com que realiza a sua supervisão, informando que se percebe livre para realizar a sua supervisão da forma que deseja.

Ré diferente de Mi (que prefere a supervisão individual), demonstra preferência pela supervisão grupal, embora não podemos deixar de ressaltar que a sua supervisão é, na realidade, individual, mas a considera como sendo grupal por conta da permissão que dá aos alunos em assistirem e participarem da supervisão dos colegas.

Outra diferenciação entre Ré e Dó (IES privada) de Mi (IES pública) seria o fato de que ambas as protagonistas da IES privada fazem o uso de técnicas e modelos teóricos de maneira mais frequente no estágio/supervisão, enquanto Mi apesar de supervisionar seus alunos a partir da supervisão dos casos clínicos, devido ao seu horizonte teórico-metodológico, diz procurar enfatizar a prática do estágio de maneira menos formatada, onde os conceitos podem ser interrogados. Aqui fica evidenciado que as nomenclaturas dos espaços que ocupam ainda não necessariamente se afinam a compreensão de estágio dos profissionais que lá trabalham. Um exemplo a ser citado é o do campus que Mi atua, o qual se denomina SPA, embora, a partir da compreensão de estágio que o colaborador apresenta, não me parece que se trata de um campo onde se aplicam os conhecimentos, como propõe a nomenclatura deste ambiente.

Outro ponto que me chamou a atenção foi o modo como enxergam o tipo de supervisão que segue cada supervisor, o que veremos a seguir.

4.5 Supervisão Individual x Supervisão Grupal

Embora já tenha anunciado acerca da preferência de Mi pela supervisão individual, anteriormente o foco foi dado ao item que retrata acerca das interferências institucionais, sendo apontada tal preferência, devido a este compositor ter-se queixado por não realizar a supervisão que desejaria por conta de exigências da Universidade na qual trabalha. Aqui, por outro lado, discutiremos as preferências pessoais de cada supervisor, o que compreendem ser mais eficaz entre os dois tipos de supervisão e qual modo realizam de fato. Entramos, neste subitem no âmbito do tipo de supervisão grupal e individual. Observei que os três compositores me trouxeram recortes sobre o modo como lidam com as supervisões e as preferências que possuem considerando as concepções de estágio que acolhem, bem como a preocupação com a formação do aluno. Ré, por exemplo, parte da interpretação dos casos clínicos e da leitura de textos, reforçando a sua preferência pela supervisão grupal, respeitando o enfoque individual:

E as supervisões acontecem individualmente... (Pesquisadora)

E em grupo também. Geralmente, quando é início da liberação para eles atenderem, eu sempre deixo em aberto, mostrando a importância de eles acompanharem as supervisões dos colegas e não tenho tido problema até hoje. Porque, assim, olha, se você está disponível, então vem acompanhar. E aí, ele passa a ter, até um parâmetro pra... o nível que tá o atendimento dele. Porque, quando a supervisão é feita individualmente, então aquilo fica muito... A visão só do estagiário e do supervisor. Quando se estende para o grupo, aí tem: a visão do estagiário, a visão do supervisor e a visão dos outros estagiários também. Então eles têm a liberdade de dar opinião, de sugerir, né, de complementar com teoria, de sugerir um texto, um livro, um autor pra embasar teoricamente aquele atendimento... Então assim, a troca é muito rica. Eu trabalho muito nessa forma. Entendeu?! Eu evito o atendimento... a supervisão individual. Deixo eles a vontade. E nunca tive ninguém que dissesse assim: eu só quero se for individual, pelo contrário, eles gostam dessa troca. Que eles também se sentem na condição de desenvolver mais ainda esse raciocínio clínico... sugerindo, acompanhando, apoiando... de ter autonomia também de dizer: Olha, talvez se você tivesse feito essa intervenção... Ou... Olha... Que tal você explorar mais esse aspecto, né?! De valorizar o trabalho do colega. Então fica muito rico! Eu gosto muito dessa forma como eu trabalho (Ré).

Ré apontou que nas supervisões procura incentivar os alunos a participarem das supervisões individuais dos outros alunos e, quando isto acontece, ela denomina a supervisão como sendo em grupo. Questões positivas acerca da supervisão grupal foram enfocadas, no tocante à interação dos alunos e trocas positivas que ajudam ao aluno desenvolver-se enquanto profissional, o que chama de raciocínio clínico. A partir deste compartilhamento, a supervisora compreende que os estagiários podem ter um parâmetro de como seus atendimentos se encontram. Demonstra sua preferência pela supervisão com mais de uma pessoa participando. Esta questão me chamou a atenção: de sugerir que o aluno que comparecesse à supervisão para que pudesse ter um “parâmetro” para o nível em que se encontra o seu atendimento. Seria uma questão que excluiria a singularidade de cada atendimento, de cada fenômeno? Retomo a questão da formação, que quando se é colocada dessa forma, funciona como se a formação tivesse uma fôrma. Tal fixidez não é desejada no processo de aprendizagem, uma vez que tal formação envolve a construção constante e criativa, baseada num estilo pessoal, ou seja, do poder-ser do profissional frente ao imprevisível.

Enquanto Ré que demonstrou sentir-se livre para realizar a supervisão de modo que julga ser mais adequada, indicando a preferência pela supervisão grupal, mesmo que realize a intervenção individual dos casos clínicos, Mi, por sua vez, deixou claro que prefere a supervisão individual e que não a realiza por questões institucionais que inviabilizam tal maneira de atuar na supervisão, como já vimos

anteriormente. Então, me deparei diante da curiosidade em questionar se não havia, na sua disciplina, a supervisão realizada de maneira individual e Mi me confirma que:

Não, por uma questão da universidade.... Tanto aqui, como em outras que eu também já fui supervisor, sempre exige um grupo, pra poder formar uma turma, que é a supervisão de estágio. E em relação a isso a gente tem que trabalhar com o grupo (Mi).

Surpreendendo-me e pondo-me mais no lugar de pesquisadora, percebi a distinção entre os três supervisores. Dó, ao contrário de Ré e Mi, trabalha com os dois tipos de supervisão e reconhece a importância desses dois tipos, não exprimindo preferência por algum dos dois modelos:

Nós temos dois modelos... Dois momentos de supervisão... um momento em grupo e um momento individual. A supervisão em grupo, é destinada para as intervenções das supervisões que são feitas em grupos em instituições parceiras, também pra alguns casos que demandam um pouco mais de atenção, que o aluno tem mais dificuldade... em que a gente acha que é uma riqueza maior trazer pra supervisão.... E nós... O grupo vai dialogando, vai se colocando... E a função do supervisor é tá, mediando, vendo, colaborando... acrescentando aquilo que não foi trazido... Então, tem esse momento em grupo e tem um momento em que a supervisão é individual... ou em dupla.... que nós vamos dar uma atenção a todos os clientes.... Então, eles vão ter, cada um, um momento de fazer a supervisão desses três atendimentos semanais.... E a supervisão dos plantões, que nós dividimos em supervisão individual e supervisão em grupo (Dó).

Nesse trecho, Dó explica acerca do funcionamento de sua supervisão, demonstrando possuir certa flexibilidade no ajustamento de necessidades do aluno com relação à demanda (grupo, dupla, individual...), bem como certa preocupação em distribuir a carga horária de modo a atender à formação de maneira a contemplar experiências do estagiário em modalidades de prática diferentes (plantão, atendimento).

Ao seguir, a explicação sobre a maneira como acontece a supervisão, Dó relata sobre os Plantões Psicológicos que acontecem na disciplina de estágio e um fato curioso me chamou atenção, o Plantão que é realizado no estágio deste Serviço-escola.

Cada aluno tem além dos clientes, duas horas de plantão... Esse semestre são duas horas de plantão na clínica, onde ele vai atender a demanda espontânea que chega, e aí ele também leva essa experiência para a supervisão. É lá que a gente vai

avaliar, né... se ali trata-se de um caso para encaminhamento externo... pra... encaminhamento para a psicoterapia ou... apenas um... plantão (Dó).

Senti-me atravessada pelo questionamento sobre o que seria “apenas um plantão”. Será que, neste caso, o plantão não estaria mais próximo de um procedimento de triagem? Mais adiante, Dó relatou sobre algumas dificuldades enfrentadas neste semestre. Diante do que emergiu, não pude deixar de refletir se haveria conexão entre as duas falas.

Nesse semestre, especificamente, por conta dessas desistências.... A gente volta novamente a entrar mais em contato com essa questão.... A gente precisa estudar esse fenômeno, o que é que isso quer dizer. Porque nunca aconteceu dessa maneira... Mas aí a gente teve também mudança de coordenador.... A Instituição em si tá passando por algumas mudanças... algumas previstas, outras não... (Dó)

Poderiam tais desistências ser decorrentes do tipo de plantão que é realizado nesta instituição? O ser humano que sofre e vem buscar ajuda necessita um olhar inclinado sobre ele, um olhar que acolhe e vem ao encontro do fenômeno que urge, clama, por isso refere-se a uma urgência, diga-se de passagem. Com o transcorrer do tempo entre a procura e o atendimento, decorrente do procedimento de análise e triagem de fichas, poderia o cliente já não mais apresentar a mesma demanda que o fez procurar a clínica?

Além de suscitar tais questionamentos, Dó trouxe-me outra situação a ser refletida com atenção. Esta questão está ligada ao relato acerca das mudanças que esta supervisora informa terem acontecido no estágio.

