

A SUPERVISÃO CLÍNICA EM PSICOLOGIA NO CONTEXTO DE CLÍNICA-ESCOLA NO BRASIL

Celina Maria Aragão Ximenes
Carmem Lúcia Brito Tavares Barreto
(Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP)

Resumo

Entendemos que a supervisão de estágio em clínica psicológica no Brasil, como uma proposta relevante na formação do futuro profissional, necessita ser continuamente revisitada. Considerando que a prática de supervisão em psicologia clínica inspirada na fenomenologia existencial excede a detenção de conhecimentos teóricos que mediante o uso de técnicas específicas se ajustam a casos concretos, neste artigo pretendemos refletir essa realidade, tão comum, no contexto de clínica-escola. De modo a incrementarmos um diálogo que nos instigue a pensar o fenômeno em pauta, recorreremos a legislações específicas vigentes, dentre as quais destacamos as Diretrizes Nacionais para os cursos de graduação em psicologia no país, bem como a escritos de epistemólogos e estudiosos da área.

Palavras-chave: supervisão; psicologia clínica; fenomenologia existencial.

Abstract

The Psychology Clinical Supervision in the context of School Clinics in Brazil

We understand that the internship supervision in a psychological clinic in Brazil, as a relevant proposal in the professional qualification, needs to be continually revisited. In this article, we intend to analyze the reality existent in the context of the psychology school clinic inspired on the existential phenomenology which exceeds the possession of theoretical knowledge that, through the use of specific techniques, fits in concrete situations. In order to increase a dialogue that arouses us to think on the phenomenon quoted above, we resort to the specific existing legislation, among which we can emphasize the National Guidelines to the psychology majors in the country, as well as the epistemological writings and the experts on this area.

Keywords: supervision; clinic psychology; existential phenomenology.

A Supervisão Clínica em Psicologia no Brasil: Avanços, Retrocessos ou “Des-enraizamento”?

O conceito de “estágio supervisionado”, associado às Leis Orgânicas do Ensino Profissional, firmou-se historicamente no Brasil no período entre

1942-46. Influenciado pela Organização Internacional do Trabalho (OIT), naquela ocasião a supervisão de estágio objetivava, tão somente, propiciar ao aprendiz um primeiro contato com o mundo do trabalho. Passadas aproximadamente três décadas, com a implantação da Lei Federal nº 5.692/71, os estágios supervisionados ganharam maior visibilidade, visto que o Parecer CFE nº 45/72, tornou essa atividade obrigatória para as habilitações profissionais técnicas, especialmente nos setores primário e secundário da economia, assim como em algumas ocupações na área da saúde. Emergiu, daí, uma legislação específica para o estágio profissional supervisionado na educação superior e no ensino profissionalizante através da Lei Federal nº 6.497/77, regulamentada pelo Decreto Federal nº 87.497/82. (Brasil, 2003)

As prerrogativas constantes na nova legislação, no que diz respeito às questões técnicas, instigam-nos a pensar que toda supervisão de estágio surge como um momento decisivo na formação profissional, momento em que o educando, uma vez assistido por alguém que a princípio dispõe de conhecimento e experiência numa área específica, desenvolve, ainda que de modo incipiente, ações destinadas ao que compete o seu ofício. Valendo-se de recursos teóricos e metodológicos adquiridos durante o curso,

depreende-se que todo estágio supervisionado objetiva introduzir o aprendiz na *práxis* profissional, favorecendo, sempre que possível, não apenas reflexões concernentes aos aspectos técnicos e éticos que envolvem a dinâmica do estágio, mas sugerindo intervenções que melhor atendam a demanda da realidade a ele apresentada. Desse modo, entendemos que toda supervisão de estágio, extrapolando questões administrativas apresentadas por uma Instituição de Ensino Superior (IES) ou profissionalizante e por instituições/organizações que oferecem campos de estágio, deve despertar no estagiário um olhar criterioso e elucidativo que justifique as ações preventivas e/ou interventivas junto ao seu objeto de estudo ou público alvo.

Nessa direção, sinaliza Buriolla (2011) que o estágio supervisionado constitui o espaço singular no qual a identidade do aprendiz deve ser gradativamente gestada, delineada e referendada; destinando-se ao amadurecimento de uma ação experienciada, reflexiva e crítica das atividades propostas e sistematizadas junto a um universo específico de sujeitos em formação profissional. No entanto, advertimos o autor que as atividades de supervisão comumente restringem-se a dirimir dúvidas do aluno no processo de estágio, perdendo

de vista o ato de refletir junto com ele a prática desenvolvida.

