

Vol. 4, Número Especial, out. 2018

ISSN 2356-3865

REVISTA

# CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA

ÁREAS

EDUCAÇÃO

PSICOLOGIA

ABORDAGEM CENTRADA NA PESSOA



**Fundação  
Sousaândrade**  
DE APOIO AO DESENVOLVIMENTO DA UFMA

**XX Encontro  
Nordestino**

*da Abordagem Centrada na Pessoa*



ISSN 2356-3865

REVISTA

CIENTÍFICA E

TECNOLÓGICA

ISSN 2356-3865

# XX Encontro Nordestino



*da Abordagem Centrada na Pessoa*

**REVISTA**

**CIENTÍFICA E**

**TECNOLÓGICA**

São Luís, v. 4, número especial, p.8 - p.282, out. 2018



## **FUNDAÇÃO SOUSÂNDRADE DE APOIO AO DESENVOLVIMENTO DA UFMA**

### **CONSELHO CURADOR**

Presidente: Maria Alice Melo

Vice-Presidente: Roseli de Oliveira Ramos

Membros Titulares: Gersino dos Santos Martins, Lucyléa Gonçalves França, Sirlene Mota Pinheiro da Silva, Roseli de Oliveira Ramos, Veraluce da Silva Lima, Waldeney Costa Araújo Wadie (UFMA), Jhonatan Uelson Pereira Sousa de Almada (SECTI - MA), Fernando Antonio Guimarães Ramos, Maria Alice Melo, Raimundo Nonato Palhano Silva, Solange Silva Buzar (FSADU)

Membros Suplentes: Denivaldo Cícero Pavão Lopes, Janilson José Alves Viégas, Maria de Fátima Andrade Calderoni, Nila da Conceição Cardoso Ferreira, Saulo Ribeiro dos Santos, Sílvia Tereza de Jesus Rodrigues Moreira Lima (UFMA), André Bello de Sá Rosas Costa (SECTI - MA), Luiz Alves Ferreira, Paulo Augusto Emery Sachse Pellegrini, Sebastião Moreira Duarte, Zartu Giglio Cavalcanti (FSADU)

### **CONSELHO FISCAL**

Presidente: Paulo Roberto Roma Buzar

Membros Titulares: Ilmar Polary Pereira, Francisco Gilvan Lima Moreira, Paulo Roberto Roma Buzar

Membros Suplentes: Antonio Maria Gomes da Silva, José Francisco Belfort Brito, Nayse Mirelle Costa Godinho

### **CONSELHO CONSULTIVO**

Aymoré de Castro Alvim, Diomar das Graças Motta, Jandyra de Jesus Barros, Lindalva Martins Maia Maciel e Rubem Rodrigues Ferro

### **DIRETORIA EXECUTIVA**

Diretora-Presidente: Evangelina Maria Martins Noronha

Superintendente: Luciana Maria Pinto Gurgel Rocha Cordeiro

Revista Científica e Tecnológica/Fundação Sousândrade de Apoio ao Desenvolvimento da UFMA - São Luís, v.4, número especial, out. 2018. Anual

ISSN 2359-3865

1. Ciência - Periódicos 2. Pesquisa científica 3. Pesquisa tecnológica

CDU 001 (051)

## **REVISTA CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA**

### **EXPEDIENTE**

Editores: Maria do Rosário Guimarães Almeida, Sirlene Mota Pinheiro da Silva e Zartu Giglio Cavalcanti

Projeto gráfico e diagramação: Domingos Martins Lemos Neto e João Victor Lima da Costa

### **CONSELHO EDITORIAL**

Profa. Dra. Maria do Rosário Guimarães Almeida - SOUSÂNDRADE/ESTÁCIO/IUA

Profa. Dra. Sirlene Mota Pinheiro da Silva - UFMA

Prof. Dr. Zartu Giglio Cavalcanti - UFMA

### **COMISSÃO ORGANIZADORA DO XX ENCONTRO NORDESTINO DA Abordagem Centrada na Pessoa - ACP**

Auriani Silva Sousa, Psicóloga CRP 22/00436 (mestranda) – Atenção Psicossocial – CAPS, 3. Imperatriz

Claudia Aline Soares Monteiro, Profa. Dra. Psicóloga CRP 22/01392 – UFMA

Edson do Nascimento Bezerra, Prof. Me Psicólogo CRP 22/01555 – Pitágoras

Losiley Alves Pinheiro, Esp. Psicóloga CRP 22/00244 – Pitágoras e Clínica Transcender.

Raquel Viana Leão, Ma, Psicóloga CRP 22/00403, Psicologia Clínica.

Sarah Duarte Santos discente UFMA. Membro do grupo de Estudos de Abordagem Centrada na Pessoa. Extensionista/bolsista e plantonista do Projeto de Extensão Plantão Psicológico: democratizando o acesso público à Psicologia.

Zartu Giglio Cavalcanti, Prof. Dr. Psicólogo CRP 22/01388 – UFMA

Endereço: Rua das Juçaras, Qd. 44 nº 28 - Renascença I

CEP: 65075-230 São Luís - MA

(98) 4009.1000

fsadu@fsadu.org.br

Tiragem desta edição:

OS ARTIGOS E DEMAIS TEXTOS DESTA REVISTA SÃO DE TOTAL RESPONSABILIDADE DE SEUS AUTORES

# SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>8</b>
---------------------------	----------

## ARTIGOS

<b>REFLEXÕES SOBRE OS ENCONTROS DA ABORDAGEM CENTRADA NA PESSOA (APC).....</b>	<b>12</b>
--	-----------

Edson do Nascimento Bezerra

<b>CONFLITOS E AJUDAS MÚTUAS INTERGERACIONAIS EM GRUPOS PSICOTERÁPICOS .....</b>	<b>30</b>
--	-----------

Hélio Pacheco de Gusmão e Silva

<b>EXPERIÊNCIA DE FACILITAÇÃO DE GRUPO COM MULHERES EM SITUAÇÃO DE VIOLÊNCIA .....</b>	<b>55</b>
--	-----------

Rachel Xavier de Faria Vecchio

<b>GRUPO DE APOIO AO ESTUDANTE COMO RECURSO PARA FORTALECER SUA PERMANÊNCIA NA UNIVERSIDADE .....</b>	<b>71</b>
---	-----------

Virginia Teles Carneiro

Monalisa Peixoto Soares

<b>ENSINO CENTRADO EM ESTUDANTES: experiências e reflexões .....</b>	<b>98</b>
--	-----------

Juliana Crespo Lopes

<b>EXISTIR É DIZER-SE: relato de uma experiência em educação .....</b>	<b>116</b>
--	------------

Alessandra Tozatto

Fernanda Fochi Nogueira Insfran

<b>FORMAÇÃO DE PSICÓLOGOS CLÍNICOS A PARTIR DAS ATITUDES FACILITADORAS DA ABORDAGEM CENTRADA NA PESSOA .....</b>	<b>135</b>
--	------------

Nádia Oliveira da Silva

Stefânio Ramalho do Amaral

Maria Lucicleide Falcão de Melo Rodrigues

<b>SUPERVISÃO CLÍNICA E ABORDAGEM CENTRADA NA PESSOA: relatórios de campo a partir do instrumento fenomenológico versão do sentido .....</b>	<b>157</b>
--	------------

Bruno de Moraes Cury

Francielly de Oliveira Müller Lima

<b>ARTES EXPRESSIVAS E PSICOTERAPIA: um estudo de caso.....</b>	<b>182</b>
Vânia Graciano	
Wagner Durange	

<b>ESPIRITUALIDADE E CRESCIMENTO PESSOAL NO PROCESSO PSICOTERAPÊUTICO NA PERSPECTIVA DA ABORDAGEM CENTRADA NA PESSOA.....</b>	<b>198</b>
Jocicleide Silvestre da Silva - UNINASSAU	
José Estácio Lucena - UNINASSAU	
Marcela Vieira de Souza - UNINASSAU	

<b>ANÁLISE DA SÉRIE ATYPICAL BASEADO NOS CONCEITOS DA ABORDAGEM CENTRADA NA PESSOA .....</b>	<b>217</b>
Luciana de Paula Garcia Lima	
Patrícia Duarte Espíndola	
Bianca Nascimento de Souza	

<b>A ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO CENTRADO NA PESSOA NA UNIDADE DE TERAPIA INTENSIVA.....</b>	<b>239</b>
Ana Rosa Rebelo Ferreira de Carvalho	
Priscila Souza Rocha	

<b>REFLEXÕES SOBRE A CLÍNICA DAS URGÊNCIAS PSICOLÓGICAS .....</b>	<b>261</b>
Márcia A Tassinari	
Wagner T Durange	

<b>NORMAS PARA PUBLICAÇÃO DE TRABALHOS.....</b>	<b>278</b>
---	------------

## APRESENTAÇÃO

Essa Edição da Revista Científica e Tecnológica, da Fundação Sousândrade, em Número Especial referente ao evento, está voltada exclusivamente para produções textuais apresentadas no XX Encontro Nordeste da Abordagem Centrada na Pessoa (ENACP), ocorrido no período de 14 a 18 de novembro de 2018, no município de Barreirinhas (MA). São 13 artigos, de diferentes categorias (ensaios, relatos de experiência e resultados de pesquisas), cujas autoras e autores são provenientes de diferentes regiões do país. Na prática, essa característica deu uma dimensão nacional a esse evento regional.

A Abordagem Centrada na Pessoa (ACP) é o legado do grande nome da Psicologia Humanista, o norte-americano Carl Ransom Rogers (1902-1987). Sua contribuição à Psicologia apresenta-se em diversas áreas, inclusive fora do contexto psicológico: na pesquisa acadêmica, na prática psicoterápica, no trabalho com grupos e na educação, por exemplo. Sua confiança irrestrita na dignidade humana, a valorização dos potenciais criativos da pessoa para a mudança e transformação, e a ênfase em relações horizontais de poder, sustentadas no diálogo e na democracia plena, expressam a sua atualidade em nossos dias, principalmente quando o respeito e a legitimação da liberdade, e da diversidade humana, são questionados de modo explícito e cotidiano. Esses valores da ACP aparecem nos textos aqui publicados.

O primeiro é um ensaio reflexivo elaborado a partir da seguinte questão disparadora: o modelo de Encontro da ACP, desenvolvido a partir dos Workshops promovidos por Rogers e sua equipe há mais de 40 anos atrás, ainda se mantém criativo e potente quanto à sua capacidade produtiva de desenvolvimento da teoria, das práticas e da cultura da ACP? Propositamente,

abriremos esse número especial com uma reflexão provocativa como essa, uma vez que as publicações que se seguem, talvez, sejam uma prova viva da nossa capacidade produtiva quando estabelecemos relações horizontais de poder e acolhimento.

Os próximos três textos relatam interessantes experiências com grupos. Assim, o segundo artigo traz uma rica experiência do autor com grupos psicoterápicos intergeracionais, em que as diferenças etárias se mostraram terreno fértil para o amadurecimento psicológico. O terceiro texto é um relato de experiência de grupo, como espaço de aceitação e facilitação de troca de experiências e sentimentos, com mulheres em situação de violência doméstica. E o quarto apresenta um relato de pesquisa que objetivou compreender a efetividade de um grupo de apoio acadêmico na promoção da permanência do estudante à universidade.

Os quatro artigos seguintes remetem à facilitação da aprendizagem na ACP. O quinto é um relato de experiências docentes que a autora vivenciou com estudantes de licenciaturas da uma universidade federal brasileira. O sexto é traz uma experiência em uma escola técnica federal no Noroeste Fluminense, através de encontros, inspirados nas teorias de Rogers, Pichón-Riviére, Freire e AmatuZZi, com alunos do ensino médio. O sétimo é um ensaio reflexivo sobre a formação clínica de estagiários em Psicologia a partir das atitudes facilitadoras da ACP, experienciadas num grupo de supervisão. E o oitavo é um relato de pesquisa que abordou o tema da supervisão na ACP, bem como o registro de atendimentos psicológicos realizados a partir do instrumento fenomenológico Versão de Sentido.

Os cinco artigos que concluem esse número especial trazem a diversidade temática da ACP. O nono é o relato de um estudo de caso sobre o processo pessoal de uma cliente em psicoterapia na ACP com a utilização de

artes expressivas. O décimo traz uma pesquisa bibliográfica que objetivou compreender a relevância da dimensão espiritual para o crescimento pessoal do cliente no processo psicoterapêutico. O artigo de número onde é o relato de uma pesquisa que analisou a série *Atypical* para verificar em que aspectos os conceitos basilares da ACP podem contribuir para o desenvolvimento de pessoas com diagnóstico de autismo. O décimo segundo aborda a atuação da Psicologia no contexto da Residência em Terapia Intensiva do adulto na perspectiva da ACP. Concluimos a nossa publicação com uma bela revisão de um trabalho sobre a clínica das urgências, apresentado no XVIII Encuentro Iberoamericano del Enfoque Centrado en La Persona, no México, em 2018, ampliando a noção da consulta psicológica dirigida às urgências a partir da radicalidade do encontro.

Começando e concluindo com textos que falam de encontros, essa publicação objetiva alcançar, através do seu caráter digital e disponível na internet, qualquer pessoa interessada em ACP que sustente seu modo de vida pessoal e profissional sob a referência desse olhar. Trata-se, dessa forma, de uma pequena, mas valiosíssima, contribuição dos participantes do XX ENACP que se dispuseram a registrar suas experiências e reflexões pessoais e profissionais para, mais uma vez, demonstrar a efetividade dessa abordagem nesse momento histórico do contexto brasileiro.

Comissão Organizadora do XX Encontro Nordeste de ACP

# ARTIGOS



# REFLEXÕES SOBRE OS ENCONTROS DA ABORDAGEM CENTRADA NA PESSOA (ACP)

Edson do Nascimento Bezerra<sup>1</sup>

## RESUMO

A proposta deste trabalho sustenta-se na seguinte questão disparadora: o modelo de Encontro da Abordagem Centrada na Pessoa (ACP), desenvolvido a partir dos Workshops promovidos por Rogers e sua equipe há mais de 40 anos atrás, doravante chamado por mim apenas de Encontro da ACP ou apenas Encontro, ainda se mantém criativo e potente quanto à sua capacidade produtiva de desenvolvimento da teoria, das práticas e da cultura da ACP? Essa questão é lançada a partir de minha condição, após já ter participado de 11 Encontros da ACP (regionais, nacionais e internacionais) nos últimos 19 anos. Possuo a clareza que um Encontro da ACP possui tantas finalidades quantas forem as pessoas envolvidas. Ainda assim, pergunto-me, considerando minhas experiências no decorrer desse período, se os Encontros continuam vivos e dinâmicos, sem terem caído em uma repetição previsível da proposta original. Ou mesmo, se essa proposta original se mantém adequada para um momento histórico tão distinto daquele de sua origem. Como forma de desenvolvimento da temática, proponho inicialmente resgatar as origens e a concepção dos Encontros da ACP. Em seguida, baseado em elementos já apresentados por autores brasileiros, problematizar sobre os Encontros na atualidade. E, por fim, sem pretender esgotar o tema, propor reflexões para colaborar, uma vez que entendo ser esse um problema relacionado à comunidade de pessoas identificadas com a ACP no Brasil, na busca de possíveis respostas à questão disparadora deste trabalho.

**Palavras-chave:** Encontro. Abordagem Centrada Pessoa. ACP. Brasil.

## ABSTRACT

The proposal of this work is based on the following triggering question: the Model of meeting of the Person-Centered Approach (ACP), developed from the workshops promoted by Rogers and his team 40 years ago, henceforth called by me, only ACP Meetings or just Meeting, still remains creative and potent in its productive capacity to develop ACP theory, practices and culture? This issue

---

<sup>1</sup> Psicólogo e graduado em Filosofia, especialista em Psicopedagogia, mestrando do Programa de Pós-Graduação (Mestrado) em Psicologia da UFMA, psicoterapeuta, professor da Faculdade Pitágoras de São Luís e coordenador do Instituto Pessoas (IPÊ).

comes out from my condition, having already participated of 11 ACP Meetings (regional, national and international) in the past 19 years. I have the clarity that an ACP Meeting has as many purposes as the people involved. Still, I ask myself, considering my experiences during this period, whether the Meetings remain alive and dynamic, without falling into a predictable repetition of the original proposal. Or, if this original proposal remains adequate for a historical moment so different from the one when it was originated. As a way of developing the theme, I propose initially to rescue the origins and the conception of the ACP Meetings. Then, based on elements already presented by Brazilian authors, problematize about the Meetings in the present moment. And finally, without trying to exhaust the theme, to propose reflections to collaborate, since I understand that this is a problem related to the community of people identified to the ACP in Brazil, in the search for possible answers to the triggering question of this work.

**Key Words:** Person Centered Approach. ACP. Meeting. Brazil.

## 1 INTRODUÇÃO

Mesmo tendo desenvolvido uma forma criativa e particular de Encontro, sentimos a necessidade de não cristalizarmos o que é processo – o que é vivido. O espaço para o novo deve ser garantido. Às vezes, a busca de alternativas nos reconduz ao que de bom possa ter ficado de experiências passadas. (GUSMÃO, 1999, p. 156)

O convite escrito por Sônia Gusmão me serve de inspiração para refletir basicamente sobre a seguinte questão: o modelo de Encontro da Abordagem Centrada na Pessoa (ACP), desenvolvido a partir dos Workshops promovidos por Rogers e sua equipe há mais de 40 anos atrás, doravante chamado por mim apenas de Encontro da ACP ou apenas Encontro, ainda se mantém criativo e potente quanto à sua capacidade produtiva de desenvolvimento da teoria, das práticas e da cultura da ACP?

Para estabelecer uma aproximação adequada da questão, preciso inicialmente considerar o lugar em que me encontro perante o problema. Já participei de 11 Encontros da ACP (regionais, nacionais e internacionais) nos últimos 18 anos. Tive a oportunidade de compor a Comissão Organizadora de 2 deles e, nesse momento, coordeno a equipe que está organizando o XX Encontro

Nordestino da ACP, previsto para ocorrer em 2018. Posso garantir que variadas foram as minhas expectativas que me levaram a estes Encontros, influenciadas pelo meu momento pessoal e profissional de vida. Portanto, tenho a clareza que um Encontro da ACP não possui apenas uma única finalidade, inclusive como deixa bem claro os autores brasileiros que escreveram sobre o assunto. Por outro lado, pergunto-me, considerando a dinâmica vivida no decorrer desse período, se os Encontros continuam vivos e dinâmicos, sem terem caído em uma repetição previsível da proposta original. Ou mesmo, se essa proposta original se mantém adequada para um momento histórico tão distinto daquele de sua origem.

De acordo com Castelo Branco (2015, p. 110), é claro o reconhecimento, na atualidade, de “[...] um momento de consolidação do desenvolvimento de uma ACP brasileira, que é um movimento pós-Rogers e expressa distinções que a singularizam em relação à ACP de Rogers e à ACP que é corrente em outras localidades.” Essa perspectiva confirma a impressão de Fonseca (1996) quanto à reconfiguração da Abordagem a partir da experiência dos Encontros, uma vez que expressam um novo momento de constituição e desenvolvimento sustentado não apenas no trabalho acadêmico de pesquisa e atendimento clínico individual ou de pequenos grupos, mas em experimentos vivenciais dinâmicos de caráter cultural e comunitário. Assim, entendo que refletir sobre os Encontros da ACP significa, necessariamente, refletir sobre a própria Abordagem como se encontra configurada no Brasil.

Considerando estes aspectos, proponho inicialmente resgatar as origens e a concepção dos Encontros da ACP. Em seguida, baseado em elementos já apresentados por autores brasileiros, problematizar sobre os Encontros na atualidade. E, por fim, sem pretender esgotar o tema, propor reflexões para colaborar, uma vez que entendo ser esse um problema relacionado à

comunidade de pessoas identificadas com a ACP no Brasil, na busca de possíveis respostas à questão disparadora desse ensaio.

## 2 ORIGENS E CONCEPÇÃO

Os Encontros, em sua estrutura básica, derivaram dos workshops com grandes grupos, promovidos por Carl Rogers e uma equipe de facilitadores que o acompanhava. Estes workshops, promovidos a partir de 1974, com mais de uma centena de participantes, em regime residencial por 15 dias, em média, foram derivações do “*La Jolla Program*”, programa para treinamento de facilitadores de grupos de encontro, promovido pelo *Center for Studies of the Person* (CSP)<sup>2</sup>, desde 1968. Inicialmente, no decorrer do programa de treinamento, com grupos de 200 a 300 pessoas, todos os participantes se reuniam em um grande grupo por aproximadamente 3 horas todas as manhãs. Essa reunião geral era uma atividade dentre outras, como seminários, palestras e pequenos grupos de encontro, que ocorriam no decorrer do período de treinamento. Com o passar do tempo, a equipe de coordenação verificou a capacidade das pessoas se comunicarem e compartilharem experiências de maneira íntima e significativa nestes grandes grupos, apesar do número de participantes. Já nos workshops promovidos a partir de 1974, as reuniões dos grandes grupos (também conhecidos como reuniões *da* comunidade ou, como ficou conhecido no Brasil, grupões) passaram a ser o centro das atividades (TAMBARA; FREIRE, 1999).

Nestes grupões, os participantes decidem o formato e a programação das atividades, em um sentido de comunidade. Desta forma, os Encontros “[...] funcionam como um modelo institucional informal, que promovem uma

---

<sup>2</sup> Instituição fundada em La Jolla, Califórnia, no ano de 1968, por Rogers e um grupo de colaboradores (TAMBARA; FREIRE, 1999)

disseminação espontânea dos princípios e conceitos da ACP [...] não se propondo, entretanto, a representá-la em caráter oficial” (TASSINARI; PORTELA, 2005, p.243). Neste contexto, cada participante pode propor livremente temas para serem tratados, tornando-se, por conseguinte, co-responsável pelo Encontro. Configuram-se, assim, enquanto comunidades de aprendizagem centrada na pessoa (FONSECA, [s.d.]), cujo processo de aprendizagem ocorre de modo que o grupo possua uma autodireção própria, e que torna essa aprendizagem muitas vezes inusitada e assustadora o suficiente, capaz de atordoar a pessoa em sua individualidade própria (ROGERS, 1978).

Considerando que o grupão se encarrega da estrutura e tematização do Encontro, cabe à Comissão Organizadora responsabilizar-se pela viabilização do eventos.

Desde o seu início, os encontros têm sido encontros residenciais intensivos. Uma equipe local responsabiliza-se pelo provimento da infra-estrutura básica do encontro e pelos esquemas de mobilização dos participantes e de comunicação. A estrutura e a temática propriamente ditas do encontro são definidas pelo próprio grupo dos participantes, a partir de suas reuniões iniciais (FONSECA, 1994, p.5-6).

Os Encontros da ACP tiveram sua primeira versão, baseados nos workshops de grandes grupos promovidos nos anos 70 do século passado, expressa nos Encontros Latino-Americanos da ACP, e logo estendida a outros âmbitos no contexto brasileiro (Encontro Nordeste, Fórum Brasileiro, Encontro do Sudeste, Encontro Norte, Fórum Paulista e Fórum Centro-Oeste), proveniente da necessidade de profissionais locais promoverem um espaço próprio para reflexão e troca contextualizada de suas práticas e experiências (TASSINARI; PORTELA, 2005).

Feita esta breve apresentação das raízes e da configuração que caracteriza os Encontros da ACP, passarei a articular algumas reflexões sobre determinadas questões associadas a essa proposta, sem a pretensão de

originalidade, uma vez que muitas delas já foram feitas por alguns autores brasileiros há quase duas décadas (mas infelizmente não tematizadas entre os participantes habituais dos Encontros no país), para uma melhor aproximação do problema central deste Ensaio, ou seja, se o Encontro se mantém criativo e potente quanto à sua capacidade produtiva de desenvolvimento da teoria, das práticas e da cultura da ACP no Brasil.

### **3 OS ENCONTROS TÊM PRIVILEGIADO O ACESSO QUANTITATIVO DE PARTICIPANTES, EM DETRIMENTO DO SEU ASPECTO QUALITATIVO?**

Uma das características marcantes dos Encontros é o acesso, em igualdade de condições (ou seja, desde que feito o pagamento da taxa de inscrição, que envolve estadia, alimentação e participação em todo o evento), de estudantes e profissionais. No entanto, este acesso aos Encontros já possuiu alguns critérios que foram sendo, de modo geral, abolidos pelas Comissões Organizadoras que foram se sucedendo no decorrer do tempo: apresentação de trabalho escrito para apresentação no Encontro e carta de indicação de algum professor ou supervisor que trabalha com a ACP. O estabelecimento destes critérios foram formas adotadas para estimular a produção de conhecimento em ACP, por um lado, e preservar o evento da participação de pessoas que, não interessadas na abordagem, aproveitam os preços conseguidos pela Comissão Organizadora em pousadas e hotéis bastante apazíveis para fazerem turismo a um custo mais baixo (GUSMÃO, 1999).

A abolição de critérios para participação, em favor da promoção de um maior número de participantes, ainda que se argumente como de caráter mais liberal e horizontal, ou seja, em prol da valorização de uma fictícia indiferenciação entre os participantes, uma vez que, de fato e sem juízo de valor, são pessoas únicas e com experiências diferenciadas com relação à abordagem, apenas tem

promovido a quantidade e a desimplicação de um número considerável destes participantes com a proposta dos Encontros. Essa indiscriminação quanto à participação já demandou que, em alguns Encontros, fossem oferecidos, às pressas, por parte de alguns profissionais voluntários, pequenos cursos introdutórios sobre a ACP como uma forma de atenuação do estranhamento provocado. Outro aspecto que pode ser relacionado a essa valorização quantitativa é a apresentação de trabalhos e práticas que não necessariamente se relacionam à ACP (GUSMÃO, 1999).

Por mais que a ausência de critérios no acesso aos Encontros possa beneficiar o contato das pessoas com a abordagem, esse acesso sempre será delimitado pelo investimento financeiro a ser realizado no ato da inscrição. Ainda que a promoção de bolsas e programas de financiamento coletivo sejam iniciativas para tentar atenuar essa restrição, tem sido comum, nos últimos anos, o debate sobre o custo envolvido para a viabilização dos Encontros, com a impressão de ser impossível contornar este dilema constitutivo da sua concretização.

Em meio a essa questão, talvez seja pertinente refletir, sustentado em Fonseca (1994a), sobre o possível prejuízo na qualidade dos debates desenvolvidos sobre os fundamentos da abordagem, suas perspectivas e possibilidades. Afinal, o que tem, de fato, atraído os participantes aos Encontros da ACP?

#### **4 OS ENCONTROS TÊM PERDIDO O SEU CARÁTER DE “ESFERA PÚBLICA”?**

De acordo com Fonseca (1994b), a esfera pública da abordagem representa o espaço social mais adequado para debate e discussão, pelo seu próprio caráter de publicização, do conhecimento e das suas práticas, em que o

seu poder se caracteriza pela sua fértil capacidade de circulação e troca entre profissionais e grupos que atuam com a ACP. Quando esse espaço é apropriado privativamente por pessoas ou grupos, há o enfraquecimento da abordagem em virtude do seu “esclerosamento”, ou seja, da repetição unilateral de uma perspectiva legitimada de modo privativo.

Para o autor, os Encontros possuem essa esfera pública, desburocratizante, criativa e descentralizada de organização institucional. Nesta perspectiva, não há “donos”, “representantes” ou “proprietários” da ACP, apenas a possibilidade do intercâmbio de experiências individuais e grupais, de natureza pessoal ou teórica, com a capacidade de revitalização e dinamização dos processos de apropriação e desenvolvimento dos fundamentos teóricos, filosóficos e práticos da abordagem.

No entanto, de acordo com a psicóloga Vera Cury, do prefácio de Wood (2013), no processo de “abrasileiramento” da ACP, pilares importantes provenientes dos workshops foram descontextualizados na realização dos Encontros, para tornar a abordagem mais palatável ao nosso “jeitinho brasileiro”, como o respeito ao rigor científico e a adoção de uma postura disciplinada e nada irreverente na condução de processos psicológicos em diferentes contextos e com diferentes públicos. Por conseguinte, ela verifica um considerável prejuízo no tocante à credibilidade científica e a produção de uma “versão tropical amadorística” que enfraqueceu o impacto de sua contribuição teórica e prática no Brasil.

Estas impressões corroboram, no levantamento feito por Tassinari e Portela (2005, p.255), os depoimentos dos profissionais entrevistados para a construção de uma história da ACP no Brasil quanto a essa fragilização teórica:

Outro ponto convergente dos depoimentos refere-se à explicitação de uma certa “lacuna teórica”, evidenciada pelas práticas sem o devido acompanhamento de sua sistematização, bem como ênfase no nível



vivencial. A necessidade de maior embasamento teórico que ofereça respaldo à atuação profissional é sentida por vários profissionais que praticam a Abordagem Centrada na Pessoa. Observa-se um certo descuido com a teoria em detrimento da prática e da vivência. Alguns sentem falta de uma estrutura mais sólida, previamente construída, que traga mais segurança no desenvolvimento de seus trabalhos na Abordagem, fator responsável por certa evasão. Outros profissionais reclamam por maior fundamentação filosófica nos princípios. Neste ponto, temos um grupo de profissionais nordestinos que compartilha desta preocupação, reunindo seus esforços no sentido de promover maior respaldo teórico, fundamentando-a na filosofia Fenomenológica-Existencial.

Interessante observar que alguns profissionais nordestinos que fundamentam a abordagem em bases fenomenológico-existenciais têm optado nos últimos anos em não participar dos Encontros, como Virgínia Moreira e Afonso Fonseca, por exemplo; outros, pesquisadores acadêmicos e voltados para a produção teórica na abordagem, também não têm comparecido, como Paulo Castelo Branco e Emanuel Meireles Vieira. Esta constatação infelizmente também se junta a uma discussão recorrente nos últimos Fóruns Brasileiros, sobre uma pretensa oposição entre os aspectos acadêmico (teórico) e vivencial (prático).

Esta oposição comparece na baixa participação de profissionais identificados com a abordagem em eventos de outras orientações teóricas ou mesmo de caráter acadêmico-científico mais generalizado, como o Congresso Norte-Nordeste de Psicologia (CONPSI), Congresso Brasileiro Psicologia: Ciência e Profissão ou Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Psicologia (SBP). Por conseguinte, ao se isolarem nos Encontros da ACP, as pessoas identificadas com a abordagem não se lançam à confrontação com outras leituras acerca do ser humano (TASSINARI, 2016).

Observo que, além do empobrecimento da abordagem, ao sustentar essa falsa dicotomia (afinal, toda prática necessita de uma teoria que a legitime, e toda teoria requer uma prática que a confirme), há um bloqueio quanto a um possível diálogo entre perspectivas distintas quanto ao que seja e como se

configura a ACP. Seja pelo esvaziamento dos Encontros como “espaço público” propício ao debate, seja pelo distanciamento deste espaço como favorecedor de desenvolvimento teórico e prático da abordagem. Os Encontros tornaram-se espaços previsíveis de confirmação e certeza de uma abordagem que, talvez, não esteja crescendo pela ausência do contraditório, do debate, da diferença de perspectivas?

## **5 OS ENCONTROS TÊM PROMOVIDO O DESENVOLVIMENTO DA ABORDAGEM NO BRASIL?**

O desenvolvimento da ACP no Brasil sofreu forte influência dos Encontros. A valorização do processo de constituição institucional descentralizado é uma marca que provavelmente serve de explicação para a não existência de uma organização formal relacionada à ACP no Brasil até a atualidade. No entanto, para Fonseca (1996), esta configuração, que adquiriu uma forte identidade brasileira e latino-americana, não foi acompanhada de um correspondente desenvolvimento teórico da abordagem no país; no máximo, discussões sobre os seus fundamentos.

Os Encontros assumiram, no contexto cultural da ACP no Brasil, o espaço por excelência para a ocorrência de debates, intercâmbio de informações e dificuldades, aprendizagens e possíveis articulações entre grupos e/ou profissionais que atuam com a abordagem, de modo que a potencialização de práticas locais possa ser fomentada pelos participantes dos Encontros. A questão é se está ocorrendo, de fato, essa circulação de experiências e conhecimentos para além dos limites dos Encontros, favorecendo efetivamente o desenvolvimento teórico-prático da ACP? Em que pese todo o recurso tecnológico disponível atualmente pela internet, redes sociais e compartilhamento de áudio e vídeo, por exemplo, o que apenas parece chamar

a atenção é a disposição dos participantes dos Encontros em formarem grupos de *whatsapp* para trocas pessoais sem maiores repercussões para a prática da abordagem na atualidade. Sem desmerecer essa experiência interpessoal, o que está em jogo aqui é refletir sobre possíveis repercussões dos Encontros no desenvolvimento da ACP no Brasil.

Observo, em consonância com Gusmão (1999, p.146), que o papel da Comissão Organizadora não se limita a promover a organização estrutural do Encontro. Ela deixa marcas próprias com relação ao que e como prioriza neste processo de construção do Encontro. De acordo com a autora citada, para aqui melhor ilustrar:

Percebia-se, através dos boletins enviados [do I Encontro Nordestino da ACP], uma grande preocupação, por parte da Comissão, com a produção teórica e a seriedade do evento, expressa do seguinte modo: “É preciso lembrar que o Encontro tem como premissa básica a apresentação de trabalho escrito. Reiteramos que este espaço que se abre para as reflexões teóricas não deva ser desperdiçado”. (...) “Cogita-se nesta oportunidade de sermos mais empáticos com aqueles interessados que disponham de uma proposta séria de participar, mediante a apresentação de questões ou temas para estudo, reflexões ou discussão.”

O exemplo acima não representa um modo “certo” ou “errado” de promover um Encontro, apenas a constatação que a ênfase expressada pela Comissão nesse processo acaba por ter repercussões no modo como o Encontro ocorrerá, com o maior ou menor comparecimento de determinados aspectos (como apresentação de trabalhos, vivências, festas, estrutura turística de passeios, promoção de publicações, viabilização quanto à participação de estudantes, maior presença de pessoas da própria localidade ou região, etc.). Esta “pré-ocupação” da Comissão também não significa que haja qualquer garantia quanto ao que busca obter. No exemplo acima, a autora observa que, já no primeiro dia do Encontro, havia chegado à conclusão, sobre o seu momento inicial.

[...] que faltou um espaço anterior a fim de que pudéssemos nos relacionar mais descontraidamente antes das apresentações; pois, apesar da Comissão não ter tido essa intenção, contribuiu, com a sua grande preocupação teórica, para apressar o ritmo do grupo, conduzindo-o, talvez, à insatisfação (GUSMÃO, 1999, p.147).

Se o Encontro possui um caráter plural e diversificado de possibilidades e atividades, tantas quantas forem os seus participantes, o desafio (e o cuidado) da Comissão Organizadora na sua construção é favorecer, com equilíbrio e clareza, a possibilidade de expressão de perfis tão distintos e, muitas vezes, antagônicos mesmo de compreensão da abordagem.

No entanto, ao utilizar a categorização realizada por Tassinari e Portela (2005) para classificar os eventos da ACP no Brasil – eventos vivenciais (voltados para oferecer uma experiência de crescimento pessoal ao público em geral) e eventos profissionais (que se propõem a reunir profissionais que utilizam o referencial da abordagem nas suas práticas, para promover troca de experiências e avanço teórico) –, ainda que as autoras afirmem que tal classificação seja artificial, uma vez que os eventos têm atingido, na sua maioria, tanto os aspectos cognitivos quanto experienciais dos participantes, considero que, na atualidade, os Encontros, classificados pelas autoras como eventos profissionais, têm assumido um caráter predominantemente *vivencial*, uma vez que o objetivo principal valorizado nestes espaços tem sido exclusivamente de crescimento pessoal ou, quando muito, de confirmação da compreensão (muitas vezes idealizada, pela leitura da abordagem sustentada em alguns poucos e basilares conceitos) que se possui da ACP. Sobre este aspecto, resgato, no mesmo texto de Tassinari e Portela (2005, p.252), a preocupação expressa pelo psicólogo Buys:

Em relação ao momento atual da Abordagem, Rogério considera que ela tem se confundido com o bom-senso, tendendo à superficialização, pois se confunde humanista com humanitário. Por outro lado, pensa que a Abordagem tem profundidade e fecundidade que não têm sido levadas em

conta, como, por exemplo seu potencial de questionamentos sobre as relações interpessoais, com pouca exploração sobre as repercussões sociais.

A diminuição no interesse dos participantes em inscreverem previamente trabalhos para apresentarem nos Encontros, ainda que tenha havido nos últimos anos a iniciativa quanto à formação de Comitês Científicos para colaborar na qualificação destes trabalhos (notoriamente nos Fóruns Brasileiro e Centro-Oeste), tem sido inversamente proporcional ao aumento do imprevisto quanto à proposição de temas e/ou forma de sua apresentação, no momento da construção da agenda do Encontro pelo *grupo*, sem qualquer tipo de preparação prévia, como se isso não fosse necessário nos Encontros. A incidência “naturalizada” destas situações parece ratificar a impressão que a famosa colocação de Rogers, “um jeito de ser”, mais do que expressar a valorização da personalidade, em sua inteireza dinâmica e processual em claro e responsável enfrentamento aos compromissos formais e institucionais estabelecidos no e pelo mundo da vida, representa uma atitude espontaneísta (muitas vezes confundida com genuinidade), impulsiva e individualizante que justifica qualquer comportamento, única e exclusivamente *per si*. O legado de Rogers, que inclusive serviu de título para o seu último livro em vida, tem sido reduzido a isso?

Importante resgatar o seguinte trecho de Wood (2013, p.20) ao tratar dos workshops promovidos na década de 70 do século passado:

Apesar de querermos organizar um workshop voltado para os indivíduos, o “crescimento pessoal” não era nosso único objetivo. Nosso propósito era reunir um grande grupo de pessoas interessadas que, por meio de experiência direta, examinassem juntas a relevância do uso da abordagem (a partir da qual a terapia centrada no cliente fora desenvolvida) em situações sociais.

Era necessário explicitar, sem abafar qualquer projeto de crescimento pessoal, o propósito de desenvolvimento e aprofundamento teórico e

metodológico da abordagem. Ela não era considerada dada, mas algo em constante amadurecimento criativo. O objetivo do primeiro workshop, em 1974, de acordo com Wood, foi escrito pelo próprio Rogers: “Explorar e expandir a hipótese central da abordagem centrada no cliente, e trabalhar para alcançar novos desenvolvimentos na filosofia, teoria, modos de pesquisa e implantação” (WOOD, 2013, p. 22).

Se a ausência de preocupações quanto à revisão/atualização/aprofundamento da abordagem em seus diferentes aspectos (teórico, metodológico e prático) não são priorizados, em detrimento do crescimento pessoal dos participantes, é possível considerar que, de fato, na atualidade, tomamos a ACP como um saber consumado, estabelecido, completo, inteiro, e que só nos resta vivenciá-lo em suas premissas básicas? Caso sim, o que a diferencia de um credo, de uma profissão de fé, de um dogma religioso?

Outra reflexão possível de ser feita é sobre o *grupão*. Considerado o “coração pulsante” do Encontro pelo seu caráter comunitário de deliberação e mobilização, entendo que o sentido da problematização dos Encontros passa, necessariamente, pela problematização dos *grupões*.