Um trecho do depoimento de Dó me chamou bastante atenção, quando questionei sobre as transformações da instituição:

São transformações com relação a concepção do estágio. A clínica-escola, funcionava aqui no próprio prédio da Psicologia. Ela foi pra um outro prédio, em outra rua. Há, inclusive, algumas falas de que o curso em si termine indo pra lá.... Então tem aí uma proposta de estágio integrado. Que envolve os cursos da saúde... Com o objetivo de levar a Psicologia a se inserir nesse estágio integrado. Atualmente, a ênfase de Prevenção e Promoção de Saúde Já está integrada nesse estágio, já faz parte. E a ênfase de Processos Clínicos ainda está em processo de adaptação.... Então as mudanças elas são a princípio positivas. Mas ainda não se operacionalizou, de fato. Está num processo de construção (Dó).

Ao me debruçar sobre esta fala, não pude deixar de notar o reconhecimento da existência de mudanças positivas, como o desejo de integração da ênfase de

processos clínicos com o estágio integrado dos cursos de saúde, já que a ênfase de Prevenção e Promoção da Saúde já se encontra nessa condição, assim como a valorização da pesquisa e da multidisciplinaridade. Porém pude também observar que, neste estágio, ocorre a separação da ênfase de Prevenção e Promoção da Saúde, da ênfase de Processos Clínicos vinculados ao sofrimento, e logo me ocorreram novos pontos a serem questionados e refletidos. Esta separação das ênfases apresentada por Dó, tornaria a ênfase de Processos Clínicos vinculada ao sofrimento ligado à concepção de clínica tradicional/consultorial, com enfoque apenas no adoecimento psíquico?

No intento de compreender um pouco sobre o que Dó pensava a respeito dessas transformações, perguntei: O que você achou dessas transformações?

Vejo um lado muito bom nisso daí. A gente precisa dessa interdisciplinaridade... Que é uma dificuldade ainda não superada... A gente mudou a matriz, mas o olhar, muitas vezes, ainda é, né?! separado... Então, se a gente tem uma concepção de clínica ampliada, de saúde integral... uma visão integralizada desse ser humano, então... A gente tem que pensar também em uma intervenção que seja mais ampliada. Então, eu vejo de uma forma muito boa. A questão é que todo caminho até chegar a realização é... é estressante, né?! Desconstruir para construir é um processo que traz as suas angústias. Mas, no geral, eu vejo como uma coisa boa!.... O que eu lamento dessas mudanças é o tempo de prática que ficou destinado pra cada ênfase.... Antes dessa mudança com essa nova matriz, nós tínhamos dois semestres com uma ênfase. Hoje, nós temos, um semestre para cada ênfase. É verdade que diminuiu o tempo de vivência de prática. Mas assim, eles também têm as vivências nas disciplinas... No Núcleo Básico, os estágios básicos, as práticas integrativas.... Então, acho que uma coisa vai pensando a outra (Dó).

Apesar de ver a desconstrução para a construção como um processo estressante e que traz suas angústias, afirmou ver um lado bom nas transformações ocorridas. Percebe que o curso precisa dessa interdisciplinaridade, porém esta é vista como uma dificuldade a ser superada devido ao olhar ainda tido como separado (de outras áreas do saber) em muitos momentos. Para tal superação, elencou alguns fatores que contribuiriam para a realização de uma intervenção mais ampliada como: uma concepção de clínica ampliada, de saúde integral, uma visão integralizada do ser humano.

Além disso, não pude deixar de notar que, embora Dó tenha recorrido racionalmente à importância da proposta da matriz valorizando as mudanças, angustia-se com as transformações necessárias, queixando-se do modelo de estágio que privilegia 02 ênfases, um em cada semestre.

Neste ponto, chegamos à discussão acerca de como os supervisores enxergam o tempo destinado ao estágio em Psicologia Clínica.

4.6 Tempo destinado ao estágio em Psicologia Clínica

Como pesquisadora, não posso ignorar esta dimensão, um âmbito que, assim como os outros itens que emergiram, apresenta um sentido único para cada compositor, embora aqui se entrelacem a maneira de lidar com o tempo destinado ao estágio em Psicologia Clínica e a aprendizagem do aluno para a sua formação.

Antes de iniciar este tópico, gostaria de discutir, mesmo que brevemente, acerca das esferas temporais que contextualizam nossas experiências vividas e a sua correlação com o pano de fundo em que estamos inseridos, que é a era da técnica e da modernidade.

Tal vinculação é bem introduzida por Pompeia e Sapienza (2013) os quais fazem uma interessante relação entre produtividade e tempo, a partir da época em que vivemos. Segundo os autores: “em nosso tempo, a pressa está presente em quase tudo. Achamos que eficiente é o apressado. A idéia de eficiência está diretamente relacionada a tempo: mais eficiente é a maior produção na menor unidade de tempo” (p. 56).

Nesse contexto, o aspecto da produtividade é enaltecido no mundo ocidental moderno e as Instituições educacionais são cobradas pela sociedade que preparem os alunos para produzir. Muitas vezes, esta situação faz com que sejam confundidas as esferas temporais cronológicas com a do tempo vivido pelo aluno para a aprendizagem de fato, ou seja, aquele que considera o ritmo de cada aluno e as relações de sentido que este aluno pode atribuir às experiências acadêmicas de aprendizado.

Esta confusão das esferas temporais é ressaltada por Pompeia e Sapienza (2011), que problematizam a ocorrência frequente, nesta era da técnica na qual estamos imersos, do cálculo do tempo para a decisão da utilização de um determinado procedimento. Com isso remetem a perspectiva quantificável do tempo e do resultado, bem como a tentativa de domínio sobre a esfera temporal, tendo em vista o não desperdício deste tempo.

A partir desta relação, os autores (2011) refletem sobre o tempo cronológico e concluem que: “certamente não devemos desconsiderar o passar do tempo medido pela contagem dos segundos, minutos, dias, meses, anos. Essa contagem do tempo pertence ao nosso modo mesmo de ser-no-mundo. Esse é o tempo cronológico”. Partindo dessa compreensão, os autores (2011) fazem a distinção entre este tempo cronológico do tempo vivido, afirmando que a:

Marcação do tempo já é algo derivado do modo de “ser” temporal do *Dasein*, que é como estamos considerando o ser do homem. Ser temporal é constitutivo do *Dasein*, que é ser-aí e que é nesse aí, que é o *Dasein*, no qual o tempo se dá. E se dá como tempo em que futuro, passado e presente se alcançam reciprocamente, e esse dar-se do tempo é sempre a ocasião para o dar-se dos acontecimentos. (p. 137)

Este tempo vivido não se limita a uma linearidade, onde o passado pode ser avaliado caso seja consultado um relógio ou um calendário. Neste tempo, o *Dasein* pode se aproximar de seu existir, não importando a cronologia dos fatos, pois se dá a partir da própria história que acontece (Pompeia e Sapienza, 2011).

Partindo de tais reflexões, podemos considerar que o tempo para a realização do estágio está necessariamente ligado à estrutura curricular do curso, regido por normas acadêmicas, como também se relaciona ao modo como é administrado e organizado em supervisão, ficando clara sua relação com o tempo cronológico.

Na entrevista de Dó, não pude deixar de perceber uma preocupação em relação ao período de tempo destinado ao estágio, sobretudo a experiência clínica.

Na época que eu me formei, eu tinha um ano de prática.... E desde que eu comecei a dar a supervisão aqui, nós temos uma outra matriz curricular em que o aluno tem na sua formação acadêmica... ele passa por duas ênfases, assim: uma no nono e outra no décimo. O outro ano ele divide em ênfases diferentes. E então um semestre pra essa experiência. Nós temos nesse semestre uma parte prática e uma parte teórica que a gente tenta fazer sempre a relação. Mas, no final, o nosso aluno ele chega sem experiência... (Dó).

Essa preocupação de Dó se estende à maneira que lida com a supervisão, e acaba lançando mão da metodologia do *Roleplay*, a qual julga ser eficaz, para lidar com quantidade de alunos, já que havia afirmado ser uma variável que interfere na condução da supervisão. Apresentando queixas do pouco tempo que dispõe Dó explicou acerca de sua escolha por trabalhar com esta metodologia:

Idealmente eu acho que seria certo fazer com todos... Eu tenho a prática de trabalhar com desempenho de papéis, Roleplays.... Pela riqueza que é a metodologia com Roleplay... A gente propõe usar essa metodologia... sendo que... pelo curto espaço de tempo que a gente tem eu não consigo fazer com todos os alunos... Eu fico, assim, ao final... Poxa vida! Eu fiz três Roleplays, quando eu queria fazer... (Dó)

Com todos... (Pesquisadora)

Com todos. Então... Como é que fica na supervisão? Fica como uma variável que interfere, né. Interfere! Porém, tenho plena consciência que poderia ser mais rico o aprendizado se não tivéssemos esse obstáculo (Dó).

Nesses trechos, Dó deixou claro que gostaria de realizar o *Roleplay* com todos os alunos, porém que não consegue em detrimento do curto espaço de tempo que dispõe, o qual julga ser um obstáculo. Porém, o que me abriu certa curiosidade foi o fato de que, mesmo sabendo que o tempo que dispõe não dará para trabalhar com todos os alunos com os *Roleplays*, ainda assim realiza a técnica a qual julga ser uma boa metodologia.