[...] a universidade prioriza a transmissão do saber técnico em detrimento da formação do aprendiz técnico-prático, subordinando a prática à teoria. Tal configuração redundante a que o ensino como um todo fique fragmentado e estanque. (Buriolla, 2011, p. 44)

Dando prosseguimento às nossas ideias, destacamos que a supervisão de estágio que pretendemos aqui abordar refere-se à proposta no Ensino Superior, em particular, no processo de formação do futuro profissional de psicologia, portanto, no âmbito estritamente acadêmico regido por regulamentações constantes nas grades curriculares dos cursos de graduação em psicologia vigentes no país. Entendemos que a modalidade de supervisão curricular difere, em alguns aspectos, da não curricular, esta mais direcionada a profissionais já capacitados ao exercício da prática laboral ou mesmo àqueles que não estando sob a responsabilidade legal de uma IES, sentem necessidade de receber orientações técnicas de um profissional experiente na área quanto a modos de intervenção *in loco*.

Antes de abordarmos a supervisão clínica em psicologia, horizonte da presente

investigação, interessa-nos, num primeiro momento, apresentar um breve escopo de alguns aspectos políticos e pedagógicos que envolvem a formação acadêmica em psicologia no país. O processo de regulamentação da profissão de psicólogo no Brasil, através da Lei 4.119 de 27 de agosto de 1962, favoreceu, nesse mesmo ano, mediante Parecer 403/62, a implantação de cursos de graduação em psicologia junto a diferentes IES. No modelo em vigor até 1996, tais cursos, consolidados no chamado “currículo mínimo”, impunha ao aluno o cumprimento de um núcleo comum até o terceiro ou quarto ano, para daí seguir a habilitação desejada (licenciatura, bacharel, psicólogo). Nesse período, os cursos de graduação procurando atender à exigência do “currículo mínimo”, implantaram serviços de psicologia, tradicionalmente conhecidos como clínicas-escola. Nesses espaços havia, basicamente, o interesse de ofertar aos graduandos do último ano, a prática de estágio em clínica psicológica através de atendimentos psicoterapêuticos à população de baixa renda. Seguindo o modelo médico, os atendimentos psicológicos individuais tornando-se a tônica dos serviços ofertados em clínicas-escola, contribuíram enormemente para a representação social do psicólogo como psicoterapeuta, dado ainda

vigente na atualidade. (Löhr & Silveiras, 2006)

Em meio a esse cenário, surge a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Lei nº 9394/96, ancorada no Art. 205 da Constituição Federal, que prevendo a educação e a qualificação para o trabalho como “direito de todos”, finda por ampliar o conceito de estágio supervisionado. Nesse contexto, a LDB pretende, desde então, em todos os níveis e modalidades de educação e ensino, vincular a aprendizagem, o universo do trabalho e o compromisso social do educando. Assim, o estágio supervisionado, não mais redutível à mera oportunidade de treinamento de um ofício, tem como meta,

[...] propiciar a complementação do ensino e da aprendizagem, a serem planejados, executados, acompanhados e avaliados em conformidade com os currículos, programas e calendários escolares, a fim de se constituírem em instrumentos de integração em termos de treinamento prático, de aperfeiçoamento técnico-cultural-científico e de relacionamento humano (§ 2º do Art. 1º) (Brasil, 2003).

No que diz respeito à Educação Superior, a LDB, destaca dentre suas finalidades a de “formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos

para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento na sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua” (Artigo 43, Inciso II) (Brasil, 2003).