De acordo com Gusmão (1999), os *grupões* possuíam, nos primeiros Encontros no país, a função de espaço de compartilhamento dos pequenos grupos temáticos, característica já presente nos grandes grupos comunitários dos workshops promovidos por Rogers na década de 70 do século passado (WOOD, 2013). Esta característica foi sendo perdida, em detrimento das colocações de natureza mais vivencial dos participantes (GUSMÃO, 1999).

Correlaciono a este processo nos *grupões* o advento de uma polarização crescente entre relatos pessoais ou experienciais, voltados para um propósito mais terapêutico, considerados comunitariamente adequados para o *grupão*, e relatos teórico-profissionais, tomados como desprovidos da carga

emocional/vivencial da pessoa que os faz no grupão. Assim, e partindo da importância do grupão para o Encontro e, na mesma proporção, dos Encontros para a conformação de uma ACP brasileira, o intercâmbio de experiências de caráter teórico vem se tornando cada vez mais incompatível com o grupão por não ser considerado de caráter “vivencial”; com isso, restringe-se a pequenos grupos temáticos de interessados, à margem do grupão. Da mesma forma, tais interesses (e, por conseguinte, pessoas interessadas neles) têm perdido gradativamente espaço nos Encontros, como se não fosse tão relevante se comparado às experiências de ordem relacional em grupo, comunitário ou não, provocando, o que me parece, o isolamento de reflexões teórico-profissionais no meio acadêmico ou, quando muito, nos cursos de formação em ACP espalhados pelo país.

Os grupões, baseados nessa premissa, tornam-se espaços adequados para atender a expectativa de ajuda terapêutica apresentada por muitos participantes nos Encontros. O risco é a idealização quanto ao fato desse espaço oferecer uma segurança acolhedora quanto às demandas emocionais trazidas individualmente. E, quanto a isso, não há qualquer garantia de cuidado, uma vez que o grupão não possui um plano preestabelecido de funcionamento. Rogers (1978), em suas experiências de grupão relatadas no cap. 8 de “Sobre o Poder Pessoal”, relata reiteradamente, de várias maneiras, o desconforto e a surpresa pessoal ao ser conduzido pela dinâmica própria do grupão. E aqui estamos falando de Carl Rogers! Importante reiterar que não há, na proposta dos grupões, profissionais previamente estabelecidos para atuarem como facilitadores comunitários.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Resgato, na finalização provisória de um texto com mais perguntas que respostas, a noção, apresentada no início deste Ensaio, de que um Encontro da ACP não possui uma finalidade fechada, única para todas as pessoas que o tornam efetivamente uma realidade: é sempre uma experiência plural, múltipla e aberta, conforme a disponibilidade e iniciativas apresentadas pelos participantes.

Com isso, expresso minha motivação ao entender que, independente das restrições propositivas que os Encontros possam estar apresentando nos últimos anos, quiçá décadas, representa uma proposta que possui uma espécie de “dispositivo” inerente que favorece o questionamento de si própria, ou seja, a abertura às possibilidades propostas pelas pessoas que deles participam.

Ora, se os Encontros são expressões vivas de uma comunidade, este autoquestionamento sempre possível vale também para esta comunidade que possa ter tornado os Encontros mais ou menos previsíveis. E, nesse grupo, me incluo, e me sinto mobilizado para promover tais reflexões para todos e todas que, de alguma forma nos sentimos implicados e implicadas com essa questão, historicamente significativa à construção de uma ACP brasileira.

Assim, considerando o que foi exposto, observo uma formatação dos Encontros (ou das pessoas que os realizam) com maior ênfase voltada ao “crescimento pessoal”, em seus âmbitos pessoal e profissional, em nítido descompasso com o desenvolvimento da abordagem em seus fundamentos teóricos e práticos, voltados para necessárias interlocuções e atualizações em contextos cada vez mais inéditos e instigantes histórica e culturalmente falando.

Ao desenvolver este ensaio, efetivamente me questiono, e compartilho essa íntima indagação, se os Encontros se esforçam em manter a identidade de criativos e singulares, ou apresentam um “verniz” de desestrutura e liberdade



para esconder, de fato, a existência de uma estrutura prévia sedimentada no imprevisto e na des-organização (diferente de des-ordem), marca de um “um jeito de ser” carregado de estereotipia? E, se os Encontros são as pessoas que os fazem, será que nos esforçamos, ao não os questionar, em repetirmos reiteradamente que estamos abertos às possibilidades, e não encaramos a representação idealizada (e estereotipada) dos nossos desejos de encontros que não permitem desencontros e a diferença radical do(s) outro(s)?

Perguntemo-nos mais. E nos permitamos vivenciar o tempo suficiente para que pistas mais significativas, esboços de respostas, derivadas da experiência implicada, organísmica e comunitária que envolva estudo, vivência, encontros e desencontros, nos possibilitem ter a nítida sensação (re)encarnada da criatividade e originalidade presentes em nossos Encontros.

## REFERÊNCIAS

CASTELO BRANCO, Paulo C. **Psicologia humanista de Carl Rogers: recepção e circulação no Brasil**. 2015. 151p. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. 2015, 151p.

FONSECA, Afonso H.L. da. **A abordagem centrada na pessoa, a psicologia e a psicoterapia no nordeste do Brasil**. 1994a. Disponível em: <<https://sites.google.com/site/eksistenciaescola/eksistencia/abordagem-de-carl-rogers-a-psicologia-e-a-nordeste>>. Acesso em: 22 dez. 2016.

\_\_\_\_\_. **De Oaxtepec ao nordeste da América do Sul: o Encontro Latino-Americano da ACP**. 1994b. Disponível em: <<https://sites.google.com/site/eksistenciaescola/eksistencia/de-oaxtepec-ao-nordeste-da-america-do-sul>>. Acesso em: 22 dez. 2016.

\_\_\_\_\_. **Desenvolvimentos na cultura da ACP**. 1996. Disponível em: <<https://sites.google.com/site/eksistenciaescola/eksistencia/desenvolvimento-s-na-c>>. Acesso em: 22 dez. 2016.

\_\_\_\_\_. **Reflexões da ACP Pós-Rogers: os encontros da ACP.** [S.d.].

Disponível em:

<https://sites.google.com/site/eksistenciaescola/eksistencia/refexoes-sobre-a-acp-pos-rogers>>. Acesso em: 22 dez. 2016.

GUSMÃO, Sônia M.L.de. Fechando um ciclo: a história dos sete primeiros encontros nordestinos da abordagem centrada na pessoa. In: GUSMÃO, Sônia M. L. de **Ousando ser feliz: temas de Psicologia Humanista**. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 1999.

ROGERS, Carl R. **Sobre o poder pessoal**. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

TAMBARA, Newton; FREIRE, Elizabeth. **Terapia centrada no cliente – teoria e prática: um caminho sem volta**. Porto Alegre: Delphos, 1999.

TASSINARI, Marcia A.; PORTELA, Yeda R. História da abordagem centrada na pessoa. In: GOBBI, Sérgio L. et al. **Vocabulário e noções básicas da abordagem centrada na pessoa**. São Paulo: Vetor, 2005.

\_\_\_\_\_. Os desafios do psicólogo/praticante na abordagem centrada na pessoa. In: BACELLAR, Anita. **A psicologia humanista na prática: reflexões sobre a abordagem centrada na pessoa**. Palhoça: Ed. UNISUL, 2016. v.2.

WOOD, John K. **Sete verões com pessoas: diário de bordo sobre a abordagem centrada na pessoa em grandes grupos**. São Paulo: Via Lettera, 2013.

# CONFLITOS E AJUDAS MÚTUAS INTERGERACIONAIS EM GRUPOS PSICOTERÁPICOS

Hélio Pacheco de Gusmão e Silva<sup>1</sup>

## RESUMO

O objetivo deste texto é explicitar minha experiência como psicoterapeuta de grupo, entre as décadas de 1980 a 2000, com pessoas de diferentes faixas etárias, que variam entre 14 a 70 anos, apresentando diversas dificuldades físicas e psicológicas, mas, também com muitas aptidões e qualidades. A abordagem utilizada é na perspectiva da Abordagem Centrada na Pessoa (ROGERS, 1983, 1987, 1989) e da Gestalt-Terapia (PERLS, 1977, 1977,1998). À época, o procedimento de unir adolescentes e adultos num mesmo grupo era considerado por acadêmicos e psicólogos inadequados e prejudiciais aos clientes juvenis, por causa dos temas relacionados como estupros, abandonos, assassinatos, suicídios, incestos, traições, etc., que poderiam provocar “pesadas” cargas emocionais. Este processo resultou em conflitos e ajudas mútuas entre os participantes, levando-os, positivamente, ao amadurecimento psicológico. Ocorreram nos grupos alguns fenômenos mediúnicos e parapsicológicos, tais como, psicofonia, vidência e animismo.

**Palavras-chave:** Ajuda Mútua. Intergeracional. Psicoterapia. Mediunidade. Parapsicologia.

## ABSTRACT

The objective of this text is to explain my experience as a group psychotherapist between the 1980s and 2000s, with people of different age groups, ranging from 14 to 70 years old, presenting several physical and psychological difficulties, but also with many skills and qualities. The approach used is from the perspective of the Person-Centered Approach (ROGERS, 1983, 1987, 1989) and Gestalt-Therapy (PERLS, 1977, 1977,1998). At that time, the procedure of uniting

---

<sup>1</sup> Hélio Pacheco de Gusmão e Silva atuou como psicoterapeuta (adolescência/adulto - individual e de grupo em ACP e Gestalt-Terapia), ex-coordenador adjunto do Núcleo de Estudos da Abordagem Centrada na Pessoa da Paraíba. E-mail: heliopacheco41@gmail.com

adolescents and adults in the same group was considered by academics and psychologists to be inappropriate and harmful to youth clients because of topics such as rape, abandonment, murder, suicide, incest, betrayal, etc. "Heavy" emotional burdens. This process resulted in conflicts and mutual aids among the participants, leading them, positively, to psychological maturation. There were some mediumistic and parapsychological phenomena in the groups, such as psychophony, clairvoyance and animism.

**Key words:** Intergenerational. Group. Psychotherapy. Mediumship. Parapsychology.

## **1 APRESENTAÇÃO**

Neste texto pretendo relatar minha experiência como psicoterapeuta em pequenos grupos psicoterápicos, tendo como aporte os referenciais da Abordagem Centrada na Pessoa (ACP) e da Gestalt-Terapia, aplicados em pessoas com grandes diferenças etárias, e, com as variadas dificuldades físicas e psicológicas, resultando em conflitos e ajudas mútuas, profundamente facilitadoras ao amadurecimento dos participantes. Trata-se de um ensaio baseado em lembranças no qual exponho o que pude observar nos últimos 25 anos exclusivamente nos grupos intergeracionais. Insistimos que nas falas dos participantes do grupo, aqui expostas, algumas são complicadas, e de difícil aceitação pelas mulheres, particularmente dos grupos feministas que lutam pelos justos direitos da equidade de gênero. Reproduzo falas das mulheres e homens participantes e esclareço que não há nenhuma avaliação crítica deste autor.

Saliento que fiz algumas referências de temas pouco usuais em assuntos ligados à Psicologia, tais como: fenômenos paranormais, mediúnicos, como psicofonia, animismo e vidência, chamada também de clarividência cientificamente comprovada que, eventualmente se faz presentes em grupos psicoterápicos (PIRES, 1985).

A Abordagem Centrada na Pessoa (ACP) é muito aberta ao novo e conta em sua bibliografia com inúmeros relatos sobre fenômenos transpessoais, como a intuição e a empatia, fenômenos que também estão inseridos na Parapsicologia, e nas pesquisas de escolas espiritualistas, incluindo o Espiritismo. Nesse sentido, observem a colocação sobre empatia como pressão mística: “[...] de uma Empatia Formativa que brota do cosmo, que vive em nós e que nos convida a nele mergulhar onde ele e eu somos um. [...] Queremos considerar a Empatia Formativa como uma pressão da mística da ACP” (CAVALCANTE, 2008, p.60 e 62).

Existem tais relatos também em Rogers (1987), em BOWEN (2007), e, particularmente em BOAINAIM (1998), entre outros. Minha motivação para escrever este ensaio ocorreu quando assisti recentemente ao programa de uma das emissoras televisivas, que contou com a participação do psicólogo Prof. Dr. José Carlos Ferrigno sobre conflitos e cooperação existentes em grupos intergeracionais. Ferrigno trabalha com vários modelos de grupo como rodas de conversa, grupos temáticos, etc., mas não se refere a grupos psicoterápicos (FERRIGNO, 2010, 2013).

Os esclarecimentos de Ferrigno trouxeram-me à consciência que, desde 1989, aproximadamente, eu procedia nos grupos psicoterápicos, em alguns aspectos, de forma parecida com as dele. E ao decidir escrever algo sobre essa minha experiência, também me veio à lembrança, muitos dos meus momentos, vividos em grupos psicoterápicos, quando da minha formação como psicoterapeuta de grupo em ACP (1ª etapa) e Gestalt-Terapia, respectivamente com os amigos, psicólogos Prof. Miguel Pereira, da UNICAP-PE; e com o Prof. Dr. Jorge Ponciano Ribeiro, da UNB-Brasília.

Com a minha participação no grupo do Prof. Miguel Pereira observei a importância de existir diferenças de idade entre seus componentes. Havia nesse

grupo uma adolescente com 16 anos de idade, mas que já participava de grupo psicoterápico há dois anos. Chamava-me a atenção o seu amadurecimento psicológico, a forma como enfrentava seus problemas, como influía positivamente no grupo, e vice-versa. Ela atribuía seu crescimento à psicoterapia.

A ajuda mútua é um atributo inerente aos seres sencientes, e observada em qualquer grupo psicoterápico. Bruns e Holanda (2001 apud KRISTENSEN; FLORES; GOMES, 2001) e BORIS (1994) fazem referências a essa mutualidade, a qual foi evidenciada em 1842 por Kropotkin (2009), a partir de suas pesquisas de campo que mostravam que essa era uma característica de todos os animais e seres humanos. E mais, que é um fator de evolução, uma vez que aumentava a probabilidade de sobrevivência, e, como consequência, desenvolvia suas capacidades cognitivas.

Os mais aptos são, portanto, os animais mais sociáveis, e a sociabilidade aparecem como o principal fator de evolução, tanto diretamente, ao assegurar o bem-estar da espécie e diminuir a perda de energia, quanto indiretamente, ao favorecer o desenvolvimento da inteligência (KROPOTKIN, 2009, p.55).

Na realidade, não ocorreram apenas ajudas mútuas, mas também inúmeros conflitos, envolvendo as (os) jovens, entre si mesmos ou em relação aos adultos, particularmente no início de cada um novo tema, quando associavam, direta ou indiretamente as questões ali expostas às suas vidas. Nessas ocasiões surgiam acaloradas discussões, aonde, aos poucos, conseguiam expressar fortes revoltas, raivas, decepções, descréditos, mágoas, amor, alegria, gratidão, e outros, em relação às suas figuras significativas ou às pessoas que julgavam responsáveis pelos seus sofrimentos e bem-estares. Com o tempo, tais sentimentos iam se amainando, quando então passavam a se posicionar de maneira mais conscientes e assertivas.

Enfatizo que inseri várias questões neste ensaio, que seguem, aparentemente sem conexão com o tema central: Conflitos e Ajudas Mútuas Intergeracionais em Grupos Psicoterápicos. Porém, considere que o campo aonde desenrola os acontecimentos da vida são relacionais, e envolvem indivíduos, o meio, e a totalidade de fatos coexistente, que são interdependentes. Assim, busco contextualizar o campo aonde os jovens e adultos, incluindo as (os) facilitadoras (es), estavam inclusos, submetidos a *n* fatores físicos e psicológicos determinantes do processo grupal. Descontextualizá-lo corresponde a desfigurar as experiências vividas, tornando-as irrealistas. Quaisquer fatos são resultantes de inúmeros vetores que o determinam. São campos de força interconectados, conforme deduções das Teorias Sistêmicas. Essa visão é desenvolvida por Capra (2007), entre outros.

## **2 A FORMAÇÃO DO GRUPO INTERGERACIONAL**

A formação de um grupo psicoterápico intergeracional, com grandes diferenças etárias e com variadas dificuldades psicológicas, se constitui um grande desafio. O surgimento desse modelo de grupo intergeracional, na minha prática profissional, não foi algo arquitetado. Foi sendo construído paulatinamente, a partir de observações pessoais e também da necessidade grupal, coerente com minha perspectiva e concordância, uma vez que, legalmente, o psicoterapeuta é responsável por quaisquer incidentes surgidos no grupo.

À época, esse modelo grupal era desaconselhado, principalmente por experientes acadêmicos. Eles acreditavam que era desaconselhável, se não prejudicial, admitir a inserção num mesmo grupo psicoterápico, adultos e adolescentes, pessoas ainda em formação física e mental, e em função das grandes diferenças psicológicas e experienciais existentes entre eles. E também

em função das histórias narradas pelos adultos, muitas das quais consideradas verdadeiras aberrações, que podem provocar conflitos internos e variados tipos de sofrimentos físicos, mentais e morais, com enormes cargas emocionais, incompreensíveis e desnecessárias para os adolescentes.

Certamente, nem todos os grupos tinham participantes tão jovens. Na maioria deles os adolescentes tinham idade superior a 14 anos. O grupo intergeracional que fui progressivamente constituindo tinha características com critérios bem delineados:

## **2.1 A seleção dos clientes**

Todos os grupos psicoterápicos intergeracional se formaram a partir da “seleção” dos clientes, os quais eram oriundos da psicoterapia individual, num período mínimo necessário para que fosse traçado um perfil de suas dificuldades, suas buscas, e os seus muitos talentos, quando então, se possível, eu os convidava a entrar no grupo. Não raro, as dificuldades e qualidades desses convidados formavam contrapontos com uma ou mais pessoas do grupo. Isto é, tinham pontos de vista, hábitos, condições socioeconômicas, etc. opostos, ou quase isso. Essas diferenças são ricas fontes experienciais que, se partilhadas, enriquecem todo o grupo.

Esse critério, ao longo dos anos mostrou-se muito útil. Nesse período, eu tomava conhecimento de vários aspectos da vida desses clientes, geralmente não explicitados, que facilitaram minhas tomadas de decisão, e também adotar certas providências fundamentais, relativas à segurança dos clientes. Uns tiveram ou tinham dificuldades financeiras, por perda de emprego; outros, que tinham problemas psiquiátricos, leves, moderados e severos; que foram ou eram viciados em drogas; que eram portadores de doenças, como diabetes, epilepsia,



hipertensão arterial, câncer, AIDS; que pretendiam, tão somente, dispor de mais um grupo para discutir temas sociais – de fato eram ativistas ideológicos de “direita” e anarquistas; uns outros, por problemas religiosos, políticos, mediúnicos, parapsicológicos, dentre outros. Mas, também eu tomava conhecimento de aspirações e talentos que, por várias razões, eram reprimidos.

Porém, um desses clientes chamou-me atenção especial: fora aconselhado por uma amiga a participar do grupo. Naturalmente, como todo cliente, ele tinha as dificuldades recorrentes em todo processo psicoterápico: receio de quebra de sigilo, sexualidade, pai, mãe, etc. Porém, o que ele mais desejava resolver era o seu incontrolável impulso de não guardar segredos pessoais e alheios. Evidentemente era impensável inseri-lo no grupo, por questão óbvia.

Apesar de não o inserir no grupo, não o fiz por julgamento, mas por conveniência. O objetivo era preservar as histórias de vida das (os) clientes ali relatadas e resguardar minha responsabilidade. As consequências de quebra de sigilo num grupo psicoterápico são absolutamente imprevisíveis, que podem acarretar separações, perseguições, suicídio e assassinatos. No mínimo, profundos desajustes psicológicos.

Assim, definidos as características de perfil, segurança do grupo e momento em terapia individual, estruturava-se desta forma:

**a)** A maioria dos componentes do grupo era oriunda do grupo anterior. Assim, após seis meses o grupo era extinto, e se formava outro, ocasião que eram inseridos novos participantes. Enquanto os novos participantes não se sentiam à vontade no grupo, eles permaneciam, alternadamente, na psicoterapia individual. Geralmente um ou dois encontros individuais eram suficientes.

**b)** Sempre que possível, o grupo funcionava com um casal de facilitadores. Essa condição é muito útil, posto que facilita comportamentos transferenciais, vitalizando as dinâmicas pessoal e grupal. Os trabalhos dos facilitadores eram desenvolvidos em condições de igualdade entre eles,

respeitando as características de atuação de cada um: eu era mais ativo, “provocativo”, minhas companheiras (atuei com várias facilitadoras) eram mais centradas.

## **2.2 Periodicidade dos grupos / tempo por sessão**

Inicialmente tomei como referencial a experiência do Prof. Miguel Pereira. O primeiro contrato (verbal, discutido e aceito no grupo) foi de 2 ano. No entanto, eu e Miguel observamos que, particularmente no segundo semestre do segundo ano desse tipo de contrato, a dinâmica grupal se modificava. O empenho pessoal diminuía acentuadamente. Mudamos então o tempo do contrato para um ano.

Observei novamente algo parecido com o contrato anterior, em relação à dinâmica, então novamente eu decidi alterar a periodicidade para seis meses, com resultados satisfatórios. Mantive esse critério definitivamente. As sessões do grupo ocorriam quinzenalmente, cada uma com duração de oito horas, e mais uma hora para refeição coletiva. Ocasionalmente os encontros ocorriam em locais cedidos sem ônus, pelo período de dois ou três dias, aonde todos participavam de todos os serviços, inclusive os facilitadores.

## **2.3 Perfil profissional dos clientes**

O perfil profissional dos clientes era muito variado. Havia psicólogas (os), assistentes sociais, advogadas (os), juízes, principalmente da Justiça do Trabalho, médicas (os) de diferentes especialidades, inclusive psiquiatras e da área da genética, economistas, filósofa (o), acadêmicas (os) educadores, fisioterapeutas e da educação física, enfermeiras (os), ambulantes, comerciantes, comerciários, bancárias (os) e funcionárias(os) públicas(os).

## **2.4 Cobrança de honorários**

Meu referencial era a tabela de honorário publicada pelo Conselho Federal de Psicologia. No entanto, como a minha clientela economicamente variava muito, eu cobrava o máximo que, de fato, poderiam pagar, cujo limite era o valor médio da referida tabela. No entanto, por várias razões, alguns não tinham condições de pagar-me nada em valores, então, eventualmente, pagavam-me com tapiocas, bijus ou algumas frutas de seu quintal.

Inicialmente, nessa condição elas (eles) se sentiam constrangidas (os), e isso era trabalhado no grupo. Nesses momentos os grandes facilitadores eram as(os) suas(seus) companheiras(os) de grupo (como isso me ensinava!).

## **2.5 O fluxo dos temas dominantes**

Os temas dominantes de dificuldades dos clientes num grupo psicoterápico se alteram em função de vários fatores: além do desejo de mudança do cliente, os temas preponderantes mudam segundo as demandas sociais, políticas de cada momento da vida dos municípios, estados e da nação, e suas relações com outras nações, em todos os níveis: e, certamente, do nível de facilitação existente no grupo. Isto é, existem correlações entre a realidade da vida dos povos e os problemas físicos e existenciais dos seus habitantes, que estão diretamente ligadas às políticas públicas adotadas. As “doenças” psicológicas existentes em uma nação, numa determinada época, mudam com o tempo. Já não se vê, por exemplo, as histerias da época vitoriana.

Na minha experiência, obtidas nos grupos, em linhas gerais, as atuais dificuldades estão relacionadas, principalmente, aos seguintes problemas: sociais e empresariais, em geral. A partir das políticas públicas e empresariais adotadas, surgem inúmeras consequências físicas e psicológicas,

particularmente entre os trabalhadores e seus familiares. Mas também afeta aos próprios empresários, pois ficam presos em limitantes “bolhas” psicológicas. Questões relativas às finanças individuais e de casal; divisão de trabalho; medo da solidão e queixas sexuais também foram colocados em grupo.

O primeiro tema dominante que surgiu no grupo estava relacionado à incompreensão de ativistas de partidos políticos de esquerda em relação à liberdade sexual. Muitos desses ativistas achavam que puritanismos sexuais são “frescuras” da burguesia. Assim, nos encontros desses partidos, muitos ativistas – tantos homens como mulheres, solteiras (os) e casadas (os) – quando se relacionavam sexualmente, sem consentimento interior, resultava, não raro, em desconfortos psicológicos, sentimento de culpa; impotência sexual, no momento do ato, etc.; sentimento de impotência por não conseguirem se impor, e dizer não.

Outros ativistas sentiam-se confusos e divididos internamente, quando estavam em momentos de luta, por exemplo, na praia, “curtindo” a vida com sua família: deveriam estar ali ou num piquete na porta de uma fábrica ou de um banco? Isto é, nem sempre se respeitavam enquanto pessoas de direito. Esse tema e suas derivações tiveram preponderância nos grupos, por cerca de uns três anos.

Aos poucos foram surgindo outros temas que logo se tornaram dominantes: queixas de humilhação e injustiças praticadas por freiras, em colégios religiosos, em João Pessoa e São Paulo, aplicados, particularmente, nas estudantes pobres que eram admitidas nessas instituições, como bolsistas. Diziam ser obrigadas a trabalhar durante o recreio, como contrapartida; que faziam publicamente limpezas de pátios, cantinas, sanitários, passavam a ferro toalhas e outras peças em tecidos. Nessas ocasiões, se necessário, elas eram lembradas, de maneira branda ou não, do benefício que recebiam, e que pela sua

condição, jamais poderiam realizar seus sonhos ou os de suas mães. Essas queixas ocorreram cerca de dois anos e desapareceram totalmente, mesmo as queixosas - umas sete ou oito - permanecendo nos grupos. Provavelmente essas dificuldades foram minimizadas ou resolvidas. A partir daí, passaram a prevalecer outros temas bem mais “pesados” e sofridos, relacionados a:

- Estupros e assédios de homens e mulheres;
- A longa, complexa e profundamente dolorida percepção do surgimento, desenvolvimento e aceitação da homossexualidade em si mesmas (os). (POLSTER; POLSTER, 1979, p. 46 - 47 ; YONTEF, 1998, p.196 - 197) fazem referências à homossexualidade e aos sofrimentos dele decorrentes.
- De casais homoafetivos com relacionamentos por interesse, sem amor; por medo da solidão; por expectativas irrealistas, fundadas em aparências superficiais, que as (os) deixavam fascinadas (os) por aspectos culturais, físicos, intelectuais, financeiros do parceiro (a); às questões de violência, traições, perseguições, por terem se sentido excluídas (os) ou usadas (os) pela (o) companheira (o);
- Incestos ou supostos incestos, baseado em comportamentos bizarros dos pais;
- Experiência de ter sido, de fato, abandonadas (os) pelos pais;
- Experiências de tentativas e trocas de casais;
- Preocupação de pais com dificuldades físicas e comportamentais de seus filhos adolescentes, julgados por eles como inadequados;
- Ajudas mútuas envolvendo todo grupo, dando assistências fraternas às (aos) companheiras (os), em termos de companhia a tratamento de saúde e, eventualmente, na residência da (o) companheira (o); indicação de empregos; eventualmente à ajudas econômicas; à procura dos pais biológicos, de filhos adotivos de clientes; entre outros.
- Aborto, cuja dominância durou apenas uns oito meses (tema que passou de um grupo para o subsequente), mas suficientes para provocar inquietações psicológicas femininas. Todas que abortaram diziam sentir forte sentimento de culpa.
- Conflitos existenciais de algumas mulheres, relativos às opções: ser mãe ou não ser; não ser mãe e adotar crianças ou não ser mãe e não fazer adoção; conciliar ou não suas opções com seus maridos/amantes. Esse tema se fez presente por uns três anos.

- Ciúmes, de homens e mulheres, hetero e homoafetivos, causando brigas, com fortes agressões psicológicas, físicas, e não raro, dolorosas separações;
- Mães superprotetoras - algumas mulheres, baseando-se em experiências negativas, muito dolorosas, relativas ao convívio tóxico com seus maridos/amantes, e com os quais tiveram filhos e se separaram, apresentavam sérias dificuldades de dizer aos seus filhos quem eram seus pais, e/ou facilitar aproximações. No entanto, nunca percebi tratar-se de retaliação, mas de suposta proteção de seus filhos.
- Alienação parental - poucos homens alegaram ser vítima de alienação parental. Suas ex-companheiras denegriam sua imagem para seus filhos, dificultavam suas visitas, etc. Em um caso, o cliente alegou que a ex-companheira se comportava conforme citado, mas também o perseguia tenazmente, pessoal e profissionalmente, chegando ao ponto de tentar atropelá-lo com seu automóvel e criar situações reais ou não, envolvendo o seu novo companheiro.
- Experiências sexuais com animais - poucas pessoas relataram suas experiências sexuais com animais, quando criança e como adultas. Disseram que esse tipo de experiência é mais frequente do que se imagina, especialmente no interior do Nordeste. Falaram que utilizaram nessas práticas, galinhas, cabras, cães e cadelas, vacas novas e especialmente jumentas.
- Relacionamentos sexuais entre irmãos - foi relatado no grupo, experiências de relacionamentos homo e heterossexuais entre irmãs e irmãos, ocorridos quando ainda eram crianças. Alguns desses relacionamentos heterossexuais permaneceram por um período, mesmo na adolescência, sob a sedução de irmãs mais velhas. Disseram que, passado essa fase, quando as irmãs começavam a namorar, com frequência eram flagradas em grandes intimidades. Foi ressaltado que tais experiências ocorriam em sítios completamente isolados, cujos vizinhos mais próximos estavam a vários km de distância. Esse tema apesar de vir à tona inúmeras vezes, em vários grupos, nunca se tornou dominante.
- Formação de comando estratégico em apoio às companheiras (os) ameaçadas (os) por se oporem a assédios sexuais a alunas (os), à infiltração de traficantes de drogas, dentro do colégio; aos desvios de verbas escolares efetuados por diretores; em apoio moral e outros.

Certamente, esses comportamentos surgidos no grupo não eram programados, mas a consequência inevitável do conhecimento de si mesmo, do

seu empoderamento pessoal e coletivo, da consciência dos seus direitos sociais e civis, que são expressos nas obras de Rogers (1987, p.71; 1983; 1983; 1987; 1989; ), e nos escritos de Gusmão (1999), Feitosa (2008), Cavalcante Junior (2007, 2008), Vieira ; Ximenes ( 2011 , p.305 ), e outros.

Nesses grupos foram construídas grandes amizades que perduram até hoje, independentes de suas condições físicas, econômicas, de gênero, étnicas, religiosas, de orientação sexual, status profissionais; naturalidades e nacionalidades.

## **2 ALGUMAS OBSERVAÇÕES E REFLEXÕES**

Ao longo do período profissional, observei alguns fatos que, acredito, devam ser levantados. Creio que eles poderão ser úteis em futuras pesquisas, em relação à dificuldade supracitada: a longa, complexa e profundamente dolorida percepção, do surgimento, desenvolvimento e aceitação da homossexualidade em si mesmas (os). Praticamente todos os clientes masculinos que assumiam sua orientação sexual, diziam que iniciaram suas práticas homossexuais quando ainda eram crianças, mas, forçados fisicamente ou através de chantagens emocionais, ou ainda, foram enganados por outras crianças maiores ou por adultos. Nesses momentos, diziam eles, que vivenciaram uma mistura de medo, dor e excitação. “Era ruim, mas era bom”, relataram.

Essa situação, quando vivenciada por mulheres, revela que elas tinham extrema dificuldade, quando já adultas, de admitir que sofreram, mas gostaram. Posteriormente, passavam a aceitar esse sentimento, sem culpa, porque compreenderam que, sobretudo, as áreas que foram tocadas são zonas erógenas. Então passavam a mudar o olhar e “enxergar que tinham sido exploradas e não eram culpadas”. Neste ponto fluíam intensas revoltas, ódios, especialmente quando acreditavam que suas mães sabiam de tudo e nada

fizeram. Vale ressaltar que os que as vitimaram eram familiares, amigos ou vizinhos.

Observei que, em todos os casos de homossexuais masculinos, seus pais eram brutos e violentos, mas quem mandava em casa eram as mães; os pais eram tidos como vilões. Porém, quando os clientes ousavam avançar na sua busca, verificavam que os tais monstros (os pais) não eram tão monstruosos assim, e buscavam uma aproximação, tão somente para compreender essa situação. Geralmente, as mães começavam formar alianças com seus irmãos, tios, etc. contra eles. Às vezes faziam fortes pressões e verdadeiros bullyings. A maioria deles mudava sua percepção em relação ao pai, no entanto, todos permaneceram homossexuais, até com mais consciência de sua orientação sexual.

Entre várias observações, verifiquei que alguns clientes homoafetivos, assumidos publicamente, às vezes, sentiam e expressam desejo sexual em relação ao sexo oposto, inclusive no grupo, à pessoas do grupo; que há uma tendência de formação de guetos, onde elas/eles se sentem compreendidas (os) e aceitas (os), no qual, praticamente tudo gira em torno da homoafetividade; Poucos tiveram a ideia de beijar uma mulher, na boca, em ambientes reconhecidamente frequentados por homossexuais. Todos foram fortemente rechaçados pelos seus amigos mais próximos.

Entre as mulheres, havia mais tolerância em relação à sua companheira, caso ela se envolvesse com um homem, especialmente se fosse o seu marido, mas violentas, rancorosas, vingativas, se fossem traídas e principalmente, trocadas por outra mulher. Observei que, muitos dos homoafetivos traíam sua/seu companheira (o), física ou virtualmente. Consideravam como traição paqueras, namoros na Internet e, principalmente sexo virtual; e também, quebras de promessas. Todas(os) homoafetivos aceitavam que nasciam gays, e repeliam



a hipótese de estar gay. Para elas / eles a condição homoafetiva não era aprendizagem e muito menos uma opção.

Homens e mulheres diziam que a penetração anal doía. Provavelmente, por isso, a grande maioria das mulheres não gostavam do coito anal. Porém, algumas cediam para seus maridos ou amantes, para não complicar o relacionamento ou para ter o prazer de vê-los felizes. Outro fato que foi revelado, mas que não é homossexualidade, e sim um comportamento normal no desenvolvimento de qualquer criança: quando criança, exploraram seu corpo e o dos coleguinhas – meninos e meninas - e deixavam ser por elas/eles exploradas(os), inocentemente, guiadas(os) unicamente pelo instinto.

Não havia nenhuma maldade, mas sabiam, sem compreenderem o porquê dos adultos brigarem com elas/eles por tal comportamento. Por isso agiam às escondidas: No mato, debaixo das camas, no quarto de guardar objetos pouco usados, etc. Várias (os) clientes após algum tempo do processo de autoconhecimento, se davam conta que nada tinham de positivo, como pessoa, então usavam seu corpo como um “cartão de visita”. Tal dificuldade, com a continuidade do seu processo de autoconhecimento era superada.

Em outros momentos do grupo, algumas mulheres narraram que usavam sua virgindade, como objeto de provocação de desejo de seu namorado. Através desse recurso mantinham seus namorados ligados emocionalmente à elas, contudo, sem amá-los. Diziam “Faço tudo, menos o coito completo”. Posteriormente, com o avanço de sua psicoterapia, falavam que não acreditava ser amada, posto que não se sentia amada pelos pais, e que tinham receio de amar.

Um fato intrigante e inesperado que vivenciei algumas vezes foi o de lidar com fenômenos parapsicológicos e mediúnicos, tais como vidência (fenômeno que a pessoa vê espíritos e ambientes de outra dimensão, mesmo de

olhos fechados); psicofonia (os espíritos se comunicam falando pela voz de um médium falante). Tais fenômenos podem ser verdadeiros e falsos, sem serem, necessariamente, embustes (animismo). Por isso, parece-me ser de muita importância que as/os psicoterapeutas tenham algum conhecimento sobre esses fenômenos, para agirem de forma adequada durante a sessão, e, se necessário, encaminharem esses clientes a parapsicólogos, ou aos especialistas das várias religiões, ou para psiquiatras, preferencialmente, que atuem numa perspectiva transpessoal.

É importante considerar o estudo em livros especializados, uma vez que, a maioria das informações da ciência, no estágio atual, é insuficiente para a análise e compreensão dos fenômenos paranormais e mediúnicos. Na realidade, os métodos de pesquisa formal e informal não se adequam sequer aos fenômenos inconscientes e atemporais da Psicologia, e, muito menos aos fenômenos mediúnicos que, por exemplo, pode surgir a interferência de pessoas vivas e de pessoas já falecidas (almas ou espíritos em estado livre, respectivamente) que não se submetem às vontades descabidas, impostas por cientistas que ignoram essa seara.

Chamo a atenção que tais fenômenos, frequentes nos espaços do Espiritismo, não é exclusividade dessa doutrina. Esses fenômenos sempre ocorreram desde os tempos primitivos de nossas sociedades e em todas as religiões. Um exemplo disso é o do padre François Brune (1994; 1994), que é o responsável por todas as pesquisas e desenvolvimento da comunicação entre “vivos” e “mortos”, através da transcomunicação instrumental, com o conhecimento e apoio do clero, e incentivado pelo Papa Pio XII.

Observei nos meus grupos que, vez por outra, surgem situações inesperadas, que exigem das (os) psicoterapeutas autenticidade, espontaneidade e conhecimento de si mesmas (os): clientes, num comportamento transferencial,

fazem perguntas pessoais, vistas como embaraçosas a (ao) terapeuta, no grupo. Perguntas como “Você já traiu seu marido/ sua mulher?”, “Você já teve experiência homossexual?”, “Você tem competência para continuar com esse procedimento”? “Ela está em crise psicótica”. Geralmente esse último tipo de questionamento são feitos por clientes, profissionais da área da saúde, especialmente por médicas (os). Isso significa que, em muitos casos, é necessário o conhecimento por parte das (os) facilitadoras (es), do contexto vivido pelo cliente, e não através de um fato isolado, e, acima de tudo, ter minimamente, os predicados acima citados.

Há clientes que, quando “provocadas (os)” pelo grupo ou pela (o) facilitadora (or), por não expressarem dificuldades contidas, mas explicitadas pelas inflexões verbais e corporais evidentes, passam a acusar ou enaltecer o grupo ou a (o) facilitadora (or). Ocasionalmente, dando continuidade ao vivido de um ou mais clientes do grupo, houve casos das (os) clientes se desnudaram seus corpos, parcial e totalmente. O desnudar físico total, ocorreram em poucas ocasiões, mas, apenas com clientes homens, homo e heterossexuais.

Esses momentos inesperados foram importantes a todos, inclusive para mim, pois abriram novas possibilidades e compreensão sobre nós mesmas (os), sobre as(os) que nos circundam e sobre o mundo.

### **3 CONSIDERAÇÕES SOBRE PARAPSIKOLOGIA**

Não obstante a riqueza da experiência acumulada da ACP, relativa a esses temas, fiz algumas referências a livros que oferecem subsídios ligados à Parapsikologia, ao Espiritismo, e a outros de orientação religiosa, áreas do conhecimento psicológico e espirituais que lidam especificamente com esses fenômenos.