Mesmo diante dessa situação, quando a questionei se a questão do curto período de tempo da disciplina de estágio a incomodava, ela afirmou que já a incomodou mais a um tempo atrás, e que hoje, procura não entrar muito em contato com essa situação, uma vez que acredita não poder mudá-la.

É... Já me incomodou mais. Hoje, eu tento... Não ficar muito em contato com isso. Porque eu sei que eu não vou mudar, né... (Dó)

Esse trecho me revelou um fato curioso, uma vez que ela já havia demonstrado a sua preocupação com o tempo para a realização do estágio e da supervisão, porém, agora, informa que tal questão já a incomodou mais e que procura não ficar em contato com isso, pois sabe que não vai mudar. Neste momento me questiono se tal atitude não poderia apontar para uma certa acomodação.

Essas questões me fizeram refletir novamente sobre a ligação entre suas angústias e os fatores que atravessam a supervisão. A partir disso me questiono: a aprendizagem estaria vinculada a um tempo cronológico ou dependeria da disposição afetiva do aluno e de seu engajamento nas situações de supervisão? Com a base teórica levantada, mais especificamente, no capítulo 2.2 como traz Henriques (2005), que fala sobre a educação como processo fabril a partir da

consumação metafísica, visando à eficiência e à rapidez: Seria esse tempo determinado para a conclusão da disciplina mais uma tentativa de controle sobre o êxito e sobre os resultados dos alunos frente a uma sociedade que visa à produção e à venda do conhecimento enquanto produto a ser ofertado? Seria essa visão influenciada pela técnica em seu modo de dominação?

Diante de tais questionamentos, prossegui para a entrevista com Mi na tentativa de compreender melhor as interferências desta dimensão na supervisão. O supervisor me revelou explicitamente o quanto o curto período de tempo dificulta a sua prática de supervisão, o qual desejaria que fosse ampliado e considerasse uma melhor condição em relação à condução e aproveitamento da disciplina. Retornando a um trecho anterior, Mi afirmou que a supervisão:

É um momento da gente poder entender o que se passa no caso clínico, uma vez que se você entende o que se passa num caso clínico, aí... se torna um pouco mais um trabalho individual do quê que fazer diante daquilo que tá acontecendo. Então pra você entender o que se passa num caso clínico, não dá pra ser em 05-10 minutos... Muito pouco tempo. Então é dividido dessa maneira: de repente 03 falam num dia... E aí os outros falam no outro dia... E é assim que é a dinâmica da supervisão (Mi).

Após esse trecho, ainda me explicou como lida com a distribuição desse momento da supervisão em grupo.

Difícilmente todos falam no mesmo dia, que como são muitos, eu teria duas opções: Ou você deixa que cada uma fale um pouquinho e você faça uma marcação, uma observação em cada um deles, pra todos falarem, que não é uma maneira que eu trabalho. Ou eu deixo que aquele que está com a palavra possa falar um pouco mais, e a gente possa conversar um pouco mais. Então, o que acontece aqui: uma parte fala um dia, a outra parte não fala, mas tá ali presente. Aí, essa parte que não falou hoje, na próxima vez começa falando (Mi).

A questão do tempo destinado ao estágio é algo que pareceu incomodar Mi, o que, por mais curioso que pareça, não ocorreu com Ré, a qual não se queixou em momento algum de questões relativas ao período destinado à disciplina de estágio supervisionado a qual ministra. Isso mostra mais uma vez que o tempo é encarado de maneiras distintas e a maneira que cada um lida com o tempo que dispõe faz toda a diferença.

Nesse momento, pude perceber que as situações se apresentaram de maneiras diferentes para cada supervisor, e que cada um as interpreta a partir de uma especificidade simbólica. Apesar do tempo cronológico ser necessário, não dá

conta do tempo vivido. O tempo pode ser enfatizado a partir de uma questão no que se refere ao ritmo de aprendizagem do aluno (tempo vivido), quanto de questões relativas a determinações Institucionais, tempo cronológico determinado para a realização do estágio. Nessa direção, ainda que a disciplina siga normas da Instituição, esta por conseguinte deve seguir as leis e normas que regem o estágio e isso acaba sendo refletido na atividade de supervisão ou até mesmo na maneira como o supervisor traça os objetivos do estágio supervisionado para a formação do aluno.

4.7 Objetivos do estágio em Psicologia Clínica em consonância com os Serviços-escola

Trechos dos depoimentos imediatamente me remeteram a alguns dos objetivos do estágio em Psicologia Clínica, nos Serviços-escola do curso de Psicologia. O que me fez pensar se algumas leis normatizadoras do estágio foram incorporadas de alguma forma pelos professores supervisores, na sua concepção sobre a formação em si e os objetivos da supervisão de estágio.

A valorização e o incentivo à pesquisa, trazidos por Dó, aqui se tornam um exemplo:

Nesse semestre, especificamente, por conta dessas desistências, que não foi só com os meus alunos, os da Ré e os de outra supervisora.... Eu tava dizendo a elas numa reunião, inclusive disse ao coordenador da clínica, que a gente precisa estudar esse fenômeno, o que é que isso quer dizer, porque nunca aconteceu dessa maneira... mas aí a gente teve também mudança de coordenador... A gente mudou o coordenador de Clínica algumas vezes... A instituição em si tá passando por algumas mudanças... (Dó)

O local onde a supervisora atua já se encontra denominada Serviço-escola, que, como vimos no capítulo 1.1 (discutida na Carta de Serviços sobre Estágios e Serviços-escola, 2003) tal denominação já abarca a dimensão da pesquisa enquanto um dos objetivos deste espaço. Então refleti se não seria interessante que os alunos pudessem ter experiência em pesquisa dentro do estágio, investigando, por exemplo, a preocupação de Dó e sua necessidade de compreender o fenômeno

recorrente das desistências (dos clientes aos atendimentos) que vêm acontecendo nesse semestre. Essa reflexão se fez presente também com base em outras leis como a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1996) em que seu artigo 43, cap. IV, visa estimular o trabalho de pesquisa como visto no capítulo 1.1.

Em outro trecho, ao narrar sobre as mudanças que estão ocorrendo no Serviço-escola e sobre a proposta de integração com outros estágios na área de saúde, Dó colocou em evidência, mais uma vez, a valorização da pesquisa para a realização do estágio integrado.

A ênfase de Processos Clínicos ainda está em processo de adaptação, da gente poder junto aos estagiários do curso de Nutrição, de Fisioterapia... Junto a demanda dessas outras clínicas, pensar num projeto de intervenção que contemple essas diferentes áreas do saber (Dó).

O fato do serviço-escola estar sendo discutido como espaço de pesquisa, além da dupla função de formação do aluno e atendimento da comunidade, abre portas para a valorização da produção de conhecimento pelo próprio aluno, possibilitando-lhe investigar os fenômenos e inclinar-se sobre o que emerge.

Já que faz parte dos movimentos construtivos, a produção do conhecimento, que se dá a partir do encontro entre o embasamento teórico com os desafios da prática, por meio das experiências. Nesse sentido, a clínica deve ir além da aplicação de conhecimentos, mas numa autêntica elaboração desses (Figueiredo, 1992).

Nesse trecho do relato de Dó, pude, ainda, perceber a importância da pluridisciplinaridade e da multidisciplinaridade para a integração dos estágios dos cursos de saúde, tendo em vista melhor acolher as demandas e a formação do aluno.

A fim de clarificar acerca da multidisciplinaridade, Felício (2012) cita alguns autores que definem o conceito:

Segundo Vasconcelos (2000) é uma gama de disciplinas propostas simultaneamente, mas sem relações entre si.... Para Zannon (1994), multidisciplinar indica a ação de várias profissões e especialidades sem necessariamente haver inter-relação entre as mesmas. Vasconcellos (2002) conceitua a multidisciplinaridade como a justaposição de disciplinas que não se comunicam (p. 5).

A pluridisciplinaridade diferencia-se da multidisciplinaridade de modo que, como afirma Filho (1997), a primeira:

implica a justaposição de diferentes disciplinas científicas que, em um processo de tratamento de uma temática unificada, efetivamente desenvolveriam relações entre si. Seria, portanto, ainda um sistema de um só nível (como na multidisciplinaridade), porém os objetivos aqui são comuns, podendo existir algum grau de cooperação mútua entre as disciplinas (p. 12).

Outro aspecto que dialoga com diferentes especialidades e que se faz presente no relato da experiência de Dó é a necessidade em atender à interdisciplinaridade. Não se pode deixar de ressaltar que o conceito de interdisciplinar é derivado de disciplina que é o termo que se relaciona ao domínio dos objetos de estudo que deseja conhecer. Ao nos referirmos à esfera interdisciplinar, estamos tratando da interação/encontro entre diferentes saberes/disciplinas para a construção de um saber integrado (Bispo, Tavares e Tomaz, 2014).

A partir disso, Dó reconhece a importância deste aspecto e a necessidade de atuação dentro deste campo partindo de um olhar mais ampliado de uma concepção de saúde integral, de clínica ampliada e novamente a relevância na realização de pesquisas, como modo de subsidiar a prática do estágio.