A extinção do “currículo mínimo”, pela LDB, frente a essa nova proposta fez com que as profissões, dentre elas a psicologia, repensassem as suas formações. Surgiram, daí, as intituladas “diretrizes curriculares” para os cursos de graduação em psicologia, firmadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), particularmente pela Câmara de Educação Superior (CES), mediante a Resolução nº 08/2004. Tais diretrizes foram elaboradas com o intuito de instituir medidas a serem contempladas pelas Instituições, de modo a assegurar uma formação unificada do profissional de psicologia. O documento pontua que essa formação focada no ensino, na pesquisa e na atuação efetiva desse profissional, deverá consolidar-se nos seguintes princípios e compromissos, constantes no artigo 3º, a saber:

- a) Construção e desenvolvimento do conhecimento científico em Psicologia;*
- b) Compreensão dos múltiplos referenciais que buscam apreender a amplitude do fenômeno psicológico em suas interfaces com os fenômenos biológicos e sociais;*
- c) Reconhecimento da diversidade de*

perspectivas necessárias para compreensão do ser humano e incentivo à interlocução com campos de conhecimento que permitam a apreensão da complexidade e multideterminação do fenômeno psicológico; d) Compreensão crítica dos fenômenos sociais, econômicos, culturais e políticos do País, fundamentais ao exercício da cidadania e da profissão; e) Atuação em diferentes contextos considerando as necessidades sociais, os direitos humanos, tendo em vista a promoção da qualidade de vida dos indivíduos, grupos, organizações e comunidades; f) Respeito à ética nas relações com clientes e usuários, com colegas, com o público e na produção e divulgação de pesquisas, trabalhos e informações da área da Psicologia; g) Aprimoramento e capacitação contínuos (p. 1).

As Diretrizes Curriculares Nacionais preveem ainda, no artigo 4º, competências e habilidades gerais a serem adquiridas pelo graduando de psicologia no seu percurso acadêmico, de maneira a assimilar os conhecimentos fundamentais à prática profissional. Das competências e habilidades propostas, destacam-se as seguintes:

a) Atenção à saúde: os profissionais devem estar aptos a desenvolver ações de prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde psicológica e psicossocial tanto em nível individual quanto coletivo, bem como a realizar seus serviços dentro dos mais altos padrões de qualidade e dos princípios da ética/bioética; b) Tomada de decisões: o trabalho dos profissionais deve estar fundamentado na capacidade de avaliar, sistematizar e decidir as condutas mais adequadas, baseadas em evidências científicas; c) Comunicação: os profissionais devem ser acessíveis e devem manter os princípios éticos no uso das informações a eles confiadas, na interação com outros profissionais de saúde e o público em geral; d) Liderança: no trabalho em equipe multiprofissional, os profissionais deverão estar aptos a assumirem posições de liderança, sempre tendo em vista o bem estar da comunidade; e) Administração e gerenciamento: os profissionais devem estar aptos a tomar iniciativas, fazer o gerenciamento e administração da força de trabalho, dos recursos físicos e materiais e de informação, da mesma forma que devem estar aptos a serem empreendedores, gestores,

empregadores ou líderes nas equipes de trabalho; f) Educação permanente: os profissionais devem ser capazes de aprender continuamente, tanto na sua formação, quanto na sua prática, e de ter responsabilidade e compromisso com a sua educação e o treinamento das futuras gerações de profissionais, estimulando e desenvolvendo a mobilidade acadêmica e profissional, a formação e a cooperação através de redes nacionais e internacionais (pp. 1-2).

O artigo 5º do referido documento pontua que os cursos de graduação em psicologia no país devem articular os citados conhecimentos, competências e habilidades gerais, consolidados nos seguintes eixos estruturantes: fundamentos históricos e epistemológicos presentes no saber psicológico em permanente processo de elaboração; fundamentos teórico-metodológicos abrangentes que favoreçam a produção do conhecimento em psicologia; procedimentos eficazes para a investigação científica e a prática profissional que garantam o domínio de instrumentos e assertivas estratégias de avaliação e intervenção; fenômenos e processos psicológicos predominantes no campo da psicologia, alvo de exaustivos estudos, propiciam amplo conhecimento; interfaces da psicologia com áreas afins que permitam

a identificação de fenômenos e processos psicológicos e interação com outros fenômenos (biológicos, humanos e sociais); práticas profissionais compartilhadas com profissionais de áreas afins, que garantam o acesso do graduando a contextos diversos.