A razão disso é que nesses grupos psicoterápicos houve ocorrências de fenômenos de vidência e animismo, que são menos frequentes. As participantes sensitivas (médiums) durante as sessões relataram estar vendo pessoas conhecidas, já falecidas, que transmitiram às amigas presentes suas preocupações, ou relataram ter vivido ou visto em outros ambientes tais fenômenos. No entanto, como via de regra eu dispunha de mais informações sobre as sensitivas e as/os comunicantes do que a maioria dos presentes, eu concluía que se tratava de fato de vidência ou animismo.

No desenvolvimento da Parapsicologia foram surgindo diferentes escolas movimentos que, considerando diferentes interesses ideológicos, religiosos, econômicos, chegaram à conclusões divergentes e à posturas éticas ou não. Apareceram alguns pseudo-parapsicólogos, que se diziam ligados à Igreja Católica, que inventaram um novo e milagroso inconsciente. Assim, quaisquer fenômenos que não tinham explicações, eram obras do tal inconsciente, que, friso, nada tem a ver com o inconsciente freudiano. As principais escolas são:

- **Escola de Joseph Banks Rhine (1895 - 1980)** – botânico estadunidense, criador do estudo científico da Parapsicologia, baseado em dados estatísticos. Escola aceita por parapsicólogos nos Estados Unidos e Europa. Para esses, tais fenômenos têm caráter psicológico. Rhine provou que a mente não está situada no cérebro, e, portanto, é extrafísica. Para Rhine, a Parapsicologia está ligada ao campo de estudos e pesquisas da Psicologia. Rhine adotou os termos *Psigama* e *Psikapa*, criados pelo biólogo Bertold R. Wiesner e pelo psicólogo Robert Thoules, em 1942, para designar cientificamente os fenômenos psicológicos incomuns, sem correr riscos de confundir diferentes interpretações das vertentes científicas e religiosas que pesquisavam tais fenômenos. Os termos foram acatados por todos, os quais passaram a utilizá-los em todos os debates e nas pesquisas parapsicológicas. Para (PIRES, 1985, p. 21), “parapsicologia é o processo científico de investigação dos fenômenos inabituais, de ordem psíquica e psicobiológica. É uma disciplina científica, mas não propriamente uma ciência, pois o seu lugar científico é nos quadros da Psicologia.”

- **Escola francesa de Robert Amadou:** A escola aceita que a Parapsicologia está ligada à área da Psicologia; não obstante, concebe que, apesar dos

fenômenos parapsicológicos serem sobrenaturais, não tem caráter extrafísico. Em contraposição a esta visão, (PIRES, 1985, p. 50) nos diz que “[...] para Amadou as funções psi pertencem **ao corpo e ao psiquismo fisiológico. São, portanto, materiais.** O espiritual nada tem a ver com esses fenômenos, tanto assim que os animais possuem funções psi”. A escola de Amadou foi a primeira a defender a telepatia como sendo mais importante do que a vidência (clarividência);

- **Escola Soviética:** A Parapsicologia Soviética surgiu como decorrência do desenvolvimento das fotografias Kirlian, descoberta pelo eletricista russo, Semion Kirlian, em 1939. Tal descoberta foi utilizada, inicialmente na Rússia, para detectar doenças em vegetais que, objetivamente, ainda não tinham apresentado nenhum sintoma. Os fenômenos são considerados fisiológicos, portanto, de caráter materialista. Leonid Vassiliev é o “pai” da Parapsicologia soviética. O modelo da escola soviética progrediu além Rússia, sendo aceita em vários países, inclusive nos EE.UU.

Observa-se progressiva aproximação entre as ciências e as várias correntes espiritualistas, iniciada há poucas décadas, e vai se intensificando, graças aos avanços tecnológicos instrumentais e metodológicos, que permitem mensurar, com muita acuidade, aspectos de tais fenômenos. Esses avanços poderão ser observados em vários livros e na internet no Youtube<sup>2</sup>. Chamo a especial atenção para a Palestra Glândula Pineal no Cineclube<sup>3</sup>, na perspectiva transpessoal.

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após tanto tempo de trabalho com grupos intergeracionais, chegamos a algumas conclusões positivas, em relação a esse modelo de grupo. Busquei

---

<sup>2</sup> Disponíveis: ALEXANDER III, Eben (2013); BRUNE, François (1991); BRUNE, François; CHAUVIN, Rémy (1994); STEVENSON, Ian Pretyman (1973); e muitos outros. E também em Sérgio F. de Oliveira (2011); entre outros.

<sup>3</sup> Palestra disponível em <https://youtu.be/i-m34rTKJEg>, proferida pelo Prof. Dr. Sérgio F. Oliveira. “Já é diagnóstico médico. Hoje, o médico é obrigado a saber quando uma pessoa entrou em transe ou quando enlouqueceu, que tem uma diferença: transe é uma loucura que vem de fora e desequilibra a pessoa; na loucura psiquiátrica a pessoa é desestruturada em si.” Cf. o Código Internacional de Doenças (CID 10), no Item F 44.3, que trata do Estado de Transe e Possessão.

mostrar neste ensaio, a minha experiência com grupos intergeracionais, cujos clientes estavam inicialmente, na faixa etária entre 14 a 70, e, posteriormente, na faixa de 14 a 55 anos de idade, com diferentes dificuldades físicas e psicológicas, num período de tempo em torno de 25 anos.

Descrevemos também ideias e práticas de eminentes psicólogos que me influenciaram a ousar, com cautela, adentrar-me na formação de grupo intergeracional. A partir daí, passei a descrever a progressiva evolução desse construto, iniciando pela “seleção” dos clientes a serem inseridos nos grupos; às mudanças dos períodos de existência dos grupos; à descrição do perfil profissional dos clientes; aos critérios que foram adotados para as cobranças de meus honorários; às mudanças de temas predominantes que ocorreram por determinados períodos; à algumas informações sobre a Parapsicologia.

Baseando-me nos dados acima descritos, criamos um tópico, observações e reflexões, partindo tão somente das observações feitas no grupo. Creio que elas oferecem possibilidades de serem examinadas por outras (os) acepistas. Os posicionamentos desses importantes psicólogos e acadêmicos, em relação à mistura de clientes adultos e crianças num mesmo grupo, foram muito importantes para mim, pois me alertaram que estava a “andar sobre um rio congelado”. Era preciso, pois, ponderação.

No entanto, observei que, na prática, os adolescentes sofrem, como os adultos, diante das dores de suas (seus) companheiras(os). Mas, não só ouvem atentamente os relatos, mas atuam como qualquer outro, inclusive oferecendo colo e possíveis soluções. Certamente que nem todos tinham as mesmas reações. Nunca detectei nenhuma consequência danosa nesses jovens, mas um progressivo amadurecimento psicológico dos adolescentes, dos adultos e dos facilitadores.

Ficou evidenciado que, normalmente, os adolescentes tendem a identificar as falas dos adultos como sendo as de suas pessoas significativas – pai, mãe, irmãos, avós, tios, etc. e para os adultos, é como se fosse as falas de seus filhos, ou, as suas mesmas, quando adolescentes. E ainda, sofrem diante das consequências de seus desmandos, praticados no passado, envolvendo crianças e adolescentes, particularmente em ocasiões em que os adolescentes relatam suas dolorosas experiências, da mesma natureza que as suas.

Essas situações os conduzem a compreender melhor pessoas significativas, como suas esposas ou amantes que, quando crianças foram vítimas de assédios e estupro, por exemplo. Outro ponto importante observado foi o do pagamento de honorários ao psicoterapeuta. Acreditava-se, e muitos ainda creem, que é fundamental para o êxito de um processo psicoterápico, que haja um compromisso do cliente: com ele mesmo; com o seu processo; e o pagamento do honorário ao profissional, mesmo que não seja em numerário. É claro que deve existir o contrato formal entre o profissional e o cliente.

Mas na minha experiência tive inúmeros casos em que os clientes não podiam pagar nada, no entanto, era evidente o seu crescimento psicológico. É como se o importante mesmo, é o esforço, a vontade ativa em ação, no sentido de superar suas dificuldades. Portanto, o êxito do processo psicoterápico independe de pagamento.

Justifico este trabalho diante as considerações de Adler (2003), Coppe, Favaro, et al. (2003), além de vários acepistas de notório saber, que fizeram algumas considerações em relação aos trabalhos de grupos, sob os referenciais da ACP e constataram existir poucos trabalhos e pesquisas nesse campo.

Contudo, penso que, objetivando reverter essa situação, convém analisarmos essa questão com cuidado e sem pressa, e agirmos com determinação. Respondendo a Evans num contexto específico, mas que pode

ser aplicado em outros contextos, (ROGERS, 1979, p.105), nos diz: “[...] as pessoas que escrevem, não leem, e as que leem, não escrevem”. E em outro ponto do mesmo livro (ROGERS, 1979, p. 86, 87), faz referências às obstaculizações existentes nas políticas das universidades, e também, nos procedimentos facilitadores ou não às aprendizagens, por parte dos professores.

Parece-me que, nessa questão, o grande “nó” é: quem vai pensar? E quem e como vai agir com determinação? Não tenho dúvida que, companheiros como Dilercy, Francisca Klöckner (2009); e, especialmente os mais antigos, como Coppe, Maria do Céu, Márcia Tassinari e tantos outros, poderão solucionar tal impasse. Evidentemente, essas/esses citadas (os) companheiras(os) encontrarão dificuldades, de ordem institucionais. A intolerância, ainda dominante entre muitos acadêmicos é muito conhecida entre nós.

Atualmente, acredito que esse quadro está mudando. Surgiram novos núcleos, e implementação da ACP em várias faculdades de Psicologia. Além, é claro, da ListaACPBrasil, RicentradaP, Associação Paulista, entre outras. No entanto, se observamos atentamente, a natureza mostra um fenômeno interessante: nenhuma grande transformação, capaz de mudar paradigma ocorre abruptamente, mas em etapas progressivas. É, metaforicamente, uma madrugada que surge, na qual, a cada instante, a noite vai desaparecendo, dando lugar ao desabrochar de um novo dia.

Assim, tudo que surge – ideias; objetos, projetos de quaisquer naturezas - ; processos políticos, formas de governo, etc. apresenta em cada um de seus estágios o seu melhor, naquele momento, mas, visto numa perspectiva mais ampla, cada uma dessas fases é a menos brilhante em relação às suas fases subsequentes, ao seu devir! Isso é o que deverá ocorrer com a ACP em relação às transformações, pessoais e coletivas. Por essas razões, acredito que todos nós, psicólogos, podemos e devemos ousar, buscando novos caminhos,



inexplorados, porém, sem quaisquer outros objetivos que não sejam o de servir nosso povo e à nossa classe, pensando e agindo pelo coração.

## REFERÊNCIAS

ADLER, Dilercy Aragão; COPPE, Antonio Angelo Favaro; et al. **Carl Rogers no Maranhão: ensaios centrados**. Maranhão: Estação Produção, 2003.

ALEXANDER III, Eben. **Uma Prova do Céu**. Rio de Janeiro: Sextante, 2013.

BOAINAIN JR, Elias. **Tornar-se Transpessoal: transcendência e espiritualidade na obra de Carl Rogers**. São Paulo: Summus Editorial, 1998.

BORIS, Geoges D. J. B. Crises e Consequências das Práticas Grupais em Gestalt-Terapia: a mediação indivíduo-sociedade nos grupos gestálticos como processo sócio-pedagógico de cooperação. **Revista de Psicologia**, UFCE, p. 47 – p. 63, jan/dez. 1993 / 1994.

BRUNE, François. **Os mortos nos falam**. Sobradinho: EDICEL, 1994.

\_\_\_\_\_, François; CHAUVIN, Rémy. **Linha Direta do Além: transcomunicação instrumental: realidade ou utopia?** Sobradinho: EDICEL, 1994.

CAPRA, Fritjof. **A Teia da Vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos**. 14. ed. São Paulo: Editora Cultrix, 2007, p. 46.

CAVALCANTE JUNIOR, Francisco Silva. Espiritualidade na ACP: contribuições de Maria Constança Vila-Boas Bowen. **FÓRUM BRASILEIRO DA ACP**, 7. Rio de Janeiro, 2007.

CAVALCANTE JUNIOR; Francisco Silva; SOUSA, André Feitosa (Org.). **Humanismo de Funcionamento Pleno**. Campinas, SP: Alínea Editora, 2008.

EVANS, Richard I. **Carl Rogers: o homem e suas ideias**. São Paulo: Martins Fontes. 1979.

FERRIGNO, José Carlos. **Coeducação Entre Gerações**. São Paulo: Editora SESC, 2010.

\_\_\_\_\_, José Carlos. **Conflito e Cooperação Entre Gerações**. São Paulo: Editora SESC, 2013.

GUSMÃO, Sonia Maria Lima. **Ousando Ser Feliz: temas de psicologia humanista**. João Pessoa: Editora Universitária, 1999.

KLÖCKNER, Francisca Carneiro de Sousa (Org.). **Abordagem Centrada na Pessoa: a psicologia humanista em diferentes contextos**. Paraná: Unifil, 2009.

KRISTENSEN; FLORES; GOMES. **Revelar ou não revelar: uma abordagem fenomenológica do abuso sexual com crianças**. Porto Alegre: UFRGS, 2001.

KROPOTKIN, Piotr. **Ajuda Mútua: um fator de evolução**. São Sebastião, Portugal: A Senhora Editora, 2009.

OLIVEIRA, Sérgio F. de. *Glândula Pineal: novos conceitos e avanços nas pesquisas*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9hwsfO9lgH4>

\_\_\_\_\_. *Palestra Glândula Pineal*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=i-m34rTKJEg>

PERLS, Frederick S. *A Abordagem Gestáltica e Testemunha Ocular da Terapia*. 2ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara. 1988.

\_\_\_\_\_. **Gestalt-Terapia Explicada**. 6.ed. São Paulo: Summus Editorial. 1997.

\_\_\_\_\_. **Isto é Gestalt**. 5.ed. São Paulo: Summus Editorial. 1997.

PIRES, Herculano. **Parapsicologia hoje e amanhã**. São Paulo: Edicel, 1985.

POLSTER, Erving; POLSTER, Miriam. **Gestalt-Terapia Integrada**. Belo Horizonte: Interlivros. 1979.

ROGERS, Carl R. **Em Busca de Vida: da terapia centrada no cliente à abordagem centrada na pessoa**. São Paulo; Summus, 1983.

\_\_\_\_\_. **Um Jeito de Ser**. São Paulo; EPU, 1983

\_\_\_\_\_. **De pessoa para pessoa: o problema de ser humano**. São Paulo: Editora Pioneira, 1987.

ROGERS, Carl. **Sobre o Poder Pessoal**. 3.ed. São Paulo: Martins Fonte, 1989.

ROGERS, Carl; SANTOS, Antônio Monteiro dos; BOWEN, Maria Constanca. **Quando Fala o Coração**: a essência da psicoterapia centrada na pessoa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

SPITZER, Robert S. In: PERLS, Frederick Salomon. *A Abordagem Gestáltica e Testemunha Ocular da Terapia*. 2.ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1988.

STEVENSON, Ian Pretyman. **Vinte Casos Sugestivos de Reencarnação**. São Paulo: Editora Difusora Cultural, 1973.

VIEIRA, E. Meireles; XIMENES V. M. Diálogo Dentro da Psicologia: contributos da investigação luso brasileira em psicologia social, clínica e educacional. In: **Carl Rogers e a Psicologia Comunitária**. Portugal: Edições Aloendro, 2011.

WOOD, John Keith et al. (Org.). **Abordagem Centrada na Pessoa**. Espírito Santo: Editora Fundação Ceciliano Abel de Almeida, 1994.

YONTEF, Gare M. **Processo, Diálogo e Awareness**. São Paulo: Summus Editorial. 1998.

# EXPERIÊNCIA DE FACILITAÇÃO DE GRUPO COM MULHERES EM SITUAÇÃO DE VIOLÊNCIA

Rachel Xavier de Faria Vecchio<sup>1</sup>

## RESUMO

Este trabalho consiste em um relato de experiência de grupo com mulheres em situação de violência doméstica, facilitado pela autora e outra psicóloga. O grupo ocorreu no ano de 2017, no município de Fortaleza, estado do Ceará, sob a perspectiva da Abordagem Centrada na Pessoa (ACP). O material utilizado consiste nas versões de sentido feitas pelas facilitadoras ao final de cada grupo, utilizado durante o grupo de supervisão. O grupo de mulheres teve como objetivo possibilitar um espaço de aceitação e facilitação de troca de experiências e sentimentos. Os grupos de encontro baseados em Carl Rogers são conduzidos por facilitadores que propiciam um espaço de expressão dos membros e de aceitação. Nessa modalidade de psicoterapia é possível que o participante receba o que Rogers denominou de feedback por parte do grupo ou do facilitador o que possibilita que o integrante compreenda como é percebido pelo outro (ROGERS, 2002). Ocorreram quinze encontros com periodicidade semanal. Além da divulgação em redes sociais foi feita uma parceria com dispositivos públicos do município de Fortaleza, como delegacia da mulher, Centro de Referência da Mulher e a Casa-Abrigo de mulheres em situação de violência com ameaças por parte do agressor. Logo, as pessoas atendidas nesses dispositivos foram convidadas a participar do grupo. Dessa forma, a experiência foi importante para que as facilitadoras construíssem sua própria forma de atuar, visto que, a partir da leitura das versões de sentido durante o grupo de supervisão, foi possível que as facilitadoras avaliassem a sua conduta no grupo psicoterapêutico.

**Palavras-chave:** Mulheres. Violência. Psicoterapia. Grupo. Abordagem Centrada Pessoa. ACP.

## ABSTRACT

---

<sup>1</sup> Psicóloga formada pela Universidade Federal do Ceará

This work consists of an account of experience of a group with women in situations of domestic violence, facilitated by the author and another psychologist. The group took place in 2017, in the city of Fortaleza, state of Ceará, under the perspective of the Person-Centered Approach (ACP). The material used consists of the “sense's versions” made by the facilitators at the end of each group used during the supervision group. The purpose of the group of women was to provide a space for acceptance and facilitation of exchange of experiences and feelings. The groups based on Carl Rogers are led by facilitators who provide a space for membership expression and acceptance. In this mode of psychotherapy, it is possible for the participant to receive what Rogers called feedback from the group or from the facilitator, which allows the participant to understand how it is perceived by the other (ROGERS, 2002). Fifteen meetings took place weekly. Besides the dissemination in social networks a partnership was made with public devices of the municipality of Fortaleza, as women's police station, Women's Reference Center and Women's Shelter in situations of violence with threats by the aggressor. Soon, the people served on these devices were invited to join the group. Thus, the experience was important for the facilitators to build their own way of acting, since, from the reading of the “sense's versions” during the supervision group, it was possible for the facilitators to evaluate their behavior in the psychotherapeutic group.

**Key words:** Women. Violence. Group psychotherapy. Person-Centered Approach.

## 1 INTRODUÇÃO

A experiência de facilitação de grupo de mulheres em situação de violência aconteceu durante uma formação com foco na clínica e foi realizado por duas psicólogas, sendo uma delas a autora deste trabalho. O último módulo do curso consistiu na supervisão em grupo, contando com a professora realizadora da formação e os demais participantes. A supervisão poderia ser da prática do profissional com psicoterapia de grupo ou individual. Dessa forma, as psicólogas deste relato de experiência escolheram a modalidade de grupo. A temática de mulheres em situação de violência surgiu a partir do interesse das psicólogas em contribuir com essa demanda. Apesar da crescente implantação de políticas públicas voltadas para esse contexto, os dispositivos como delegacia da mulher e Centros de Referência da Mulher (CRM) abordam as questões

práticas da situação, como orientações a respeito de medidas protetivas e dificilmente é possibilitado um espaço de escuta continuado a esse público. Dessa forma, após identificar a escassez de um acompanhamento psicológico de forma continuada para essas mulheres, foi pensado em oferecer psicoterapia de grupo devido a potencialidade desse formato e como forma também de ampliar o número de mulheres atendidas.

O grupo para mulheres em situação de violência aconteceu, no município de Fortaleza, de forma semanal, durante cinco (5) meses, totalizando quinze (15) encontros, com duas horas de duração cada, no segundo semestre do ano de 2017. Inicialmente foi realizada uma parceria com a Delegacia da Mulher e Centro de Referência da Mulher. Dessa forma, as pessoas atendidas por esses dispositivos foram convidadas a participar do grupo e as interessadas foram encaminhadas. Além disso, o CRM articulou o encaminhamento das mulheres usuárias da Casa-Abrigo para o grupo. Este dispositivo tem como objetivo abrigar mulheres com risco de vida, como forma de preservar a integridade física das mesmas. O grupo foi mantido aberto, ou seja, novas participantes tinham a oportunidade de entrar do início ao fim da duração do mesmo. As facilitadoras realizaram um contrato verbal com as participantes que consistiu em definir hora de início e fim do grupo, local, data do término do grupo que foi estabelecida desde o início. Além disso, o contrato também firmava o compromisso das facilitadoras com o sigilo e ressaltava a importância do mesmo para os participantes, como forma de cuidado do grupo como um todo. Portanto, sempre que uma nova participante entrava, o contrato do grupo era refeito, explicando o objetivo do grupo, a duração dos encontros, o dia do término e o sigilo terapêutico.

O número de mulheres participantes em cada encontro foi bastante variável, o máximo foi de 5 participantes e um dia não houve nenhuma

participante. A quantidade de participantes ao longo de todo o grupo foi de 18 mulheres. As oscilações de participantes e as ausências eram conteúdo recorrente nas versões de sentido das facilitadoras, era motivo de angústia para as mesmas. Além disso, o caráter de grupo não era tão evidente, por haver uma constante troca de participantes, com exceção das 3 (três) últimas mulheres, visto que elas compareceram de forma mais estável no final do grupo e possibilitou que elas construíssem vínculos, de forma que elas se preocupavam com a ausência da outra.

O grupo era composto por mulheres que estiveram ou ainda estavam em situação de violência e durante o grupo era comum entre os discursos das participantes a dificuldade de sair do ciclo de violência por conta dos filhos, por insegurança psicológica ou financeira, ou por motivos de ameaça por parte do agressor. Além disso, após o rompimento da relação os conteúdos apresentados eram os de se restabelecer de forma independente e os desafios enfrentados que exigiam determinação e força. Muitas vezes elas encontravam o suporte necessário no grupo, a partir do relato de outras mulheres que já haviam superado várias dificuldades e serviam de inspiração para as outras, ou de forma direta, com demonstração de afeto e apoio. Era possível perceber sintomas de depressão em algumas delas, o que dificultava com que elas tomassem atitudes de autocuidado e até mesmo, impedia com que fossem ao grupo em algumas situações. Dessa forma, as facilitadoras perceberam que era importante o contato constante a partir de telefonemas quando alguma delas faltava, que essa atitude as motivava a ir para os encontros do grupo. Essa conduta foi discutida entre as facilitadoras e também durante a supervisão e chegou-se a conclusão que era um ato de cuidado pelas participantes e era bem recebido pelas mesmas.

A supervisão aconteceu de forma semanal e em grupo, a partir da realização da versão de sentido das facilitadoras. Desta forma, a versão de

sentido era escrita logo após o término do grupo, por cada uma das facilitadoras e posteriormente era discutido com os demais psicólogos e a professora durante a supervisão. A versão de sentido, segundo Amatuzzi (2014) consiste em expressar, de forma escrita, os sentimentos que surgiram ao longo de determinada experiência logo depois dela ter acontecido. Logo, a versão de sentido pode ser definida como “a fala, a mais autêntica possível, que toma como referência intencional um encontro vivido, pronunciada logo após sua ocorrência” (p.88). Dessa forma, a partir da releitura da versão de sentido é possível acessar os sentimentos das facilitadoras e analisar de que forma se deu a experiência de facilitação de grupo.

Dessa forma, Moreira (2001, p.316). elabora a diferença entre a versão de sentido e o relato da sessão,

diferencia-se de um informe da sessão (que prioriza a descrição objetiva do diálogo desenvolvido ou de uma transcrição de gravação da sessão) em que a descrição enfatiza as sensações do terapeuta a partir da descrição do vivido, buscando alcançar a essência e a dinâmica do processo; portanto, vai muito mais além do simples registro. Pode ser composta tanto por percepções do paciente, como de sentimentos de angústia ou de êxito do terapeuta supervisionado: as dúvidas, medos e alegrias na solidão da situação de atendimento. Registrar o processo psicoterapêutico através da versão de sentido significa transformar o estado bruto das sessões em algo com sentido; significa fazer emergir uma teorização sobre o vivido, e permitindo a visão mais aguda do processo do paciente através da experiência da relação terapeuta-paciente

A versão de sentido aproxima o supervisor do sentido do vivido pelo supervisionando no momento da psicoterapia, facilitando com que o primeiro consiga orientar e trabalhar a questão do segundo, trazendo à tona as dificuldades, medos e angústias.

O suporte teórico utilizado para a facilitação de grupo consistiu nos fundamentos da Abordagem Centrada na Pessoa (ACP). Carl Rogers criador da ACP, nasceu em Illinois, Estados Unidos e tem como conceito fundamental da sua abordagem a tendência atualizante a qual considera que o ser humano tende



a mover-se constantemente para a sua unidade, totalidade e realização com o objetivo de manutenção e crescimento do organismo (ROGERS; KINGET, 1977). Posteriormente, Rogers, desenvolve esse pensamento e desdobra-se em uma tendência formativa, a qual transcende os seres humanos e amplia para o universo. Portanto, consiste em uma “tendência sempre atuante em direção a uma ordem crescente e uma complexidade inter-relacionada, visível tanto no nível inorgânico como no orgânico” (ROGERS, 2014, p.45). Além disso, Rogers acreditava que essa tendência não pode ser destruída, porém pode ser frustrada ou desvirtuada (ROGERS, 2014).

Portanto, Rogers desenvolve uma abordagem que possibilita condições facilitadoras para que seja possível fluir a tendência atualizante, ou seja, para que o cliente se desenvolva em uma direção de completude, auto realização, seja capaz de fazer escolhas mais adequadas para o seu eu e, conseqüentemente, possibilite mudanças no cliente. Logo, as condições facilitadoras, consideradas por Rogers como necessárias e suficientes para o processo de psicoterapia, são: congruência ou autenticidade, consideração positiva incondicional (ou aceitação) e a compreensão empática (ou empatia).

A primeira condição consiste na congruência que diz respeito ao terapeuta ter consciência dos seus sentimentos na relação, ou seja, não negar os seus sentimentos a consciência, estar integrado e ser ele mesmo, no momento da relação terapêutica ou pelo menos na maior parte do tempo da sessão.

Segundo Wood (1994, p.162).

Não é necessário (nem tampouco possível) que o terapeuta seja um modelo de perfeição, exibindo este mesmo grau de integração e unicidade em todos os aspectos da sua vida. É suficiente que ele seja precisamente ele mesmo na hora em que esta relação está ocorrendo; que, num sentido básico ele seja o que realmente é, neste exato momento..

Wood (1994) também afirma que os sentimentos podem ser expressos ao cliente se for construtivo para a relação e o processo psicoterapêutico, porém não é sempre necessário. O objetivo é que o terapeuta esteja integrado aos seus sentimentos na relação psicoterapêutica e revele ao cliente caso seja conveniente à relação.

A segunda condição é a consideração positiva incondicional ou aceitação, que busca aceitar o cliente e suas experiências tal qual elas surgem, ou seja “implica numa forma de apreciar o cliente como uma pessoa individualizada, a quem se permite ter os próprios sentimentos e, suas próprias experiências” (WOOD, 1994, p.163). Vale salientar também que consiste em uma tentativa e que é importante que esteja presente em muitos momentos da relação, mas que seria impossível a presença plena durante todo o contato com o cliente (WOOD, 1994).

Terceira e última condição é a compreensão empática, que consiste em estar atento e presente na relação o que possibilita compreender os sentimentos e significados da fala do cliente como se fossem suas, mas sem perder de vista o “como se”. Dito com outras palavras, seria entrar no mundo privado do cliente identificando os sentimentos e significados, mas diferenciar o que é seu do que pertence ao cliente (WOOD, 1994). Portanto, “quando está em sua melhor forma, o terapeuta pode entrar tão profundamente no mundo interno do paciente que se torna capaz de esclarecer não só o significado daquilo que o cliente está consciente como também do que se encontra abaixo do nível de consciência” (ROGERS, 2014). Assim, o terapeuta percebe os sentimentos expressos pelo cliente e pode comunicá-los, existindo a possibilidade também do terapeuta ir além e sentir até mesmo o que o cliente não tomou consciência. Logo, essa atitude é importante, pois possibilita que o cliente compreenda

melhor seus próprios sentimentos, a partir da comunicação, por parte do terapeuta, sobre o que ele percebe.

## **2 PAPEL DO FACILITADOR**

Rogers trabalhava com grupos de encontro, que consistiam em momentos de imersão os quais as pessoas se reuniam e conviviam por um tempo determinado, como por exemplo ao longo de doze (12) ou quinze (15) dias. Atualmente, ainda ocorrem encontros nesse formato e são chamados de grupo de encontro ou *workshop*, porém, o tempo costuma ser menor, geralmente um final de semana, do que os realizados pelo Rogers. Os grupos psicoterapêuticos se utilizam de características dos grupos de encontro, como a função do psicólogo enquanto facilitador. Segundo Rogers (2002), o trabalho do psicólogo no grupo de encontro consiste em criar um ambiente de facilitação, por isso a denominação de facilitador, visto que não consiste em conduzir ou escolher o caminho, mas facilitar com que os participantes construam o caminho que faça mais sentido para eles. O objetivo é acompanhar o movimento do grupo no caminho trilhado pelos participantes, que será específico de cada grupo. O formato do grupo se assemelha em alguma medida com a psicoterapia individual, com sessões semanais, porém com duração maior por serem mais pessoas e com data de início e fim, ou seja, com quantidade determinada de sessões.

O processo de grupo apresenta-se bastante rico, visto que, existe uma construção de vínculo além dos facilitadores, com os demais participantes. Além disso, ao longo do grupo os próprios participantes também podem atuar enquanto co facilitadores. Portanto, os integrantes ou os facilitadores podem dar *feedback* sobre o que foi falado por determinado participante. Dessa forma, é possível que o participante entenda como ele é visto pelos demais, que pode ou não corresponder com a forma como ele se percebe (ROGERS, 2002).

### 3 VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER

A violência contra a mulher tem sido cada vez mais discutida, porém, ainda assim os números se mostram alarmantes. Atualmente, através da disseminação de informações a partir da *internet* principalmente do *youtube*, esse tema vem sendo discutido e pode surgir com outros nomes como “relacionamentos abusivos”, o qual foi bastante difundido a partir do vídeo da *digital influencer* Júlia Tolezano. O vídeo tem como objetivo facilitar que as pessoas reconheçam um relacionamento abusivo e para isso mostra situações em que o(a) abusador(a) manipula comportamentos da(o) abusada(o). Nesse vídeo a autora explica que o(a) abusador(a) independe do gênero e a relação pode ser amorosa, ou não, como relacionamentos familiares de pais e filhos, ou ainda entre amigos. Porém, este artigo tem como objetivo se ater na discussão da mulher em situação de violência. Também é possível encontrar vídeos de mulheres compartilhando a sua história de ter sofrido violência.

A divulgação de informação é importante para que as pessoas se reconheçam em situação de violência, que muitas vezes é difícil de ser identificada pelo agredido, como também permitir que elas percebam que não estão sozinhas, ou seja, outras pessoas também passam pela mesma situação. Além disso, a *internet* mostra-se útil também a partir de aplicativos como o “mete a colher” que consiste em um espaço para as mulheres compartilharem suas histórias e possibilitar o encorajamento entre elas, para saírem do relacionamento o qual está causando sofrimento.

A Lei Maria da Penha (Lei nº11.340/2006), tornou crime a violência doméstica e familiar que entrou em vigor no dia 22 de setembro de 2006. Foi

criada a partir da luta da farmacêutica, Maria da Penha, que sofreu diversas agressões por parte do marido durante 6 anos, incluindo tentativas de feminicídio, quando seu marido atirou nela quando estava dormindo, situação que a deixou paraplégica, além da tentativa de eletrocução e afogamento. Dessa forma, Maria da Penha depois de oito (8) anos após o crime conseguiu a condenação do ex-marido, que conseguiu liberdade e, então em 2002 ele foi finalmente preso. Dessa forma, Maria da Penha conseguiu visibilidade internacional o que deu força a luta para implantação da lei com medidas para o fim da violência doméstica e familiar contra a mulher.

O artigo 5º da Lei Maria da Penha (Lei nº11.340/2006) define violência doméstica e familiar da seguinte forma,

Art. 5o Para os efeitos desta Lei, configura violência doméstica e familiar contra a mulher qualquer ação ou omissão baseada no gênero que lhe cause morte, lesão, sofrimento físico, sexual ou psicológico e dano moral ou patrimonial:

I - no âmbito da unidade doméstica, compreendida como o espaço de convívio permanente de pessoas, com ou sem vínculo familiar, inclusive as esporadicamente agregadas;

II - no âmbito da família, compreendida como a comunidade formada por indivíduos que são ou se consideram aparentados, unidos por laços naturais, por afinidade ou por vontade expressa;

III - em qualquer relação íntima de afeto, na qual o agressor conviva ou tenha convivido com a ofendida, independentemente de coabitação.

Parágrafo único. As relações pessoais enunciadas neste artigo independem de orientação sexual.

Dessa forma, a lei Maria da Penha (Lei nº11.340/2006) abrange diferentes âmbitos os quais podem acontecer a violência contra a mulher, como o da família, da unidade doméstica e de qualquer relação íntima, também identifica diferentes tipos de violência, são eles: física, que consiste na violência mais conhecida e envolve agressões como chutar, empurrar, amarrar e esmurrar; psicológica que pode ser mais difícil de identificar e consiste em humilhação, insulto, perseguição e ameaça; patrimonial e econômica quando priva a mulher de trabalhar ou de ter o domínio do próprio dinheiro, além de destruir pertences

dela e ocultar bens e propriedade; moral através de calúnia, injúria e difamação; e sexual que consiste em pressionar a mulher a ter relações sexuais ou praticar algo que ela não goste, além de se negar a usar preservativo e proibí-la de usar de métodos contraceptivos. No parágrafo único da Lei é apontado a importância do gênero feminino e que independe da orientação sexual.

A Política Nacional de Enfrentamento da Violência contra as mulheres aborda a questão da desigualdade de gênero que foi construída socialmente de forma que homens e mulheres ocupam diferentes espaços de poder, o qual o papel feminino geralmente é subalterno ao masculino. Ou seja, é entendido a questão da diferença entre os gêneros, mas o questionamento consiste na desigualdade entre eles e o processo de identidade do masculino com características de força e dominação e o feminino ocupando espaço de subalternidade. Dessa forma, a mulher, historicamente ocupa um espaço de pessoa indefesa e propícia a ser dominada e isso é naturalizado como algo biológico, enquanto o homem assume o papel de dominador.

Assim (BRASIL, 2011, p.21):

atribui diferentes espaços de poder para homens e mulheres, nos quais a mulher em geral ocupa lugares de menor empoderamento, de desvalorização e de subalternidade. Não se trata, portanto, de diferenças, mas de desigualdades que são produzidas e reproduzidas em diferentes espaços – no âmbito doméstico, no trabalho, nas religiões, nas profissões, etc. A violência contra as mulheres só pode ser entendida no contexto das relações desiguais de gênero, como forma de reprodução do controle do corpo feminino e das mulheres numa sociedade sexista e patriarcal. As desigualdades de gênero têm, assim, na violência contra as mulheres, sua expressão máxima que, por sua vez, deve ser compreendida como uma violação dos direitos humanos das mulheres.

A dinâmica da violência doméstica pode ser entendida a partir do ciclo de violência, que, segundo Lucena (2016) acontece em 3 fases, sendo a primeira a de tensão, momento que acontecem agressões verbais por parte do marido, posteriormente, essa tensão aumenta e as agressões evoluem para físicas e a

última fase consiste em um momento de reconciliação em que o casal faz promessas de mudanças e isso faz com que se crie expectativas sobre o relacionamento, essa fase é conhecida como lua de mel, mas, logo em seguida o ciclo se repete. Além disso, é importante compreender que as agressões ocorrem de forma gradual, dessa forma, ou seja, acontecem pequenas agressões verbais, ou manipulações por parte do marido como proibições em relação a roupa ou saídas e posteriormente a intensidade dessas agressões e manipulações são intensificadas. Dessa forma, a mulher vai entrando aos poucos nessa dinâmica e a sua auto-estima vai sendo desgastada conforme essas humilhações acontecem, além de a mulher se isolar de amigos e da família de forma gradual por conta das manipulações e, a auto-estima prejudicada e a falta de rede de apoio faz com que se torne mais difícil sair desse relacionamento.

#### **4 RELATO SOBRE A EXPERIÊNCIA DE FACILITAÇÃO**

Embora uma das facilitadoras já tivesse experiência com grupo, essa foi única e repleta de expectativas e satisfações, apesar das dificuldades que as mesmas encontraram desde o início para que o grupo acontecesse. Antes do início do grupo, as facilitadoras investiram em divulgação em redes sociais e parcerias com os dispositivos voltados às mulheres em situação de violência, como a delegacia da mulher, o CRM e a Casa-Abrigo de mulheres, com o objetivo de captar demanda para o grupo.

O sentimento de satisfação e realização com o início do grupo foi perpassado por sentimentos de responsabilidade e insegurança diante da complexidade dos temas trazidos pelas mulheres. A partir do contato com a Casa-Abrigo, as mulheres eram levadas ao grupo. Porém, por ter o caráter temporário, com permanência de noventa (90) a cento e oitenta (180) dias, além

de haver dificuldade de transporte disponível para elas, quando saíram do abrigo muitas não puderam mais ir por conta da distância. Assim, com o tempo não foi mais possível a continuidade das mesmas. Portanto, o grupo teve como característica a evasão, inconstância da frequência das participantes e, ao contrário da expectativa das facilitadoras, um grupo com quantidade reduzida de mulheres.

Dessa forma, por conta desses mesmos motivos, foi decidido junto às mulheres que o grupo se manteria aberto até o final. Logo, foi possível que novas participantes entrassem ao longo dos 15 encontros. O caráter aberto do grupo em algumas situações não é interessante, por dificultar que as participantes criem vínculo e com isso, existir a possibilidade de elas não se sentirem à vontade para compartilharem suas questões, ou temáticas mais difíceis de serem trabalhadas por elas.

A dificuldade de manter a frequência das participantes com maior regularidade e o fato de existir evasão das mulheres ao longo do grupo, eram questões que traziam angústia para as facilitadoras. Essa temática era analisada entre as facilitadoras e levada para supervisão. Dessa forma, algumas hipóteses foram levantadas acerca dela. A evasão acontecia pela dificuldade de transporte de algumas participantes, incompatibilidade com o horário e também por ser um grupo que trabalhava questões que mobilizaram e causaram sofrimento às participantes. Dessa forma, em alguns momentos a ausência significava dificuldade em lidar com as temáticas que surgiam no grupo e o sofrimento causado.