A gente precisa dessa interdisciplinaridade... que é uma dificuldade, ainda, não superada. A gente mudou a matriz, mas o olhar, muitas vezes, ainda é separado... então, se a gente tem uma concepção de Clínica Ampliada, de saúde integral... uma visão integralizada desse ser humano, então... A gente tem que pensar também em uma intervenção que seja mais ampliada (Dó).

Para clarear tais compreensões Tonetto e Gomes (2007), citados por Felício (2012), distinguem a interdisciplinaridade da multidisciplinaridade, nas disciplinas/saberes referentes à área de saúde, afirmando que: “A interação é interdisciplinar quando alguns especialistas discutem entre si a situação de um paciente sobre aspectos comuns a mais de uma especialidade” e que “é multidisciplinar quando existem vários profissionais atendendo o mesmo paciente de maneira independente” (p. 3).

Compreendendo a necessidade de uma mudança na concepção de estágio, pude perceber que, embora esse espaço de aprendizagem já seja denominado de serviço-escola, ainda devem ser consideradas transformações que transpõem não só a denominação desse campo (mero significado), como também adentrem o sentido singular e afetivo para que sejam autenticados os objetivos que são propostos de fato (formação, extensão e pesquisa) do serviço-escola em

consonância com os objetivos institucionais de Interdisciplinaridade, Clínica Ampliada e saúde integral.

Outro ponto que emergiu foi a compreensão de Ré acerca da formação, que se encontra afinada aos objetivos da Lei do Estágio. A supervisão, na concepção desta profissional, deve encontrar-se voltada para o desenvolvimento de habilidades, o que podemos observar como ponto de convergência quando nos referimos à Lei 11.788 (2008), conhecida como Lei do Estágio, contida no capítulo 1.2, que denomina o estágio como sendo o ato educativo escolar supervisionado que tem por objetivo a preparação para o trabalho produtivo, visando ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional. A exemplo disso Ré declarou:

Olha, eu acho que essa supervisão ela é fundamental para o desenvolvimento das habilidades do aluno, exatamente por eles chegarem verdinhos. A supervisão, ela dá um suporte, ela orienta, ela faz com que o aluno consiga conciliar toda a teoria que ele aprendeu durante o curso e colocar em prática. Ele associar, ele saber traçar um perfil de personalidade daquele cliente, ver os mecanismos de defesa que ele utiliza, pra que ele possa fazer as intervenções adequadas que venham a trazer uma atenuação do conflito do cliente. É um processo de crescimento gradativo do cliente e é um processo de crescimento gradativo do estagiário (Ré).

A partir desse trecho, pude perceber que a supervisora enfatiza a atenuação do conflito com suporte na teoria e nas técnicas, o que caracteriza o uso de um modelo teórico explicativo, ou seja, da valorização do saber, enquanto adequação de intervenções, seguindo a orientação do pensamento dominante na modernidade (metafísico). A supervisora percebe a supervisão de estágio como fundamental para o desenvolvimento das habilidades do aluno, uma vez que dá um suporte, orienta e faz com que o aluno consiga conciliar toda a teoria que aprendeu durante o curso e colocar em prática, ou seja, conciliar essa teoria com a prática, fazendo as intervenções adequadas que venham atenuar o conflito do cliente. Dessa forma, vê a supervisão como um processo de desenvolvimento gradativo do cliente e do estagiário.

É importante atentar que essa concepção me fez refletir sobre as influências do modelo médico no uso de “técnicas” e do “treinamento prático” no estágio em Psicologia, como vimos no capítulo 1.2, no Parecer 403 (1962), que instituiu oficialmente os cursos de Psicologia no Brasil e definiu o “currículo mínimo”.

Tal concepção pode estar relacionada com a influência do modelo médico na Psicologia: como vimos no capítulo 1.2, tal modelo, se refletiu na formação do psicólogo, já que a Psicologia, antes de ser um curso, fora disciplina de outros cursos de Ensino Superior, e dentre eles estava o de Medicina. O que incumbiu indiretamente ao supervisor responsabilidade única sobre o estágio em Psicologia Clínica e sobre o seu aluno. Tal fato pode ser afirmado com base no Código de Ética do Psicólogo, em suas resoluções do Conselho Federal de Psicologia (CFP) nº 10 (2005) e na Resolução CFP nº 3 (2007), no artigo 52, parágrafo 3º, que consideram os supervisores os responsáveis diretos pelos alunos e pela aplicação adequada dos métodos e técnicas psicológicas. É importante considerar a possibilidade de tais cobranças apontarem para um certo receio dos supervisores pelo acometimento de falhas do aluno, o que foi percebido no depoimento de Ré.

A supervisora demonstrou uma preocupação e intolerância com as falhas do aluno, exigindo aos discentes que as intervenções sejam realizadas de maneira correta por eles, deixando clara, desde o início, o modo com a qual trabalha nesta disciplina.

É interessante, porque eu tenho uma má fama, né, de ser muito exigente. E realmente eu sou, porque eu acredito que o trabalho na clínica é um trabalho muito específico, muito sutil. E assim, não dá pra não levar o estágio com tanta responsabilidade, com tanta dedicação, como realmente eu coloco, entendeu?! Então assim, o aluno que vai pra mim, ele já vai sabendo como eu trabalho, ele vai sabendo que vai ser muito exigido, ele vai sabendo que ele não pode vacilar. Agora, claro, sempre deixo também isso muito... Aberto pra ele, muito definido (Ré).

A supervisora demonstrou preocupação com a sua fama entre os alunos, justificando ser necessária a sua exigência. É por isso que, segundo ela, o aluno que irá estagiar sob a sua supervisão já irá sabendo a maneira como trabalha, ou seja, que será muito exigido e que não pode vacilar, nem falhar.

A questão do erro e da preocupação com as falhas por parte dos alunos me faz entrar em contato com alguns questionamentos: seria esta uma necessidade metafísica no tocante ao alcance de êxito? Até que ponto esta necessidade pode interferir na supervisão do caso clínico e no cuidado enquanto ocupação (dominação)? O fato de não admitir equívocos dos alunos estaria ligado à necessidade de evitar que a possível falha fosse atribuída ao supervisor?

Outro ponto narrado por Ré, que dialoga com os objetivos de estágio, foi a preocupação com o atendimento e com o encaminhamento da clientela a redes de apoio para acolhimento das demandas. Essa supervisora exemplificou uma situação na qual pontua a necessidade de encaminhamento da cliente por parte do estagiário:

Uma mãe que chega muito angustiada, porque o filho está usando droga e ela descobriu a pouco tempo. Então ele faz o acolhimento, faz o apoio, mas também precisa orientar essa mãe que têm instituições que trabalham especificamente com dependente químico. Então, ela não pode ter essa falha. Então se o estagiário que tá assistindo vê essa supervisão, assiste essa supervisão e vê essa orientação que eu dou, então ele já sabe que se acontecer com ele um caso semelhante, ele já vai facilitar a vida de quem vai ver, entendeu?! (Ré)

Além do olhar sob o estágio relacionado ao acolhimento e encaminhamento às redes de apoio, Ré apontou a necessidade no interesse e liberdade do estagiário em assistir à supervisão dos colegas e com isso poder aprender com a experiência desses. Nesta situação, ocorre a relação de trocas entre os alunos, como também com o professor, que se faz presente em todos os momentos da supervisão.

A relação do supervisor com o aluno se faz muito importante nesta etapa de aprendizagem, pois perpassa a afetação e o cuidado. O aluno trilha um caminho de surpresas e de uma constante busca em encontrar um estilo próprio do fazer profissional. Um fato por mim observado foi que todos os supervisores entrevistados compreendem, de maneiras diferentes, a relação com o aluno, dependendo da concepção teórica assumida.

4.8 Olhar sobre o vínculo com os alunos

Adentrando o campo para pesquisar, deparei-me com supervisores diferentes, estilos pessoais distintos e modos de lidar com cada supervisão únicos. Uma variável no tocante à relação com o aluno seria a abordagem teórico-metodológica que assumiam, mas isso só não era apenas o que fazia a distinção entre esses profissionais na relação com os estagiários. Também importa destacar que pertencem a Instituições diferentes, de segmentos de um lado público, de outro

privado, dentre muitos fatores que iam apresentando-se a cada depoimento e cada fala que era testemunhada... E o que especialmente fazia uma considerável distinção, sem sombra de dúvida, era o fazer próprio de cada supervisor frente ao aluno.

Neste ponto, pego-me a refletir sobre o supervisor, que também já passou por toda esta etapa de graduação para a sua formação, com todas as incertezas, surpresas e descobertas pelas quais o aluno passa. E que o ajudaram, de certa forma, a construir suas tradições, visão de mundo e encontrar modos de poder ser até chegar ao profissional que hoje se apresenta. Seria este profissional uma soma de encontros e marcas que lhes foram deixadas? Marcas que o ensinaram como se posicionar desta ou de outra forma frente ao aluno, frente as suas incertezas, frente aos fenômenos que emergem em supervisão?

As relações dos professores com os alunos farão parte da vida do estagiário, ou se refletirão na supervisão, que levará para a vida profissional que seguirá. É diante do que me foi tocado, que me debruço sobre a maneira como cada supervisor lida acerca do vínculo com seu aluno.