As competências e habilidades que incrementam o desenvolvimento de conhecimentos científicos e práticas de estágio no âmbito acadêmico, diferenciam-se em ênfases curriculares presentes no processo de formação do graduando em psicologia. Tais ênfases surgem em razão das muitas orientações teórico-metodológicas incrustradas em variados fundamentos epistemológicos, bem como, devido a diversidade de práticas e inserção profissional em diferentes contextos (institucional/organizacional e social). (CNE/CES, 2004)

Estima-se que as ênfases curriculares que giram em torno de um núcleo comum, no que diz respeito a competências e habilidades a serem adquiridas pelo graduando de psicologia, proponham atividades inovadoras que venham a firmar novas modalidades de intervenção profissional. Ainda que os cursos de graduação se valham inicialmente dos campos de atuação já consolidados, seus projetos de curso deverão ventilar possibilidades outras de intervenção junto à comunidade assistida. Dentre as possibilidades de ênfase para o mencionado

curso, as Diretrizes Curriculares (CNE/CES, 2004) apresentam as seguintes: Psicologia e processos de investigação científica, Psicologia e processos educativos, Psicologia e processos de gestão, Psicologia e processos de prevenção e promoção da saúde, Psicologia e processos clínicos, Psicologia e processos de avaliação diagnóstica. As ênfases curriculares devem estar presentes no escopo das disciplinas ofertadas e nos estágios supervisionados.

Dentre as atividades previstas no planejamento de cursos de graduação em psicologia, ganham relevância as práticas de estágio supervisionado que objetivam apresentar contextos que caracterizam o cotidiano dessa profissão. Como consta no artigo 20 do documento mencionado, os estágios supervisionados, previamente programados pelo corpo docente da IES que se dispõe a assumir esta função, devem integrar atividades de formação profissional do psicólogo. Nesse empreendimento, estima-se que o supervisor procure garantir a consolidação e a desenvoltura das competências previstas nas Diretrizes Curriculares Nacionais.

Os estágios supervisionados, desenvolvidos em no mínimo 15% da carga horária total do curso de psicologia, envolvem dois níveis: o básico e o específico. O estágio básico deve propor

práticas previstas no núcleo comum; o estágio específico deve contemplar práticas que correspondam a descrição de cada ênfase sugerida pelo curso, constante em seu projeto político-pedagógico. Ao longo do processo de estágio, o estagiário deve registrar as atividades por ele desenvolvidas, documentando-as de modo a ser avaliado dentro dos critérios estabelecidos pela IES, incluindo o desenvolvimento das competências e habilidades previstas. Recomenda-se que as atividades de estágio supervisionado sejam criteriosamente distribuídas ao longo do curso. (CNE/CES, 2004)

Apesar de todo um anseio destinado a ampliação de modalidades de intervenção profissional, conforme previsto nas novas “Diretrizes Curriculares”, o estágio supervisionado em clínica psicológica, concebido como um dos específicos nos cursos de psicologia e, uma vez comumente desenvolvido em clínica-escola, parece continuar se ajustando ao modelo médico à medida que privilegia o atendimento individual em ambiente de consultório. Independente da ênfase teórica que o consubstancia e das modalidades de atendimento propostas (psicoterapia breve ou de esclarecimento a nível individual, grupal, de casal e/ou familiar, aconselhamento psicológico, dentre outras); a supervisão clínica em psicologia

tende a orientar, tão somente, os atendimentos psicoterapêuticos realizados por alunos em formação e a acompanhar os registros feitos em material próprio, geralmente conhecido como “prontuário”. Em cumprimento a uma das normas instituídas nas clínicas-escola, sugere-se que nele conste, em linguagem técnica, um breve resumo das intervenções psicológicas do estagiário frente a cada caso clínico, a maneira como o “paciente” respondeu a tais intervenções, bem como os possíveis encaminhamentos feitos. O prontuário, uma vez disponível em espaço adequado em clínica-escola, permite ao profissional e ao estagiário o seu manuseio, e exclusivo acesso ao histórico de quem já foi ou continua recebendo acompanhamento psicológico.

Excessivamente presas a tradicionais modelos de clínicas psicológicas vigentes no país, as supervisões acadêmicas tendem, assim, a reproduzir uma mecanicista e estigmatizante concepção de homem enquanto “paciente”, terminologia esta utilizada nas ciências médicas para indicar a situação de alguém que padecendo em razão de alguma enfermidade, necessita ser tratado de modo a restabelecer a saúde. Similarmente, a pessoa que procura ajuda psicológica, quando submetida à entrevista clínica e avaliação, uma vez detectada a apresentação de sintomas que revelem

algum comprometimento emocional e/ou psicológico, portanto, elaborado o diagnóstico e feito o enquadre clínico, ao paciente lhe é indicado acompanhamento psicológico específico para o seu caso. No transcorrer desse acompanhamento, o uso de técnicas psicológicas que viabilizem a mudança de comportamento, a elaboração de conflitos mentais ou mesmo o desenvolvimento da tendência atualizante da pessoa atendida; tornou-se tradição na prática clínica do psicólogo e, como consequência, do estagiário por ele supervisionado.