Em relação a quantidade pequena de participantes, apesar de um grande número de mulheres encontrarem-se em situação de violência, essa experiência é perpassada por vergonha por parte da vítima, o que torna difícil que ela compartilhe sua experiência, principalmente em grupo. Dessa forma, esse



público tem dificuldade em aderir a psicoterapia de grupo. Além disso, a partir do que foi discutido com os outros colegas na supervisão, a formação de grupos psicoterapêuticos, independente da demanda, apresenta dificuldade de adesão na realidade de Fortaleza.

A facilitação em dupla proporcionou a divisão das responsabilidades e inseguranças que surgiram. Para isso, foi importante que as facilitadoras tivessem um vínculo fortalecido entre elas. A partir do vínculo, foi possível que elas compartilhassem os seus sentimentos e ajudassem. Além disso, a diferença de personalidade entre as mesmas foi bastante marcante, o que possibilitou que cada uma pudesse respeitar a dinâmica da colega e contribuir com o processo de grupo da sua maneira.

## **5 CONCLUSÃO**

Foi possível perceber o movimento do grupo ao longo dos encontros e os papéis que as participantes assumiam. As facilitadoras perceberam que ao mesmo tempo em que o grupo continuava aberto, as participantes realizavam a inclusão de algumas que chegaram com maior facilidade, surpreendendo até mesmo as facilitadoras, pois muitas vezes iam além do natural receio em expor para novas pessoas suas realidades. Os papéis se alternavam entre elas, mas havia sempre uma liderança emergindo e, a partir do aprofundamento do grupo, percebia-se que uma assumia um papel de encorajamento às demais mulheres, no tocante a sustentar a situação vivida, bem como incentivando ao surgimento de novos projetos de vida.

Além disso, foi possível perceber a importância do grupo visto que elas se apoiavam. Algumas decisões que ocorreram em relação às experiências relatadas pelas participantes no grupo, eram citadas como decorrentes do processo grupal, em que as questões relatadas eram vistas sob outras

perspectivas, pois as participantes questionavam, procuravam compreender e, muitas vezes, eram incentivadas a ocuparem lugares de maior protagonismo.

A experiência de facilitação do grupo de mulheres foi de extrema importância como forma de aprendizado para as facilitadoras, visto que possibilitou que as mesmas experimentassem formas de facilitar e encontrassem o seu modo de lidar com o papel de psicóloga facilitadora. Encontrar o seu modo de facilitar não de forma definitiva, mas como forma de construção do seu estilo de facilitação, que fosse mais confortável e fizesse mais sentido para cada uma. Além disso, o sentimento de realização a partir da potencialidade característica do grupo e dos movimentos que foram percebidos nos participantes, como a capacidade de as mulheres estabelecerem um vínculo, compartilharem suas experiências e se apoiarem diante de contextos de sofrimento.

Um dos aspectos mais importantes vivenciado pelas facilitadoras foram os encontros de supervisão que propiciaram o compartilhamento das angústias e ter o *feedback* dos colegas, por meio do relato das versões de sentido, mostrando com clareza como as facilitadoras estavam trabalhando com suas próprias questões emocionais, diante de um encontro tão rico em experiências. O *feedback* por parte dos colegas, a partir das versões de sentido, propiciou que as facilitadoras tivessem o olhar de outros profissionais, que muitas vezes sugeriam, apoiavam e compartilhavam novas possibilidades de atuação. Além disso, o processo de escrita das versões de sentido era uma forma de olhar para si, perceber-se em relação ao grupo e tomar consciência dos sentimentos que emergiam a partir do grupo, para que fosse possível registrar com a escrita em forma de texto.

## REFERÊNCIAS

AMATUZZI, M. M. **Por Uma Psicologia Humana**. Campinas, São Paulo: Editora Alínea, 2014.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria Nacional de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres Secretaria de Políticas para as Mulheres/Presidência da República. **Política Nacional de enfrentamento à violência contra mulheres**. Brasília, 2011.

BRASIL. Lei n. 11.340. Lei Maria da Penha. Brasília, DF: Presidência da República, 2006.

LUCENA, Kerle Dayana Tavares de et al. Análise do ciclo da violência doméstica contra a mulher. **J. Hum. Growth Dev.**, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 139-146, 2016. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010412822016000200003&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010412822016000200003&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 27 ago. 2018. <http://dx.doi.org/10.7322/jhgd.119238>.

Moreira, V. **Más allá de la persona: hacia una psicoterapia fenomenológica mundana**. Santiago: Editorial de la Universidad de Santiago de Chile, 2001.

ROGERS, C. **Grupos de encontro**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

\_\_\_\_\_. **Tornar-se pessoa**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

\_\_\_\_\_. **Um jeito de ser**. São Paulo: E.P.U., 2014.

ROGERS, C.; KINGET, G. M. **Psicoterapia e Relações Humanas**. Belo Horizonte: Interlivros, 1977. v.1

TOLEZANO, Júlia. **Não tira o batom vermelho**. 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=I-3ocjJTPHg>. Acesso em: 12 jun. 2018.

WOOD, J. K. **Abordagem Centrada na Pessoa**. Vitória: Editora Fundação Ceciliano Abel de Almeida, 1994.

# **GRUPO DE APOIO AO ESTUDANTE COMO RECURSO PARA FORTALECER SUA PERMANÊNCIA NA UNIVERSIDADE**

Virginia Teles Carneiro<sup>1</sup>  
Monalisa Peixoto Soares<sup>2</sup>

## **RESUMO**

Utilizando referenciais da psicologia (Abordagem Centrada na Pessoa), sociologia (Afiliação estudantil) e fenomenologia heideggeriana (Oficinas de Criatividade), a pesquisa objetivou compreender a efetividade de um grupo de apoio acadêmico na promoção da permanência do estudante à universidade. Nove estudantes participaram de seis oficinas com temas escolhidos por eles, e, após a fase dos grupos, foram entrevistados. Os resultados foram interpretados através da análise temática de conteúdo. As categorias indicam ameaças à permanência na universidade, como a frustração com o curso, o alto investimento financeiro, a sobrecarga de atividades que exige a dedicação integral e as dificuldades nas relações interpessoais. Por outro lado, denotam o aspecto positivo do grupo de apoio, como o sentimento de saída da solidão, a confiança estabelecida, o estreitamento de vínculos e algumas repercussões objetivas no envolvimento dos membros com a universidade. Os resultados indicam que o grupo de apoio é um recurso eficiente na promoção da permanência de estudantes na universidade, mas apontam para a necessidade de uma avaliação em longo prazo dos impactos das mudanças relatadas pelos participantes.

**Palavras-chave:** Permanência. Estudante. Universitário. Grupo. Apoio. Abordagem Centrada Pessoa. ACP.

## **ABSTRACT**

Using references from psychology (Person-Centered Approach), sociology (Student Affiliation) and Heideggerian phenomenology (Creativity Workshops), the research aimed to understand the effectiveness of an academic support group in promoting the university student's permanence. Nine students

---

<sup>1</sup> Professora Adjunto III da Unidade Acadêmica de Psicologia da Universidade Federal de Campina Grande

<sup>2</sup> Graduanda do curso de Psicologia da Universidade Federal de Campina Grande

participated in six workshops with topics chosen by them, and, after the group period, were interviewed. The results were interpreted through content thematic analysis. The categories indicate threats to university permanence, such as the frustration with the course, high financial investment, overload of activities that requires full dedication, and difficulties in interpersonal relationships. On the other side, they denote the positive aspect of the support group, the feeling of leaving loneliness, the established trust, closer bonds and some objective repercussions on the members' involvement with the university. The results indicate that the support group is an efficient resource in promoting permanence students in the university, but points to the need of an evaluation in long term of the impacts of the changes reported by the participants.

**Key words:** Permanence. University student. Support group. Person-Centered Approach.

## 1 INTRODUÇÃO

O artigo narra a trajetória de uma pesquisa que objetivou compreender a efetividade de um grupo de apoio na promoção da permanência de estudantes na universidade. Essa iniciativa se deu após alguns anos de pesquisa não interventiva sobre a temática da vida estudantil, especialmente relacionada às dificuldades enfrentadas pelos estudantes para permanência. A ideia surgiu através de solicitações dos próprios estudantes, pois, por estarem vinculadas ao curso de Psicologia, as autoras começaram a receber pedidos para realizar algum tipo de trabalho que pudesse ir além da “pesquisa de gabinete” e da divulgação de seus resultados. Os estudantes clamavam por um espaço em que pudessem compreender o mal-estar vivenciado por eles, algo relacionado não apenas à satisfação ou insatisfação com o curso escolhido, mas com o próprio cotidiano universitário em sentido amplo.

Diante disso, propomos a realização de um grupo de apoio na tentativa de compreender se ele poderia ser um recurso para promover a permanência do estudante que enfrenta dificuldades em se manter na universidade, seja por dificuldades na adaptação à rotina e exigências acadêmicas, nos relacionamentos interpessoais, distanciamento da família ou mesmo por fatores financeiros, entre

outros. Sabe-se que os grupos de apoio não são novidade nas universidades, no entanto, nos surpreendemos com a lacuna de pesquisas sobre o tema, talvez pela própria escassez de investigações acerca do papel da psicologia na educação superior, ou mesmo, pelo fato de que esses grupos, quando existem, normalmente são realizados pelos psicólogos do corpo técnico administrativo das instituições, que comumente não realiza atividades de pesquisa.

A atividade aqui relatada deveria, então, não apenas cumprir a missão de realizar uma intervenção com e para os estudantes, mas também compreender se este tipo de trabalho se constitui como um recurso possível para auxiliar a permanência de estudantes na universidade. Diante da complexidade da proposta, recorreremos a norteadores teóricos que nos ajudassem a pensar a rotina do estudante universitário e as ferramentas necessárias para a execução do grupo.

Utilizamos o conceito de afiliação estudantil com base em Coulon (2008, p. 32), sociólogo francês adepto da etnometodologia, que, fundamentando-se na hipótese de que os estudantes que não conseguem afiliar-se à universidade fracassam, define afiliação como “o método através do qual alguém adquire um status social novo”, que designa, no caso, o exercício, de fato, das competências necessárias ao ofício de estudante. Estar afiliado é sentir-se membro da cultura estudantil, é agir de forma natural, demonstrando apropriação dos elementos que constituem essa cultura. O autor coloca a afiliação em duas dimensões: a institucional – aprender, interpretar e saber utilizar as regras da instituição – e a intelectual – aprender as regras da construção, da exibição e da reprodução do conhecimento. Para ele, a entrada na universidade pode ser compreendida como uma passagem que ocorre em três tempos: o tempo do estranhamento (rompimento com o mundo familiar e entrada em um universo novo); o tempo da aprendizagem (quando há uma progressiva adaptação e a acomodação

começa a se produzir); e o tempo da afiliação (o manejo relativo das regras, identificável principalmente a partir da capacidade de transgredi-las ou interpretá-las). Embora possamos dizer que o afiliado é aquele que se tornou membro, é importante destacar que esse processo nunca está plenamente finalizado, pois, como a cultura é mutável, assim como o sujeito que dela faz parte, novos desafios surgem e colocam à prova o *status* dessa afiliação.

A obra de Coulon (2008) é uma leitura obrigatória para se compreender a condição de estudante de forma ampla e numa ótica microssociológica. Adepto da etnometodologia, teoria ancorada na fenomenologia social, o autor consegue com maestria, através da vivência no cotidiano acadêmico na Universidade de Paris 8, identificar os códigos que o estudante precisa interpretar para conseguir concluir o curso com sucesso. São códigos relacionados ao aprendizado dos conteúdos acadêmicos e formas de exposição desse aprendizado, bem como às normas e práticas da instituição, que normalmente não são claras e exigem atenção constante do estudante.

Essa compreensão microssociológica do itinerário estudantil, sem dúvida, norteou questionamentos acerca dos elementos que desafiam a afiliação e ameaçam o estudante que já se tornou membro de uma cultura estudantil a voltar a sentir-se “um estranho no ninho”. Pesquisas anteriores (CARNEIRO et al., 2015a, 2015b) apresentaram as inúmeras dificuldades dos estudantes no âmbito dos relacionamentos, especialmente com os professores e colegas, e também um sofrimento diretamente amalgamado à vida na universidade, sofrimento esse, na maioria das vezes, incompreendido ou compreendido de forma difusa, embora o estudante parecesse estar afiliado intelectual e institucionalmente. Foi com base também nessa lacuna de conhecimento que se pensou em criar um grupo de apoio, no intuito de promover a permanência e, ao

mesmo tempo, avaliar se o uso dessa ferramenta poderia, de fato, ser considerado uma metodologia com potencial para alcançar tal objetivo.

A ideia de formar um grupo tem como premissa a crença na força das mudanças em atitudes e comportamentos que podem ser alcançados num grupo, algo já discutido por Carl Rogers (1978/1994) ao desenvolver seus estudos acerca dos grupos de encontro. Na década de 1960 nos Estados Unidos houve uma grande disseminação dos grupos intensivos, que variavam em suas características e objetivos. A modalidade do grupo de encontro desenvolvida por Rogers tinha como objetivo “[...] acentuar o crescimento pessoal e o desenvolvimento e aperfeiçoamento da comunicação e relações interpessoais, através de um processo experiencial” (ROGERS, 1994, p. 14). Esse grupo acontece normalmente de forma intensiva (longa duração) e tem como característica básica ser não estruturado, ele próprio escolhe os objetivos e direções. Pode ter ou não um facilitador, e, caso tenha, sua função central é facilitar a expressão dos sentimentos e pensamentos por parte dos membros do grupo, valorizando a dinâmica das interações pessoais imediatas.

A perspectiva de Rogers acerca do papel do facilitador e da atmosfera necessária ao bom funcionamento do grupo foi central na proposta do grupo de apoio descrito mais à frente. O autor afirma que um facilitador pode desenvolver “um clima psicológico de segurança no qual a liberdade de expressão e a redução de defesas progressivamente se verifiquem” (ROGERS, 1994, p. 17), criando uma atmosfera de confiança mútua na qual as defesas e a rigidez das pessoas são reduzidas, e que, dessa forma, os indivíduos podem ouvir-se e aprender uns com os outros. As atitudes fundamentais elaboradas por Rogers para o psicoterapeuta (ROGERS; KINGET, 1977a) devem estar presentes no grupo, a saber, a compreensão empática, a congruência e a consideração positiva e incondicional. As pesquisas de Rogers mostraram que esta aprendizagem pela



via da experiência em grupo tende a transpor-se, temporária ou mais duradouramente, para relações de outras esferas da vida de cada membro. (ROGERS, 1994).

É importante esclarecer que a perspectiva rogeriana inspirou em vários aspectos a proposta do grupo de apoio, especialmente no que diz respeito à confiança no processo de grupo e que o facilitador, assim como todos os membros, deve estar totalmente presente, sendo responsável com os participantes e não por eles. No entanto, considerando que o objetivo do grupo de apoio na pesquisa aqui relatada era específico, ou seja, a permanência na universidade, bem como a diversidade de seus membros, que poderiam não ter conhecimento nenhum acerca dos processos que ocorrem em um grupo não estruturado, escolhemos manter uma postura coerente com as ideias de Rogers, mas criar um formato próprio.

Optamos, então, pela oficina de criatividade como um dispositivo para trabalhar temáticas relativas à adaptação na universidade. De acordo com Ostronoff, Fávero e Baldin (2008), as oficinas de criatividade caracterizam-se por ser uma modalidade clínica facilitadora da elaboração da experiência pessoal e coletiva através do uso de recursos expressivos, como movimento corporal e atividade de expressão plástica e de linguagem. Esses recursos são utilizados como uma base através da qual é possível emergir o novo e o desvelamento da singularidade de cada participante. Nesse sentido, a produção final (seja uma pintura, um desenho, um texto etc.) não é o objetivo central, mas sim um caminho para reconhecer a si mesmo e ao outro. A especificidade da oficina de criatividade como modalidade de prática psicológica está exatamente no uso dos recursos expressivos de natureza artística como deflagradores de experiências particulares, “vivas pelos participantes como expansão dos horizontes pessoais

e da circulação, através de pontos de vista múltiplos, de conhecimentos específicos, sentimentos, valores e crenças”. (CUPERTINO, 2008, p. 7).

Realizadas em grupo, as oficinas possibilitam o estreitamento de vínculos sociais e a apropriação de experiências coletivas, além das individuais. Ostronoff, Fávero e Baldin (2008, p. 78) afirmam que elas proporcionam o “[...]poder falar de si, mas também ouvir-se falando e ouvir comentários de outros a respeito de si próprio; tecer comentários a respeito da produção do outro, e ouvi-los dos outros ao mostrar sua própria”. Para as autoras, isso cria um sentimento de pertença social e de saída da solidão, concomitante à abertura para o reconhecimento da alteridade.

Por meio dessa prática, os participantes do grupo podem conhecer melhor a si mesmos e aos demais e, por outro lado, estabelecer laços e redes, num processo que facilitará as relações estabelecidas, seja nos diferentes contextos de estudo, seja na vida pessoal. De acordo com Cupertino (2008, p. 8), “[...]a vivência grupal de situações pouco habituais favorece a coesão de grupos e a discussão de problemas comuns enfrentados no cotidiano, permitindo o suporte emocional e a articulação política”.

O uso de recursos expressivos artísticos possibilita a resignificação de vivências através de uma aprendizagem pela experiência, que se dá por uma via diferente da racional. (CUPERTINO, 2008). Para criar condições para isso, assim como nos grupos de encontro desenvolvidos por Rogers, o facilitador acompanha o processo criativo das pessoas sem fazer interpretações explicativas, sem ensinar habilidades de forma diretiva ou tentar controlar os acontecimentos com vistas a atingir um objetivo já determinado previamente. Sua postura é de abertura para o inesperado e de compreensão das demandas que se reconstróem a todo o momento.

Assim, a oficina de criatividade foi escolhida por acreditarmos que ela seria uma ferramenta propícia para promover a permanência do estudante. No entanto, considerando o ineditismo desse tipo de intervenção no campo da permanência estudantil, foi necessário investigar seu alcance como medida pedagógica eficiente na ampliação do campo da aprendizagem pela experiência, o que motivou a pesquisa aqui relatada.

## 2 MÉTODO

Para dar suporte às decisões metodológicas necessárias, utilizamos o que se compreende por pesquisa-ação no campo das ciências sociais e de pesquisa interventiva em psicologia. A pesquisa-ação pode ser definida, de acordo com Thiollent (2011, p. 14), como um tipo de pesquisa social que é concebida e realizada em estreita associação com “uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação da realidade a ser investigada estão envolvidos de modo cooperativo e participativo [...]”. A criação do grupo de apoio aqui descrito envolve uma investigação compartilhada entre pesquisadoras e participantes, que visa não apenas compreender, mas também transformar uma situação; no caso, a dificuldade para permanência dos estudantes na universidade.

Na psicologia, autores que se apoiam na fenomenologia afirmam que a pesquisa interventiva gera um encontro entre a construção coletiva de um conhecimento sobre circunstâncias que pedem esclarecimento e a gestão democrática dos rumos do trabalho, pois é no grupo que acontecem tomadas de decisões e sínteses interpretativas. Morato, Andrade e Schmidt (2007, p. 196) dizem que a palavra “intervenção” significa a intrusão do pesquisador no cotidiano de outros e que ela “[...] tenta nomear, mesmo que precariamente, a dupla faceta de um trabalho que, na esfera da psicologia, mas não

exclusivamente, pesquisa e atua profissionalmente no atendimento de alguma demanda”. As autoras chamam atenção para o cuidado com a construção da intervenção, que deve ser democrática, resultando “[...] na gestão cooperativa dos modos de interpretar as necessidades e no esclarecimento das demandas”. (MORATO; ANDRADE; SCHMIDT, 2007, p. 196).

Em torno da temática afiliação e permanência na universidade, há uma implicação das experiências entre pesquisadores e participantes do grupo, que pode fazer emergir a resignificação das situações por parte de ambos os lados. Isso denota o aspecto sócio-político dessa modalidade, segundo Thiollent (2011). Antes de dar início à fase dos grupos, a equipe de pesquisa participou de um processo formativo acerca da facilitação de grupos, no qual os próprios membros puderam facilitar, participar e observar oficinas, tendo como foco central a experimentação, a partir de diferentes óticas, da postura do facilitador de grupo, no intuito de propiciar um aprendizado coerente com a Oficina de Criatividade e com o que já foi discutido acerca da perspectiva rogeriana do processo grupal.

Para a concretização da pesquisa, agregaram-se algumas técnicas de investigação social, pois, além da realização do grupo de apoio propriamente dito, incluímos a observação participante e a entrevista semiestruturada. Para formar o grupo, optamos pela criação de demanda espontânea através da divulgação da atividade com a utilização de cartazes impressos nas dependências da UFCG e virtuais em redes sociais. O limite máximo de participantes era de 15 pessoas, e, prevendo que poderia haver um número maior de interessados, criamos um formulário *on-line* com perguntas que pudessem auxiliar uma possível seleção (nome, curso, período, motivo para procurar o grupo). No total, 21 pessoas se inscreveram e 15 foram selecionadas. Três selecionados comunicaram a desistência antes do início do grupo, então outros foram

chamados da lista de espera. Para selecionar os participantes, foi dada preferência a pessoas de cursos diferentes e em semestres mais iniciais.

Foram realizados seis encontros com um grupo composto por nove estudantes de diferentes cursos (Psicologia, Medicina, Filosofia e Engenharia Elétrica). Destes, três eram do sexo masculino e seis do feminino; quatro ingressaram na universidade por reserva de vagas. Todos aceitaram voluntariamente fazer parte do estudo e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.<sup>3</sup> Os outros 6 participantes, do total de 15 selecionados, não compareceram e não comunicaram a desistência com antecedência. Optamos por não convocar outros participantes da lista de espera após a realização do primeiro encontro, por entendermos que os encontros subsequentes dariam, de certo modo, continuidade às discussões anteriores. Antes de iniciar a prática das oficinas, a equipe de pesquisadoras definiu alguns temas que seriam relevantes para a permanência dos estudantes a partir dos estudos sobre afiliação (COULON, 2008) e dos resultados de pesquisas anteriores (CARNEIRO et al., 2015a, 2015b), mas considerou que também seria importante abrir espaço para que os participantes sugerissem outros temas.

A observação participante ocorreu em cada encontro grupal, por membros da equipe de pesquisa, que se revezavam na atividade a cada semana (as oficinas duraram, em média, duas horas). Concordamos com a compreensão de Lapassade (2005), que define a observação participante como o processo no qual um investigador estabelece um relacionamento multilateral e de prazo relativamente longo com um grupo com o objetivo de desenvolver um entendimento científico daquela situação. Para registro dos dados, foi utilizado um diário de campo, ferramenta pertinente ao processo de construção da

---

<sup>3</sup> A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa, atendendo à Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde e obteve parecer favorável (CAE: 56586916.4.0000.5182).

pesquisa, por ser possível nele abrigar o percurso teórico e metodológico do estudo.

A entrevista, por sua vez, foi escolhida por ser um instrumento privilegiado de produção de dados, tendo em vista que a fala pode revelar “condições estruturais, sistemas de valores, normas e símbolos [...] e transmitir, através de um porta-voz, as construções de grupos determinados”, como afirma Minayo (2014, p. 109). As entrevistas foram realizadas individualmente, após a finalização de todos os encontros, com o objetivo de compreender a ótica de cada participante acerca de todo o processo grupal. Para garantir a fidedignidade do discurso, utilizamos um gravador de áudio para registro da fala dos participantes, que, em seguida, foi transcrita. A decisão de realizar a entrevista individualmente após a conclusão da execução dos grupos teve por objetivo compreender como cada sujeito avaliou a pertinência do grupo para promover a permanência dos estudantes na universidade.

Como recurso para interpretação dos dados, foi adotada a análise temática (MINAYO, 2014), que consiste na codificação, categorização, agrupamento temático e interpretação de maneira ampla, através da descoberta dos núcleos de sentido, na qual a presença ou frequência sejam significativas para o objeto analítico. Desenvolvida sob a perspectiva hermenêutico-dialética, sugerida pela mesma autora, o fundamental é articular o discurso ao contexto histórico em que foi produzido e capturar o debate presente nas diversas falas dos participantes, considerando, para isso, tanto os registros no diário de campo como nos áudios das entrevistas.

### **3 INTERPRETAÇÃO DOS DADOS**

A oficina de criatividade é uma metodologia de base fenomenológica que se orienta por uma perspectiva compreensiva, não explicativa. Isso significa

que o objetivo não é estabelecer as determinações que configuram certo fenômeno e seus nexos de causa e efeito, mas sim constituir as relações de sentido que uma vivência, uma situação, uma expressão ou um comportamento possam implicar. A oficina dispõe um espaço e um tempo no qual as pessoas podem voltar-se para si e para o outro, e não para o cumprimento de tarefas cotidianas que colocam as pessoas “no modo automático”, possibilitando o encontro com outros sentidos para suas experiências. Como afirma Romero (2001, p. 20), “o sentido surge como o modo que o ser humano tem de estabelecer certa ordem e alguma direção para assim situar-se num complexo de relações – aquelas que constituem sua realidade”.

O primeiro encontro teve como principais objetivos a integração entre todos os participantes, incluindo a equipe de pesquisa, bem como a definição dos temas a serem abordados nos encontros seguintes. Havia certa ansiedade pelo comparecimento ou não dos participantes, visto que a pesquisa exigiria seu comprometimento e assiduidade durante seis semanas. Algumas fichas de inscrição deixaram as pesquisadoras apreensivas, pois havia expressões do tipo “estou muito desmotivado”, “sinto-me muito sozinha”, “cansaço mental”, entre outros. A presença de estudantes de cursos diversos também era algo que provocava preocupação, pois o Centro onde foram realizadas as oficinas era distante do *campus* central.

Para a definição dos temas, foram distribuídas três etiquetas, sendo uma verde, uma amarela e uma vermelha, para identificar assuntos menos e mais urgentes. Estavam, expostos em uma grande cartolina, oito temas, baseados nas necessidades do público universitário encontradas em pesquisas anteriores: “importância dos vínculos e amizades”, “distância da família”, “vida financeira”, “ansiedade frente às avaliações”, “sobrecarga de atividades”, “autoestima”, “medos e ansiedade” e “relação com os professores”, deixando também um

espaço em branco para sugestões dos participantes. Os temas escolhidos foram: “medos e ansiedade”, “autoestima”, “vida financeira” e “relacionamentos interpessoais dentro e com a universidade”. Esse último foi uma sugestão dos participantes a partir da união de outros dois sugeridos pelas pesquisadoras, a saber, “relacionamentos com os professores” e “importância dos vínculos e amizades”. Os estudantes puderam falar sobre as escolhas e, ao mesmo tempo, contar um pouco de sua vida na universidade.

Concluído o primeiro encontro, a equipe reuniu-se para planejar os recursos da oficina seguinte e discutir as impressões sobre a oficina anterior. Esse método foi seguido durante as seis semanas em que as oficinas aconteceram. Assim, não foi feito um planejamento inicial de todas as oficinas, mas sim gradual, considerando o desenvolvimento do estreitamento de vínculos entre todos os participantes e as mudanças ocorridas no próprio grupo, pois como afirma Rogers (1994, p. 26), a interação entre as pessoas do grupo é “como uma rica e variada tapeçaria, diferindo de grupo para grupo, embora com certas espécies de tendências evidentes”. Tentávamos, então, acompanhar o movimento do grupo para a escolha dos recursos expressivos a serem utilizados. Foram também considerados fatores como: o tempo disponível para a execução, a viabilidade técnica, a variabilidade (não repetir o mesmo recurso) e o conhecimento prévio sobre a temática. As oficinas eram planejadas seguindo três etapas: o aquecimento para o tema, o desenvolvimento central e o fechamento. (SCHMIDT; OSTRONOFF, 1999). Pensando em facilitar a compreensão do leitor acerca de como os temas posteriores foram abordados, construiu-se o quadro a seguir. Cabe destacar que a prática da oficina nunca é uma reprodução de seu planejamento, pois se considera sempre o movimento do grupo e a abertura para o imprevisível.



Quadro 1 – Temas e respectivos planejamentos das oficinas de criatividade

Tema	Planejamento
<b>Medos e ansiedade</b>	<p>Aquecimento: definição de medo e ansiedade; fantasia dirigida para facilitar o contato com medos e ansiedades de cada um.</p> <p>Desenvolvimento: uso da argila para dar forma aos medos e ansiedades visualizados.</p> <p>Fechamento: cartão em que pudessem escrever algo que sintetizasse o encontro.</p>
<b>Autoestima</b>	<p>Aquecimento: caminhar pela sala e observar uma exposição com impressões de pinturas, fotos e poemas relativos ao autorretrato e também alguns espelhos.</p> <p>Desenvolvimento: desenho de si mesmo com nomeação da obra.</p> <p>Fechamento: fixar os desenhos na parede e definir coletivamente um título para a exposição.</p>
<b>Vida financeira</b>	<p>Aquecimento: exibição de um vídeo bem humorado sobre as dificuldades financeiras dos estudantes universitários.</p> <p>Desenvolvimento: participação num jogo de tabuleiro contendo despesas comuns, com objetivo de chegar até o fim do jogo com uma quantia de dinheiro fictício distribuído para todos. Durante o jogo, era discutido como a relação com dinheiro pode interferir na permanência.</p> <p>Fechamento: reflexão sobre valor e dinheiro.</p>
<b>Relacionamentos na e com a universidade</b>	<p>Aquecimento: relato por escrito de situações nas quais as relações favoreceram e dificultaram a permanência.</p> <p>Desenvolvimento: divisão em dois grupos, a partir dos quais os participantes dramatizaram cenas do cotidiano descritos nos relatos dos outros participantes.</p> <p>Fechamento: através do novelo de linha, refletir sobre o significado da palavra “rede” e como eles podem contribuir para uma construção de rede de vínculos.</p>
<b>Retrospectiva</b>	<p>Aquecimento: observar fotos das oficinas anteriores e escolher algumas que trouxessem lembranças importantes.</p> <p>Desenvolvimento: foram disponibilizados papel, lápis coloridos, giz de cera, tesoura, cola e massa de modelar. Solicitamos que representassem o significado da participação deles nas oficinas com os recursos que quisessem.</p> <p>Fechamento: construção de um mural coletivo que sintetizasse a participação de todos nos seis encontros.</p>

Fonte: elaborado pelas autoras, 2018

Por limitações de espaço, não iremos relatar de forma pormenorizada cada oficina, dando ênfase aqui a uma interpretação possível dos acontecimentos. Cabe destacar que a interpretação do que ocorreu nas oficinas não foi realizada em um momento em separado, exclusivamente, pois esteve presente em todo o processo da pesquisa. Sobre isso, apoiamo-nos em Laplantine (2004, p. 30), quando o autor faz referência à transformação do olhar em escrita: “é a percepção, ou melhor, o olhar que desencadeia o processo de descrição, mas esta última consiste menos em transcrever e mais em construir”. Descrever não é a busca por uma cópia fiel da realidade, como diz Laplantine (2004, p. 105): “a descrição é um ato, não da ordem da reprografia, mas do sentir, sempre singular, que nós elaboramos em presença daquilo que nós percebemos”. Contudo, o autor adverte: “Mas não se trata de forma alguma de estabelecer um inventário exaustivo – ver tudo é impossível e tudo dizer é absurdo – mas antes, a partir de fatos concretos estabelecer relações.” (LAPLANTINE, 2004, p. 52). Assim, foi estabelecendo relações entre as impressões das pesquisadoras e a narrativa dos participantes que os dados foram interpretados, como apresentamos a seguir. Esclarecemos que as expressões em negrito se referem às categorias definidas a partir tanto da literatura como dos dados produzidos.

**O medo de deixar de ser estudante** é um conteúdo que atravessa todas as oficinas, e a ansiedade relacionada a essa possibilidade parece ser uma constante na vida deles. Há alguns marcadores que denotam essa vivência com mais clareza, como a preocupação mais imediata com o futuro dentro do curso escolhido, ou seja, se conseguirão cumprir com as exigências acadêmicas do momento, bem como se conseguirão se inserir no mundo do trabalho após a formação. Eles sabem que, para permanecer e concluir a graduação com sucesso, precisam prosseguir no curso e, para isso, precisam manejar as consequências de eventuais reprovações em componentes curriculares. Embora os estudantes

pareçam estar afiliados institucional e intelectualmente, há sempre um temor de que algo poderá mudar e abalar o *status* de “estudante profissional” (COULON, 2008, p. 36), o que corrobora com a afirmação de Coulon (2008) de que a afiliação estará sempre recomeçando e necessitando de confirmação. Apesar dos problemas cotidianos imediatos ocuparem os estudantes sobre como atravessar a universidade, eles estão sempre olhando para o futuro, para o tempo em que não serão mais estudantes e terão que escolher o que fazer. Ao tocarem nisso, a emoção tomou conta dos que não desejavam de forma alguma retornar a residir em suas cidades de origem e na casa de seus pais. Algumas falas expressam o temor e, ao mesmo tempo, a tristeza caso isso se concretize, pois eles não se reconhecem mais vivendo em seus lugares de origem, consideram que construíram outra identidade após a vida na universidade, sentindo-se mais autênticos e próximos daquilo que acreditam ser.

Por outro lado, apesar da vivência na universidade ter propiciado a construção de uma identidade mais genuína, ela também provoca **experiências de frustração e desmotivação** a partir de idealizações, algumas delas advindas da cultura leiga, de quando o estudante ainda não era universitário. Todos eles relatam que o curso, por exemplo, não era nada daquilo que esperavam, revelando um quase completo desconhecimento anterior sobre ele, o que também já foi tema de pesquisas anteriores. (CARNEIRO, 2013). A estudante de Engenharia Elétrica afirma que é comum os colegas dizerem que o graduado não sai da universidade sentindo-se engenheiro eletricitista; sempre há uma sensação de insegurança e incompletude, algo que é também afirmado pelos participantes dos outros cursos. De modo geral, os participantes sentem-se desmotivados para estudar diante da sobrecarga de conteúdos e atividades que lhe são atribuídas. São tantas tarefas para cumprir que não conseguem dedicar-se àquilo que gostariam de estudar com maior profundidade ou por prazer. Não há tempo

hábil para estudarem tudo o que os professores solicitam e ainda aquilo que gostariam. Têm a sensação de que os semestres avançam e que eles estão agindo automaticamente, sem autonomia para decidir os rumos de sua formação. Uma estudante de Psicologia afirmou que não se sentia insegura em relação ao cumprimento das exigências acadêmicas, mas que o excesso a fazia esquecer dos motivos pelos quais escolheu Psicologia, não havia mais “paixão”.

A universidade exige o manejo de fatores muito além do ensino e aprendizagem de conteúdos teóricos e práticos, pois, paralelo a isso, há toda uma vida acontecendo que precisa ser cuidada e que atravessa o cotidiano acadêmico. **“Estudar custa caro”**, como diz um dos participantes, não se referindo apenas ao dinheiro propriamente dito, mas a tudo que precisa abrir mão em nome da permanência na universidade. Sobre o investimento financeiro, os estudantes manejam aquilo que envolve a compra ou não dos materiais exigidos, como, por exemplo, as fotocópias. Muito raramente os estudantes compram livros. Eles procuram os materiais em formato digital para economizar e, quando acham que o documento vale ser lido, eles pagam para imprimi-lo. Ou seja, aquilo que tem menor valor acadêmico na sua ótica não merece investimento financeiro. São também bastante seletivos quanto à participação em eventos científicos. De modo geral, esses eventos custam caro e, muitas vezes, eles não conseguem participar. Uma estratégia possível é cadastrar-se como monitor voluntário no evento, ou seja, trabalhar para poder participar, mas nem sempre têm sucesso nessa seleção, que costuma ser bem criteriosa, levando em consideração também a produção acadêmica dos estudantes.

Ainda com relação ao aspecto financeiro, os estudantes falam sobre conciliar a vida universitária com algum emprego no mundo do trabalho e são categóricos ao afirmar que essa estratégia é praticamente impossível. Os que já tiveram a experiência não conseguiam dedicar tempo aos estudos para além da

sala de aula e nem participar de outras atividades, como encontros para trabalhos em grupo, pesquisa e extensão. Uma estudante de Psicologia afirmou que um professor chegou a lhe dizer: “*Você trabalha e só estuda nas horas vagas*”, algo que ela concordou. Todos os que fizeram essa tentativa pediram demissão dos empregos para continuar na universidade, o que dificultou muito a sustentabilidade. É consenso entre eles que há **necessidade de dedicação integral** para a universidade. Os estudantes que recebem apoio financeiro dos pais e os que recebem auxílio da universidade concordam que seria inviável trabalhar e estudar concomitantemente, considerando a rotina dos cursos que escolheram.

A universidade tomada como um mundo social é organizada através da interação e negociação de seus atores, ou seja, as regras institucionais podem ser modificadas ou mantidas a partir da interação entre os membros da instituição (STRAUSS, 2001) e, nesse ponto, encontra-se parte dos maiores desafios dos estudantes para permanecer: **lidar com diferentes tipos de interação**. Eles apontam três focos centrais: dificuldades em lidar com certos estilos pedagógicos dos professores, a necessidade de suportar a competitividade e falta de solidariedade dos colegas e o sentimento de impotência quando se deparam com servidores técnico-administrativos que parecem mais dificultar do que facilitar a vida do estudante.

O tema “relacionamentos” é transversal a qualquer assunto abordado nas oficinas, mas, quando alguém fala da relação com os professores e/ou com os colegas, cria-se um clima de coesão grupal, no qual todos têm alguma história para contar. São várias as situações em que os estudantes se sentiram constrangidos pelos professores. Por exemplo, quando estes expõem publicamente que duvidam da capacidade deles em acompanhar o conteúdo. Muitas vezes, diante das dificuldades de relacionamento com os professores, os

estudantes buscam suporte nos colegas, mas nem sempre obtêm êxito. Todos vivenciaram a competitividade e a falta de solidariedade, especialmente no que toca ao compartilhamento de informações que poderiam ser de grande ajuda. No curso de Engenharia Elétrica, por exemplo, há um material conhecido pelos estudantes como “leite”, que é um compilado com várias avaliações. Esse material não é compartilhado com facilidade; quando uma pessoa tem acesso, normalmente, esconde das demais. De modo semelhante, a estudante de Medicina falou sobre “o ouro da bioquímica”, um material que contém o registro das aulas da matéria e que também não é fácil de conseguir. Todos comentam sobre os colegas guardarem para si informações sobre eventos científicos, seleção para participação em projetos de pesquisa, monitoria e extensão, tenham eles bolsas ou não, e sobre textos que poderiam ser úteis para os componentes curriculares.

Porém, a vida universitária também é tempo de bons encontros. Quando se sentem percebidos na sua singularidade e quando experimentam empatia por parte do outro, tanto professores como colegas, sentem-se menos desamparados e motivados para permanecer na universidade. A palavra “empatia” foi bastante utilizada como algo necessário para as boas relações. Em termos institucionais, a universidade é omissa no que se refere a certas necessidades dos estudantes, não se interessando sobre o bem-estar subjetivo das pessoas, mesmo em cursos que envolvem diretamente o cuidado com o outro, como Psicologia e Medicina. Para esses estudantes, muitas vezes, a própria universidade promove o sofrimento psíquico por naturalizar os processos de competição.