Ao entrevistar Ré, logo de início, ao realizar a pergunta disparadora, percebi que se relaciona com o aluno de maneira a acompanhar os casos clínicos que se apresentam como se fossem dela mesma. Também se preocupa com o desenvolvimento de habilidades pelos estagiários. Retomo a fala inicial desta supervisora que afirma:

Olha, é um experiência grandiosa. Porque, na verdade, o supervisor ele acompanha todos os casos que são atendidos como se fosse dele mesmo. Então assim... a supervisão é um cliente que eu tenho. Cada supervisão que eu faço é como se eu tivesse acompanhando. Então assim: é grandioso ver, né, o estagiário também adquirindo habilidades, desenvolvendo raciocínio clínico, porque ele chega na clínica sem nada disso (Ré).

Percebo a experiência de supervisão ligada a uma satisfação e cuidado com o aluno, em acompanhar e estar ao lado do estagiário que comparece à supervisão tendo em vista a sua formação. Porém deve ser dada atenção ao fato de valorizar o caso clínico como se fosse dela mesma, considerando a supervisão como uma extensão da clínica.

Então, um aluno fica para a supervisão individual de outro, é isso? (Pesquisadora)

É (Ré).

Ah. E o outro, também, não se incomoda, é isso? (Pesquisadora)

Não! De jeito nenhum, pelo contrário, eles gostam disso (Ré).

E ele tem liberdade de intervir... (Pesquisadora)

Tem... De opinar... De opinar, tem (Ré).

Não pude deixar de notar que o aluno tem liberdade de ficar para a supervisão de outro estagiário, de intervir e de opinar. É importante que o supervisor ofereça em supervisão um espaço de abertura à experiência daquilo que se mostra a partir da condição de estar-no-mundo-com-o-outro e talvez esta troca seja enriquecedora para todos os que presenciam estes momentos. Porém é necessário que o aluno experencie o que lhe vem ao encontro, de modo a dispor-se num aguardar para o que emerge, inclinando-se aos fenômenos na tentativa de compreendê-los a partir de uma disposição afetiva. Da mesma forma, esta abertura também deverá ser vivenciada pelo supervisor.

Ré se relaciona com o aluno em supervisão de maneira a discutir a demanda que emerge no momento, mostrando o seu estilo pessoal.

*a gente pode colocar os plantões, ou colocar... Casos clínicos mesmo, entendeu?!
Aí, isso vai ser dependendo da demanda que tenha no momento. Às vezes, a gente
têm mais plantão, então fica mais é... O trabalho fica mais voltado pra as supervisões
de plantão. Ou... caso tenham poucos plantões, e eles levam as supervisões deles.
Entendeu?! Porque eu sempre deixo: Oh gente, oh... Quem tiver supervisão sempre
vá. Apesar de vocês terem o dia e hora marcada, mas quem tiver supervisão sempre
vá. Porque tendo uma oportunidade a gente já vai encaixando. E eles fazem isso
(Ré).*

Do aluno é exigida uma postura coerente com o atendimento na visão de Ré, o que se torna condição para a realização de um bom estágio. Já para Mi, a transferência seria um dos pré-requisitos principais de sustentação do vínculo supervisor-estagiário na supervisão. O que ficou claro quando perguntei:

Então, o senhor acredita que deve haver a transferência para que aconteça a supervisão de maneira mais eficaz? (Pesquisadora)

Seria melhor (Mi).

Esta seria uma compreensão psicanalítica a respeito da supervisão? (Pesquisadora)

Pode ser que seja, mas eu diria o seguinte: É muito melhor você escolher seu médico do que você se levar num médico que você não escolheu. Você vai a um médico. Se você não gosta dele, você não volta, e se você tiver matriculado com ele você vai ter que voltar. (sorri discretamente). É nesse sentido que: eu acho melhor se você tiver a possibilidade de você escolher o médico que vai te atender... (Mi).

Neste momento, Mi confirmou a transferência como facilitadora do processo de supervisão. E embora Ré e Mi trabalhem com a mesma abordagem (Psicanálise), Ré não trouxe em seu relato a mesma necessidade de Mi no tocante a condição da transferência para a manutenção do vínculo com o estagiário e consequente realização de um bom estágio.

Embora Dó (Gestalt terapeuta) não tenha apresentado, na sua narrativa, algum critério como condição para que o vínculo com o aluno fosse estabelecido, demonstrou pautar a sua relação com o discente a partir de um acompanhamento, demonstrando real interesse na formação do aluno. Tal afirmação se dá com base num trecho em que a supervisora exemplificou um caso que ocorreu durante a supervisão de uma aluna:

Na semana retrasada fui até meio dura com ela, porque eu não percebi ela inquieta com esse movimento, né, assim, ela dizia pra mim: professora, a minha cliente não veio... E aí não me ligava... não cobrava.... Quero que você diga: professora, eu quero vivenciar. Porque é a prática! E eu sei que eu fui até meio dura com ela.... Por outro lado... também tem momentos muito bons, que não é só esse aluno que vem despreparado.... Eu tenho alunos que mesmo não vindo com essa condição técnica, teórica... Pessoalmente são alunos que conseguem aproveitar o máximo.... Clientes com resultados também maravilhosos (Dó).

Não pude deixar de notar que a preocupação com o aluno tido pela professora é perceptível, assim como se fez presente a preocupação com a vivência da prática desse aluno, da não inquietude diante da desistência dos clientes e do aproveitamento máximo desta prática tida como importante para a formação do futuro profissional. Mesmo diante dessa condição, considera que outros alunos apresentam maior interesse em vivenciar a prática e que o aproveitamento se dá independente de qualquer conhecimento teórico-explicativo ou técnico que o aluno apresente.

Esta atitude de preocupação possibilita uma abertura para o que emerge, sem que sejam fornecidas respostas ao aluno de como atuar, sem apego à teoria como verdade única. O cuidado, dessa forma, possibilita um inclinar-se ao estagiário,

abrindo caminhos para que aluno desconstrua modos já definidos e ouse afirmar seu poder-ser, diante das surpresas e incertezas que emergem na supervisão.

É chegando neste ponto da partitura que é momento de realizar as considerações sobre a pesquisa aqui desenvolvida, os últimos sons desta canção. Passo a realizar algumas reflexões sobre a trajetória, não enquanto conclusão, e sim enquanto abertura para outros modos de pensar a respeito da Supervisão em Psicologia Clínica realizada em Serviços-escola e para, quem sabe, possa inspirar outras músicas.

5. REFLETINDO SOBRE A TRAJETÓRIA

... como os mais belos harmônicos da natureza. Uma música que seja como o som do vento na cordalha dos navios, aumentando gradativamente de tom até atingir aquele em que se cria uma reta ascendente para o infinito. Uma música que comece sem começo e termine sem fim. Uma música que seja como o som do vento numa enorme harpa plantada no deserto. Uma música que seja como a nota lancinante deixada no ar por um pássaro que morre. Uma música que seja como o som dos altos ramos das grandes árvores vergastadas pelos temporais. Uma música que seja como o ponto de reunião de muitas vozes em busca de uma harmonia nova. Uma música que seja como o vôo de uma gaivota numa aurora de novos sons... (Moraes, 1962)

O samba canção se afinou como uma união de notas e acordes, uma música que se constituiu como ponto de encontro de várias vozes na construção desta narrativa. E que não apresenta fim, porque não se conclui com um ponto final, mas busca abrir possibilidades de se fazerem ouvir os sons que, muitas vezes, não são deixados ouvir, ou não são dedilhadas suas cordas para que brotem suas entonações. A partir desses sons, novas harmonias podem ser repensadas, novos questionamentos que suscitem outras músicas, outras pesquisas. Ainda sendo um tema pouco pesquisado, vi-me inclinada aos fenômenos que se apresentavam e cada supervisor, cada nota, mostrou de forma bem diferente a sua experiência de supervisão.

A partir das entrevistas, encontrei temas centrais, os quais denominei acordes, formados pelo agrupamento das notas. O fato de as notas apresentarem a sua experiência de maneira única me chamou a atenção, pois, ao questionar sobre a experiência de supervisão, esperava que externalizassem e emergissem, através dos relatos, os sentimentos desenvolvidos a partir da experiência de cada supervisor. Tal dimensão se apresentou de maneira mais presente no relato de Dó e menos evidenciada na narrativa de Mi. Essa situação me causou surpresa ao perceber que estar de frente para o outro é tão imprevisível. Conclui, a partir disso, que, mesmo que não seja falado sobre as vivências afetivas relacionadas à prática, não significa que não exista uma atribuição de sentido e um dizer sobre a experiência, mas que a narrativa diz não só sobre o conteúdo da experiência como também sobre a maneira como o entrevistado se relaciona com o pesquisador, com o tema em questão, com o momento e o espaço da pesquisa.

Aqui se torna claro que é por meio da linguagem que cada um encontra o seu modo de expressar-se a respeito da sua experiência particular (atrelada à relação com o outro que lhe vem ao encontro e portanto, à disposição e à compreensão, o que evidencia a linguagem enquanto manifestação do ser), e é também, por meio desta que o homem atribui sentido ao que experienciou. Tudo isso aponta para a necessidade de respeitar a maneira com que cada um lida com a sua prática de supervisão, atribuindo uma importância a ela de modo singular.