Independente da ênfase teórica que fundamenta a psicoterapia, proposta de intervenção ainda predominante em clínica psicológica, as supervisões no âmbito acadêmico tendem a seguir uma mesma dinâmica: Num primeiro momento do encontro, o supervisor dá espaço para que o estagiário exponha o caso clínico que se encontra sob seus cuidados. Feita essa exposição, individual ou junto a um grupo de estagiários, o supervisor é suscitado a tecer considerações teóricas e técnicas sobre o todo que envolve a situação de atendimento, tomando comumente como foco a pessoa do paciente (o quadro nosológico por ele apresentado, o teor da sua fala, o modo como lida com a queixa(s), dentre outros aspecto(s)). Nesse contexto, interessa ainda ao supervisor estar atento ao que se passa na relação terapêutica e às

técnicas utilizadas pelo estagiário na condução dos casos clínicos, sugerindo, sempre que possível, aquelas que, no seu entender, parecem ser mais eficazes visando o alcance de um fim último: A extinção da queixa, a superação de conflitos que geradores de tamanho mal-estar, inviabilizam a dinâmica de vida daquele que adocece ou o aflorar de potencialidades humanas.

Diante do exposto, depreendemos daí, que a supervisão clínica em psicologia, envolta num modo de pensar mecanicista, tende a privilegiar a tecnicidade do futuro profissional em detrimento do conhecimento tácito, pessoal e intransferível que acompanha a esfera do vivido (Figueiredo, 1992). Dando prosseguimento às nossas reflexões, apesar das “Diretrizes Curriculares” sugerirem o atendimento às demandas emergentes no atual contexto da clínica psicológica, parece que a maioria dos modos de supervisão em clínica continua regido por uma proposta objetivante no modo de lidar com a pessoa que procura acolhimento, valendo-se, predominantemente, de um olhar asséptico, distanciado do que nos revela o humano em sua concretude e historicidade. Diante dessa intrigante realidade, recorreremos a Löhr e Silveiras (2006) que problematizam a formação acadêmica em psicologia no Brasil.

O que tem feito a graduação em psicologia para dar conta desse novo cenário? Frente a essas novas demandas, como pode ser concebida a clínica-escola? Terá ela acompanhado tais mudanças? Contribui para a formação dos futuros psicólogos, desenvolvendo as habilidades que esta nova estruturação social requer? Que habilidades são estas? (p. 15)

Atendo-nos um pouco mais nessas questões, as referidas autoras (2006) nos convidam a questionar o papel das clínicas-escola face a essa nova configuração dos cursos de psicologia no país. Esses serviços, adaptados ao modelo de clínica- médica apresenta uma infraestrutura semelhante a esta, constando comumente de uma recepção, secretaria, salas de atendimento individual e de grupo, salas de supervisão, sanitários, copa e almoxarifado. Projetada em espaço ideal para garantir conforto e segurança aos usuários, em suas dependências, estima-se que seja mantido silêncio e um tipo de conduta que evite a interrupção abrupta das intervenções propostas. Em alguns serviços de psicologia, a exigência do uso de jaleco durante o atendimento, por vezes, dá-nos a impressão de que se opera em ambiente hospitalar, salvo a ausência de cheiro de éter, do uso de medicamentos, macas, aparelhagens e materiais específicos da área

médica. Por vezes, estando numa clínica-escola de psicologia, o estagiário é induzido a assenhorar-se de um contexto e de um fazer muito semelhante ao das ciências médicas.