Na última oficina e nas entrevistas que aconteceram após a conclusão da realização dos grupos, os participantes puderam avaliar a experiência e como essa prática repercutiu na sua vida acadêmica. Algo amplamente compartilhado

foi a compreensão de que as dificuldades não são restritas a grupos ou cursos específicos, gerando um sentimento de “saída da solidão”, como já apontado por Ostronoff, Fávero e Baldin (2008) e por Rogers (1994, p. 109), quando afirma que nos grupos de encontro comumente os indivíduos encontram “[...]a cura para a alienação, para a ausência na relação com os outros” frequentemente através da experiência dos sentimentos de isolamento que têm sido ocultados de si próprio. A estudante de Engenharia Elétrica, por exemplo, afirma que seu curso é muito conhecido por gerar sofrimento nos estudantes, mas a vivência nas oficinas a fez perceber que isso não é algo exclusivo, embora os tipos de dificuldade sejam variáveis de acordo com a cultura estudantil de cada curso. Isso a fez pensar que a escolha por outro curso, algo que já havia cogitado, não vai sanar as dificuldades que são próprias da rotina acadêmica. A participação nas oficinas possibilitou a ampliação do entendimento do que significa ser estudante universitário através do reconhecimento da alteridade, do contato com o outro.

As oficinas também se constituíram um espaço diferenciado da rotina da academia, no qual os estudantes não se sentiam cobrados e não precisavam exibir e pôr à prova seus conhecimentos, ou seja, **um lugar em que podiam confiar**, em que o tempo era outro: o tempo de descontinuar a repetição do dia a dia e permitir-se enxergar o familiar por outra ótica. O clima de segurança psicológica proposto por Rogers (1994) parece ter sido alcançado e as defesas aos poucos foram sendo reduzidas, de modo que os membros do grupo fizeram referência a uma espécie de relaxamento em que podiam “ser eles mesmos”. Foi mencionado que a postura das facilitadoras também favoreceu isso, através de atitudes de não julgamento e respeito. Diante das diversas falas dos participantes nestes âmbitos, pode-se inferir que a experiência de ser estudante universitário favorece, em certo sentido, o sentimento de inautenticidade e

alienação de si, pois parece ser um espaço em que é necessário exibir um comportamento desejável de estudante padronizado (com um modelo que varia de acordo com a cultura de cada curso) à custa da expressão espontânea de seus próprios sentimentos e ideias. À primeira vista, isso parece contradizer o que foi dito anteriormente acerca do medo de deixar de ser estudante, quando alguns afirmaram que a experiência universitária provocou uma mudança identitária neles mesmos, sentindo-se mais autênticos hoje do que quando deixaram a casa dos pais. Porém, numa ótica tanto fenomenológica quanto humanista, pode-se pensar que a vida na universidade expõe a ambiguidade do ser humano, ora sendo convocado para atender a padrões institucionais e, nesse sentido, “desaparecer” como singularidade, ora necessitando dar sentido à suas próprias decisões dentro do itinerário universitário, o que exige um encontro mais autêntico consigo mesmo.

O contato com o inesperado aconteceu em vários momentos, seja nas produções individuais, na proximidade com as produções do outro e na própria forma de funcionamento das oficinas, de abertura ao movimento do grupo, sem uma definição pré-estabelecida de objetivos a serem alcançados. O sentimento de não se sentir cobrado para exibir alguma habilidade provocou nos participantes um bem-estar subjetivo, como se naquele tempo/espaço eles pudessem experimentar, por uma via afetiva, sensações que os levaram a refletir sua trajetória passada e futura, encadeando sentidos e permitindo uma reorganização de itinerários.

Além disso, segundo os participantes, as vivências nas oficinas geraram **repercussões objetivas na vida universitária**, como nos exemplos a seguir. Três participantes relataram que se sentiam inseguros e incapazes de participar de algo que fosse além da sala de aula. A solicitação deles para participar da pesquisa exigiu coragem e iniciativa, e, com o decorrer dos encontros, eles



afirmaram que se motivaram para se submeter à seleção para outras atividades acadêmicas, obtendo resultados positivos. Outra participante, a partir da oficina sobre medos e ansiedade, conseguiu organizar melhor o seu tempo para estudar matérias de seu interesse, além daquelas exigidas pelos professores. A estudante que afirmou, em uma das oficinas, não saber mais porque estava cursando Psicologia, quando antes era apaixonada pelo curso, encontrou nas reuniões do grupo outro sentido para sua graduação. O estudante de Filosofia solicitou a ajuda da equipe de pesquisa para auxiliá-lo a se organizar com seus colegas diante de uma suposta ameaça de encerramento do referido curso na UFCG, o que é sustentado por Cupertino (2008), quando afirma que a oficina propicia não apenas suporte emocional, mas também articulação política e do mesmo modo pelo próprio Rogers (1994) que defendeu que a participação dos indivíduos nos grupos provoca também maior implicação em atividades para além do grupo, ao ser muitas vezes acusado de propiciar a desarticulação política diante da efervescência da contracultura nos anos 1960 e 1970 nos EUA.

Outro acontecimento interessante foi o **estreitamento de vínculos** entre os participantes. Ao se conhecerem melhor no decorrer dos encontros, alguns descobriram que moravam no mesmo condomínio, trocando números de telefones, e os que cursavam o mesmo curso passaram a se reconhecer no dia a dia universitário. Foi criado um grupo em uma rede social apenas com o contato dos participantes, no qual dialogavam sobre assuntos cotidianos e combinavam encontros para além da reunião semanal. Dois participantes que se conheceram no grupo e recebiam auxílio residência passaram a morar juntos após a universidade fechar uma das residências universitárias e ele ficar sem moradia. Esse estreitamento é um efeito bastante conhecido nas experiências de grupos de encontro, e se dá, principalmente pela vivência de uma liberdade experiencial articulada com mudanças na profundidade da comunicação (ROGERS, 1994). A

participação nos grupos parece ter auxiliado no desenvolvimento da socialização e do sentimento de pertença à categoria de estudante, ou seja, a tornarem-se membros, conceito tão caro à teoria da afiliação.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Após alguns anos de envolvimento com a investigação em torno da afiliação estudantil, a decisão de realizar uma pesquisa interventiva foi mobilizada pela necessidade de compreender a temática por outros ângulos, bem como pela vontade de provocar transformações nos estudantes que temem não conseguir permanecer na universidade. Concordamos com Coulon (2008) quando ele afirma que a maior dificuldade não é entrar na universidade, mas sim nela continuar. O autor desenvolve seus estudos impulsionado pela pretensão de compreender “[...]como se fracassa, quais são os mecanismos e as conexões internas desse processo de seleção e classificação social que distingue aqueles que permanecerão estudantes daqueles que serão excluídos”. (COULON, 2008, p. 31). Para ter sucesso na graduação, é preciso ser reconhecido como socialmente competente, ou seja, é preciso “tornar-se membro”, demonstrando domínio da linguagem natural do grupo e sendo capaz de mostrar que possui as competências necessárias para ser percebido como estudante. Porém, Coulon (2008, p. 43) alerta para o fato de que a aquisição dos métodos de determinada cultura nunca é completa, “[...] porque a cultura da comunidade nativa é movente e cumulativa. Ela ainda é menos completa na medida em que o próprio debutante participa [...] de sua transformação e elaboração”. Assim, tornar-se membro e afiliado à universidade é um processo que não cessa; sempre haverá novas exigências que colocarão o estudante à prova. Foi pensando nos sujeitos que sentem constantemente ameaçado esse *status* de estudante, mesmo após terem ultrapassado o primeiro ano da universidade, quando é mais comum o abandono,

que decidimos oferecer um tempo e espaço em que eles pudessem elaborar suas experiências de ser estudantes.

A escolha pela oficina de criatividade foi por acreditar no potencial desse método para focalizar o processo de transformação dos participantes através da reorganização da experiência, a partir do contato com modos de expressão que acontecem de maneira pré-reflexiva ou por caminhos diversos daquele lógico e racional, privilegiados no ambiente acadêmico. Através do uso de recursos expressivos foi possível explorar as percepções de mundo dos estudantes sobre a vida universitária, gerar abertura para a compreensão dos elementos que tornam a permanência na universidade algo tão difícil e, assim, possibilitar a construção de outros sentidos, capazes de nortear novos direcionamentos. De modo semelhante, acreditamos na potencialidade do trabalho em grupo para o aprimoramento do desenvolvimento de si, próximo à concepção de Rogers (1977b) quando fala da pessoa em funcionamento pleno, que tende a ter um autoconceito flexível e em constante mudança, bem como ser aberta a novas experiências, sendo capaz de mudar em resposta a elas. É interessante perceber que mesmo havendo diferenças no formato do grupo, por não seguir exatamente as mesmas premissas do grupo de encontro clássico tal como proposto por Rogers (1994) (grupo intensivo, autodirigido e sem planejamento prévio de temas), o grupo de apoio aqui descrito apresentou similaridades aos achados de Rogers nas décadas de 1960 e 1970. Houve o reconhecimento de todos que a experiência no grupo em sentido amplo foi bastante positiva, gerando especialmente mudanças de sentimentos em relação a si mesmo e ao outro, o que pode ser percebido, por exemplo, quando afirmam que ressignificaram seus problemas com a rotina universitária a partir da troca de experiências, bem como conseguiram respeitar e compreender as dificuldades do outro sem qualificá-las como mais ou menos importantes que a sua. Além disso, o sentimento de saída

da solidão e o estreitamento de vínculos entre os membros do grupo foi algo bem perceptível, algo muito comum nos grupos de encontro rogerianos.

É importante destacar que os participantes relataram perceber mudanças em seus comportamentos para além do grupo, ou seja, em situações cotidianas da rotina na universidade, algo já mencionado também por Rogers (1994) em suas pesquisas acerca dos grupos de encontro. Os dados apontam, portanto, que o grupo de apoio pode ser um recurso eficiente para a promoção da permanência dos estudantes na universidade. No entanto, por limitação do prazo para execução da pesquisa, não foi possível avaliar a extensão dessas mudanças, sendo necessário aprofundar o conhecimento acerca da conservação ao longo do tempo desses resultados.

A partilha do comum, o contato com o diferente, o reconhecimento da alteridade e o encontro com o inesperado são aspectos que permearam as oficinas, permitindo uma retrospectiva e a ressignificação de situações vivenciadas, bem como replanejamento do futuro. Consideramos que, através das oficinas, os estudantes puderam experienciar e discutir diferentes facetas sobre as dificuldades da vida universitária que ameaçam a afiliação e, através disso, romper com estados de isolamento estreitando laços sociais e descobrindo outros sentidos que fortaleceram a sua permanência no ensino superior.

## REFERÊNCIAS

CARNEIRO, V. T. **De estudante de psicologia a psicólogo: da cultura estudantil à cultura profissional na perspectiva do interacionismo simbólico**. 2013. 190 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

CARNEIRO, V. T. et al. Contribuições da assistência estudantil para afiliação à universidade. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, V. 1, 2015, Campina Grande. **Anais...** Campina Grande: Realize, 2015a.

CARNEIRO, V. T. et al. Permanecer na universidade: afiliação intelectual e institucional de estudantes de origem popular. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, v. 1, 2015, Campina Grande. **Anais...** Campina Grande: Realize, 2015b.

COULON, A. **A Condição de estudante**: a entrada na vida universitária. Salvador: EDUFBA, 2008.

CUPERTINO, C. M. B. Oficinas de Criatividade: uma introdução. In: CUPERTINO, C. M. B. (Org.). **Espaços de criação em psicologia**: oficinas na prática. São Paulo: Annablume, 2008.

LAPASSADE, G. **As microssociologias**. Brasília, DF: Liber Livro, 2005.

LAPLANTINE, F. **A descrição etnográfica**. São Paulo: Terceira Margem, 2004.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

ORATO, H. T. P.; ANDRADE, A. N. de; SCHMIDT, M. L. S. Pesquisa interventiva em instituição: etnografia, cartografia e genealogia. In: RODRIGUES, M. M. P.; MENANDRO, P. R. M. (Org.). **Lógicas metodológicas**: trajetos de pesquisa em psicologia. Vitória: Editora GM, 2007. v. 1, p. 193-206.

OSTRONOFF, V. H.; FÁVERO, C. B.; BALDIN, P. D. Uma experiência de supervisão em Oficinas de Criatividade. In: CUPERTINO, C. M. B. (Org.). **Espaços de criação em psicologia**: oficinas na prática. São Paulo: Annablume, 2008.

ROGERS, C.; KINGET, M. **Psicoterapia e relações humanas**. Belo Horizonte: Interlivros, 1977a. v.1.

ROGERS, C. **Sobre o poder pessoal**. São Paulo: Martins Fontes, 1977b.

ROGERS, C. **Grupos de encontro**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

ROMERO, E. **O inquilino do imaginário**: formas de alienação e psicopatologia. São Paulo: Lemos, 2001.

SCHMIDT, M. L. S.; OSTRONOFF, V. L. Oficinas de Criatividade: elementos para a explicitação de propostas teórico-práticas. In: MORATO, H. T. P. (Org.). **Aconselhamento psicológico centrado na pessoa**: novos desafios. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

STRAUSS, A. L. **Professions, works and careers**. New Brunswick, N.J.: Transation Publishers, 2001.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

# **ENSINO CENTRADO EM ESTUDANTES: experiências e reflexões**

Juliana Crespo Lopes<sup>1</sup>

## **RESUMO**

Este trabalho é um relato de experiências docentes que a autora vivenciou com estudantes de licenciaturas de uma Universidade Federal brasileira. As práticas pedagógicas foram inspiradas no Ensino Centrado em Estudantes e incluíram a definição conjunta do Plano de Ensino, trabalhos de pesquisa relacionados aos interesses de cada grupo ou pessoa, autoavaliação como uma das estratégias avaliativas e abertura para a constante avaliação das propostas e posturas da professora. Houve também a intenção de se atuar a partir da compreensão empática, congruência e consideração positiva, consideradas por Carl Rogers como facilitadoras de aprendizagem. A experiência com onze turmas de graduação em diferentes cursos de licenciatura mostrou importantes contribuições da Abordagem Centrada na Pessoa para o Ensino Superior como, por exemplo, o engajamento e aprendizagem significativa de estudantes e aperfeiçoamento de posturas docentes.

**Palavras-chave:** Ensino. Centrado. Estudantes. Pessoa. Processo. Aprendizagem. Superior. Licenciatura.

## **ABSTRACT**

This paper is a narrative of teaching experiences that the author had with undergraduate students from Teacher Education of a Brazilian Federal University. Pedagogical practices were inspired by Student Centered Approach and included the joint framing of the teaching plan, research related to interests of each group or person, self-assessment as one of the evaluation strategies and openness to the constant evaluation of the teacher's proposals and postures. There was also the intention to act from the empathic understanding, congruence and positive consideration, considered by Carl Rogers as facilitators of learning. The experience with eleven undergraduate classes in different courses showed important contributions of the Person-Centered Approach to

---

<sup>1</sup> Estudante de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde (PGPDS) da Universidade de Brasília (UnB).

Higher Education such as meaningful learning and student's engagement and improvement of teaching attitudes.

**Keywords:** Student-Centered Approach. Person Centered Approach. Teaching. Learning. Processes. Higher education. Teacher Education.

## 1 INTRODUÇÃO

O sistema educacional vigente não contempla a pessoa como um todo, privilegiando aspectos intelectuais em detrimento de vários outros elementos, como curiosidade, paixão, autodisciplina e autoconfiança, também envolvidos nos processos de aprendizagem (ROGERS, 1977b). Carl Rogers defende ser necessária uma mudança completa no sistema de ensino para que seja alcançada uma educação verdadeiramente humanista e democrática. Essa concepção entende que reformas e modificações não seriam suficientes, uma vez que a base educacional permaneceria calcada nos mesmos paradigmas de tradição, autoridade e respeitabilidade (ROGERS, 1997).

Compreender e trabalhar com a pessoa inteira na educação, a partir de uma reconstrução da experiência, significa que tal reconstrução deve ser realizada pelo próprio sujeito. É necessário que sejam rompidas as barreiras que o isolam do mundo através de uma reorganização do que aquele indivíduo entende como seus valores, atitudes e a própria concepção de si (ROGERS, 1997). Oliveira e Muraro (2014) explicam que, juntamente com a formação acadêmica, existe a formação do sujeito enquanto cidadão e, levando em consideração a tendência atualizante, indicam a importância de que o aluno passe por um processo investigativo e processual de si enquanto sujeito, estudante e futuro profissional, tornando mais presentes a autonomia e confiança em suas escolhas acadêmicas. Rogers (1977c) define dois grandes domínios da aprendizagem: o cognitivo (intelectual) e o afetivo-vivencial (visceral), declarando que se faz necessária uma formação de professores que os



instrumentalizem para ultrapassar as tradicionais práticas educativas de modo a oportunizar a aprendizagem significativa e o desenvolvimento de habilidades interpessoais nos estudantes que resultem em uma saída da passividade estudantil em direção ao estudo independente e significativo.

Traçando um paralelo com a vivência clínica, a empatia na relação professor – aluno colabora para o processo de ensino e aprendizagem:

Quando o professor demonstra que compreende o significado, para o aluno, das experiências em sala de aula, a aprendizagem melhora. [...] Assim como na psicoterapia o cliente descobre que a empatia provê um clima de aprendizagem a respeito de si mesmo, o estudante também percebe em sala de aula que se encontra num clima propício à aprendizagem das matérias escolares quando diante de um professor que o compreende. (ROGERS, 1977a, p. 83).

Adicionalmente, os autores salientam que a postura empática consiste em uma habilidade a ser desenvolvida em um clima adequado e não um dom. Dessa forma, professores podem ser ajudados a serem mais empáticos, colaborando tanto no aumento da qualidade da aprendizagem quanto no próprio desenvolvimento pessoal destes alunos, que terão a oportunidade de vivenciar a compreensão sensível. A compreensão empática se resume a compreender a situação vivida, sem avaliações ou julgamentos (ROGERS, 1985).

Além da empatia, Rogers (1983) ressalta a importância da congruência, de o professor, aqui entendido como um facilitador da aprendizagem, se relacionar com o estudante de forma autêntica, em um encontro direto e pessoal, sem barreiras, estando de fato presente para o estudante. Rogers (1985) dá continuidade a esta questão, explicitando que a autenticidade está presente inclusive quando o facilitador é honesto em relação a sentimentos negativos vivenciados, seja em relação aos estudantes ou à dinâmica da sala de aula. Ao aceitar um sentimento de interesse ou tédio, por exemplo, o facilitador deixa de impô-los aos estudantes, tornando o clima da aula mais propício para os

processos de ensino e aprendizagem, os quais são integrados por sujeitos verdadeiros, sem máscaras ou papéis a serem desempenhados.

A consideração positiva incondicional, entendida como aceitação do sujeito em suas singularidades e imperfeições, tendo confiança naquela pessoa, em seus plenos potenciais, independente da forma como se apresente (ROGERS, 1985), é a terceira atitude facilitadora de aprendizagem. Estudantes se sentem plenos, capazes, valorizados e acolhidos ao terem a oportunidade de se relacionar com facilitadores que se preocupam, se interessam, enfim, que confiam neles.

A compreensão de sujeito de forma completa e as posturas facilitadoras da aprendizagem abrem caminho para as práticas pedagógicas centradas no estudante. Rogers (1977b) frisa que ausência da democracia em todas as esferas educacionais no que tange a estudantes e professores. Enquanto alunos não participam das escolhas que tratam de seus objetos e práticas de estudo, docentes não contam com livre arbítrio para diferentes questões pedagógicas e administrativas da instituição. Rogers (1997) explica a importância de que os estudantes tenham o desejo de aprender, crescer e descobrir a partir de seus próprios contextos e interesses. A liberdade para que estudantes escolham o que os motiva e que lhes faz sentido é fundamental para aprendizagens significativas, produzidas de forma singular e autônoma (ROGERS, 1985). Ao invés de um ensino desenhado e imposto por um terceiro, Rogers (1997) defende que o conhecimento seja construído pelo próprio sujeito, ultrapassando a situação de que o sistema exige, guia e molda saberes e sujeitos de forma padronizada.

O conhecimento acerca da educação produzido por Carl Rogers aparece hoje em diferentes modelos, métodos e práticas de ensino e aprendizagem, como o Ensino Baseado em Problemas (PBL), ensino centrado no estudante,

aprendizagem ativa, entre outros (HEIM, 2012). Estudos realizados pelo *Centre of University Teaching and Learning* da Universidade de Helsínki têm mostrado que o ensino centrado no estudante propicia, em geral, que os estudantes realizem uma aprendizagem aprofundada (COERTJENS et al., 2016). O ensino centrado no estudante também pode ser referido como *Conceptual Change Approach* (POSTAREFF; LINDBLOM-YLÄNNE; NEVGI, 2007), compreendendo que existe uma modificação nos conceitos prévios dos sujeitos. Mais do que replicar, espera-se que o estudante universitário construa conhecimentos e reflita sobre eles, de forma ativa. As autoras trabalham com a ideia de que os conceitos se condensam em uma compreensão, a Abordagem de modificação de conceitos / com foco nos estudantes. A oposição a esta abordagem é a Transmissão da Informação / com foco nos professores.

Experiências de aulas centradas nos estudantes do Ensino Superior têm sido praticadas em diferentes países e cursos, todos com resultados positivos, como Enfermagem na China (SUN et al., 2014), aulas para estudantes internacionais na Rússia (TYABAEVA; SEDELNIKOVA ; VOYTOVICH, 2015), Turismo na Austrália (KIM; DAVIES, 2014) e Parasitologia nos Estados Unidos (DAVID, 2017). Práticas pedagógicas centradas nos estudantes podem permitir um processo de construção de conhecimento no qual os discentes são reconhecidos como protagonistas em todos os momentos, desde a delimitação de temáticas de interesse a serem discutidas a partir da ementa da disciplina até a efetiva produção de conhecimentos a ser realizada durante o percurso das aulas e as avaliações. O interesse e o exercício ativo dos estudantes são dois componentes que colaboram para a efetiva aprendizagem e engajamento nas aulas.

## 2 AS EXPERIÊNCIAS

As experiências aqui relatadas são oriundas de dois momentos diferentes, o primeiro de quando fui professora substituta da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília durante um ano letivo e um semestre de verão, com um total de dez turmas, e a segunda, quando fui estagiária de docência no Instituto de Psicologia da mesma Universidade, em ocasião de meus estudos de doutorado. Apesar de ter realizado estágio de docência durante o mestrado e este ter consistido em uma experiência bastante importante em minha formação, considero a situação de professora substituta como minha primeira experiência docente.

Todas as turmas eram de cursos de Licenciatura de quatro disciplinas relacionadas aos Processos de Ensino e Aprendizagem e Desenvolvimento Humano, além de uma turma do curso de Pedagogia sobre Trabalho de Conclusão de Curso. Este recorte referente ao universo da educação é importante quando se considera que são práticas pedagógicas realizadas com futuras/os professoras/es da Educação Básica. Körkkö, Kyrö-Ämmälä e Turunen (2016) indicam que a reflexão na ação, principalmente em situações de vivências pedagógicas práticas, com feedbacks adequados e reflexões estimuladas, impactam positivamente o desenvolvimento profissional de futuros professores. Conforme esses profissionais em formação vivenciam tais práticas, torna-se mais factível que possam reproduzi-las em seu exercício docente. Punhagui (2012) também defende que estudantes de licenciatura tenham acesso a vivências pedagógicas que levem à reflexão sobre todos os processos envolvidos na construção de conhecimentos para se aperfeiçoarem enquanto profissionais, buscando superar desafios, rever concepções e ações, nunca interrompendo o processo de aprendizado.

Da mesma forma como estudantes de licenciatura devem realizar uma reflexão na ação em busca de aprimoramento como sujeitos, estudantes e futuros profissionais, docentes devem proceder da mesma forma. A postura de pesquisa adotada por mim foi a da Pesquisa Ação em Educação (NORTON, 2009), concebendo a prática pedagógica como uma oportunidade de pesquisa acerca de minha própria docência, aprimorando-a à medida que refletia sobre a mesma, através de observações próprias e de estudantes, aplicando as mudanças e fazendo novas análises, de maneira constante. Compreendendo que estudantes estão diretamente implicados nos processos de ensino e aprendizagem, sendo também responsáveis pelos mesmos, foi necessário estabelecer um ambiente que proporcionasse a construção coletiva de conhecimentos; a emissão – e escuta – de sugestões, críticas e elogios; e a avaliação por todos os sujeitos envolvidos.

### **3 CONSTRUÇÃO CONJUNTA DA DISCIPLINA**

O lema das aulas, escrito todos os dias no canto esquerdo do quadro era “Autonomia e Responsabilidade”. Essas duas competências/habilidades são consideradas fundamentais para que exista uma aprendizagem significativa (ROGERS, 1985). A presença era controlada pelos próprios estudantes, com uma quantidade significativa deles me procurando ao longo do semestre preocupados com suas faltas e fazendo atividades extras para evitar uma reprovação por frequência insuficiente. Das onze turmas, dez delas contavam sempre com uma boa quantidade de estudantes até o final da aula, a que fugia a essa regra era a que acontecia das 20h40 até às 22h30 da noite, que se esvaziava a partir das 21h30 em virtude de horários dos transportes coletivos e cansaço de estudantes-trabalhadores.

Os planos de ensino foram definidos no primeiro dia de aula, construídos a partir da ementa da disciplina e buscando contemplar os interesses e contextos de cada turma. O primeiro bloco foi definido por mim por ser referente aos autores-base da disciplina e o segundo bloco foi desenhado a partir dos temas de interesse apontados. Considerando que no sistema universitário tradicional persistem amarras institucionais no que diz respeito às formas de se lidar com o conhecimento, inclusive segmentando-o em disciplinas, cada qual com uma carga horária e ementa específicas, busquei estimular a autonomia, o estudo independente e a aprendizagem pautada em interesses (ROGERS, 1985; 1997) dentro da estrutura. Porém, esses interesses deveriam ser dos alunos e fazer sentido para cada estudante, uma vez que seriam um pautados em seus contextos, vivências e experiências.

Houve diferenças no que concerne o método avaliativo de cada disciplina, porém em todas ocorreram autoavaliações e avaliação da professora por parte das/os estudantes. Foram também realizados trabalhos a partir de temas de interesse relacionados à disciplina, como pesquisas ou elaboração de planos de aula; com exceção para a disciplina de TCC, que teve como trabalho final a escrita do Projeto de Pesquisa. Novamente o foco estava no interesse dos estudantes, buscando uma aprendizagem significativa e profunda através de trabalhos práticos, com estudantes executando papéis ativos (COERTJENS et al., 2016).

#### **4 AUTOAVALIAÇÃO**

Os métodos de avaliação mais tradicionais, como as provas, são elaborados partindo de um referencial autoritário, liberal e conservador, que tende a ser bastante aversivo e nem sempre consegue avaliar adequadamente a aprendizagem do estudante (LEITE; KAGER, 2009). Quando pensamos em

futuros educadores é importante que tentemos ultrapassar o referencial avaliativo – e educativo, de forma mais ampla – arcaico ainda vigente. Colocar em prática os conteúdos estudados em um curso de licenciatura significa inclusive, desenvolver a habilidade de observar e avaliar sua própria aprendizagem, dentro de uma compreensão de “avaliação para aprendizagem” ao invés de “avaliação da aprendizagem” (COSTA, 2017), onde a primeira se refere a um processo que colabora para que o sujeito aprenda através da reflexão e, a segunda, a uma atribuição de notas (auto-notação).

De acordo com Punhagui (2012), atividades autoavaliativas na formação de professores são de extrema importância para o futuro profissional, além de possibilitarem uma vivência que:

(a) possibilita reconhecimento dos pontos fortes e das dificuldades em relação à aprendizagem; (b) oportuniza refletir acerca do que é preciso fazer para aperfeiçoar e superar; (c) permite enxergar e/ou delinear objetivos concretizáveis; (d) facilita o monitoramento da própria aprendizagem; (e) concede a oportunidade de provocar mudanças no agir, contribuindo para a regulação da própria aprendizagem; (f) corrobora para a corresponsabilização do aprender; (g) torna possível a prática de estratégias metacognitivas e (h) oportuniza a aprendizagem ao longo da vida.(PUNHAGUI, 2012, p. 12).

Uma questão comumente levantada é que estudantes não se atribuiriam notas baixas, uma vez que ninguém se prejudicaria quando houvesse a possibilidade de se favorecer. De fato, existe uma diferença entre uma auto-notação, cujo fim se dá nela mesma e uma autoavaliação, com meios e fins reflexivos. Em pesquisa realizada com estudantes universitários (PUNHAGUI, 2012) fica evidente a diferença das duas práticas, com estudantes relatando que, pela necessidade de uma nota superior para serem aprovados, acabam por se atribuir notas mais altas que consideravam merecer. A questão reside justamente no foco estabelecido, pois em minha experiência já convenci estudantes que seus desempenho e participação em aula eram bons e, por isso,

deveriam aumentar a nota atribuída em sua autoavaliação. Ao dividir a responsabilidade com estudantes, de forma a realmente implicá-los no processo de ensino e aprendizagem, é possível modificar posturas. em situações como essa, enganar a professora significaria enganar a si mesmo. Pacheco (2006) ao relatar sobre a Escola da Ponte, localizada em Vila das Aves, em Portugal, explica que estudantes não encontravam motivos para “colar” em uma avaliação ou mesmo “chutar” a resposta para uma questão que não soubessem como resolver. O educador atribui estes comportamentos à responsabilidade de cada um com o conhecimento que está construindo, não havendo razões para incorrer à trapaça para provar algo que não se sabe, uma vez que o importante é o aprender em si.

Em minha primeira experiência como professora solicitei que fossem estipulados, no início do semestre, quais os aspectos e objetivos deveriam ser alcançados para que a trajetória do curso fosse considerada adequada para se atingir nota máxima na disciplina. Ao final do semestre, a autoavaliação deveria ser elaborada de forma dissertativa, elencando os elementos balizadores da avaliação, a trajetória discente no curso e, finalmente, a nota aferida. Ao realizar uma revisão de literatura acerca do tema, Costa (2017) destaca entre os pontos negativos da autoavaliação as situações quando não existe mais a possibilidade de melhora no desempenho. Mesmo com a intenção de proporcionar um espaço para reflexão sobre o percurso na disciplina, fazê-la apenas ao final do semestre acaba por desfavorecer o propósito da autoavaliação.

Na ocasião seguinte que tive oportunidade de lecionar, adotamos um diário de bordo, que deveria ser redigido após cada aula, contendo os seguintes elementos: (1) tema da aula; (2) como me preparei para a aula; (3) fato que mais me chamou a atenção sobre o assunto; (4) opiniões sobre as práticas pedagógicas realizadas; (5) opinião sobre minha postura enquanto estudante. Ao



final do diário foram feitas as autoavaliações, considerando o percurso percorrido. Este novo formato permitiu que, após cada aula, houvesse um estímulo para a reflexão sobre o estudo, a aula e a postura estudantil, possibilitando modificações na maneira como tais aspectos estavam sendo conduzidos, se constituindo de fato como uma autoavaliação para a aprendizagem (COSTA, 2017).

Houve casos em que, independente de uma auto-percepção negativa acerca das posturas prévias ou durante aulas, não foi notada modificação dos comportamentos. Porém, é interessante destacar que tal fato era observado e comentado na autoavaliação. Seja por falta de interesse, tempo ou outros motivos, não existe uma obrigação para que estudantes se dediquem de uma mesma forma e com a qualidade em todas as disciplinas de uma graduação. O que importou foi a implicação sobre quem e como se é enquanto estudante, houve reflexão sobre práticas envolvidas nos processos de aprender, havendo, portanto, construção de conhecimentos pedagógicos. Por outro lado, houve relatos de estudantes que encontraram, no diário de bordo e na reflexão sobre os conteúdos trabalhados, uma oportunidade de aprendizado, explicando que era no momento de escrita do diário que os aprendizados eram elaborados. Sandall et. al. (2014) explicam que a metacognição é uma habilidade importante a ser desenvolvida pelos estudantes, pois colabora para a auto-regulação dos processos de construção de conhecimento. De acordo com os autores, o processo metacognitivo é uma auto-reflexão, um processo de indagações que inclui perguntar a si mesmo sobre o que se sabe, quais ferramentas são necessárias para resolver determinada questão, quais os passos envolvidos e como ele próprio poderia melhorar como estudante (SANDALL et al., 2014, p. 31).

## 5 AVALIAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Utilizei diferentes dispositivos para buscar garantir que estudantes conseguissem expressar suas opiniões, sugestões e dúvidas acerca da disciplina e das dinâmicas de aulas. Antes e depois das aulas estava à disposição dos estudantes, divulgava meu endereço eletrônico e contato telefônico/whatsapp e, juntamente com a lista de presença, anexava um envelope pardo tamanho A5 onde poderiam ser colocados bilhetes de forma anônima.

Existe um poder disciplinador resultante de relações de saber-poder (FOUCAULT, 1999) que pode punir, seja de forma simbólica ou com retaliações, a vida acadêmica do universitário que tenta expressar suas opiniões sobre práticas docentes. Mesmo saindo da configuração inicial na educação, onde professores são adultos e estudantes são crianças consideradas destituídas de conhecimentos e capacidades; na relação entre adultos também se mantém uma relação desigual. Por mais que chamemos de respeito, Hooks (2010) explicita uma diferença substancial entre subordinação e respeito de fato, na forma de reverência, de admiração e no estabelecimento de uma relação respeitosa. É bastante comum que estudantes iniciem a relação com novos professores a partir de experiências prévias negativas, pautadas na autoridade e na falta de um espaço de escuta. A utilização de diferentes ferramentas e adoção de posturas diferenciadas podem colaborar para a desconstrução desse paradigma e na produção de novos sentidos para a relação docente-discente.

Recebi críticas sobre questões importantes para que os processos de ensino e aprendizagem transcorressem da melhor forma. Uma observação a respeito da [falta de] organização das informações no quadro e sobre uma postura intolerante com estudantes que aparentavam não estar engajados com a aula ou com aqueles que utilizavam nomenclaturas consideradas por mim incorretas por representarem ofensa ou desvalorização de sujeitos, grupos ou

situações. Apesar de ter sido difícil saber ser vista como uma professora por vezes intolerante, essas informações foram fundamentais em minha primeira experiência como professora universitária. Todas as críticas foram feitas de forma anônima utilizando o envelope, o que ratifica a importância de espaços onde estudantes não se sintam amedrontados em expressar suas opiniões, tanto por evitar situações que referendem a relação de saber e poder quanto por ser uma oportunidade de melhora de práticas, posturas e relações em aula.

As relações entre docentes e estudantes no Ensino Superior tendem a ser bastante desiguais. O paradigma vigente coloca na figura docente a habilidade e responsabilidade de produzir e deter saberes, restando às/aos estudantes absorver os conhecimentos depositados, sem qualquer participação ativa discente, em uma prática que Freire (1983) chama de Educação Bancária. Freire critica isso que entende como um depósito de conhecimentos em uma transmissão vertical daqueles que se consideram detentores de saberes para aqueles que não os possuem. A pessoa que detém conhecimentos detém também, por consequência, o poder sob aqueles considerados ignorantes (FOUCAULT, 1989). Mesmo que eu almejasse estabelecer relações saudáveis e afetivas com a turma, adotava posturas extremamente condizentes com as estruturas de saber-poder que rejeito, sem estar consciente disso. Foi necessário que estudantes evidenciassem os fatos para que eu pudesse refletir e modificar minhas posturas.

Nas duas situações, percebi perpetuar uma relação na qual considerava saber a maneira correta de nomear algo ou de se comportar em aula. Considerava também inadequada a forma adotada por estudantes. Além disso, ficou evidente não praticar posturas apontadas por Rogers (1977; 1985) para a facilitação da aprendizagem. Faltou-me empatia e consideração positiva incondicional e perceber isso, apesar de frustrante, foi um alerta para mudanças,

bem como uma lembrança de que é necessário estarmos sempre atentas/os às nossas práticas e posturas.

Para além de abrir espaço para as sugestões e críticas, a aplicação das primeiras e resolução das últimas são demandadas no processo de construção coletiva da disciplina e na busca pelo estabelecimento de um espaço de ensino e aprendizagem que se aprimore constantemente. As duas grandes críticas que recebi foram em meu primeiro semestre como professora substituta, depois disso recebi algumas críticas construtivas sobre questões mais simples da estrutura da aula/disciplina, que também foram implementadas e, no estágio de docência, nenhuma crítica foi feita através do envelope ou em contato comigo. Tal situação pode ser configurada como uma decorrência da Pesquisa Ação em Educação (NORTON, 2009): ao construir um ambiente de escuta, foi possível identificar situações que estavam sendo negativas para que aprendizagens ocorressem de forma mais agradável e com qualidade. As situações foram corrigidas para que não viessem a ser um problema naquele ou em momentos futuros. Ciente da dinamicidade dos processos educacionais, das relações interpessoais e da Pesquisa Ação, mantive abertos todos os dispositivos e práticas, de modo a receber, acolher, refletir e buscar novos caminhos que estavam abertos à construção coletiva. Também foram vários os relatos positivos, carinhosos e satisfeitos. Muitos estudantes que nunca haviam se interessado pelas disciplinas de licenciatura e mesmo pela profissão docente, disseram que, ao perceber que existiam outras formas e posturas possíveis em sala de aula, vislumbraram com mais desejo a possibilidade de seguir a carreira.

## **6 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Foram experiências extremamente ricas para mim e, de acordo com os estudantes com quem tive a oportunidade de construir práticas pedagógicas e

conhecimentos, também para eles. É bastante desafiador trabalhar dentro de uma estrutura que perpetua paradigmas e exige o cumprimento de certas condições, como a Universidade, porém é interessante encontrar possibilidades de uma criação conjunta com estudantes de uma nova maneira de se fazer espaços de aula, bem como da constituição de minha identidade enquanto professora e a deles enquanto discentes. Vejo, particularmente, a importância em se buscar novos caminhos didático-pedagógicos na formação de professores, de modo a promover experiências diferenciadas que possam impactar a formação pessoal, acadêmica e profissional de alunos de licenciatura. A Abordagem Centrada na Pessoa fornece bases para esses novos caminhos no ensino ao enfatizar a importância do protagonismo do discente em todos os momentos de sua formação e também ao fundamentar que, para além de técnicas pedagógicas, posturas docentes como a compreensão empática, a consideração positiva e a congruência aprendizagem influenciam de forma contundente a aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

COERTJENS, Liesje. et. all. Understanding individual differences in approaches to learning across courses: A mixed method approach. **Learning and Individual Differences**, v. 51, p. 69–80, 2016. Disponível em:

<<https://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S1041608016301157>>. Acesso em: 12 maio 2018.

DAVID, A. A Student-Centered Framework for Teaching Undergraduate Parasitology. **Trends in Parasitology**, v. 33, p. 420 – 423, 2017. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/28187988>>. Acesso em: 15 fev. 2018.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 8. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

HEIM, Caroline. Tutorial facilitation in the humanities based on the tenets of Carl Rogers. **Higher Education**, v. 63 n. 3, p. 289-298, 2012. Disponível em: <<http://eprints.qut.edu.au/48358/>> Acesso em: 12 maio 2018.