A cada entrevista me ocorreu a curiosidade de conhecer mais, chamando-me a atenção o modo diferente de como voltam seus olhares ao tipo de supervisão que seguem: Ré, em seu relato, demonstrou preferência pela supervisão grupal, Mi, ao contrário de Ré, deixou claro que prefere a supervisão individual e Dó não apresentou resistência alguma aos dois tipos de supervisão. Por outro lado, um fato que encontrei em comum foi o de que todos os supervisores reconhecerem a importância da realização de uma supervisão que articula a teoria e a prática (mesmo que no estágio alguns desses profissionais privilegiem um desses aspectos em detrimento de outro).

Não pude deixar de notar que não se pode desvincular a concepção de homem e mundo da supervisão que segue e que leva em consideração uma série de fatores variantes na supervisão (tais como a linha teórica, a formação pessoal do supervisor, ou até as determinações da IES). Cada supervisor apresentou a sua maneira de cuidar e estabelecer seus vínculos com os alunos. Diante disso, conclui que não existe fórmula para atuar na supervisão.

O vínculo com o estagiário se torna aqui um ponto chave para a formação do aluno, o que perpassa o cuidado, a afetabilidade, a compreensão, a disponibilidade afetiva e a linguagem. A partir desses pontos, o cuidado enquanto preocupação deve ser considerado tendo em vista possibilitar um espaço que possa acolher a experiência de estar-no-mundo-com-o-outro e sustentação da alteridade para que o aluno ouse afirmar-se na incerteza e assuma um fazer/saber próprio e uma prática que oriente sua atuação enquanto profissional.

Percebi que esta formação e este poder-ser vão sendo encontrados não só na supervisão e na vida acadêmica mas durante toda a vida, num constante vir-a-ser, por tanto, entendido como um processo no qual se vai tomando, constantemente, a responsabilidade pelo seu destinamento, pelo seu projetar-se, já que na Psicologia Clínica, assim como na pesquisa não temos e nem nunca teremos

certeza do que emergirá enquanto fenômeno. É o lugar da surpresa, onde são desconstruídas representações de mundo. Com a pesquisa notei que o próprio supervisor frente ao aluno apresenta suas incertezas, suas angústias, falhas, acertos, sentimentos de gratificação, dentre outros sentimentos e situações como qualquer ser humano, que também está em formação até o fim da vida. Então a formação vai muito além de uma fôrma, em que o produto final sai pronto, mas uma maneira de buscar um modo próprio de ação, implicada com a orientação teórica metodológica assumida. Desse modo, o cuidar do outro (estagiário), enquanto supervisor, pressupõe também um cuidado consigo mesmo.

Não desconsiderando a perspectiva teórico-metodológica adotada, outro aspecto que me chamou a atenção foi o fato de que o supervisor também poder se encontrar atravessado por outros fatores, desde as influências de modelos tradicionais da Psicologia Clínica, do modelo médico, positivista e metafísico, até leis e normas que regem o estágio, ou até interferências institucionais e situacionais, que intervêm na atividade de supervisão. Podendo haver ou não preocupação por parte do supervisor, a depender do seu horizonte. Há possibilidades de sentir-se incomodado com o modelo de supervisão que acontece na IES que trabalha ou sentir que a própria IES permite certa abertura criar a própria metodologia mesmo que siga definições e normas da clínica e da coordenação. Acerca disso, a maneira de encerrar o estágio pode trazer ao supervisor tanto satisfação como angústia, dependendo da maneira como compreende sua experiência. A angústia, encontrada em Dó, por exemplo, decorreu do fato de não poder ter sob o seu controle situações que julga como obstáculo para o desenvolvimento de sua prática.

As relações dos supervisores com as IES que ocupam se revelaram de maneiras diferentes, assim como a distinção de segmentos (pública e privada). Desse modo, realizei comparações a respeito de aproximações e distanciamentos entre: duas supervisoras que pertencem à mesma IES privada (Ré e Dó); entre dois supervisores que utilizam a mesma orientação teórica-metodológica, a Psicanálise, de IESs com segmentos diferentes (Ré, que trabalha numa IES privada, e Mi, numa IES pública) e entre Ré e Dó (IES privada) de Mi (IES pública). Conclui que, independente do segmento da IES ou até mesmo fazendo parte da mesma IES, cada supervisor apresenta uma maneira de lidar com as normas institucionais, com a sua prática, com a maneira que atribui sentido e relaciona-se com a sua

experiência e os diversos compositores que a permeiam, atravessado por diversas variantes que constituem a supervisão.

A partir da análise comparativa dos segmentos das IESs, chamou-me a atenção o espaço que ocupa o estágio supervisionado. A partir disso, observei que não necessariamente a nomenclatura deste local se afina à prática do profissional que lá trabalha, tendo como exemplo o lugar de supervisão de Mi, um SPA, que, embora aponte para uma nomenclatura voltada para a aplicação de conhecimentos, este supervisor não enfatizou a reprodução de conhecimentos no seu estágio supervisionado e sim privilegiou este espaço como ambiente de descobertas.

Outro aspecto que observei a partir dos atravessamentos na prática de supervisão foi que a IES tem o poder de intervir na disciplina de estágio de forma que algumas normas institucionais sugeridas podem ir de encontro aos objetivos pedagógicos ou à maneira de conduzir a supervisão desejada pelo supervisor, ou contrastar com a concepção teórica/metodológica com a qual trabalha. Além disso, não devo deixar de ressaltar que a instituição também se encontra atravessada por normas e leis que regem os cursos e o estágio. Porém, tais normativas muitas vezes se fazem necessárias tendo em vista evitar a dispersão entre o estágio clínico nos cursos de Psicologia de diferentes IES.

Diante disso, é necessário considerar a necessidade que haja diálogo entre os objetivos institucionais e os do supervisor que lá trabalha, para que seja realizada uma boa supervisão. Tal diálogo se faz presente no relato de Ré, através da preocupação com o atendimento e com o encaminhamento da clientela a redes de apoio para acolhimento das demandas, além da flexibilidade ao possibilitar o estagiário assistir às supervisões dos colegas. Nessa direção, Dó também apresentou aspectos positivos, já que, em seu relato, atribuiu valor à pesquisa como modo de subsidiar a prática do estágio integrado, trouxe o âmbito interdisciplinar como aspecto importante a ser atendido, com um olhar mais ampliado, a partir de uma concepção de saúde integral e de clínica ampliada.

A partir dos estudos, percebi ainda que, frequentemente, a estrutura universitária prioriza uma matriz quase que inteiramente voltada para a teoria. Este fato ocasiona a situação de alguns supervisores enfocarem a teoria ou até mesmo respostas técnicas a serem aplicadas. Diante disso, ressalto a necessidade de refletir acerca da insuficiência que permeia a prática tradicional diante do

atendimento da clientela e da demanda, ao remeter a significados já dados, que impedem de encontrar a si mesmo na prática profissional.

A partir de tais considerações e dos relatos obtidos, não pude deixar de perceber que a demanda ainda se encontra à mercê do atendimento que lhes é ofertado e é neste ponto que se evidencia a necessidade de mais pesquisas tanto no tocante a abrir espaço à voz do supervisor, que é muito cobrado (da instituição, o cumprimento de normas, metas e regras institucionais; do aluno, que lhe auxilie na aprendizagem; e da clientela, que lhes dê condições de atendimento necessárias à sua demanda), porém lhe é dada pouca visibilidade, além de haver poucas pesquisas partindo da experiência de supervisão a partir do olhar do supervisor.

Ao pano de fundo escolhido para o desenvolvimento da pesquisa, antes chamado de SPA, seguido de clínica-escola e, mais recentemente, denominado serviço-escola, foi atribuída uma nova função: a de valorização da pesquisa, além do duplo vértice ligado à formação e à extensão. Aqui verifica-se a necessidade de estudar melhor o serviço-escola e os atores que dele fazem parte na tentativa de suscitar provocações que desalojem esses espaços em busca de fomentar subsídios que transponham apenas a nomenclatura deste campo e implementem os reais objetivos propostos por este espaço na prática do estágio supervisionado.

Considero ainda importante ressaltar a importância de serem repensados alguns conceitos contidos em leis e normas que regem a Psicologia Clínica e o estágio nesta área, uma vez que atravessam direta ou indiretamente a supervisão e, conseqüentemente, a formação do futuro profissional clínico. A construção de políticas que apontem para a necessidade de pesquisas e valorização do profissional educador, principalmente ao Supervisor de estágio em Psicologia Clínica. Faz-se necessária a escuta desses profissionais, já que estão diretamente implicados com a formação, com as dificuldades e desafios, podendo apresentar um olhar mais aproximado dos fenômenos que na supervisão se apresentam. Há ainda que atentar para o caminhar neste território sempre com um olhar crítico voltado para a cultura que circunda o contexto da supervisão, na época em que vivemos, nos ambientes das IES, mais especificamente, nos serviços-escola.

A pesquisa apontou reflexões a respeito do tempo no estágio, que pode ser considerado a partir de dois pontos de vista: o tempo cronológico e o tempo vivido. Conclui que, para que ocorra um bom aproveitamento da disciplina, é necessário deixar clara a distinção entre esses dois tipos de tempo, atentando para que os

objetivos cobrados externamente não se interponham aos da real formação do aluno, uma vez que mesmo sendo o tempo cronológico necessário, não dá conta do tempo vivido. Torna-se ideal a realização de um diálogo entre a organização da supervisão a partir do tempo cronológico proposto para a realização da disciplina e o ritmo do aluno (tempo vivido), levando em consideração as necessidades da turma.