Restritos a esse cenário, Löhr e Silveiras (2006) sugerem que abandonemos a clássica noção de clínica-escola como espaço destinado, tão somente, ao treinamento em psicoterapia individual, este comumente restrito a reprodução de técnicas e aplicação de conhecimentos teóricos. Colados às demandas regionais, sem, no entanto, invalidarmos o clássico modelo de intervenção já proposto, interessa-nos ampliar a formação do futuro profissional de psicologia, oferecendo a ele outras perspectivas de intervenção que lhe permitam atuar preventivamente na clínica-escola, bem como na saúde pública. Nesse sentido, advertem-nos as autoras (2006):

[...] considerar a clínica como uma das possibilidades de inserção profissional, porém não a única ou a melhor, pode facilitar a abertura para o conhecimento de outros contextos de aplicação do conhecimento psicológico, permitindo ao futuros psicólogos que, utilizando seu potencial criativo e sua capacidade de construção de novas perspectivas, estejam sempre abertos para o que a ciência tem de mais rico e promissor,

que é a sua capacidade contínua de construção e atualização, sempre podendo se superar e, com seus conhecimentos, beneficiar cada vez de forma mais efetiva a comunidade que dela necessita (p. 21).

Nessa direção, destacamos que, dentro e fora de algumas clínicas-escolas de psicologia no Brasil, esse movimento tem ganho representatividade há algum tempo, a medida que têm proposto outras modalidades de intervenção psicológica mais coladas às necessidades da população excluída. Dentre as mais inovadoras intervenções nesse campo, destacamos o plantão psicológico. A exemplo disso, trazemos como referência o implantado no Serviço de Aconselhamento Psicológico (SAP), do Instituto de Psicologia da USP, no final da década de 60 e o da Clínica-Escola da PUC-Campinas/SP, no ano de 1994, ambos ainda em vigor. (Linares, 2001)

Desde então, diferentes clínicas-escola em todo o país vem aderindo a oferta de plantão psicológico. Considerando outro perfil do público-alvo atendido, damos especial destaque ao plantão psicológico proposto pelo curso de psicologia da Fafich/UFMG junto à comunidade interna da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Fora do contexto de clínica-escola, em trabalho desenvolvido por Vieira

e Boris (2012), destacamos ainda o plantão psicológico direcionado a políticas públicas desenvolvido por estagiários do curso de psicologia da Universidade Federal do Pará (UFPA), desde 2009.

**Tecendo Reflexões que
encaminhem o En-raizamento da
Supervisão Clínica em Psicologia no
Brasil**

Passados pouco mais de uma década do século XXI, aproximadamente 52 anos de regulamentação da profissão de psicólogo no Brasil, resta-nos, ainda que de maneira incipiente, pensar a respeito da situação atual no que diz respeito à ação clínica em psicologia. Entendemos que o contexto de supervisão acadêmica surge como um “terreno fértil” para pormos a caminho esse empreendimento, uma vez que se de um lado, esse contexto nos revela estarmos talvez caducos no modo de fazer clínica; de outro, leva-nos a ventilar a possibilidade de também nele encontrarmos as “raízes” de um pensar e agir mais próprio e atento às demandas que desafiam na atualidade o profissional de psicologia.

De início, em vista do que foi exposto, brotam algumas questões que, no nosso entender, perpassam a supervisão clínica em psicologia no país. Nos últimos tempos, em vista do surgimento de teorias

psicológicas pretensamente mais aderentes às necessidades sociais, estariam elas, de fato, comprometidas com um mundo marcado por tamanhas desigualdades sociais? No contexto acadêmico podemos identificar mudanças significativas no ensino da psicologia que contribuam para consolidar a sua importância enquanto ciência e profissão? Em especial, os discursos vigentes na clínica psicológica estão a serviço de qual(is) segmento(s) da sociedade? A psicologia clínica do século XXI tem ganho representatividade social no Brasil ou continua ela enraizada em discursos ideológicos que mais atendem as classes dominantes? No momento, não dispomos de respostas concretas para essas e tantas outras intrigantes questões que envolvem a clínica psicológica em encontros de supervisão, no entanto, somos provocados a nos demorar um pouco mais, uma vez que elas parecem apontar caminhos outros.

Apesar de a psicologia ser uma ciência recente, dado que a princípio justificaria os seus muitos impasses e dificuldades de firmar-se enquanto profissão podemos questionar se, metaforicamente, permanece ela “enraizada” à medida que se mantém em “solo infértil”. Inspirados na segunda fase do pensamento heideggeriano (1969, 2001), questionamos se o “solo infértil” no qual a

psicologia se apresenta hoje no Brasil, não estaria associado ao predomínio das matrizes científicas decorrentes do pensamento cartesiano, este incapaz de aproximá-la do seu objeto de estudo. Mas, finalmente qual seria seu objeto de estudo? O estudo da alma, do comportamento humano, da subjetividade ou dos modos de subjetivação? Ainda mais, para além dessas determinações, será que poderíamos pensar em pressupostos oriundos da filosofia hermenêutica heideggeriana como modo de contrapor às premissas teóricas-explicativas que dominam as teorias e escolas de Psicologia?