HOOKS, Bell. **Teaching critical thinking**. New York: Routledge, 2010.

KIM, Aise KyoungJin; DAVIES, Jenny. A teacher's perspective on student centred learning: Towards the development of best practice in an undergraduate tourism course. **Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education**, v. 14, p. 6-14, 2014. Disponível em: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1473837613000403>>. Acesso em: 12 maio 2018.

KÖRKÖ, Minna; KYRO-ÄMMÄLÄ, Outi; TURUNEN, Tuija. Professional development through reflection in teacher education. **Teaching and Teacher Education**, v.55, p. 198 – 206, 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2016.01.014>>. Acesso em: 12 maio 2018.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva; KAGER, Samanta. Efeitos aversivos das práticas de avaliação da aprendizagem escolar. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**. Rio de Janeiro, v. 17, n. 62, p. 109-134, jan./mar. 2009. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/ensaio/v17n62/a06v1762.pdf](http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v17n62/a06v1762.pdf)>. Acesso em: 11 maio 2018.

NORTON, Lin. **Action Research in Teaching and Learning: a practical guide to conducting pedagogical research in universities**. London: Routledge, 2009.

OLIVEIRA, André Key; MURARO, Darcisio Natal. O tornar-se pessoa na ótica Rogeriana: os desafios do aluno de tornar-se sujeito da aprendizagem na educação superior. In: JORNADA DE DIDÁTICA, 3, 2014, Londrina: **Anais...** Londrina: UEL, 2014. Disponível em: <[www.uel.br/eventos/jornadadidatica/pages/anais-da-iii-jornada-de-didatica-desafios-para-a-docencia-e-ii-seminario-de-pesquisa-do-cemad.php](http://www.uel.br/eventos/jornadadidatica/pages/anais-da-iii-jornada-de-didatica-desafios-para-a-docencia-e-ii-seminario-de-pesquisa-do-cemad.php)> Acesso em: 13 maio. 2018.

PACHECO, José. Conversas sobre a Escola da Ponte. **II Educasul**. Florianópolis: UFSC, 2006

PUNHAGUI, Giovana Chimentão. Autoavaliação x autonotação – aproximações e afastamentos na formação de professores autorregulados. In: ASSOCIACAO NACIONAL DE POS-GRADUACAO E PESQUISA DO SUL, 9, 2012. Caxias do Sul. **Anais...** Caxias do Sul: UCS, 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1293/89>>. Acesso em: 17 maio 2018.

ROGERS, Carl. A política da Educação. In: ROGERS, C. & ROSENBERG, R. L. **A Pessoa como centro**. São Paulo, SP: Editora Pedagógica e Universitária, 1977b. cap. 6, p. 133 - 142.

ROGERS, Carl. **Liberdade de aprender em nossa década**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 1985.

ROGERS, Carl. Pode a aprendizagem abranger ideias e sentimentos? In: Carl Rogers & Rachel Lea Rosenberg. **A Pessoa como centro**. São Paulo, SP: Editora Pedagógica e Universitária, 1977c. cap. 7, 143 - 164.

ROGERS, Carl. **Tornar-se pessoa**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

ROGERS, Carl. **Um jeito de ser**. São Paulo: Editora Pedagógica Universitária, 1983.

ROGERS, Carl. Uma maneira negligenciada de ser: a maneira empática. In: ROGERS, Carl; ROSENBERG, Rachel Lea. **A Pessoa como centro**. São Paulo, SP: Editora Pedagógica e Universitária, 1977. p. 69 - 90.

SANDALL, Leah; et. al. Student Perception of Metacognitive Activities in Entry-Level Science Courses. **Natural Sciences Education**, v. 43, n. 1, p. 25 – 32, 2004. Disponível em: <<https://dl.sciencesocieties.org/publications/nse/articles/43/1/25>>. Acesso em: 12 maio 2018.

SUN, Ji-Hong; et. al. The Effects of the Student-Centered Clinical Nursing Practice Mode Based On The Action Research For Clinical Practicum Of Undergraduate Students In Beijing, China. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, n. 141, p. 839 - 845, 2014. Disponível em: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042814035708>>. Acesso em: 15 fev. 2018.

TYABAEVA, Andrey; SEDELNIKOVAA, Svetlana; VOYTOVICH, Alexey.  
Student-Centered Learning: The Experience of Teaching International Students  
in Russian Universities. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, n. 215, p. 84  
– 89, 2015. Disponível em:  
<[www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042815059339](http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042815059339)>. Acesso  
em: 15 fev. 2018.



# EXISTIR É DIZER-SE: relato de uma experiência em educação

Alessandra Tozatto<sup>1</sup>

Fernanda Fochi Nogueira Insfran<sup>2</sup>

## RESUMO

Experiência em uma escola técnica federal no Noroeste Fluminense, através de encontros inspirados nas teorias de Rogers, Pichon-Rivière, Freire e Amatuizi. A proposta de grupos operativos, formados por alunos do ensino médio ocorreram durante o ano letivo de 2016 e trouxeram uma possibilidade de experiência através do diálogo, proporcionando um espaço para tratarmos, não apenas questões ligadas às suas trajetórias escolares, mas também sobre assuntos que atravessam seus cotidianos. Ao nos dispormos a ouvir verdadeiramente os alunos, podemos identificar suas demandas de uma forma mais significativa. Saímos do nosso lugar de detentores do saber e nos dispomos a conhecer esses sujeitos, aprender com eles sobre suas necessidades, seus anseios, suas histórias. Os grupos de reflexão, no contexto escolar, nos permitem pesquisar de forma não categórica (sujeito/objeto), possibilitando relações mais humanas na educação. Através da construção de narrativas, traremos para o leitor uma síntese dos encontros e as potencialidades desse tipo de intervenção.

**Palavras Chave:** Grupos. Operativos. Instituto Federal Fluminense. IFF. Abordagem Centrada Pessoa. ACP.

## ABSTRACT

This article presents an experience in a federal technical school in a countryside of Rio de Janeiro State, that was inspired by the theories of Rogers, Pichon-Rivière, Freire and Amatuizi. The proposal of operating groups, formed by high

---

<sup>1</sup> Mestre em Ensino pela Universidade Federal Fluminense, Bacharel em Psicologia pelo Centro Universitário São José de Itaperuna. Atualmente, trabalha como Assistente em Administração no Instituto Federal Fluminense *Campus* Itaperuna e atua como docente no curso de Psicologia da UniRedentor também em Itaperuna-RJ

<sup>2</sup> Psicóloga (UFRJ), economista (UERJ), Mestre e Doutora em Psicologia pelo Programa de Pós Graduação em Psicologia da UFRJ. Desde 2013, Professora Adjunta na Universidade Federal Fluminense (campus Santo Antônio de Pádua), lecionando para os cursos de Licenciatura em Pedagogia, Matemática, Ciências Naturais, Física e Computação e no Mestrado Interdisciplinar em Ensino (Programa de Pós Graduação em Ensino- PPGEn). Foi coordenadora do curso de Pedagogia entre 2015 e 2017 e em novembro de 2017 foi eleita coordenadora do PPGEn.

school students took place during the 2016 school year and brought a possibility of experience through dialogue, providing a space to talk about not only issues related to their school trajectories, but also on daily issues about their lives. When we're willing to truly listen to students, we can identify their demands in a more meaningful way. We leave our place of knowledge holders and we get to know these subjects, learn from them about their needs, their yearnings, their stories. The reflection groups, in the school context, allow us to search in a non-categorical way (subject / object), enabling more humane relationships in education. Through the construction of narratives, we will bring to the reader a synthesis of the encounters and the potentialities of this type of intervention.

**Keywords:** Operating groups. Federal Fluminense Institute. Person Centered Approach. PCA.

## 1 INTRODUÇÃO

Inspiradores desse trabalho, os grupos de encontro vêm como uma possibilidade de experiência através do diálogo, mediados por um facilitador, onde “cada membro caminha para uma maior aceitação do seu ser global – emotivo, intelectual e físico – tal como ele é, incluindo as suas potencialidades” (ROGERS, 1970, p.19). Surgem, segundo o autor, de uma necessidade de humanização da nossa cultura, pois ao deixarmos de nos importar com o humano, nos tornamos impessoais e pouco interessados em nossas necessidades psicológicas. Essa busca é “uma fome de relações próximas e verdadeiras, onde sentimentos e emoções se possam manifestar espontaneamente [...] e assim se torne possível uma maior evolução” (ROGERS, 1970, p.23).

Freire (2005) já dizia que a escola e as relações que nela se apresentam, são fundamentalmente narradoras, dissertadoras, ou seja, onde um sujeito fala (educador) e os outros escutam (educandos). Esse tipo de relação, segundo o autor, é morta e mantém a relação opressor-oprimido cada vez mais forte. Para ele o diálogo é o caminho para a libertação de uma educação restrita e autoritária e defende que aconteça de forma reflexiva para que os oprimidos possam

“reconhecer-se como homens, na sua vocação ontológica e histórica de ser mais” (p.59).

Os grupos de encontro, Rogers (1970) afirma que promovem uma liberdade emocional, possibilidades de mudanças pessoais e uma visão mais crítica às regras institucionais, trazendo assim uma capacidade de relacionamento interpessoal mais fluida e construtiva. As pessoas e instituições que não conseguem se adaptar a essa liberdade, tendem a temer esses grupos.

Entre os campos de reflexão, sugeridos pelo autor, as instituições de educação se mostram aptas a esse tipo de experiência pelo fato de necessitarem de uma melhor comunicação entre os alunos, professores e administradores. Quando ocorrem no ambiente escolar é possível identificar diversas demandas, antes não percebidas, inesperadas, mas que vem à tona durante a abertura do diálogo nos grupos. Assim, com as trocas que acontecem nesse ambiente, é possível pensar em mudanças que possibilitem o desenvolvimento de todos os envolvidos. Morin (2011, p.29) afirma que “quando o inesperado se manifesta, é preciso ser capaz de rever nossas teorias e ideias, em vez de deixar o fato novo entrar à força na teoria incapaz de recebê-lo.”

Inspiradas em Rogers, Freire e Amatuizzi, encontramos uma possibilidade de intervenção, sob a lente da psicologia, através de grupos operativos. Esses grupos, de acordo com Bastos (2010, p.161) são fundamentados nas obras de Pichon-Rivière (1988) e seu “objetivo é promover um processo de aprendizagem para os sujeitos envolvidos. Aprender em grupo significa uma leitura crítica da realidade, uma atitude investigadora, uma abertura para as dúvidas e para as novas inquietações.”

Com isso, buscamos direcionar a atenção aos alunos da escola técnica federal, participante desta pesquisa, e proporcionar a eles um espaço para o diálogo, não apenas com questões escolares, mas também sobre assuntos que

atravessam seu dia-a-dia. Segundo Amatzuzi (1989), quando o educador se dispõe a ouvir o educando, este emerge de sua posição de ouvinte e passa a usar a palavra como meio de expressão autêntico, podendo então contribuir para sua formação. Ao permitirmos a fala dos alunos, podemos identificar suas demandas de uma forma mais significativa. Saímos do nosso lugar de detentores do saber e nos dispomos a conhecer *com* esses sujeitos, aprender com eles sobre suas necessidades, seus anseios, suas histórias. Nesse contexto, Amatzuzi (1989, p. 75) traz importantes contribuições:

A fala do outro surge, pois, no diálogo onde me disponho a ouvir, expor-me e responder. Eu diria que é isso que valoriza o outro a ponto de ele então vir a falar, abrir-se para a palavra: acreditá-lo como interlocutor legítimo. O que nos envolve e compromete também. Não podemos fazer isso assepticamente, eximindo-nos de presença, afastando-nos do risco de sermos questionados, assegurando-nos, no isolamento, de uma posição inabalável.

O autor defende que no processo educativo, a fala do educando é importante e indissociável do saber, pois ao dizer de si mesmo o sujeito está se conhecendo melhor, estimulando seu desenvolvimento e se adequando a multiplicidade instável da vida, o que faz da fala uma das dimensões do saber e não uma parte do processo.

Quando Amatzuzi (1989) diz que não podemos “fazer isso assepticamente”, ele está nos dizendo que não se pode ouvir o aluno sem estar aberto ao que ouviremos, é necessário querer estar, querer ouvir e fazê-lo verdadeiramente. Freire (2005, p. 60) fala que quando nos abrimos para o diálogo “é preciso que creiamos nos homens oprimidos. Que os vejamos capazes de pensar certo também”, e quando esta crença falha, quando não acreditamos no que estamos fazendo, a comunicação não acontece e se torna inautêntica.

Os grupos operativos, no contexto escolar, apesar de não fugirem completamente dos rigores da ciência, por serem um método de pesquisa, e da

dicotomia teoria/prática, busca nos distanciar do paradigma cartesiano sujeito/objeto, pois segundo Morin (2011, p. 26):

Este paradigma determina uma dupla visão do mundo – de fato, o desdobramento do mesmo mundo: de um lado, o mundo de objetos submetidos a observações, experimentações, manipulações; de outro lado, o mundo de sujeitos que se questionam sobre problemas de existência, de comunicação, de consciência e de destino.

Optamos por estar do outro lado, do mundo dos sujeitos que pensam e dialogam sobre suas experiências, pois ao buscarmos relações mais humanas na educação, nossas ações devem caminhar no sentido de promover esse encontro, amparados na crença nos educandos e sendo companheiros destes nessa relação (FREIRE, 2005).

O diálogo, proposto pelo autor e base dos grupos, é uma forma de transformar as relações no contexto escolar. É romper com as contradições entre educador, como depositário de informações e saberes, e educandos como receptáculos passivos de conteúdos narrados, promovendo outras possibilidades de convivência. Quando o educador se permite ao diálogo com o educando, ambos aprendem na relação e “se tornam sujeitos no processo em que crescem juntos e em que os ‘argumentos de autoridade’ já não valem” (FREIRE, 2005, p.79).

Não é possível estabelecer essa relação sem nos envolvermos nela. Entre tantos acontecimentos, entre tantas profissões possíveis, quando escolhemos ser educadores, estamos escolhendo estar no mundo para promover a liberdade, com esperança, com amor e respeito. Freire (2005, p. 91) evidencia isso de forma bastante clara:

Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que a infunda.  
Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo. Daí que seja essencialmente tarefa de sujeitos e que não possa verificar-se na relação de

dominação. [...] Porque é um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens. Onde quer que estejam estes, oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa de sua libertação. Mas, este compromisso, porque é amoroso é dialógico. Como ato de valentia, não pode ser piegas; como ato de liberdade, não pode ser pretexto para a manipulação, senão gerador de outros atos de liberdade. A não ser assim, não é amor. [...] Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo.

Ainda sobre o comprometimento com os sujeitos da pesquisa, apontamos a colaboração de Rogers (2009, p.37) para endossar nossa afirmação. Ele relata sobre suas experiências e descreve que percebeu que, para ajudar uma pessoa e realmente contribuir para seu desenvolvimento, foi necessário abandonar todas as técnicas e teorias que conhecia e se debruçar na experiência de relação que esta proporciona.” Se posso proporcionar um certo tipo de relação, a outra pessoa descobrirá dentro de si a capacidade de utilizar esta relação para crescer, e mudança e desenvolvimento pessoal ocorrerão. Segundo o autor, há alguns aspectos que precisam ser trazidos para prática quando entramos em contato com pessoas para termos uma relação frutífera.

Dessa forma, a relação que considerei útil é caracterizada por um tipo de transparência de minha parte, onde meus sentimentos reais se mostram evidentes; por uma aceitação desta outra pessoa como uma pessoa separada com valor por seu próprio mérito; e por uma compreensão empática profunda que me possibilita ver seu mundo particular através de seus olhos. Quando essas condições são alcançadas, torno-me uma companhia para o meu cliente, acompanhando-o nessa busca assustadora de si mesmo, onde ele agora se sente livre para ingressar. (ROGERS, 2009, p.40)  
[...]À medida que o professor criar essa relação com a classe, o estudante se tornará um aluno com mais auto iniciativa, mais original, mais autodisciplinado, menos ansioso e direcionado pelos outros. (ROGERS, 2009, p.43).

É importante esclarecer que além do envolvimento na experiência dessa pesquisa, há o respeito às teorias que originaram esse estudo e uma metodologia inspirada em preceitos já experimentados no campo da psicologia escolar. Esta escolha está alicerçada no discurso de Rogers e apresentada por Amatuzzi

(1989,p.92) quando este escreve sobre algumas reflexões do autor. Ele conta que quando Rogers viu-se diante da dualidade objetividade/subjetividade, percebeu que seus trabalhos estavam apontando mais para linha existencial e fenomenológica, fato que não era comum em psicólogos americanos. Em seu livro “Torna-se pessoa” o autor escreve um capítulo onde reflete sobre o positivismo lógico, no qual foi educado, e o pensamento existencial subjetivo, que refletia mais sua experiência terapêutica. Conforme vai percorrendo o capítulo e colocando seus anseios em relação a sua “vida dupla”, ele finalmente chega à conclusão de que a ciência apenas existe nas pessoas. “A ciência objetiva [...] apenas existe subjetivamente nas pessoas. Formalmente considerada, a ciência é uma abstração. Enquanto ato, ela é praticada, vivida, por uma ou várias pessoas num contexto não-desprovido de um sentido por essas pessoas atribuído.” Ou seja, a subjetividade é que torna a ciência possível e não o contrário, pois ela só é utilizada e se torna aceita quando os sujeitos a utilizam para buscarem algo que os interessem.

Rogers, enquanto psicólogo, utilizava de base empírica para nortear seu trabalho, mas não abria mão da reflexão filosófica em suas observações e admitia essas reflexões para elaborar seus temas de pesquisa. Amatuzzi (1989, p. 95) escreve que:

Todo o discurso teórico de Rogers se apresenta como um esforço de apontar para algo que não está contido no próprio discurso, ou de elaborar instrumentalmente meios de se apropriar mais adequadamente, ou de lidar com esse algo. Esse algo é o vivido, a experiência concreta e direta, que não se deixa substituir, enquanto tal, por elaborações teóricas, mesmo quando sua mobilização possa ser instrumentalizada por elas.

Assim como Rogers, tivemos o compromisso com nossas bases teóricas para elaborar um método, mas o que de fato nos interessa na pesquisa é a vivência, a experiência que o diálogo nos trará e na produção de conhecimento que surgirá a partir desses encontros.

## 2 EXISTIR É DIZER-SE: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA EM EDUCAÇÃO

Entendendo a importância do diálogo nas relações escolares, direcionamos nossos esforços para criar um espaço onde pudéssemos ter um contato direto com os alunos criando grupos operativos (PICHON-RIVIÈRE, 1988), onde poderíamos aprender mais sobre esses jovens. O resultado desses encontros foi muito além do que esperávamos, pois não aprendemos *sobre* eles, mas aprendemos *com* eles. Isso foi possível, pois ao entrarmos em contato com esses sujeitos, aconteceu algo que segundo Benjamin (2012), filósofo alemão, está cada vez mais raro: uma experiência.

A experiência, segundo Larrosa (2016):

[...] é algo que (nos) acontece e que às vezes treme, ou vibra, algo que nos faz pensar, algo que nos faz sofrer ou gozar, algo que luta pela expressão, e que às vezes, algumas vezes, quando cai na mão de alguém capaz de dar forma a esse tremor, então, somente então, se converte em canto. E esse canto atravessa o tempo e o espaço. E ressoa em outras experiências e em outros tremores e em outros cantos. Em algumas ocasiões, esses cantos de experiência são cantos de protesto, de rebeldia, cantos de guerra ou de luta contra as formas dominantes de linguagem, de pensamento e de subjetividade.

Mesmo entendendo que o conceito de experiência em Larrosa (2016), é dotado de uma complexidade filosófica que talvez não tenhamos alcançado, sua obra trouxe para a pesquisa um olhar mais sensível às questões vivenciadas, contribuindo para direcionar nosso olhar, nossas falas e escrita. O autor nos ensinou a ver além, ver o que antes não percebíamos simplesmente pelo fato de não entendermos o que era uma experiência.

Entendemos que a experiência não é algo planejado, pensado, ela é algo que acontece, ou melhor, que *nos* acontece. Planejamos a pesquisa, elaboramos questionários, fizemos cronograma, pensamos em um problema e quando entramos em campo, tudo que havíamos planejado não era tão essencial como pensávamos. Não produzimos uma experiência, mas ela nos aconteceu em



nossas ações. Segundo o autor “não se faz uma experiência, mas sim se sofre, não é intencional, não está do lado da ação e sim do lado da paixão. Por isso a experiência é atenção, escuta, abertura, disponibilidade, sensibilidade, exposição”

Para Benjamin (2012) a possibilidade de viver uma experiência está se perdendo pelo fato de estarmos num tempo de excesso de informação. Segundo Larrosa (2016, p.20), o excesso de informação que temos hoje não são experiências, mas sim o contrário, uma “antiexperiência”, pois ao sentirmos a necessidade de saber sobre tudo e opinar sobre tudo, nos tornamos alguém que “tem uma opinião supostamente pessoal e supostamente própria e, às vezes supostamente crítica sobre tudo o que se passa, sobre tudo aquilo de que tem informação” Isso nos afasta de que algo nos aconteça, pois nos torna “um sujeito fabricado e manipulado pelos aparatos da informação e da opinião, um sujeito incapaz de experiência.”

Ao nos encontrarmos com esses jovens, procuramos nos despir de teorias, conceitos e opiniões e nos dispusemos a parar e nos conectar significativamente com o que estava acontecendo:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2016, p. 25).

E esses encontros, nos tocou de tal modo, que nos impulsionou a escrever de forma que outras pessoas possam sentir toda a potência que sentimos diante desses jovens do interior, que trazem suas histórias, seus anseios, muitas dúvidas, várias certezas e que foram se construindo e desconstruindo, assim como nós, no decorrer desse ano. Benjamin (2012, p.221)

acreditava que a narrativa era a forma mais apropriada para expressar a experiência, pois “é uma forma artesanal de comunicação. Ela mergulha á coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele.”

Para Dutra a narrativa, ao contrário da informação, não pretende explicar ou informar qualquer fato, mas faz com que o leitor tenha liberdade para interpretar a história e dar a amplitude que não existe na informação:

A narrativa tem a capacidade de suscitar, nos seus ouvintes, os mais diversos conteúdos e estados emocionais, uma vez que, diferente da informação, ela não nos fornece respostas. Pelo contrário, a experiência vivida e transmitida pelo narrador nos sensibiliza, alcança-nos nos significados que atribuímos à experiência, assimilando-a de acordo com a nossa (DUTRA, 2002, p. 374)

### **3 NARRATIVAS - COMO CONSTRUÍMOS AS PONTES**

Benjamim (2012, p. 221) dizia que um narrador sempre começava sua história com uma “descrição das circunstâncias em que foram informados os fatos que vão contar a seguir”. Essa descrição foi trazida no decorrer desse trabalho, onde o leitor pôde conhecer nossa escola e as teorias que fazem fundo a nossa pesquisa.

Uma narrativa fala sempre de uma experiência e como vimos em Larrosa (2016), a experiência é algo que nos toca, que nos causa um tremor. Por isso, irei narrar esses momentos, esses tremores que ocorreram durante um ano de encontros com as turmas ingressantes no *Campus* onde atuo há nove anos. É importante ressaltar que os encontros superaram as barreiras das salas de aula e aconteciam não apenas no tempo-espaço em que me propus à pesquisa, mas foram acontecendo no cotidiano, nas entrelinhas, nos corredores, na cantina. Os alunos viam em mim uma possibilidade de diálogo, uma abertura e uma ponte entre eles e a “escola”.

Mesmo a experiência sendo algo pessoal, ela não é individual ou particular, mas singular e narrar essas experiências podem provocar inquietações em quem estiver lendo, e talvez essas inquietações não sejam as mesmas que me ocorreram e esse fator é que traduz a beleza de tudo isso: despertar sensações diferentes e possibilidades outras dentro do mesmo contexto.

Rogers (2009, p.30) dizia que, entre muitas coisas que aprendeu, verificou que abrir canais para que as pessoas possam comunicar seus sentimentos foi algo enriquecedor para ele e compartilhamos esse sentimento, pois procuramos “reduzir as barreiras entre os outros e mim, para que eles possam, se for esse o seu desejo, revelar-se mais profundamente.”

Segundo o autor, cada indivíduo pensa e age de maneira particular e por isso ele diz:

Acabei, no entanto, por reconhecer que essas diferenças que separam os indivíduos, o direito que cada pessoa tem de utilizar sua experiência da maneira que lhe é própria e de descobrir o seu próprio significado nela, tudo isto representa as potencialidades mais preciosas da vida. Toda pessoa é uma ilha, no sentido muito concreto do termo; a pessoa só pode construir uma ponte para comunicar com as outras ilhas se primeiramente se dispôs a ser ela mesma e se lhe é permitido ser ela mesma. Descobri que é quando posso aceitar uma outra pessoa, o que significa especificamente aceitar os sentimentos, as atitudes e as crenças que ela tem como elementos reais e vitais que a constituem, que posso ajudá-la a tornar-se pessoa: e julgo que há nisso um grande valor (ROGERS, 2009, p.32).

Em um ano de encontros, inúmeros fatos ocorreram e vamos narrar os que mais nos provocaram e provavelmente encontrem eco em muitas outras pessoas, pois “aquilo que há de único e de mais pessoal em cada um de nós é o mesmo sentimento que, se fosse partilhado ou expresso, falaria mais profundamente aos outros” (ROGERS, 2009, p.37).

### **3.1 Os Encontros**

Inúmeros encontros aconteceram durante o ano de 2016, quando realizamos a pesquisa no Instituto Federal Fluminense *campus* Itaperuna. Os grupos operativos foram realizados com sete turmas de diferentes habilitações técnicas a saber: eletrotécnica, informática, administração e química. Tivemos um total de 202 alunos participantes, com média de idade de 15 anos, sendo 51.4% do sexo feminino.

Momentos ricos em diálogos e trocas de histórias, palavras, experiências e afeto. Muitas relações foram desconstruídas e reconstruídas nesse percurso. Um dos encontros que provocou inúmeras inquietações foi quando levantamos o tema “Rótulos”. A seguir, traremos a narrativa desse momento, para que os leitores possam ter uma pequena prova do que aconteceu nessa tentativa de trazer para a escola as ideias de Rogers adaptada a nosso contexto, nossa escola.

### **3.2 Rótulos<sup>3</sup>**

Esse encontro foi muito interessante para mim por alguns motivos. O primeiro foi a mudança de ambiente dos encontros. Propus aos alunos nos reunirmos na sala de tecnologias. O ambiente possui diversas mesas redondas, cadeiras espalhadas, banquetas, iluminação diferenciada. Um ambiente mais futurista. Os participantes gostaram de sair da sala de aula convencional e compartilharmos outro espaço.

Ao chegar na sala, pedi que eles ficassem à vontade e escolher onde sentar. Quando todos estavam acomodados, exibi um vídeo com o título “Rótulos são para latas, não para pessoas”, da empresa Coca-Cola. No vídeo a empresa reuniu seis pessoas e estas, no escuro, tinham que conversar e falar

---

<sup>3</sup> Psicóloga (UFRJ), economista (UERJ), Mestre e Doutora em Psicologia pelo Programa de Pós Graduação em Psicologia

sobre o que faziam. Cada integrante do grupo falava sobre seus hobbies e os outros diziam como era sua aparência física. Ao acender as luzes, todos ficaram chocados, pois tinham imaginado pessoas totalmente diferentes do que realmente eram. Os participantes ficaram impactados em relação ao preconceito sem sentido que temos a partir da aparência das pessoas.

No final do vídeo, eles retiraram uma caixinha que estava embaixo de suas cadeiras e nela continha uma lata de Coca-Cola com a seguinte frase: Rótulos são para latas, não para pessoas. Após a exibição do vídeo, apresentei uma latinha do mesmo refrigerante para os participantes e perguntei o que tinha dentro daquela lata. Todos afirmaram que havia o refrigerante de cola e que nunca seria diferente. Perguntei se aquele refrigerante poderia um dia se tornar outra coisa, ter outro sabor, por exemplo. Todos disseram que não. “Coca será sempre coca”, “se eu comprasse uma coca e viesse guaraná, eu ia ficar meio bolado”.

Prossegui perguntando o que acharam do vídeo e se queriam falar sobre isso. Uma participante disse que “nós somos muito preconceituosos, quando eu falo que sou feminista, já acham que tenho sovaco peludo e isso não tem nada a ver. Também tem preconceito com tatuagem, com tipo de roupa. As pessoas julgam sem conhecer”.

Outra aluna concordou com a colega e acrescentou que “a aparência não quer dizer nada. Que diferente da coca-cola, nós podemos ser quem quiser”. Outro participante acrescentou que “não quer dizer que se nasci na favela, por exemplo, vou ser favelado pra sempre, mas tem alguns rótulos que não saem.” O debate abrangeu diversos assuntos, passando por gostos musicais, preferências políticas, sexualidade, cor de pele e comportamento.

Após essas exposições, comentei que era interessante como eles significavam aquilo e então perguntei sobre a necessidade que eles têm em se

rotularem. O silêncio foi total por alguns segundos. Observei suas expressões e percebi que eles estavam refletindo sobre aquilo. Em pouco tempo uma participante disse que se rotulava porque isso fazia parte de sua identidade, que precisava disso para poder direcionar sua vida e seus amigos, “preciso saber em qual lugar pertenço, sem isso não me encaixo em lugar nenhum”.

Outro participante afirmou que não pensava sobre isso, mas que “parando para pensar”, era fácil se rotular, mas era difícil manter o rótulo pois “eu falo que sou fitness, vivo na academia, posto fotos e tal. Quando eu compro uma coxinha, já era! Todo mundo cai em cima. Se eu não tivesse me rotulado, poderia comer sem problemas”. Outra aluna fala que manter a “pose” é muito difícil e “caro”, pois segundo ela, manter o rótulo de descolada, de “patricinha” não é fácil. “Os meninos cobram uma postura das meninas. Se a gente fica sem se arrumar, chamam de desleixada e ninguém quer isso”.

Entreguei uma folha em branco para cada aluno e solicitei que eles escrevessem um rótulo, uma característica que os incomodava. Algo que eles não gostavam de ouvir quando direcionado a eles ou outras pessoas. Todos escreveram e depois solicitei que me entregassem a folha.

Coloquei-os em fila e fui colando as folhas em suas camisas. Cada aluno ficou com um adjetivo colado no peito. Foram vários: “crioulo, viado, zé gotinha da Petrobrás, mimimi, marrento, vibrador, negro, baleia azul, pobre, grilo, bombril, gorda, bicha, estranha, pegador, galinha, fria, rodada, meio metro, broxa, puta, trouxa, santinha, certinha”, etc.

Após estarem todos “rotulados”, passei a me dirigir a eles pelos nomes que estavam colados em cada um. O desconforto foi total. Eles se incomodavam por serem chamados por adjetivos ofensivos. Um dos alunos disse que “não sabia que incomodava tanto ser chamado de crioulo. Eu tenho nome, todos têm,

e nos referimos por características ruins. Como posso ser respeitado, se não respeito meu colega?”

Em outra turma o encontro ocorreu normalmente até o momento em que escreveram os adjetivos nas folhas. Uma das alunas escreveu “falsa” e então eu perguntei o porquê. Ao explicar, ela fez referências a alguns colegas de sala que se incomodaram com as falas dela. A discussão ficou bem tensa entre um pequeno grupo da turma e então precisei encerrar a atividade.

Um problema semelhante ocorreu na turma do curso de Eletrotécnica. Quando solicitei que escrevessem um adjetivo que causava um incômodo, um aluno da turma disse que “nada o incomodava”. Pedi então que escrevesse algo que incomodava quando dito a um colega, ou a alguma pessoa de sua família. O aluno respondeu que podiam ofender quem quisessem que isso não o incomodava. Que poderiam ofender até a mãe dele que ele não se importava.

Seus colegas de sala intervieram e começaram a questionar o colega, que em nenhum momento voltou atrás e disse que iria escrever “nada”. Outros membros desse grupo também afirmaram que não se importam com rótulos e que não queriam fazer a atividade. Queriam apenas jogar, falar de vídeo game e futebol. A discussão demorou alguns minutos, impedindo a conclusão da atividade.

Fatos assim me ajudaram a entender, ainda mais, que as turmas são bem diferentes. Cada uma traz questões particulares e que, muitas vezes, impedem que eu intervenha com questões prontas. Outra coisa importante que percebo com esse tipo de ruptura é que eu não posso esperar que eles se comportem de acordo com minha expectativa. Eu vinha com expectativas e propostas prontas e eles vinham com outras demandas.

As turmas foram bem participativas na atividade e uma das alunas me surpreendeu com a seguinte postagem nas redes sociais:

Hoje, dia 13 de dezembro de 2016, preciso agradecer publicamente a Alê Tozatto, por me ensinar tanta coisa ao longo desse ano. Mas preciso agradecer, especificamente, por me ensinar o que é não ter rótulos. Aprendi com essa incrível mulher que: EU POSSO SER O QUE EU QUISER SER E QUANDO EU QUISER SER. Obrigada por me falar de amor próprio, personalidade, inclusão e felicidade. Serei eternamente grata por perder algumas correntes, devido a suas falas. Você é ser de luz, empoderada e maravilhosa. Um ponto de admiração onde me espelho. Obrigada, de todo meu coração.

#### **4 CONSIDERAÇÕES SOBRE UMA POSSIBILIDADE DE PRÁTICA EM PSICOLOGIA ESCOLAR**

Escutar os alunos, respeitando-os como sujeitos jovens que trazem marcas subjetivas de um contexto histórico e social, que carregam sonhos, desejos e planos foi o primeiro passo para que esse trabalho fizesse sentido. Mergulhar no mundo dos alunos, que geralmente são silenciados, subjugados, colocados num lugar de ignorância e inexistência, e tirar de lá potência, conhecimento e saberes é uma sensação indescritível.

Aprendemos com esses sujeitos que nem sempre eles querem o que queremos para eles. Eles querem outras coisas, tem outros objetivos, diferente daqueles impostos pela escola, diferente daqueles que nós, os educadores, “detentores do saber científico”, acreditamos ser fundamental para a formação humana. Embora eles tenham a compreensão de que o saber científico é necessário para a formação acadêmica, esses sujeitos também estão em busca da construção de suas subjetividades, da sua relação eu-mundo, de um diálogo com a vida.

Para que eles possam lidar com seus conflitos, emoções e ambivalências, de um espaço onde possam refletir sobre quem são, para onde estão indo, quem querem ser. Sentem a necessidade de serem ouvidos, de se fazerem presentes nos cenários onde vivem. Para isso buscam um espaço de pausa, um lugar onde



possam respirar, rir, expor seus pontos de vista sem serem julgados, sem que seu discurso seja tratado como menos válido, como menor.

Os grupos possibilitam, segundo Insfran (2011, p.4), a “atuação dos psicólogos escolares como facilitadores de relações interpessoais na escola”, a fim de desenvolver “um espaço confiável – livre de cobranças e julgamentos – para que as trocas realizadas possam suscitar novas possibilidades de diálogo entre os grupos de interação na escola.”. Estar com esses alunos em encontros semanais, propiciou, segundo os mesmos, um lugar de aproximação, compartilhamento, distração, desabafo, interação e esperança. Para Bastos (2010) os grupos possibilitam uma rede de interações entre os indivíduos e “a partir destas interações, o sujeito pode referenciar-se no outro, encontrar-se com o outro, diferenciar-se do outro, opor-se a ele e, assim, transformar e ser transformado por este.

A reciprocidade nas interações possibilita a partilha de significados, de conhecimentos e de valores, configurando-se, assim, no contexto social e cultural dos diferentes grupos. Através do partilhar de significados das diferentes interações é que se estrutura o social e o cultural. É neste contexto que o sujeito interage construindo-se socialmente e, ao mesmo tempo em que se constrói, participa ativamente da construção social. (WALLON, 1968 apud BASTOS, 2010, p.162-163).

Castro (2011), fala acerca da posição da fala dos jovens no cenário político de hoje. Por meio da pergunta “os jovens podem falar?”, a autora faz “alusão às oposições fala/silenciamentos, igualdade/opressão, política/servidão, fundamentais para poder compreender as vicissitudes e as contradições desse processo difícil e penoso de emancipação, quando se luta para transformar as condições de opressão” (CASTRO, 2011, p. 300).

Ao serem sempre objeto de discurso do outro, os jovens são silenciados e colocados num local de invisibilidade e de “não falantes”. Mesmo frente a

algumas mudanças e incentivo para que falem, que se posicionem, a autora traz a seguinte reflexão:

analisar que discursos juvenis são esses que têm aparecido no cenário atual e se eles concorrem para o devir político dos jovens, ou seja, se essas falas denunciam situações de opressão e injustiça, sofridas pelos próprios jovens, mas que, ao mesmo tempo, nos fazem ver e querer ampliar os sentidos da igualdade e da justiça entre nós. Neste sentido, as falas juvenis promoveriam, desse ponto singular em que os jovens estão, deslocamentos contra-hegemônicos, pelo fato de articularem novas linguagens para a verificação da igualdade e da justiça. Em outras palavras, os jovens falam (enquanto sujeitos políticos) na condição de, a partir de seu lugar singular na sociedade, poderem dizer/falar de alguma injustiça que, mesmo sofrida mais por eles do que pelos outros, nos concerne a todos, ainda que nem todos a experienciem em igual intensidade (CASTRO, 2011, p.300).

Ao contarmos a história dos grupos aproximando o leitor da nossa experiência e trazendo a fala dos alunos, deixamos a possibilidade de novas histórias se formarem a partir dessas. Ampliar as possibilidades de diálogo, possibilitando um maior envolvimento dos alunos nas atividades da escola dando autonomia para que eles se percebam responsáveis pela sua formação.

## REFERÊNCIAS

AMATUZZI, Mauro Martins. **O resgate da fala autêntica**. Campinas: Papirus, 1989.

BASTOS, Alice Beatriz B. Izique. A técnica de grupos-operativos à luz de Pichon-Rivière e Henri Wallon. **Psicol inf. São Paulo**, v. 14, n. 14, p. 160-169, out. 2010. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-88092010000100010&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-88092010000100010&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 19 set. 2018.

BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política**. Ensaios Sobre Literatura e História da Cultura. Obras Escolhidas. São Paulo, Brasiliense, 2012. v.1.

CASTRO, Lucia Rabello de. **Os jovens podem falar? Sobre as possibilidades políticas de ser jovem hoje**. In DAYREL; Juarez ; MOREIRA: Maria Ignez Costa; STENGEL Márcia. (Orgs.). Juventudes contemporâneas: um mosaico de possibilidades. Belo Horizonte: Ed. PUC Minas, 2011 p.299-322,

DUTRA, Elza. **A narrativa como uma técnica de pesquisa fenomenológica**. In Estudos de Psicologia, p. 371-378, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 48. reimp. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

INSFRÁN, Fernanda Fochi Nogueira. **Representações sociais e relações no ambiente educativo: construindo espaços de negociação**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2010. 250 f.: il.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. 1.ed. 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2011.