Para considerar tal olhar sobre o aluno e sua aprendizagem, ressalto a importância de promover um espaço de abertura ao estilo pessoal na prática clínica do futuro profissional, ligada a própria composição envolta de sentido. A supervisão é, também, momento de reflexão e de aguardar para aquilo que se desvela, afastando-se de meras representações e de tentativas de dominação e controle. Diante do apresentado, foram tecidas considerações que apontam para a necessidade de meditar a respeito do uso da técnica, assim como do cuidado enquanto abertura para o estranhamento igualmente necessário à supervisão.

Esse estranhamento não só faz parte do estágio, mas de toda a formação, permeada de escolhas e descobertas. Se observarmos com atenção, o aprendizado se dá durante a vida inteira e se faz fazendo, numa constante construção, desconstrução e reconstrução. Constituída de rompimentos e renascimentos. Embora na fase acadêmica se faça importante a presença do supervisor no intuito de fornecer subsídios para a orientação profissional, é apenas o pontapé inicial para a formação. Uma prova desta situação sou eu, através desta pesquisa, disposta a compreender mundos completamente distintos do meu e que em mim tiveram ressonâncias na minha formação que ajudam a aproximar-me de uma possibilidade compreensiva acerca da supervisão de estágio em Psicologia Clínica.

Para finalizar esta canção, pondo reticências ao término, como uma música que ecoa, sem fim, espero ter contribuído para que outros pesquisadores e supervisores, inspirados nas experiências e saberes aqui compartilhados, possam refletir sobre as considerações aqui tecidas na busca de subsidiar reflexões acerca da supervisão de estágio em Psicologia Clínica realizada em serviços-escola...

REFERÊNCIAS

- Amaral, A. E. V., Luca, L., Rodrigues, T. C., Leite, C. A., Lopes, F. L. & Silva, M. A. (2012). *Serviços de Psicologia em Clínicas-escola: revisão de literatura*. (Vol. IXII, nº 37-52). São Paulo: Boletim de Psicologia.
- Ancona-Lopez, M. (2005). Considerações sobre as Diretrizes curriculares nacionais para os cursos de Psicologia. In: Melo-Silva, L. L., Santos, M. A. & Simon, C. P. *Formação em Psicologia: serviços-escola em debate*. (pp. 83-99). São Paulo: Vetor.
- Ancona-Lopez, S. (1996). A construção de novos paradigmas no estágio ou: na prática a teoria é outra. In Lima, C. A. M., Knauer, M. C. M. & Oliveira, V. L. A. (Orgs.). *Anais do III Encontro Nacional de Supervisores de Estágio na Formação do Psicólogo*. Recife: Editora Fasa.
- Aun, H. A. (2005). *Trágico Averso do Mundo: narrativas de uma prática psicológica numa instituição para adolescentes infratores*. (Dissertação de Mestrado). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, USP. São Paulo. Orientador: Morato, H. T. P.
- Barreto, C. L. B. T. (2013). Reflexões para Pensar a Ação Clínica a Partir do Pensamento de Heidegger: da Ontologia Fundamental à Questão da Técnica. In Barreto, C.L.B.T., Morato, H.T.P. & Caldas, M.T. (Orgs). *Prática Psicológica na Perspectiva Fenomenológica*. Curitiba: Juruá.
- Benjamin, W. (1987) O narrador: Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: *Obras Escolhidas: magia e técnica, arte e política*. (3a ed., Vol. 1.). São Paulo: Brasiliense.
- Bispo, E. P. F., Tavares, C. H. F. & Tomaz, J. M. T. (2014). Interdisciplinaridade no ensino em saúde: o olhar do preceptor na Saúde da Família. *Interface*. pp. 1-14. Recuperado de: <http://scielo.br/pdf/icse/v18n49/1807-5762-icse-1807-576220130158.pdf>
- Boeckel, M. G., Krug, J. S., Lahm, C. R., Ritter, F.; Fontoura, L. O. & Sohne, L. C. (2009). *O papel do serviço-escola na consolidação do Projeto Pedagógico do curso de Psicologia*. Rio Grande do Sul: Psicologia: ensino e formação.

- Boris, G. D. J. B. (2008). *Versões de Sentido: um instrumento Fenomenológico-Existencial para a supervisão de psicoterapeutas iniciantes*. (Vol. 20, n. 1) . Rio de Janeiro: Psicologia Clínica.
- Boss, M. (1977) *Angústia, Culpa e Libertação*. (2a ed.). São Paulo: Livraria Duas cidades.
- Braga, T. B. M. & Custódio, E. M. (2009). O sentido da prática clínica para uma clínica de sentido: a formação no contexto da atenção psicológica em instituições. In Morato, H. T. P., Barreto, C. L. B. T. & Nunes, A. P. (Coords.). *Aconselhamento Psicológico numa perspectiva Fenomenológica Existencial: um a introdução*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogon.
- Carneiro, V. T. (2009). Como nos tornamos Psicólogos Clínicos?. In Morato, H. T. P., Barreto, C. L. B. T. & Nunes, A. P. (Coords.). *Aconselhamento Psicológico numa perspectiva Fenomenológica Existencial: um a introdução*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogon.
- Carta de Serviços sobre Estágios e Serviços-Escola*. (2013). (1a ed.). Brasília: Conselho Federal de Psicologia, Conselho Regional de Psicologia de São Paulo & Associação Brasileira de Ensino de Psicologia.
- Critelli, D. M. (1996). *Analítica do Sentido: uma aproximação e interpretação do real de orientação fenomenológica*. São Paulo: EDUC: Brasiliense.
- Critelli, D. M. (2012). *História Pessoal e sentido de vida: historiobiografia*. São Paulo: EDUC: FAPESP.
- Curi, P. L. [S.n.t.]. *Método Clínico: uma reflexão sobre a prática de supervisão*. [S.l.: s.n.].
- Dutra, E. (2008). *Afinal, o que significa o social das práticas clínicas fenomenológico-existenciais?* Rio de Janeiro: Estudos e Pesquisas em Psicologia.
- Dutra, E. (2013). *Formação do Psicólogo Clínico na perspectiva Fenomenológico-Existencial: dilemas e desafios em tempos de técnicas*. [S.l.]: Revista da Abordagem Gestáltica – PhenomenologicalStudies.
- Fédida, P. (2001). *Jornal de Psicanálise: A supervisão*. (Vol. 34, n. 62/63). São Paulo: Instituto de Psicanálise.

- Feijoo, A. M. L. C. (2004). A psicologia clínica e o pensamento de Heidegger em "Seminários de Zollikon". *Fenômeno PSI: "A psicologia Clínica em Seminários de Zollikon"*, n. 1, Rio de Janeiro.
- Felício, W. F.. (2012). A Psicologia e a Multidisciplinaridade na saúde. *Psicologia Pt.* pp. 1-9. Recuperado de: <http://psicologia.pt/artigos/textos/TL0345.pdf>
- Ferreira, N. S. A. (Agosto/2002). As pesquisas denominadas "Estado da Arte". *Educação & Sociedade*. (n. 79), 257-272. Recuperado de: <http://scielo/pdf/es/v23n79/10857.pdf>
- Figueiredo, L. C. (1992). Convergências e divergências: a questão das correntes de pensamento em Psicologia. USP / PUC SP: *Trans-in-formação*.
- Filho, N. A. (1997). Transdisciplinaridade e Saúde Coletiva. [S. l.]: *Ciência e Saúde coletiva*.
- Flick, U. (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa*. (J. E. Costa, trad.). (3a.ed.). Porto Alegre: Artemed.
- Gil, A. C. (2010, outubro). O Projeto Na Pesquisa Fenomenológica. *Anais IV Seminário Internacional de Pesquisa e Estudos Qualitativos*. Universidade Estadual Paulista Campus Rio Claro. Recuperado de www.sepq.org.br/IVsipeq/anais/artigos/44.pdf
- Giovanetti, J. P. (1990). O existir humano na obra de Ludwig Binswanger. Faculdade de Filosofia CES-SJ (BH) PUC-MG. Belo Horizonte: *Síntese Nova Fase 50*. Pp. 87-99.
- Giovanetti, J. P. [S.n.t.]. *Supervisão Clínica na perspectiva Fenomenológico-Existencial*. [S. l.: s. n.].
- Gonçalves, I. C. & Welling, H. (2001). Psicoterapeutas, Trabalho em Equipe e Integração em Psicoterapia. *Psicologia*. (Vol XV). pp.267-287. Recuperado de: <http://www.integra.pt/textos/teamwork.pdf>
- Heidegger, M. (1959). *Serenidade*. (M. M. Andrade & O. Santos, trads.). Lisboa: Instituto Piaget.

Heidegger, M. (1981). *Todos nós... ninguém: um enfoque fenomenológico do social*. (D. M. Critelli, trad.). São Paulo: Editora Moraes.

Henriques, W. M. (2005). *Supervisão: Lugar Mestiço para a Aprendizagem Clínica*. (Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo). São Paulo.

Henriques, W. M. & Morato, H. T. P. (2009). Supervisão: Lugar de Fronteiras... Ato Clínico em Ação. In Morato, H. T. P., Barreto, C. L. B. T. & Nunes, A. P. (Coords.). *Aconselhamento Psicológico numa perspectiva Fenomenológica Existencial: uma introdução*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogon.