Canguilhem, em seu texto “O que é a psicologia?”, ao problematizar a prática do profissional da psicologia, independente do projeto teórico metodológico que consubstancia o seu fazer, destaca que a predominante ineficácia desse campo do conhecimento decorre da sua precária fundamentação, restrita a “aplicação de uma ciência”. A expressiva dificuldade de responder com propriedade sobre o que faz, funda-se na incapacidade desse mesmo profissional dar visibilidade à essência da psicologia. Para o autor, desde a emergência da psicologia enquanto ciência, esta tem privilegiado a instrumentalização na lida com o seu objeto de estudo. Imerso nessa ideologia, o psicólogo tem assumido a função de técnico ou instrumentalista, esquecendo-se de questionar criticamente

de quem ou de que se coloca à disposição. Arraiado a um conhecimento estritamente objetivo e pericial, consolidado em dados estatísticos, o psicólogo parece legitimar, por si mesmo, a sua prática profissional.

Nessa mesma direção, Jurandir Freire no prefácio da obra intitulada “A fábrica de interiores: a formação *psi* em questão”, de autoria de Luís Antônio Baptista, comenta que o fazer do psicólogo, há muito destituído de humanidade, restringe-se a reproduzir modelos de intervenção que em nada coadunam com a concretude da vida. Nesse aspecto, questionamos se o psicólogo clínico tem se disposto a acolher o homem em sofrimento ou, de modo sutil, tem providenciado como que na “surdina” o emudecimento de uma voz que insistentemente clama ser escutada? Incomodados com um precário modo de ser psicólogo clínico nos encontros de supervisão, arriscamos pontuar que uma vez envoltos no repasse de técnicas que preveem a prática do aprendiz de psicoterapeuta, tendemos a nos antecipar frente aos inusitados sentidos que se revelam na relação terapêutica.

Problematizando ainda a prática do profissional de psicologia no Brasil, Baptista (2000) pontua que a ideologia dominante no contexto acadêmico surge como principal responsável pelos embates vividos nesse campo do saber. Valendo-se de linguagem metafórica, adverte-nos que

essa formação assemelha-se a “engrenagem fabril”, à medida que por detrás de um liberalismo ingênuo que apregoa a indistinta liberdade de expressão; esse mesmo profissional oculta as muitas facetas do cotidiano, revelador de aterrorizantes divisões de classe. Fundamentado na noção de homem a-histórico, encerrado em si mesmo, o futuro psicólogo tende, portanto, a ser modelado e impedido de ventilar ideias outras que envolvem a realidade de pessoas por ele assistidas.

Nessa ordem de ideias, as práticas *psi*, cristalizadas no âmbito privado, tendem a reproduzir subjetividades que se adequem a técnicas capazes de absorvê-las integralmente, ainda que essa proposta inviabilize a produção de uma nova sociedade atenta às demandas emergentes. O rigor científico imperante ainda hoje na psicologia parece situá-la em terreno impróprio à medida que contribuem para o seu emudecimento e aprisionamento em termos de redefinição de seus próprios conceitos.

*Nas línguas e nos dentes por onde
passam os ruídos psi, encontramos
apenas a defesa do território clínico.
As vozes são emitidas sem suor e sem
aventura. Na academia, a
reprodução de vozes segue seu rumo na
tradição hegeliana da história.
Reproduzidas, não se apropriam e não*

*se superam através de antagonismos
com outras vozes. Ratificam territórios
e perdem atrevimentos (Baptista, 2000,
p. 43).*

Uma vez destacados os mecanismos ideológicos que têm forjado o objeto de estudo da psicologia, recorremos a Foucault (1996) ao nos dizer que a ritualização da palavra e a definição de papéis para os sujeitos que falam representam procedimentos eficazes de sujeição do discurso. Para ele, dentre os sistemas de exclusão que atingem o discurso, a vontade de verdade é aquela que mais tem perdido força no discurso científico. No caso da psicologia clínica abordada no contexto de supervisão, entendemos que nela parece vigorar um discurso que, na terminologia foucaultiana, figura dentre aqueles que “se dizem”, que tão somente reproduzem ideias visando ao alcance de fins específicos. Seguindo na contramão de um enrijecido fazer psicológico, talvez possamos cultivar nesse contexto, discursos que “sejam ditos”, que exijam de nós, profissionais e estagiários, autoria, engajamento que reflita ações clínicas. Nesses termos,