PICHON-RIVIÈRE, E. **O Processo Grupal**. São Paulo: Martins Fontes, 1988

ROGERS, Carl. R. **Grupos de encontro**. Lisboa: Moraes Editores, 1970.  
\_\_\_\_\_. **Tornar-se pessoa**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

# **FORMAÇÃO DE PSICÓLOGOS CLÍNICOS A PARTIR DAS ATITUDES FACILITADORAS DA ABORDAGEM CENTRADA NA PESSOA**

Nádia Oliveira da Silva<sup>1</sup>

Stefânio Ramalho do Amaral<sup>2</sup>

Maria Lucicleide Falcão de Melo Rodrigues<sup>3</sup>

## **RESUMO**

Este artigo traz reflexões sobre a formação clínica de estagiários em psicologia a partir das facilitadoras da ACP. A partir de uma escuta empática, aceitação incondicional e congruência para com as atitudes facilitadoras da Abordagem Centrada na Pessoa (ACP), experienciadas num grupo de supervisão. Para tal, será descrita a experiência vivenciada no estágio curricular obrigatório no Serviço de Psicologia Aplicada (SPA), vinculado a uma universidade pública federal. A partir de relatos dialogados dos atendimentos psicoterápicos, refletia-se sobre o manejo terapêutico, campo referencial do cliente e afetos que atravessavam a relação ao longo das sessões. Trazidos à supervisão clínica, tais aspectos eram trabalhados com a supervisora de estágio, através das atitudes psicoterapeutas em formação, era possível entrar em contato com a vivência das sessões, de modo a ressignificá-las. Essa prática propiciou uma ampliação dos sentidos experienciados na relação com o cliente, possibilitando uma melhor compreensão dos pressupostos que embasam a ACP, assim como os afetos vividos na relação psicoterápica. Pôde-se também entender melhor sobre a tendência atualizante, tanto por parte do sujeito em sofrimento psíquico, quanto por parte do terapeuta, evidenciando o papel deste e do grupo de supervisão como facilitadores do processo terapêutico e de formação do estagiário. Com base em ideias como estas, acredita-se que as atitudes facilitadoras, como propostas por Rogers, podem ser bons fios condutores para a formação de psicólogos.

**Palavras-chave:** Abordagem Centrada Pessoa. ACP. Atitudes facilitadoras. Formação psicólogos. Relato experiência. Supervisão clínica.

---

<sup>1</sup> Psicóloga e mestranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). E-mail: nadioliveira.s92@gmail.com.

<sup>2</sup> Psicólogo, mestre e doutorando do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva da UFPE. E-mail: amaral941@gmail.com.

<sup>3</sup> Mestra em Educação. Professora do Departamento de Psicologia da UFPE. E-mail: marialucicleide@hotmail.com.

## ABSTRACT

This article reflects on the clinical training of trainees in psychology from the facilitating attitudes of the Person Centered Approach (PCA) experienced in a supervision group. For that, the experience of the compulsory curricular traineeship at the Applied Psychology Service (SPA), linked to a federal public university, will be described. From the dialogical reports of the psychotherapeutic consultations, it was reflected on the therapeutic management, referential field of the client and affections that crossed the relation throughout the sessions. Brought to clinical supervision, these aspects were worked out with the trainee supervisor through the facilitating attitudes of the PCA. From an empathic listening, unconditional acceptance and congruence towards the psychotherapists in formation, it was possible to get in touch with the experience of the sessions, in order to re-signify them. This practice allowed for an amplification of the senses experienced in the relationship with the client, allowing a better understanding of the assumptions underlying the PCA, as well as the affections experienced in the psychotherapeutic relationship. It was also possible to understand better the updating tendency, both on the part of the subject in psychic suffering and on the part of the therapist, evidencing the role of this and the supervision group as facilitators of the therapeutic process and of the trainee's training. Based on ideas such as these, it is believed that facilitating attitudes, as proposed by Rogers, can be good leads for the training of psychologists.

**Keywords:** Person Centered Approach. PCA. Facilitating attitudes. Training of psychologists. Experience report. Clinical supervision.

## 1 INTRODUÇÃO

O estágio específico consiste numa importante etapa para a formação de futuros psicólogos e é realizado no último ano do curso de psicologia. Trata-se de um momento no qual o estudante é levado a assumir uma postura profissional e, para isso, tem como desafio articular os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo da graduação com a prática profissional experienciada no estágio.

Esse exercício, na maioria das vezes, configura-se como um processo laborioso, tendo em vista que o estágio específico é a única experiência profissional e prática vivenciada por uma parcela significativa dos estudantes.

Essa realidade reflete o modo como o ensino nos cursos de psicologia têm se estruturado, ao apresentar uma frágil articulação entre os conhecimentos de natureza teórico-científica com os conhecimentos práticos nos vários campos de atuação na psicologia.

A vista desse cenário, a supervisão de estágio possui um papel fundamental na formação de psicólogos, pois é nesse espaço que os futuros profissionais serão inseridos em um ambiente de transição entre a teoria e a prática profissional, sendo fundamental para o aperfeiçoamento de competências desejadas para a realização dessa atividade (CAMPOS, 1999; OLIVEIRA-MONTEIRO, NUNES, 2008; BARRETO, BARLETTA, 2010).

Nesse sentido, o supervisor mostra-se como uma figura importante nesse processo, uma vez que mediará a relação desses profissionais em formação com a ação prática, facilitando o processo de aprendizagem dos estagiários. De um modo geral, o supervisor de estágio clínico é um psicólogo mais experiente, com uma bagagem em atendimentos psicoterápicos e que, no espaço da supervisão, acompanhará os atendimentos clínicos dos estagiários a partir da escuta dos relatos das sessões psicoterapêuticas, dando as orientações devidas para a condução e manejo terapêutico dos casos (MOREIRA, 2003).

Tomando como foco o campo da psicologia clínica e no qual este artigo se debruça, as supervisões são concebidas a partir da experiência profissional e da abordagem psicoterapêutica que norteia a atuação do supervisor clínico de psicologia (FREITAS, 2008; OLIVEIRA-MONTEIRO, NUNES, 2008; BARRETO, BARLETTA, 2010; ZANETTI, GUIMARÃES, 2014). Desse modo, é possível encontrar uma pluralidade de modelos de supervisões que se distribuem entre as abordagens teóricas existentes.

Neste artigo será descrito o modelo de supervisão clínica de um grupo do Serviço de Psicologia Aplicada (SPA), vinculado a uma universidade federal, e

que tem como alicerce teórico a Abordagem Centrada na Pessoa (ACP). Este trabalho parte de uma reflexão, sobre como os preceitos da referida abordagem contribuiu para a formação profissional e o exercício clínico desse grupo de supervisão. A partir de intervenções específicas da supervisora de estágio, baseada nas atitudes clínicas da ACP, percebeu-se que os estagiários desenvolveram uma maior facilidade em ampliar os sentidos vivenciados na relação terapêutica com o cliente, dando-lhes a possibilidade de ressignificá-las. Do mesmo modo, verificou-se o desenvolvimento de uma melhor compreensão acerca dos pressupostos que embasam a ACP, lançando um olhar para a natureza experiencial e prática que envolve a aprendizagem desses conceitos.

Para uma melhor compreensão acerca da reflexão aqui proposta, serão apresentados primeiramente os principais fundamentos da ACP, enfatizando as atitudes facilitadoras, enquanto conceito central deste trabalho. Em seguida, será descrita a experiência de estágio curricular focada neste relato de experiência, expondo brevemente a instituição, grupo de supervisão e atividades desenvolvidas no grupo. Em seguida, será apresentada a colaboração das atitudes facilitadoras na formação de estagiários em psicologia. Por fim, considerações serão feitas sobre os benefícios deste modelo de supervisão à formação de psicoterapeutas.

De um modo geral, este relato poderá contribuir para a reflexão sobre a formação de futuros psicólogos que atuam na clínica psicológica com base nos preceitos da ACP, assim como em outras orientações teóricas; ao lançar um olhar mais amplo a respeito de como é possível facilitar o processo da aprendizagem de psicoterapeutas em formação, de modo que eles possam adquirir as competências necessárias para atuação no campo profissional.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Fundada por Carl R. Rogers (1902-1987), a ACP foi desenvolvida a partir de sua experiência clínica, consistindo numa abordagem de raízes humanistas e que carregou consigo uma nova visão de ser humano, com característica subjetiva. Surgiu como reação às insatisfações sentidas às duas correntes predominantes na época, a saber, o behaviorismo e a psicanálise.

De um modo geral, a ACP baseia-se na ideia de que o ser humano possui uma tendência à *autorrealização* (tendência formativa atualizante), constituído por uma disposição interna e inata para desenvolver suas capacidades de aperfeiçoar seu próprio organismo, além de uma tendência para o crescimento e desenvolvimento pessoal que o permita tornar-se sujeito autônomo, desde que possua condições propícias para este desenvolvimento (ROGERS, 2009). Em outras palavras, o Homem, nessa perspectiva teórica, possui a capacidade de se autocompreender e de solucionar as suas questões de modo a garantir o funcionamento adequado de suas capacidades orgânicas – mente-corpo – em uma perspectiva integralizada (ROGERS, 1992).

Esta capacidade interna na direção do crescimento é contemplada por fatores como autoestima, flexibilidade, respeito a si e a outrem (ROGERS, 2009), assim como pela postura do terapeuta, o qual deve proporcionar uma confiança em sua imagem, para que a pessoa sinta liberdade em se expressar na relação. Neste sentido, é importante que o terapeuta facilite o processo do cliente, reconhecendo e compreendendo mais claramente os seus sentimentos, atitudes e padrões de conduta, com o objetivo de encorajá-lo a falar sobre suas questões pessoais.

Com o desejo de desenvolver um método psicoterapêutico baseado em sua experiência, Rogers (2009) construiu conceitos relacionados à teoria da personalidade, modelos de terapia, mudança de personalidade e relações



interpessoais. Também cita condições importantes na relação terapêutica enquanto facilitadoras deste processo, como a autenticidade (habilidade do terapeuta de ser ele mesmo na relação com o outro), a aceitação positiva incondicional (consideração genuína pelo cliente e por suas experiências, aceitando-o como ele é, sem julgamentos ou críticas) e a empatia (capacidade de captar com precisão os sentimentos vivenciados pelo sujeito). Rogers as nomeou de atitudes facilitadoras do processo psicoterápico, que serão melhor descritas no tópico a seguir.

Além do exposto, Rogers (1974) considera que a dimensão afetiva é tão importante quanto a cognitiva, devendo-se focar nos sentimentos expressos pelos sujeitos, não apenas nos aspectos intelectuais, realizando uma escuta clínica mais centrada na expressão de sentimentos. À medida que se realiza esta escuta fenomenológica, o sujeito passa a ter mais contato com suas experiências e vivências íntimas, de modo a ter a possibilidade de comunicá-las ao terapeuta.

Tendo em vista que os sujeitos são autônomos, que possuem potencialidades de crescimento e que são conscientes, Rogers (1974) afirma que o terapeuta deve permitir que o cliente descubra suas capacidades e os possíveis caminhos que deve seguir em busca da autorrealização. O foco consiste na comunicação de suas experiências e vivências particulares, consequentemente, a compreensão do outro ocorre a partir do referencial da pessoa que se coloca na relação psicoterapêutica.

No mais, é importante frisar que a ACP prioriza uma relação horizontal entre terapeuta e cliente, tendo em vista que parte do pressuposto de que um não é mais importante que o outro. O papel do terapeuta consiste em facilitar o processo, não de oferecer a solução para a “situação problema” trazida pelo cliente, pois acredita-se que o indivíduo possui a capacidade para elaborar o

melhor para si e encontrar suas próprias diretrizes na direção da solução de seus conflitos, uma vez que é autônomo e é a maior autoridade de si mesmo.

A seguir, serão exploradas as atitudes facilitadoras da ACP, enquanto um conceito basal da teoria e para a compreensão da reflexão proposta nesse trabalho.

## **2.1 Atitudes facilitadoras**

Para que a psicoterapia possa fomentar mudanças na experiência organizmática do cliente em terapia, Rogers ao longo de sua teoria defendeu que o terapeuta deveria se opor totalmente ao uso de avaliações e diagnósticos, para assumir uma atitude de consideração positiva incondicional, compreensão empática e congruência na relação terapêutica (TAMBARA, FREIRE, 2010). Essas atitudes receberam o nome de *atitudes facilitadoras* –, um dos principais conceitos difundidos dessa abordagem. De acordo com Rogers (1983, p. 50):

Quando num ambiente impregnado dessas atitudes, as pessoas desenvolvem uma maior auto compreensão, uma maior autoconfiança, uma maior capacidade de escolher os comportamentos que terão. Aprendem de modo mais significativo, são mais livres para ser e transformar-se.

Dado o exposto, as atitudes facilitadoras são responsáveis por propiciarem ao terapeuta o estabelecimento de uma relação autêntica e de confiança para com o cliente, possibilitando-o desenvolver uma autonomia diante do seu processo. Também fomentam uma segurança no ambiente da relação, de maneira que permita ao cliente reavaliar os diferentes aspectos de sua vida da mesma forma que os sente, passando a se aceitar e a gostar verdadeiramente do modo como é (ROGERS, 2009).

As atitudes facilitadoras podem ser descritas da seguinte forma:

### 2.1.1 A aceitação incondicional

Consiste na aceitação do outro como ele é, de cada aspecto da experiência do cliente, seja positivo ou negativo, isento de crítica e julgamentos pessoais. Quando o cliente se sente aceito pelo terapeuta, é capaz de expor seus medos, angústias e dúvidas sem a preocupação com possíveis julgamentos e faz menos uso de estratégias defensivas. Essa atitude permite que o sujeito alcance um ponto no qual ele próprio reconhecerá que a realização de julgamento e o centro da responsabilidade habitam dentro dele mesmo (ROGERS, 2009).

Na obra *“Tornar-se pessoa”*, Rogers (2009) descreve que quando o terapeuta estabelece uma atitude condicional para com o cliente, este não é capaz de desenvolver-se nos aspectos em que o terapeuta não o consegue aceitar por completo. Nesse sentido, é fundamental que o terapeuta primeiramente compreenda e aceite os sentimentos que lhe impediram de acolher incondicionalmente o cliente, para que possa lhe oferecer um maior auxílio no processo terapêutico (ROGERS, 2009).

### 2.1.2 Compreensão empática

Nessa atitude, “[...] o terapeuta capta com precisão os sentimentos e significados pessoais que o cliente está vivendo e comunica essa compreensão ao cliente [...]” (ROGERS, 1983, p. 39), sendo necessário que o terapeuta tenha uma escuta ativa. Num ponto máximo de compreensão, o terapeuta está tão à vontade no campo de referência do sujeito, que pode facilitar a compreensão dos significados daquilo que é dito conscientemente e mesmo aquilo que ainda não está totalmente do campo da compreensão. Todavia, essa atitude é realizada sem perder o caráter de possibilidade (“é como se...”) e só poderá ser feita por uma pessoa que esteja segura e consciente de que não se perderá no mundo desconhecido desse outro, na relação terapêutica (ROGERS; KINGET, 1977).

Em linhas gerais, essa atitude permite que o terapeuta apreenda os conteúdos abarcados pelo cliente da maneira como ele o percebe – dando a possibilidade de comunicá-los ao cliente de maneira que ele se sinta compreendido (ROGERS, 2009). Esse movimento permite que o cliente possa refletir sobre os conteúdos que traz à terapia, a fim de poder desabrochar e crescer como pessoa.

### 2.1.3 Congruência (autenticidade)

Quando o terapeuta consegue ser congruente na relação, de modo que suas palavras e atitudes possuam coerência com os seus sentimentos, a possibilidade de que haja o crescimento pessoal do cliente é maior (ROGERS, 2009). A partir do momento que o cliente tem confiança no terapeuta, sente-se mais livre para expor suas inquietações, pois percebe que está diante de uma pessoa autêntica; essa relação facilita seu próprio processo de autonomia e desenvolvimento pessoal.

Com base em sua experiência, Rogers percebeu que quando o terapeuta tenta ocultar alguma atitude de irritação ou desconforto com o cliente, de algum modo o seu sentimento é percebido por este último, mesmo que de maneira sutil. Por isso, aceitar ser o que se é na relação de maneira que o cliente o veja, é um dos exercícios considerados mais árduos para Rogers, pois nunca se encontra totalmente concluído.

De uma forma geral, as atitudes facilitadoras aqui apresentadas não são fáceis de serem desenvolvidas. A vivência e as experiências são nortes importantes para que o terapeuta desenvolva essas atitudes. Nesse sentido, conforme Tambara e Freire (2010, p. 145), elas precisam ser vivenciadas na relação de maneira autêntica, genuína e espontânea; desse modo “o terapeuta é o seu próprio instrumento de trabalho: ou seja, a qualidade do ser do terapeuta é a única ‘técnica’ utilizada”.

Dado o breve panorama acerca dos pressupostos da ACP realizados até então, o desafio neste momento é realizar uma reflexão sobre as contribuições das atitudes facilitadoras para a formação dos dois primeiros autores desse trabalho enquanto psicólogos clínicos. Para isso, será caracterizado a seguir, o espaço da supervisão e as atividades desempenhadas ao longo do estágio curricular. Em seguida, será descrita a experiência formativa com as supervisões de atendimento, de modo a explicitar como as atitudes aqui descritas contribuíram para a integração, aprendizagem e formação clínica dos integrantes do grupo como um todo.

### **3 ASPECTOS DE UM MODELO DE SUPERVISÃO CLÍNICA EM UM SERVIÇO ESCOLA**

O relato de experiência focado neste artigo ocorreu durante o estágio específico realizado pelos dois primeiros autores deste trabalho sob supervisão da terceira autora, no Serviço de Psicologia Aplicada (SPA), entidade pública ligada ao departamento de psicologia de uma universidade pública federal. O SPA tem como objetivos específicos: (a) responder às exigências da formação prática dos estudantes do curso de psicologia na área da psicologia clínica, proporcionando-lhes condições para um treinamento que os habilite ao exercício da profissão; (b) realizar e colaborar com pesquisas no campo da psicologia; (c) oferecer assistência psicológica à comunidade acadêmica e extra-acadêmica.

No SPA o estagiário tem diversas possibilidades de enfoques teóricos como a psicanálise Freud lacaniana, a Abordagem Psicossocial e a ACP. Neste artigo será focada a ACP, teoria que embasou o grupo de supervisão aqui relatado. Para uma melhor compreensão das especificidades do referido grupo,

será descrito o método empregado, mas primeiramente faz-se necessário abordar a concepção de supervisão clínica trazida pela literatura.

De acordo com Guiffrida (2014), a supervisão clínica é uma atividade crucial para a aprendizagem e o desenvolvimento profissional contínuo de psicoterapeutas. De um modo geral, costuma ser definida como uma intervenção realizada por um profissional com mais experiência na atividade a um colega mais novo, cujo objetivo principal é aprimorar o desempenho dos atendimentos prestados ao cliente a partir do monitoramento e orientações realizados pelo profissional mais experiente (BERNARD, GOODYEAR, 2013).

No contexto da graduação de psicologia, a supervisão clínica é um espaço representado pela inserção do estudante no contexto profissional, no qual ele será desafiado a articular os conhecimentos teóricos que adquiriu ao longo de sua formação com a experiência prática vivida no estágio. A capacidade de poder articular esses dois campos de saberes é um importante exercício para o desenvolvimento de competências básicas para a realização dessa atividade profissional (CAMPOS, 1999; OLIVEIRA-MONTEIRO, NUNES, 2008).

Neste sentido, Buys (1987) postula a existência de duas dimensões essenciais que compõem o processo de supervisão. A primeira diz respeito à relação terapeuta-cliente, uma vez que no espaço de supervisão o cliente se faz presente a partir da fala do psicoterapeuta e, com isto, o supervisor pode dividir sua atenção entre a experiência do psicoterapeuta e a experiência do cliente, tal qual é apreendida pelo psicoterapeuta. A partir disto, o supervisor pode intervir de maneira experiencial ou didática em aspectos relativos à segunda dimensão da supervisão clínica. A intervenção experiencial diz respeito aos sentimentos e afetos suscitados na relação terapeuta-cliente que podem interferir no curso e manejo do caso clínico, percebidos pelo supervisor. Já a intervenção didática é caracterizada pela sua natureza teórica, concernente a apontamentos teóricos

realizados pelo supervisor para o manejo clínico do caso; e técnica, em relação ao modo como se pode conduzir o trabalho terapêutico com o cliente (BUYS, 1987).

Dado esse breve panorama, e no tocante aos aspectos práticos da supervisão clínica no SPA sob a perspectiva da ACP, o estagiário ao ingressar no grupo, passa por um período de aprofundamento teórico sobre as bases dessa abordagem, a partir dos conceitos considerados fundamentais para a atuação prática. Tratam-se de estudos dirigidos pela supervisora, realizados individualmente e com o grupo de supervisão. Concomitante a essa atividade, o estagiário também acompanha o grupo de supervisão, cujas reuniões acontecem duas vezes por semana, de modo a possibilitar o acompanhamento de todos os atendimentos sob supervisão.

Após um período de aproximadamente dois meses, ao se perceber que o grupo construiu um bom vínculo e que o estagiário possui uma boa compreensão dos conceitos da abordagem, cada integrante é convidado a participar de uma ou duas sessões de **Simulação de Atendimento**. Trata-se de um instrumento adotado pela supervisora, que possibilita uma experiência prévia ao início dos atendimentos psicoterápicos; no qual o estagiário assumirá o papel de terapeuta e um dos integrantes do grupo será o cliente. Esta simulação é gravada e posteriormente transcrita por uma terceira pessoa. Com essas duas ferramentas (a gravação e a transcrição) discute-se na supervisão de grupo o caso simulado, em termos de conteúdos psicológicos do cliente e atitudes do psicoterapeuta. Diante dessa experiência, tem-se um momento de reflexão para autoavaliação e avaliação pelo grupo do papel de psicoterapeuta.

Após as simulações, o estagiário caminha para a prática profissional com o início da realização dos atendimentos psicoterápicos e passa a trazer os casos clínicos para a supervisão. Nesse espaço ele discute, reflete e recebe orientações

da supervisora, tendo como perspectiva fundamental a dimensão ética baseados na ACP, tanto do planejamento quanto de cada ação clínica.

Concomitante a essa atividade, o estagiário elabora *Relatos Dialogados* dos atendimentos clínicos, atividade solicitada pela supervisora, na qual o estagiário após cada atendimento, descreve o atendimento psicoterápico o mais fidedignamente possível, em termos de conteúdos trazidos pelo cliente e as intervenções feitas pelo estagiário. Estas anotações são levadas à supervisão para análise e avaliação pela supervisora e pelos outros estagiários. A prática do estagiário é orientada a partir desses relatos, em que a supervisora em conjunto com o grupo irá explorar as possíveis intervenções e como guiar o manejo terapêutico do caso.

Dada essa descrição sobre o processo da supervisão clínica, será relatada a experiência com o grupo de supervisão, a partir das atitudes facilitadoras empregadas pela supervisora de estágio, e como elas contribuíram para a compreensão da teoria rogeriana e na formação enquanto psicólogos clínicos.

#### **4 FORMAÇÃO CLÍNICA A PARTIR DAS ATITUDES FACILITADORAS:** um relato de experiência

Ao longo da experiência com o grupo de supervisão, percebeu-se que à medida que os vínculos se estreitavam, expor os anseios, dificuldades e inseguranças frente às experiências de atendimentos psicoterápicos tornava-se um exercício menos difícil. Conforme tais sentimentos eram expressos, percebia-se uma maior fluidez na compreensão dos conceitos da ACP. Tal experiência foi possível, pois durante o processo notou-se que as relações no grupo eram vivenciadas com base nas atitudes facilitadoras, o que possibilitou a expressão de seus membros de maneira mais autêntica e natural, pois sentiam e



percebiam que nesse espaço formativo suas colocações eram aceitas incondicionalmente.

A preparação que antecedeu o início da atividade prática como psicoterapeutas foram essenciais neste processo. A simulação de atendimentos conjuntamente às leituras dirigidas foram importantes exercícios que possibilitaram a vivência prévia das possibilidades que podiam emergir no *setting* terapêutico, constituindo-se como uma importante introdução ao campo da prática clínica.

No estudo realizado por Bastidas-Bilbao e Velásquez (2016), sobre a investigação da supervisão como prática educativa a partir de um modelo lógico, os supervisores que utilizavam a dramatização como recurso didático puderam demonstrar com maior facilidade o nível de desenvolvimento de competências dos psicólogos clínicos em formação. Nesse sentido, a simulação de atendimento enquanto instrumento de formação viabilizou a observação direta da supervisora sobre a atividade profissional de cada estagiário possibilitando intervenções diretas na atividade, de modo a contribuir com a aprendizagem do futuro psicoterapeuta.

Além disso, e partindo da formação do grupo de supervisão aqui exposto, as experiências com as simulações de atendimento também foram uma possibilidade de diluir e desmistificar tensões e anseios suscitados pela perspectiva do primeiro atendimento psicoterápico. Em cada simulação, o supervisionando era confrontado com os pressupostos da abordagem, em uma situação clínica criada no momento imediato; o que possibilitou descobrir o seu modo de *ser* terapeuta, a partir das suas reflexões, facilitadas pela supervisora em conjunto com o grupo.

Neste sentido, segundo Ribeiro (1986, p. 15-16 apud BORIS, 2008),

Embora a psicoterapia vise diretamente à pessoa do cliente, é imprescindível uma reflexão adequada sobre a pessoa do psicoterapeuta, pois ele é mais importante como pessoa que o método ou sistema que utiliza. É mais significativo o que faz, transmite e vive que as técnicas ou a visão filosófica em que se fundamenta. O resultado e a eficiência da psicoterapia dependerão muito da grandeza e amplitude de sua personalidade.

Assim sendo, esta experiência suscita a reflexão acerca de como a vivência pessoal possui implicações diretas na atividade como psicoterapeuta, e o quanto de idealização se encontra presente na atuação desse profissional, sendo apontado na literatura como um dos aspectos fundamentais a serem trabalhados no espaço de supervisão com os psicoterapeutas iniciantes (CARDOSO, 1985).

Após as simulações de atendimento, os estagiários iniciavam a prática clínica *per se* e os casos clínicos eram trabalhados na supervisão a partir dos relatos dialogados. Ao longo da leitura de cada relato, a supervisora realizava perguntas abertas de modo a compreender mais integralmente a situação trazida. A partir de intervenções como estas, foi-se tomando consciência de que a escuta realizada pela supervisora era provida de aceitação incondicional, empatia e congruência. Os questionamentos realizados levavam o grupo a refletir sobre a dinâmica psíquica do cliente, a partir do seu campo referencial; ou seja, a partir das experiências pessoais que constituem o seu modo de ser, perceber e agir sobre o mundo. Este exercício também facilitou o desenvolvimento de uma compreensão empática por parte dos supervisionados, tal qual trazidas por Rogers em sua abordagem.

Outrossim, a discussão dos casos clínicos em grupo suscitava a percepção dos sentimentos e afetos que perpassavam cada integrante em sua experiência singular com os atendimentos psicoterápicos. Nesse exercício, era comum o aparecimento de identificações com algumas demandas e sentimentos

trazidos pelo cliente no espaço da psicoterapia, gerando, por vezes, dificuldades com o manejo terapêutico do caso.

Uma das situações apontadas por Cardoso (1985) que podem dificultar a criação de uma relação terapêutica diz respeito aos sentimentos co-experenciados pelo terapeuta iniciante e o cliente. Isso pode levar a um distanciamento na relação por parte do terapeuta ou a um envolvimento exacerbado com o caso, sendo este último uma tentativa de solucionar os problemas do terapeuta a partir do outro. Nesse sentido, desenvolver a habilidade de lidar com os sentimentos gerados pelos e nos clientes é um desafio compartilhado pela maioria dos iniciantes na clínica psicoterapêutica (BORIS, 2008).

Não obstante, a confiança e o vínculo criado no grupo foram essenciais para que os integrantes se sentissem confortáveis em expor livremente as dificuldades e incômodos vivenciados em suas experiências clínicas. A partir dessa abertura, seus sentimentos eram passíveis de serem ressignificados, tornando o trabalho com o cliente mais fluido. Para isso, é importante que o terapeuta desenvolva a capacidade de conhecer a realidade dos seus afetos e perceber aspectos seus que podem estar sendo transferidos para a relação terapêutica, de modo que ele não misture seus afetos aos da pessoa em atendimento (CARDOSO, 1985). Tal mistura, como aponta a literatura consultada, implica na cristalização ou ruptura precoce do processo psicoterápico através da desistência do cliente (RIBEIRO, 1986).

É importante frisar que na experiência de supervisão aqui refletida, todos os terapeutas em formação faziam seu trabalho pessoal, sendo a maioria com enfoque na ACP, de modo que esta experiência oportunizou a vivência como cliente em uma relação baseada nas atitudes facilitadoras. Nesse sentido, tanto o espaço da supervisão como o trabalho pessoal de cada estagiário foram

essenciais para a compreensão e o desenvolvimento das atitudes facilitadoras, pois no espaço da supervisão era possível uma primeira identificação das situações e sentimentos que influenciavam diretamente a relação com o cliente. Uma vez identificadas essas situações e sentimentos, eles poderiam ser melhor aprofundados e trabalhados no trabalho pessoal de cada formando.

Os afetos, que por vezes traziam obstáculos na relação entre terapeuta e cliente, tornavam-se mais evidentes à medida em que o grupo se deparava com as diferenças trazidas pelo outro no espaço psicoterápico e que por vezes distanciavam-se consideravelmente do campo referencial dos estagiários desse grupo. Essas circunstâncias abriam um grande leque para reflexões sobre a práxis no *setting* psicoterápico, permitindo entender como poderia se estabelecer uma compreensão empática e aceitação incondicional, por exemplo, com o cliente e de maneira autêntica.

Tratou-se, pois, de um exercício laborioso, uma vez que o grupo se deparava cada vez mais com a dificuldade de desenvolver as atitudes facilitadoras, em especial, nas relações terapêuticas quando as diferenças do outro se desvelava nos atendimentos. Diante dessa experiência, a afirmação que Rogers realizou ao escrever sobre as atitudes facilitadoras tornava-se mais significativa e compreensível para o grupo; a saber, que se o terapeuta deseja facilitar o desenvolvimento pessoal do cliente a partir de uma relação de ajuda, é imprescindível que ele também esteja aberto ao desenvolvimento pessoal (ROGERS, 2009).

A abertura e esfera acolhedora que foram criadas no grupo permitiu que os estagiários se dispusessem a colocar seus julgamentos de lado e de modo autêntico compreender como os clientes se colocavam e agiam sobre o mundo, a partir do que era trazido para as sessões. *Pari passu*, o relato dialogado dos atendimentos clínicos consistiu em um importante instrumento que auxiliava no

exercício de reelaboração dos conteúdos e dos sentimentos vivenciados durante o atendimento, permitindo uma ressignificação das experiências nesse espaço.

À medida que o estagiário se sentia aceito e recebido pelo grupo, tendia a criar menos defesas e ter mais abertura para as intervenções dos colegas e da supervisora. A compreensão empática ocorria à medida que o relato era ouvido pelo grupo enquanto compreendendo o lugar ocupado pelo cliente e pelo terapeuta.

Essas atividades mencionadas nas seções anteriores possibilitaram uma maior tomada de consciência dos terapeutas iniciantes, acerca da importância do trabalho pessoal contínuo. A partir da abertura do terapeuta em caminhar para um desenvolvimento pessoal, tornava-se possível a disposição em compreender as diferenças do outro e os sentimentos que perpassavam a relação terapêutica através de uma atitude autêntica.

Isso foi possível porque havia um sentimento comum, no qual os integrantes do grupo percebiam-se aceitos integralmente pelo grupo, e tal aceitação os direcionava para o caminho da autorrealização pessoal. Pôde-se observar que os estagiários também podiam possuir esse movimento, enquanto profissionais em formação constituídos por uma disposição interna para desenvolver suas capacidades, ao possuir uma tendência geral para o crescimento e desenvolvimento. Esta tendência os permitia se tornarem autônomos, desde que possuíssem as condições propícias para este desenvolvimento.

A partir deste relato, é possível observar a multiplicidade de facetas presentes no processo de supervisão clínica, uma vez que sua fluidez depende de uma organização psíquica por parte do terapeuta em formação dos aspectos cognoscitivos presentes na experiência vivida com o cliente e com o supervisor (BUYS, 1987). Para isso, é fundamental que estes terapeutas estejam dispostos

internamente e na abertura para uma relação sedimentada com o supervisor clínico, de modo que a supervisão possa ser efetiva. Do mesmo modo (BUYS, 1987), é preciso que o supervisor esteja nas mesmas condições de abertura para com os psicoterapeutas em formação, a fim de facilitar a aprendizagem através do uso eficiente das dimensões experiencial-didática.

## 5 CONSIDERAÇÕES

Tendo em vista as ideias apresentadas neste artigo, o espaço de supervisão permeado pelas atitudes facilitadoras demonstrou ser um bom *locus* para este desenvolvimento pessoal e profissional dos terapeutas em formação que ali se encontravam. O sentimento comum compartilhado por todos ao fim do estágio é que o modo como foram vivenciadas as experiências no grupo, em conjunto as situações práticas trazidas pelo estagiário e o espaço de supervisão, foram essenciais para uma melhor compreensão dos preceitos da abordagem rogeriana. Da mesma forma, foi possível desenvolver atitudes responsáveis pelo estabelecimento de uma boa relação terapêutica, como a empatia, congruência e aceitação incondicional perante o outro que se encontra nesse espaço.

Nesse sentido, a experiência propiciada ao grupo de supervisão no serviço descrito permitiu aos dois primeiros autores desse trabalho que desenvolvessem as habilidades necessárias para continuar o exercício da clínica psicológica após o término do curso, mas com a consciência de que exercer tal atividade, requer uma prática constante de estudos, qualificação profissional e principalmente, trabalho pessoal. Essa reflexão é posta, uma vez que costuma ser corriqueira a inserção imediata de alunos que advieram de uma formação predominantemente teórica ao campo profissional. A partir dessa experiência de estágio, compreende-se a importância de uma preparação que anteceda o primeiro contato do estagiário com os clientes, sem que haja uma inserção

abrupta do estudante no campo de trabalho, desprovido de um preparo prévio para a realização de tal atividade.

Diante disso, um espaço de supervisão marcado pela horizontalidade, tal qual a relação terapêutica defendida por Rogers, permite ao supervisor facilitar o processo de formação do estagiário, sem fornecer soluções prontas para as questões enfrentadas pelo concluinte. Pautado na *tendência autorrealizadora*, pensa-se que o terapeuta em formação possui a capacidade de elaborar o melhor para si e elaborar suas próprias diretrizes da solução de seus impasses.

Com bases em ideias como estas, acredita-se que as atitudes facilitadoras de Rogers consistem em bons fios condutores para a formação de psicólogos que embasam sua prática clínica, à luz dos preceitos da ACP, podendo contribuir da mesma forma, com outras perspectivas teóricas e práticas de estágio na clínica psicológica.

## REFERÊNCIAS

BARRETO, M. C., BARLETTA, J. B. A supervisão de estágio em psicologia clínica sob as óticas do supervisor e do supervisionando. Cadernos de Graduação - **Ciências Biológicas e da Saúde**; v. 12, n.12, 2010.

BASTIDAS-BILBAO, H.; VELÁSQUEZ, A. M. Modelo lógico de la supervisión como actividad educativa para la formación en psicología clínica: concepciones de supervisores clínicos. **Avances em Psicología Latinoamericana**, Bogotá Colombia, v. 34, n. 2, p.293-314, 2016.

BERNARD, J. M.; GOODYEAR R. K. **Fundamentals of clinical supervision**. 5.ed. USA: Pearson Higher. 2013.

BORIS, G. D. J. B. Versões de Sentido: Um Instrumento Fenomenológico-Existencial para a Supervisão de Psicoterapeutas Iniciantes. **Psicologia clínica**. Rio de Janeiro, v.20, n.1, p.165-180, 2008.

BUYS, R. C. **Supervisão de psicoterapia na abordagem centrada na pessoa**. 1.ed. São Paulo: Summus, 1987.

CAMPOS, L. F. L. Avaliação do estilo, personalidade e foco na atuação do supervisor de estágios clínicos. **Revista estudos de psicologia**. PUC-Campinas, v. 16, n. 1, p. 45-61, jan./abr. 1999.

CARDOSO, E. R. G. **A formação profissional do psicoterapeuta**. São Paulo: Summus, 1985.

FREIRE, E.; TAMBARA, T. **Terapia centrada no cliente: um caminho sem volta**. 3. ed. Porto Alegre: Delphos, 2010.

FREITAS, F. A. Diferentes perspectivas diante da conduta do estagiário em Psicologia no contexto clínico. **Psicologia: teoria e prática**. v. 10, n.2, p.31-43, 2008.

GUIFFRIDA, D. A. **Constructive clinical supervision in counseling and psychotherapy**. 1. ed. New York and London: Routledge, 2014.

MOREIRA, S. B. S. Descrição de Algumas Variáveis em um Procedimento de Supervisão de Terapia Analítica do Comportamento. **Psicologia: reflexão e crítica**. v. 16, n. 1, p. 157-170, 2003.

OLIVEIRA-MONTEIRO, N. R.; NUNES, L. T. Supervisor de psicologia clínica: um professor idealizado? **Psico-USF**, v. 13, n. 2, p. 287-296, jul./dez. 2008.

RIBEIRO, J. P. **Teorias e técnicas psicoterápicas**. Petrópolis: Vozes. 1986.

ROGERS, C. R. **A Terapia Centrada no Paciente**. Lisboa: Moraes Editores, 1974.

\_\_\_\_\_. **Um jeito de ser**. São Paulo: E.P.U, 1983.

\_\_\_\_\_. Uma teoria da personalidade e do comportamento. In: ROGERS, C.R. **Terapia centrada no cliente**. Tradução Cecília Camargo Bartalotti. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

\_\_\_\_\_. **Tornar-se pessoa**. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

ROGERS, C.; KINGET, G. M. **Psicoterapia e Relações Humanas**. 2.ed. Belo Horizonte: Inter livros, 1977.



ZANETTI, S. A. S., GUIMARÃES, J. A. O sonho de um supervisor em uma clínica-escola: contribuições da psicanálise contemporânea. **Revista da SPAGESP**. v. 15, n.1, p.79-94, 2014.

GE, W. T. (Orgs.). **Revisitando o Plantão Psicológico Centrado na Pessoa**. Curitiba, PR: CRV, 2013.

TASSINARI, M. A. Prefacio. In: SOUZA, S; SILVA FILHO, F. B; MONTENEGRO, L. A. A. (Orgs.). **Plantão Psicológico**: Ressignificando o humano na experiência da escuta e acolhimento. 1.ed.Curitiba, PR: CRV, 2015.

VASCONSELOS, T. P. **Atenção psicológica em situações extremas: compreendendo a experiência de psicólogos**. 2014, 150p.Campinas:.Tese – Pontifícia Universidade de Campinas, São Paulo, 2014.

WOOD, John Keith (Org. et al.). **Abordagem Centrada na Pessoa**. Vitória, ES: UFES, 2010.