Junior, O. A., Leite, T. L. & Sá, R. N. (2010). *Reflexões Fenomenológicas sobre a experiência de estágio e supervisão clínica em um Serviço de Psicologia Aplicada universitário*. Rio de Janeiro: Revista da Abordagem Gestáltica.

Jobim, T. & Mendonça, N. (1962). Samba de uma nota só. In *Jazz Samba* [LP]. US: Pacific Jazz Records – PJ-58.

Lei nº 4119. (1962). Regulamenta a profissão do Psicólogo. Brasília.

Lei n. 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. (1996, 23 de Dezembro). Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, seção 1.

Lei nº 11788. (2008). Lei do Estágio. Brasília.

Lessa, M. B. M. F. (2004). A desconstrução de conceitos da Psicologia Behaviorista e da Psicologia Humanista em “Seminários de Zollikon”. *Fenômeno PSI: “A psicologia Clínica em Seminários de Zollikon”*, n. 1, Rio de Janeiro.

Löhr, S. S. & Silves, E. F. M. (2006). Clínica-escola: integração da formação acadêmica com as necessidades da comunidade. In Silves, E. F. M. (org.). *Atendimento Psicológico em Clínicas-Escola*. Campinas: Alínea.

Lopes, A. J. (Julho/2015). Sobre o Centro de Atendimento Psicanalítico do CBP-RJ - clínica social, formação e supervisão em psicanálise. *Estudos de Psicanálise*. (n. 43). (paginação irregular). Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-34372015000100002

- Melo-Silva, L. L., Santos, M. A. & Simon, C. P. (orgs.). (2005). *Formação em Psicologia: serviços-escola em debate*. São Paulo: Vetor.
- Minayo, M. C. S. (org.). (2002). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. (20a ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Monteiro, N. R. O. & Nunes, M. L. T. (2008). *Supervisor de Psicologia Clínica: um professor idealizado?*. (Vol. 13, nº 2). São Paulo: Psico-USF.
- Moraes, V. (1962). *Uma música que seja*. Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.viniciusdemoraes.com.br/pt-br/poesia/poesias-avulsas/uma-musica-que-seja>
- Morato, H. T. P. (1989) “*EU-SUPERVISÃO*”: *Em Cena uma Ação – Buscando Significado Sentido*. (Tese de Doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Morato, H. T. P. (1989). Refletindo sobre supervisão. In *Psicologia Ciência e Profissão*. (Vol. 9). Brasília. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98931989000100011
- Morato, H. T. P. (1996). *Aprendizagem significativa e supervisão: um recorte possível*. (Vol. 1, n. 9). (pp. 83-97). Campinas: Coletâneas da ANPEPP.
- Morato, H. T. P. (1999). Um livro pode valer pelo muito que dele não deveu caber. In Morato, H. T. P. (org.). *Aconselhamento Psicológico Centralizado na Pessoa: novos desafios*. (pp. 427-439). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Moreira, V. (2001). *Más allá de la persona: hacia una psicoterapia fenomenológica mundana*. Santiago: Editorial de la Universidad de Santiago de Chile.
- Moreira, S. B. S. (2003). Descrição de Algumas Variáveis em um Procedimento de Supervisão de Terapia Analítica do Comportamento. In *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(1). (pp. 157-170). Pará: Universidade Federal do Pará.
- Perfeito, H. C. C. S. & Melo, S. A. (2004). *Evolução dos Processos de Triagem Psicológica em uma Clínica-Escola*. (Vol. 21, nº 1). Campinas: Rev. Estudos de Psicologia.

Prebianchi, H. B. & Cury, V. E. (2005). *Atendimento infantil numa clínica-escola de psicologia: percepção dos profissionais envolvidos*. Campinas: Paidéia.

Protásio, M. M. (2004) “Seminários de Zollikon”: desconstruindo algumas noções da Psicanálise. *Fenômeno PSI: “A psicologia Clínica em Seminários de Zollikon”*, n. 1, Rio de Janeiro.

Pompeia, J. A. & Sapienza, B. T. (2011). *Os dois escritos do homem: Escritos sobre terapia e educação na era da técnica*. Rio de Janeiro: Viaverita.

Pompeia, J. A. & Sapienza, B. T. (2013). *Na presença do sentido: uma aproximação fenomenológica a questões existenciais básicas*. São Paulo: Educ – Editora da PUC-SP.

Resolução CFP nº 10. (2005). Distrito Federal: Conselho Federal de Psicologia.

Resolução CFP nº 3. (2007). Distrito Federal: Conselho Federal de Psicologia.

Saraiva, L. A. & Nunes, M. L. T. (2007). A supervisão na formação do analista e do psicoterapeuta psicanalítico. *Estudos de Psicologia*. pp. 259-268. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v12n3/a08v12n3>

Sá, R. N. (2010). *A Prática da Supervisão Clínica de Abordagem Fenomenológica: reflexões a partir da experiência num SPA universitário*. Rio de Janeiro: [s.n.].

Sá, R. N. (2007). As influências da Fenomenologia e do Existencialismo na Psicologia. In Ferreira, A. A. L., Jacó-Vilela, A. M & Portugal, F. T. (orgs.). *A história da psicologia: rumos e percursos*. Rio de Janeiro: Nau.

Silvares, E. F. de M. (2000). *Invertendo o caminho tradicional do atendimento psicológico em uma clínica-escola brasileira*. (Vol.5, n. 1). (pp.149-180). Natal: Estudos de Psicologia.

Thiollent, M. (1986). *Metodologia da pesquisa*. São Paulo : Cortez.

Vattimo, G. (1987). *Introdução a Heidegger*. (5a ed.). Rio de Janeiro: Edições 70.

- Vilela, E. M. B. (2008). A formação ética do Psicólogo a partir da prática clínica com deficientes visuais. *Mudanças: Psicologia da Saúde*, 16 (2), (91-99 pp.). [S.l.: s. n.].
- Wrathall, M. A. (2012). Fenomenologia existencial. In Dreyfus, H. L. & Wrathall, M. A. (orgs.). *Fenomenologia e Existencialismo*. (p. 43-56). São Paulo: Edições Loyola.
- Ximenes, C. M. A. (2009). *Reflexões acerca da atitude psicoterapêutica em supervisão de estágio numa vertente Fenomenológica-Existencial*. (Vol. 2, n. 1). Aracajú: Psicologia & m foco.
- Yehia, G. Y. (1996). A construção de novos paradigmas no estágio. In Lima, C. A. M., Knauer, M. C. M. & Oliveira, V. L. A. (orgs.). *Anais do III Encontro Nacional de Supervisores de Estágio na Formação do Psicólogo*. Recife: Editora Fasa.
- Yehia, G. Y. (1996). Clínica Escola: Atendimento ao estagiário ou atendimento ao cliente? *Coletâneas da ANPEPP*. (pp. 109-118). Campinas: Alínea.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado/a a participar da pesquisa intitulada “A experiência de supervisores de estágio em psicologia clínica em clínica-escola e a formação do aluno: uma compreensão fenomenológica existencial”, cujo objetivo é compreender a experiência de supervisores de estágio em psicologia clínica realizado em clínicas-escola.

Caso aceite, deverá conceder uma entrevista composta de questões relacionadas ao objetivo mencionado.

O único risco a que você estará exposto/a é sentir-se constrangido/a com algumas perguntas. Neste caso poderá não responder ou até mesmo, desistir da participação sem sofrer qualquer tipo de prejuízo.

Ao aceitar participar estará contribuindo significativamente para compreensão da experiência da supervisão em psicologia clínica em clínicas-escola, o que poderá oferecer subsídios tanto para a proposta de formação do psicólogo, quanto do supervisor, além da reflexão sobre os modos de atuação na supervisão.

Os resultados da pesquisa lhe serão comunicados através de entrevista individual. Serão também apresentados em Congressos e Simpósios sem, no entanto, de nenhum modo permitir a identificação dos participantes.

Eu, _____, dou meu consentimento livre e esclarecido para minha participação como voluntária do projeto de pesquisa: “A experiência de supervisores de estágio em psicologia clínica em clínica-escola e a formação do aluno: uma compreensão fenomenológica existencial”, sob a responsabilidade da pesquisadora e professora doutora Carmem Lúcia Brito Tavares Barreto, professora da Universidade Católica de Pernambuco.

Assinando este Termo de Consentimento, estou ciente de que minha participação se restringirá a conceder uma entrevista cujo roteiro já me foi apresentado previamente e, além disso, afirmo que:

- 1) Obtive todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre a participação nesta pesquisa.
- 2) Meus dados pessoais serão mantidos em sigilo e os resultados gerais obtidos através da pesquisa serão utilizados apenas para alcançar o objetivo do trabalho exposto acima, incluindo sua publicação na literatura científica especializada.

3) Terei acesso aos resultados da pesquisa, através da pesquisadora responsável pelo projeto, assim que esta tiver sido encerrada.

4) Poderei contatar o Comitê de Ética da UNICAP para apresentar recursos ou reclamações em relação à pesquisa, se o achar necessário, o qual encaminhará o procedimento adequado.

Maceió, _____ de 2016.

Assinatura da participante

Número do RG:

Telefone da pesquisadora: (82) 99313-2444.

Endereço do Comitê de Ética da UNICAP: Rua Almeida Cunha, 245, Bloco G4, 8º andar, Setor B, Boa Vista, Recife, PE. Telefone: (81) 21194375 / 21194376.