*[...] pede-se que o autor preste contas
da unidade de texto posta sob seu
nome; pede-se-lhe que revele, ou ao
menos sustente, o sentido oculto que os
atravessa; pede-se-lhe que os articule*

com sua vida pessoal e suas experiências vividas, com a história real que os viu nascer. O autor é aquele que dá à inquietante linguagem da ficção suas unidades, seus nós de coerência, sua inserção no real (Foucault, 1996, pp. 27-28).

Considerações Finais

Diante do exposto e de modo a procurarmos, no sentido foucaultiano, incrementar a autoria de nossas propostas no campo da clínica psicológica, uma vez expostas algumas reflexões que, no nosso entender, abrem perspectivas de entendimento a respeito da modalidade de supervisão clínica que acolhemos; convidamos o leitor, atento à formação do psicólogo, a aproximar-se do fenômeno no cotidiano das suas relações. Partimos do

pressuposto de que tal aproximação possa apontar outro caminho, diferente daquele construído pelas premissas que, a partir de uma lógica racional dedutiva formal, constituem as teorias e escolas psicológicas clássicas enquanto indicadores teórico-explicativos que implicam num conhecimento universal acerca do homem e do sofrimento humano. Afinal de contas, entendemos que esse caminho outro implica não apenas numa mudança de atitude no modo de estar e fazer supervisão clínica; mas na aderência às demandas emergentes na atualidade, atributo essencial à formação do futuro profissional de psicologia. Por último, preocupados com a formação deste, resta-nos pontuar que as reflexões aqui expostas, longe de esgotar as muitas possibilidades de compreensão da temática investigada, convida-nos a pensar num modo de supervisão que encaminhe sentidos de ser em psicologia clínica.

Referências Bibliográficas

- Baptista, L. (2000). *A fábrica de interiores: A formação psi em questão*. Rio de Janeiro: EdUFF.
- Brasil (2003) Normas para a Organização e Realização de Estágio de Alunos do Ensino Médio e da Educação Profissional./ Ministério da Educação e Cultura. Brasília, DF: MEC. Disponível em https://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb35_03.pdf.
- Buriolla, M.F. (2011). *O estágio supervisionado_7ª ed*. São Paulo: Cortez.
- Canguilhem, G. (1973). O que é a psicologia? Conferência dada no *Collège Philosophique* em 18 de dezembro de 1956 e publicada na *Revue de Métaphysique et Morale*, n. 1, em 1958. Disponível em http://posds.idance.com.br/wp-content/uploads/2009/07que_psicologia.pdf

- Conselho Nacional de Educação (CNE)/ Câmara de Educação Superior (CES) (2004). Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia. /Ministério da Educação e Cultura. Brasília, DF: Ministério da Educação. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces08_04.pdf.
- Figueiredo, L. C. (1992). Sob o signo da multiplicidade. *Cadernos de subjetividade*, 1(1), 89-95.
- Foucault, M. (1996). *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola.
- Heidegger, M. (1969). *Que é metafísica?* São Paulo: Livraria Duas Cidades.
- Heidegger, M. (2001). *Ensaio e conferências*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Linares, R. (2001). Plantão psicológico, novos horizontes. *Estudos de Psicologia*, 18(1) Disponível em <http://dx.doi10.1590/S0103-166X2001000100008> version=html.
- Löhr, S. & Silveiras, E. (2006). Clínica-escola: Integração da formação acadêmica com as necessidades da comunidade. In Silveiras, E. (Org.), *Atendimento psicológico em clínicas-escola* (pp. 11-22). Campinas: Alínea.

As autoras:

Celina Maria Aragão Ximenes, Doutora em Psicologia Clínica, docente da Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP, e-mail: celximenes@uol.com.br

Carmem Lúcia Brito Tavares Barreto, Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano. Universidade de São Paulo, e-mail: carmemluciabarreto@hotmail.com

Recebido em: 19/04/2018.

Aprovado em: 10/06/2018.