# **SUPERVISÃO CLÍNICA E ABORDAGEM CENTRADA NA PESSOA: relatórios de campo a partir do instrumento fenomenológico versão do sentido**

Bruno de Moraes Cury<sup>1</sup>

Francieli de Oliveira Müller Lima<sup>2</sup>

## **RESUMO**

O presente trabalho tem por objetivo abordar o tema da supervisão na Abordagem Centrada na Pessoa, bem como o registro de atendimentos psicológicos realizados a partir do instrumento fenomenológico Versão de Sentido. Trata-se de uma pesquisa de campo qualitativa, com a finalidade de comprovar se os resultados encontrados nas entrevistas são condizentes ao tema e teoria. A coleta dos dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com uma amostra total de dez pessoas, todas do sexo feminino, composta de psicólogas e estagiárias dos anos iniciais do curso de Psicoterapia de duas Instituições de Ensino Superior, localizadas nas regiões Centro-Oeste e Sudeste do país. A partir dos resultados, elaborou-se uma descrição por frequência, a fim de comparar como as entrevistadas lidam com a supervisão nessa perspectiva e ao referido instrumento. Destacou-se a eficiência da Versão de Sentido para compreenderem os próprios sentimentos presentes durante a sessão de psicoterapia, ressaltando a importância que este instrumento oferece no que diz respeito a centralizar o relato nos sentimentos presentes ocultos dos fatos. Notou-se, também, a presença de certo desconhecimento das estagiárias com relação a esse tipo de registro, já que ainda não haviam tido contato com os instrumentos que priorizassem sua percepção sobre sua experiência e sobre si mesmas.

**Palavras-chave:** Versão. Sentido. Supervisão. Clínica. Abordagem Centrada Pessoa. ACP.

---

<sup>1</sup> Doutorando e Mestre em Intervenções Clínicas e Sociais, Psicólogo e Bacharel em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG). Especialista em Psicologia clínica pelo Instituto Humanista de Psicoterapia (IHP). Gestor, professor e supervisor de estágio do curso de Psicologia da Faculdade de Ciências e Tecnologia de Viçosa (FAVICOSSA)

<sup>2</sup> Mestranda (Desenvolvimento Humano e saúde) pela Universidade de Brasília (UNB). Especialista em Psicoterapia Existencial Fenomenológica – ACP – pela Fundação Mineira de Educação e Cultura (FUMEC). Psicóloga, Bacharel em Psicologia pelo Centro Universitário de Brasília (UniCEUB). Professora e supervisora de estágio do curso de Psicologia desta mesma Instituição.

## **ABSTRACT**

The present work aims to address the topic of supervision in the Person Centered Approach, as well as the registry of psychological consultations performed from the phenomenological instrument. It is a qualitative field research, with the purpose of verifying if the results found in the interviews are consistent with the theme and theory. Data collection was done through semi-structured interviews with a total sample of ten people, all female, composed of psychologists and trainees from the initial years of the Psychotherapy course of two Higher Education Institutions located in the Midwest and Southeast of the country. From the results, a frequency description was elaborated in order to compare how the interviewees deal with supervision in this perspective and with the said instrument. It was highlighted the efficiency of the Version of Sense to understand the own feelings present during the session of psychotherapy, emphasizing the importance that this instrument offers with regard to centralize the report in the hidden present feelings of the facts. There was also a lack of knowledge of the trainees regarding this type of recording, since they had not yet had contact with the instruments that prioritized their perception of their experience and of themselves.

**Keywords:** Version. Sense. Clinical. Supervision. Person. Centered. Approach.

## **1 A SUPERVISÃO DOS ESTÁGIOS CURRICULARES NA FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA**

De acordo com Dias (1998, p. 24), um tipo de supervisão se faz necessária no sentido de recolocar a lógica dualista – teoria e prática – no seu lugar de direito, além de articular, no campo dos saberes oficiais, um conjunto de premissas interessadas em ratificar e reordenar práticas, que forcem reconhecimentos e legitimidade a partir de certas determinações curriculares. “Refiro-me aqui ao modo como se configura o modelo supervisor e estagiário, apresentados como naturalizados, entendidos como entidades anteriores desse próprio fazer e delimitados a priori no viver de sua práxis”. Seduzido pela obviedade, o estagiário se localiza no lugar daquele que aguarda a oportunidade de materializar a forma modelizada das concepções teórico-técnicas, as quais são adotadas pelo supervisor, já que ambos acreditam ser a supervisão o lugar

no qual se credencia para a vida profissional – uma espécie de antecâmara de cenas verdadeiras.

A supervisão pode ser considerada muito mais ardilosa do que se imagina, já que “reproduz esse conjunto de significações e sustenta diretamente sua manutenção, fortalecendo o caráter “terapeutizante” da ação psicológica, reforçando a ideia do Psicólogo como “agente de mudanças” sobre um “cliente” fetichizado onde quer que ele esteja” (DIAS, 1998, p. 26).

Numa pesquisa sobre o tema, Yamamoto *et al.* (2010) destacam a importância da supervisão dentre as modalidades da formação e sua possível associação a uma forma de especialização.

Três das modalidades de formação continuada (grupos de estudo, cursos de aperfeiçoamento e congressos), são distribuídas de maneira relativamente uniforme pelos psicólogos com diferentes tempos de formação. A supervisão acadêmica aparece mais frequentemente entre os psicólogos com menor tempo de formação (até 10 anos), diminuindo para aproximadamente metade da frequência nos anos posteriores. Esse dado pode nos dar uma indicação de que esta última talvez deva ser considerada uma modalidade de formação continuada equivalente aos cursos de especialização, enquanto que as demais são formas de atualização dos profissionais (YAMAMOTO; *et al.*, 2010, p. 59).

Em geral, considera-se que ser supervisor de estágio é um verdadeiro desafio, principalmente porque o docente deve questionar-se constantemente a respeito da sua profissão e sobre tudo que está contido na mesma, suas continuidades e rupturas, bem como a linguagem acadêmica que proporcione entendimento aos seus alunos, no intuito de, assim, se tornarem profissionais qualificados. Ideal seria que os estudantes, ao final do período de estágio, pudessem responder às perguntas: “O que posso fazer?”, “Para quê?” e “Para quem?” (CÂMARA, 2004, p. 37).

A supervisão de estágio, que possibilita o contato com profissionais mais experientes, aliada à teoria e prática, deixa a formação mais completa. No entanto, apresenta nuances que o presente trabalho também pretende

investigar. É notória, por exemplo, a diferença da construção de relação por parte do estagiário com o professor e supervisor, mesmo que seja o mesmo profissional exercendo essas duas funções (SILVA, 1999).

No contexto de supervisão de estágio, observa-se que o aluno sente a necessidade de um maior apoio e proteção. Muitas vezes, ao não ter estas expectativas correspondidas, acaba por vivenciar conflitos e frustrações na prática do estágio e, inclusive, na própria supervisão. A experiência do estágio é cercada de muitas expectativas e ansiedades, os quais por sua vez interferirão na realização das atividades práticas. Porém, acredita-se que tal situação tende a agravar-se quando o aluno, “além de ter que lidar com suas dificuldades pessoais, ainda encontra problemas externos cuja natureza e solução encontram-se além de sua vontade e possibilidade de agir” (SILVA, 1999, p. 5-6).

Schettino (1998, p. 1-2) aponta que os laços que se dão entre esses agentes – estagiário e supervisor – não são mediados, sobretudo, pela ética, condição da qualidade das relações, da execução do trabalho, possibilitando o florescimento de novas questões e saberes significativos para ambos, não separando o supervisor da função de professor. O supervisor, sempre atuando como professor, organiza e articula com grande atenção e esforço o campo lógico de conhecimentos definidores deste trabalho. “O supervisor pode oferecer ao estagiário sua solidariedade e cooperação para que este se sinta seguro de ser livre e criativo, ao pensar em investigar sobre esta ação, a própria ação”.

A maior ansiedade dos alunos com relação ao docente supervisor diz respeito à compreensão, pois os mesmos esperam que o professor seja calmo e compreensivo, entenda suas falhas por estarem começando e, além disso, que comente seus erros para que não se repitam. Esperam, ainda, que o professor

não os constranja, não os advirta em público e nem comente suas falhas com outros membros da equipe. Em outras palavras, “o professor competente sob o aspecto técnico, mas também, imparcial, humano, compreensivo, orientador, justo, parece ser a figura idealizada e desejada pelos alunos” (CARVALHO; et al., 1999, p. 203).

Quando o aluno não consegue entrar no núcleo que desejava ou não tem suas expectativas correspondidas, o estágio configura-se como frustrante e até mesmo angustiante. Embora a supervisão seja considerada atividade docente, ela não se organiza nem se concretiza nos moldes da aprendizagem em sala de aula. Trata-se de um ensino praticamente individualizado que, por possuir características singulares, pode camuflar os problemas existentes na relação entre estagiário e supervisor. Muitas vezes se impõe um modelo, que não permite escolhas por parte do aluno, além de sucumbir aos valores e referenciais teóricos do supervisor, que não corresponde àqueles dos estagiários. A falta de experiência prática de alguns supervisores, bem como o modo que atendem a solicitação de alguns alunos são outros fatores problemáticos na situação de estágio. (CARVALHO; et al., 1999).

Consideramos que a supervisão deve proporcionar uma reflexão à respeito da relação aluno/supervisor, para que nesta situação o poder do supervisor sobre o aluno não se intensifique, e que a dependência do aluno possa ser questionada e transformada em experiência de aprendizagem, pois o grau de maturidade pessoal e profissional do aluno possui um papel fundamental na sua relação com o supervisor, com o estágio e com a própria profissão (SILVA, 1999, p. 7-8).

Segundo Dias (1998, p. 28), é urgente pensar uma supervisão mais disposta a problematizar os sentidos que realiza. Trata-se, sobretudo, de forjar um campo da experimentação e produzir afetos pelos deslocamentos dos lugares naturalizados e das formas *prêt-à-porter* que permeiam os estabelecimentos e grupos, onde quer que o estágio se desenvolva. A

supervisão-invenção deve ser entendida como potência de aprender – a ouvir, a esperar, a observar mais uma vez a mesma situação, a se inquietar, a confundir, a embaralhar, a questionar e a contagiar. Trata-se de um aprender processual, onde nada se desconsidera quando se está afetado pela heterogeneidade das forças. “Um aprender-invenção, já que este encontro implica uma analítica e uma inventividade que dela se libera, atualizando, necessariamente, um outro tipo de sensibilidade”.

De acordo com a Carta de Serviços sobre estágios e serviços-escola do Conselho Federal de Psicologia (CFP, 2013, p. 8), lançada em setembro de 2013, o item Concepção e objetivos do estágio em Psicologia afirma que este 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 da (o) estudante, sob a responsabilidade e coordenação da instituição de ensino.”

Por ser interface entre atividades acadêmica e profissional, o estágio oferece a possibilidade de problematizar a realidade, sendo espaço privilegiado para o exercício profissional supervisionado, para a intervenção em novos campos de atuação, bem como para o levantamento de questões de pesquisa. Diante da constante ampliação das modalidades e contextos de atuação do profissional de psicologia, os estágios são importantes instrumentos pedagógicos de desenvolvimento pessoal, profissional, social e da própria psicologia. (CFP, 2013, p. 8)

## 1.1 A supervisão dos estágios curriculares na formação em Psicologia com enfoque na Abordagem Centrada na Pessoa

De acordo com Buys (1987), a supervisão, na perspectiva da Abordagem Centrada na Pessoa (ACP), não é uma forma descomprometida de relacionamento, no qual um psicoterapeuta “dá palpites” no trabalho do outro. Acredita-se que situações deste tipo possam até ser muito ricas, porém, é preferível chamá-las de “troca de experiências”. A situação de supervisão é claramente delimitada, o supervisor tem papel nítido e sua atividade visa um objetivo específico, com o qual deve estar profundamente comprometido.

Para o presente estudo, usa-se transcrições de um vídeo do idealizador e criador da ACP, Carl Rogers, que oito anos antes de seu falecimento – supervisiona um psicólogo, o Dr. Hackney. Considera-se que foi nesta etapa da vida de Rogers que houve um maior amadurecimento e sistematização de sua teoria, quanto à aplicação da Abordagem, inclusive no que diz respeito à supervisão, aspectos estes que seguem de forma clara e concisa adiante.

Em relação aos objetivos em uma sessão de supervisão, Rogers (1980) afirma:

Objetivo principal: ajudar os psicoterapeutas a aumentarem a autoconfiança e o entendimento do processo terapêutico assim como entender a si próprio. Para isso acho interessante explorar quaisquer dificuldades que o terapeuta sentir ter com o cliente. A supervisão transforma-se em uma entrevista terapêutica modificada. É o terapeuta dizendo: “tenho alguns problemas com este cliente”. Eu ajudo o terapeuta a explorar seus sentimentos em uma relação. As relações se desenvolvem à medida que se tornam mais genuínas. Eu gostaria de ajudar o terapeuta a estar inteiro com o cliente de modo a não julgá-lo ou fazê-lo atingir objetivos. Será que posso me conectar ao ponto de sentir cada partícula do que ela (cliente) sente, sem me importar com o que seja?

Quanto à relação da supervisão com o processo de terapia, Rogers (1980, grifo nosso) ainda defende que:

Trata-se de um *continuum* algumas vezes o terapeuta está falando de problemas que tem com o cliente e acaba indo fundo em si mesmo. Isso é



psicoterapia. Outras vezes são questões ligadas à relação, claramente questões de supervisão. Em ambas quem lidera é o terapeuta. Sinto-me mais livre para falar como eu teria feito. Eles devem estar mais autoconscientes quando reencontram o cliente.

Por fim, Rogers (1980) afirma que o melhor momento para supervisionar alguém é:

[...] depois de uma sessão, com certeza. A supervisão antes seria quase impossível com relação a instruções “devo fazer assim, devo tentar aquilo”. O melhor momento é quando o psicoterapeuta está tendo alguma dificuldade na relação com o cliente. Não acho que a supervisão é necessária quando o psicoterapeuta e cliente sentem que estão indo bem. Não me sinto interessado em supervisionar isso. Pode-se gravar uma sessão, para ver o progresso alcançado, ok. Mas não acho que seria chamado de supervisão. É supervisão quando existe problema, quando o psicoterapeuta sente: “eu não acho que isso está progredindo, eu não estou me sentindo confortável, a relação não está boa”. Para mim isso se aplica a situações extremas.

## **1.2 Registro dos atendimentos (relatórios de campo) e o instrumento fenomenológico Versão de Sentido (VS)**

O CFP (2009) tornou obrigatório, por meio de sua Resolução nº 001/2009, o registro documental decorrente de prestação de serviços psicológicos. Esta resolução também se aplica quando os serviços são realizados em situações de estágio – a exemplo das que se encontram no presente estudo

A partir desta obrigatoriedade, tentou-se, para esta pesquisa, conciliar o preconizado pela referida Lei à prática habitual docente. Enquanto supervisores de estágio em Psicologia Clínica, tendo por foco a ACP, adotou-se o recurso da Versão de Sentido (VS), para o presente estudo. Trata-se de um instrumento de pesquisa fenomenológica, a partir do qual os relatórios podem ser feitos e entregues aos professores após os atendimentos realizados pelos estagiários – também chamados de psicoterapeutas iniciantes.

Para Moreira (2001), a descrição da experiência imediata do psicoterapeuta, por meio das VS, é capaz de revelar a maior quantidade possível de vivências compartilhadas entre psicoterapeuta e paciente. O psicoterapeuta

iniciante – que seria o aluno do último ano do curso de graduação em Psicologia – sob supervisão deve escrever, livre e espontaneamente, logo após a sessão, tudo o que lhe ocorra sobre a relação psicoterápica, contendo sobre o paciente e sobre si mesmo:

Busca-se alcançar o sentido da sessão, tal como a vive o terapeuta na relação com o paciente, destacando na versão de sentido o que toca o terapeuta, quer dizer, o que se produz nele a partir da relação com o paciente, como lhe chegam os conteúdos trabalhados na sessão, assim como impressões e sentimentos suscitados a partir deles. Através da versão de sentido, busca-se entrar em contato com as sensações originadas da relação terapeuta-paciente e clarificar a percepção do terapeuta para compreender o significado do material trabalhado durante a sessão no contexto do processo psicoterapêutico (MOREIRA, 2001, p. 315-316).

Assim, a Versão de Sentido (VS) diferencia-se de um informe da sessão – que prioriza a descrição objetiva do diálogo desenvolvido ou de uma transcrição de gravação da sessão –, enfatizando as sensações do psicoterapeuta a partir da descrição do vivido, buscando alcançar a essência e a dinâmica do processo e, portanto, fica evidente que vai muito mais além do simples registro. Pode ser composta tanto por percepções do paciente, como de sentimentos de angústia ou de êxito do terapeuta supervisionado: as dúvidas, medos e alegrias percebidos na solidão da situação de atendimento. “Registrar o processo psicoterapêutico através da versão de sentido significa transformar o estado bruto das sessões em algo com sentido; significa fazer emergir uma teorização sobre o vivido, e permitindo a visão mais aguda do processo do paciente através da experiência da relação terapeuta-paciente” (MOREIRA, 2001, p. 316).

Alves e Lima (2012, p. 66) afirmam que a VS se constitui em um relato livre e espontâneo, expressivo da experiência imediata, ao passo que Amatuzzi (1995, p. 68), sinteticamente, descreve que, imediatamente após o término de cada sessão de um atendimento terapêutico, deve-se escrever algo. “Isso que escrevemos não pretende ser um relato do que aconteceu em sua materialidade,

mas uma tentativa de dizer a experiência imediata do terapeuta enquanto pessoa naquele momento, e enquanto ainda referida à sessão que acaba de terminar.”

Em seguida, aponta as características das versões de sentido, considerando-o um instrumento que:

1. [...] é tanto objetivo como subjetivo, uma vez que se trata da experiência do terapeuta enquanto intencional, isto é, referida ao atendimento que termina;
2. é ao mesmo tempo um sentido captado e um sentido produzido: somente o percebe quando o produz como participante da relação;
3. ele é uno e múltiplo, isto é, pode se desdobrar em outros sentidos em atos sucessivos de expressão;
4. ele somente aparece quando o próprio ato de o expressar fizer sentido ele também (AMATUZZI, 1995, p. 68-69).

De acordo com AmatuZZi et al. (1991), a VS originou-se de um grupo de psicólogos que, ao estudar seus atendimentos, depararam-se com o fato de que os relatórios de sessão não mais lhes faziam sentido como forma de estudo e que, ao se questionarem sobre o que então lhes faria sentido escrever, concluíram que seria aquilo que lhes viesse à mente à saída imediata do cliente, como algo expressivo dessa recente experiência.

## 2. METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa de campo qualitativa, realizada com o objetivo de colher informações a respeito da supervisão clínica, tendo por foco a ACP, bem como da utilização do instrumento fenomenológico chamado de VS, com a finalidade de comprovar se os resultados encontrados nas entrevistas são condizentes à teoria.

A coleta dos dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas, a partir de uma amostra com dez pessoas – todas do sexo feminino –, que se compôs de três estagiárias do último ano do curso de Psicologia e duas já formadas, sendo que as cinco são ou foram estudantes na

Faculdade de Ciências e Tecnologia de Viçosa (FAVIÇOSA), no Estado de Minas Gerais, ao passo que as outras cinco estagiárias, também curando o último ano deste mesmo curso, estão se graduando pelo Centro Universitário de Brasília (UnICEUB), localizado no município de mesmo nome, ou seja, contemplou-se no presente estudo Instituições de Ensino Superior (IES) localizadas no Sudeste e Centro-Oeste, respectivamente. As idades das estagiárias e graduadas pesquisadas variaram entre 20 e trinta anos. O Quadro 1 apresenta a identificação das estagiárias entrevistadas, seu período de estudo e a IES por qual gradua ou se graduou.

Quadro 1 Identificação das alunas entrevistadas

<b>Identificação</b>	<b>Período</b>	<b>IES</b>
Aluna 1	Psicóloga	FAVIÇOSA
Aluna 2	Psicóloga	FAVIÇOSA
Aluna 3	Psicóloga	FAVIÇOSA
Aluna 4	9º	FAVIÇOSA
Aluna 5	9º	FAVIÇOSA
Aluna 6	10º	UnICEUB
Aluna 7	10º	UnICEUB
Aluna 8	10º	UnICEUB
Aluna 9	10º	UnICEUBA
Aluna 10	10º	UnICEUBA

Fonte: Elaborado pelo autor

### 3. ANÁLISE DOS RESULTADOS E DISCUSSÃO

As entrevistas foram feitas individualmente e, após a aplicação das mesmas, foi feita uma descrição por frequência, na qual as respostas foram separadas por categorias, tratadas por meio da análise temática de conteúdo.

Esta metodologia pode ser entendida como uma das possibilidades derivadas da análise de conteúdo clássica. A análise temática de conteúdo “consiste em isolar temas de um texto e extrair as partes utilizáveis, de acordo com o problema pesquisado, para permitir sua comparação com outros textos colhidos da mesma maneira” (RICHARDSON, 1999, p. 243).

Tendo como eixo de análise a supervisão clínica associada ao instrumento fenomenológico VS, foram construídas, portanto, as seguintes categorias analíticas para a discussão do material pesquisado em campo:

- Importância da supervisão clínica no último ano de curso;
- Diferenças na supervisão de referencial teórico com base na ACP e outras abordagens;
- Versão de Sentido (VS) enquanto instrumento fenomenológico na confecção dos relatórios de campo;
- Críticas/sugestões em relação ao instrumento Versão de Sentido (VS) e à supervisão com referencial teórico com base na ACP.

### **3.1 A Importância da supervisão clínica no último ano de curso**

Na primeira categoria, todas as entrevistadas – que incluíam psicólogas e estagiárias – coadunam do fato de que a supervisão no último ano do curso é fundamental e indispensável, conforme explicitado nos depoimentos transcritos adiante. Isso corrobora com a ideia de Buys (1987, p. 19), que aponta que “o objetivo mais nobre que um supervisor pode almejar é facilitar o processo de construção do estilo pessoal (e único) de seu supervisando”.

Observou-se, por meio das respostas, que a figura do supervisor oferece segurança e apoio aos futuros profissionais, sendo ele um suporte na reorganização interna de possíveis questões pessoais que tenham sido mobilizadas ao longo dos atendimentos. Além disso, nota-se que o supervisor é visto como facilitador na percepção de questões relevantes, as quais, do

contrário, passariam despercebidas pelas próprias psicoterapeutas iniciantes, dadas suas inquietações, angústias e receios próprios do momento da formação.

Outro fator observado nas respostas obtidas foi a grande contribuição que um espaço acolhedor e seguro na supervisão pode oferecer à construção da própria identidade de terapeuta dos supervisionados. Reconhecer-se nesse papel, desvelar-se, arriscar-se e aprimorar a própria prática são atitudes que as entrevistadas destacam como possíveis de serem vividas no espaço da supervisão, por meio de uma reflexão crítica sobre a própria atuação. O diálogo entre colegas e supervisor surge como um processo facilitador e encorajador, pelo qual é possível abrir espaço à nova prática, possibilitando ao estagiário iniciar a construção autêntica do seu jeito pessoal de ser psicoterapeuta, o qual, embora pautado em uma teoria, reconhece-se nessa prática e lapida sua própria postura.

A troca de experiências entre os estagiários e a possibilidade de expor e ouvir dificuldades, conflitos, inquietações, dúvidas, anseios e frustrações compartilhadas por todos, surge em cinco entrevistas como um ponto forte da supervisão no processo de formação dos futuros psicólogos, sendo destacada a grande contribuição da possibilidade de aprender com a experiência dos outros.

As participantes da pesquisa apontam o espaço da supervisão como um pilar na sua formação, onde podem efetivamente experimentar na prática as teorias estudadas anteriormente ao longo da formação, podendo revê-las e experimentá-las de forma mais real e contextualizada, compreendendo-as e construindo sentido para essa aprendizagem. De acordo com as respostas obtidas, percebe-se que por meio da supervisão permite-se o desenvolvimento de um olhar crítico dos estagiários sobre as teorias e sobre si mesmo, estabelecendo, assim, articulações teórico-práticas fundamentais para a práxis

que possibilitará a edificação de atitudes profissionais do psicólogo, que corroboram tanto para seu crescimento pessoal quanto profissional.

Adiante, a transcrição do que foi dito pelas entrevistadas, quando questionadas sobre qual a importância da supervisão clínica em seu último ano de curso.

A importância da supervisão clínica no meu último ano de curso foi principalmente de favorecer com que eu me encontrasse de fato em uma abordagem que melhor me descreve, compreende e satisfaz, tornando-me realizada, segura e confiante não somente como profissional, mas também como pessoa (ALUNA A2).

A sua importância no último ano de curso é de nos possibilitar a enxergar e entender aquilo que muitas vezes está longe de nossos olhares e entendimentos. A supervisão é um momento único onde nos aproximamos de nós mesmos e também dos outros, onde conseguimos falar de nossas dificuldades e expor os nossos conflitos (ALUNA A3).

A supervisão foi minha lanterna enquanto eu caminhava no interior “escuro” dos meus clientes, me auxiliou a ser eficaz enquanto psicoterapeuta, mas acima de tudo a ser paciente com o meu próprio processo. Era o espaço no qual eu contava minhas angústias relacionadas à clínica e à formação (ALUNA A5).

A supervisão no estágio foi essencial para compreender a dinâmica das sessões, a possibilidade de ser eu mesma dentro do contexto psicoterápico, a importância da congruência na minha prática clínica e da compreensão empática (ALUNA A7).

A supervisão é de extrema importância no meu último semestre de curso. Considero-a como um dos principais pilares neste momento da minha formação. Não consigo imaginar o estágio final sem a supervisão. É nela que lapido o que acontece nas sessões, que posso refletir criticamente sobre minha atuação, posso trazer minhas inquietações, dúvidas e trabalhar os meus possíveis erros (ALUNA A9).

A supervisão é um espaço no qual podemos falar nossos anseios e frustrações, onde podemos dialogar como forma de encontrar nosso espaço

dentro daquela prática nova, que apesar de já termos uma extensa carga teórica não tivemos muitas oportunidades de vivenciar (ALUNA A10).

### **3.2 Diferenças na supervisão de referencial teórico com base na ACP e outras abordagens**

No que diz respeito às diferenças percebidas pelas estagiárias com relação à supervisão com referencial teórico na ACP e outras abordagens, evidenciou-se a percepção das entrevistadas de que na Abordagem o foco da supervisão é o psicoterapeuta e não o cliente, bem como os fatos narrados na sessão ou a técnica utilizada.

Todas as participantes destacaram a relevância de sentirem-se acolhidas e compreendidas no espaço da supervisão, notando que esta é centrada no psicoterapeuta, não em seu cliente. Suas falas demonstram segurança e encorajamento ao terem seus sentimentos validados e acolhidos pelo supervisor. Referem-se, também, ao clima acolhedor criado no espaço da supervisão, onde os estagiários exercitam entre si a compreensão empática e a consideração positiva incondicional, sentindo que foram ouvidos e atendidos em um clima de liberdade experiencial e segurança emocional. Há, entre o grupo, um sentimento de serem cuidados após cuidarem do outro.

Esse clima de acolhimento e aceitação, criado a partir das atitudes facilitadoras presentes na postura do supervisor e, conseqüentemente, dos demais estagiários, facilita, segundo as estagiárias, a prática dessas atitudes durante as sessões com seus clientes. Enfatizaram que sentir-se acolhidas e compreendidas, além de validadas e legitimadas em seus sentimentos, favorece a aceitação e compreensão do outro, sem receios ou julgamentos, construindo, assim, a confiança em si mesmo e no potencial de seu cliente para organizar-se



e desenvolver-se de forma autônoma, tendo por base as condições favoráveis para esse crescimento.

Encontra-se nas respostas obtidas, a partir das entrevistas, relatos das supervisões serem prazerosas e ricas em facilitar a aprendizagem das estagiárias quanto à maneira de lidarem com suas próprias questões e dificuldades, o que facilitaria o acolhimento da dor do outro. Quando questionadas sobre quais as diferenças observam ou observaram na supervisão de referencial teórico com base na ACP, em relação às outras que fez, responderam:

O que me chamou muita atenção é a consideração e a atenção que é dada ao psicoterapeuta e seus respectivos sentimentos envolvidos no atendimento ao cliente e/ou ao caso que está sendo acompanhado. Infelizmente, nas experiências com outras abordagens essa consideração e atenção não estiveram presentes, e acredito que de alguma forma pode ter contribuído para que o atendimento não fosse satisfatório o quanto poderia ser (ALUNA A2).

Na supervisão de referencial teórico com base na ACP pude me expressar melhor do que nas outras. Observo que nas outras tudo era muito metódico, o que fazia com que eu me afastasse de mim e das minhas verdadeiras dificuldades como graduanda enfrentando o campo prático do curso (ALUNA A3).

O que difere das outras é o foco em falar de nós mesmos, de falar como fomos no atendimento, porque isso para mim é o que remete aos fundamentos da ACP de alguma forma (ALUNA A4).

Percebi que a supervisora utilizava respostas compreensivas para acolher nossa angústia em todos os momentos e por meio do exemplo, podemos realizar respostas compreensivas com maior efetividade. Outra diferença foi que a supervisora trouxe um estudo de caso e foi bem relevante para a prática (ALUNA A7).

O foco no meu sentido, sentimento e atitude em relação ao que ocorreu na seção seria o diferencial da ACP, acredito. E, realmente, me sinto acolhida nesses aspectos, me sentindo mais livre para ser eu mesma com o cliente (ALUNA A8).

Na supervisão com base na ACP muitas vezes me sinto muito mais acolhida nas minhas questões após um atendimento. Também há um maior comprometimento de todos com acolher e ajudar o outro na resolução dos problemas que se encontram pelo caminho. Nas outras supervisões muitas vezes o foco está na técnica, no que deve ou não ser feito em consultório, em ajustar o comportamento do psicoterapeuta à abordagem utilizada (ALUNA A10).

### **3.3 Versão de Sentido (VS) enquanto instrumento fenomenológico na confecção dos relatórios de campo**

Em relação à terceira categoria de pesquisa, pode-se deduzir, por meio dos depoimentos nas entrevistas, que o instrumento VS constitui uma ferramenta enriquecedora da supervisão de psicoterapeutas iniciantes, especialmente na clínica fenomenológico-existencial, podendo ser aplicada em outros referenciais, pois, “consiste numa fala expressiva da experiência imediata de seu autor, face a um encontro recém-terminado” (AMATUZZI, 2001, p. 74).

As entrevistadas destacaram a eficiência do instrumento da VS para compreenderem os próprios sentimentos presentes durante a sessão de psicoterapia, destacando a facilitação que este instrumento oferece no que diz respeito a colocar o foco do relato nos sentimentos presentes ocultos dos acontecimentos da sessão. Pontua-se, ainda, a eficácia deste instrumento para a tomada de consciência dos sentimentos do psicoterapeuta a partir da própria confecção do relatório de sessão. Este modelo de registro possibilita evidenciar o desenvolvimento do psicoterapeuta, inclusive não apenas do cliente, mas também podendo observar mais profundamente a evolução, o envolvimento e a conduta do psicoterapeuta.

Outro fator observado no relato da maioria das entrevistadas foi o alívio de angústias presentes, durante e logo após o atendimento, pois as mesmas lhe ficaram claras e tiveram a possibilidade de simbolizá-las na consciência, trazendo

fluidez ao ciclo vivencial experimentado pelo terapeuta. Observou-se, por meio da aproximação de si mesmo, que isso acaba contribuindo para a ligação íntima da experiência vivida pelo cliente, ou seja, desenvolve a capacidade de empatia, tendo em vista que essa só é possível quando um sujeito consegue acessar algo de outro. A compreensão empática ou empatia é a capacidade de se colocar no mundo do outro sem se perder, ou seja, despir dos valores, o que Rogers chamou de “pôr de lado nosso próprio Eu” (ROGERS apud TAMBARA; FREIRE, 2007 p. 82) e entender o outro. É a compreensão empática que dá ao indivíduo a sensação de que está sendo entendido, até além do que ele mesmo consiga dizer.

Notou-se também a presença de certo desconhecimento com relação a esse tipo de registro, já que ao longo da formação as estudantes não haviam tido contato com instrumentos, de forma que isso priorizasse sua percepção sobre sua experiência, seu olhar para si e facilitasse o estado de congruência como terapeuta. No entanto, os relatos destacam as contribuições dessa ferramenta na construção de um relatório congruente com a experiência do psicoterapeuta ao longo da sessão, fazendo esse registro de forma autêntica, bem como facilita perceber o que a sessão causou no psicoterapeuta, possibilitando-o diferenciar o que é do seu cliente e o que são suas demandas pessoais, que foram mobilizadas por este encontro do qual não se pode sair ileso.

Quando questionadas sobre o que teriam a dizer da VS, enquanto instrumento fenomenológico na confecção dos relatórios de campo, responderam:

É sensacional! É fundamental saber como você está reagindo a tudo o que absorve durante os atendimentos. Trabalhamos com pessoas e também somos pessoas. Não existe terapeuta robô, também temos sentimentos e emoções que podem aparecer no decorrer no trabalho como terapeuta e entendê-las é o primeiro passo para lidar com elas (ALUNA A1).

Uma metodologia bem prática, ninguém melhor que nós mesmos para entender e perceber como foi o atendimento, por isso ter a liberdade de colocar o sentimento, percepção, é mais eficaz. Acredito que seja uma forma bem positiva e dinâmica para que o orientador perceba as questões envolvidas descritas no relatório (ALUNA A4).

Acredito que nos ajuda muito a construir um relatório congruente e de fácil compreensão. Para aqueles que possuem uma certa dificuldade em expressar os sentimentos é um suporte essencial poder escrevê-los no relatório, e as observações vindas do supervisor são ainda mais enriquecedoras e eficazes quando ele é produzido dessa maneira. Esse é o modelo que continuo utilizando atualmente em minha prática clínica como psicóloga formada, e gostaria que esse fosse o de todas as outras supervisões (ALUNA A5).

A Versão de sentido me fez olhar para mim e pensar sobre como me senti, algo que não teria feito sem o apoio da supervisora (ALUNA A7).

Narrar a partir do foco no sentido que tem para mim a sessão é muito rico e me parece a forma mais autêntica de fazê-lo. Afinal, em última análise, eu só posso ter acesso ao que aconteceu na sessão a partir da minha experiência. É em mim que a experiência acontece para mim (ALUNA A8).

A Versão de Sentido tem muito a dizer do psicoterapeuta e de sua relação com o outro. Percebe-se que quando saio de um atendimento, ainda estou totalmente conectada com aquela pessoa com a qual me encontrei, encontrando muitos sentimentos em mim que dizem respeito ao outro, ao que essa pessoa me transmite. Por isso, acredito que seja um instrumento com grande legitimidade para produção de conhecimento (ALUNA A10).

### **3.4 Críticas e sugestões em relação ao instrumento fenomenológico da VS e a supervisão com referencial teórico com base na ACP**

“A Versão de Sentido (VS) traz seu autor, traz seu projeto, dá-se a conhecer nesse novo contexto de interlocução. E esta é justamente uma das finalidades da supervisão” (AMATUZZI, 2001, p. 82-84).

Uma estagiária sugeriu que o instrumento da VS fosse utilizado no formato de diário de campo e não necessariamente como relatório de sessão.

Pensar essa possibilidade pode encorajar a estagiária a escrever ainda mais livremente sobre si e seus sentimentos, tendo em vista que seu relato não será acessado por outros. Dessa forma, pode-se promover ainda maior liberdade nessa expressão escrita, libertando e encorajando o psicoterapeuta iniciante a acessar sua experiência sem o receio de ser julgado ou incompreendido por outra pessoa, estando completamente à vontade para usar o vocabulário que lhe seja mais adequado, sem exigências formais como há para o registro de sessão terapêutica.

Surgiu, ainda, em uma das entrevistas, a sugestão de que haja, durante a supervisão, um espaço para uma experiência vivencial onde os terapeutas iniciantes possam, a partir de suas vivências, sentimentos e atitudes, acessar e compreender a experiência do outro, facilitando a naturalização desse processo quando na relação cliente-psicoterapeuta. Sugere-se que haja um espaço para a expressão verbal de si logo após o atendimento, para que o psicoterapeuta em formação viva a experiência de aceitação e compreensão do grupo. Entendemos que, indo além do que o instrumento propõe, pode-se pensar numa demonstração de atendimento clínico durante a supervisão ou até mesmo a realização de um grupo de encontro entre as estagiárias.

Por fim, a última pergunta que lhes foi feita foi de quais seriam suas críticas e sugestões em relação ao instrumento fenomenológico VS e a supervisão com referencial teórico com base na ACP, para a qual responderam:

A sugestão que eu tenho é apenas que ela passe a ser algo comum, uma vez que falar de nós mesmo e assumir o que sentimos é muito difícil. Vejo que grupos que não tem total confiança uns nos outros não conseguem realizar uma metodologia assim. Portanto é preciso trabalhar a confiança do grupo de supervisão. Uma vez que a confiança for se fortalecendo o fluxo de troca é sensacional (ALUNA A1).

Sinto dificuldade em colocar no papel os meus sentimentos em relação aos atendimentos, por me preocupar em ser clara, sincera e escrever tudo isso

em uma linguagem formal, por ser um relatório, um documento. Tenho mais facilidade em expressar com a fala os meus sentimentos em relação aos clientes e aos atendimentos (ALUNA A2).

Sinto que não tenho conhecimento suficiente para responder. Sobre as supervisões, estão extremamente adequadas e é a supervisão que mais me ensinou durante o semestre. Sou muito grata à minha supervisora (ALUNA A7).

Eu sugeriria, na medida do possível, que se incluísse na supervisão alguma experiência vivencial, quase que terapêutica, em que pudéssemos experimentar como, a partir da nossa experiência, do nosso sentimento e atitude, podemos acessar e compreender a experiência do cliente, e como de outra forma isso não é possível. Não como uma dinâmica de caráter didático, o que iria contra a base da ACP, mas como uma experiência real de se expressar em um grupo pleno de aceitação e compreensão e de ver sua experiência refletida na experiência do outro (ALUNA A8).

Sugiro que a Versão de Sentido (VS) seja praticada por meio de um diário de campo, onde o psicoterapeuta poderá observar seu desenvolvimento ao longo dos atendimentos, observando também o desenvolvimento das pessoas que ele atende. A supervisão foi a que eu mais me identifiquei e foi a mais acolhedora, apesar disso, gostaria de ter me apropriado um pouco mais em relação aos conceitos da ACP (ALUNA A10).

Ser psicoterapeuta requer uma síntese pessoal de um conjunto de atitudes desenvolvidas a partir de atividades ligadas à própria vida do psicoterapeuta, entre as quais se incluem a supervisão de profissionais competentes e experientes, a inserção em seu processo psicoterápico particular, a abertura à diversidade das experiências humanas, o desenvolvimento de seu estilo pessoal e profissional, a admissão em processos de formação ou de treinamento sistemáticos e o estudo dedicado aos fundamentos e aos temas do enfoque adotado (BORIS, 2008, p. 176).

## 4 CONCLUSÃO

Pode-se inferir, a partir desta pesquisa, que o olhar compreensivo e transformador sobre si mesmo na relação com o cliente, além do exercício da paciência e acolhimento com o próprio processo de tornar-se terapeuta, facilita e impulsiona, de acordo com as entrevistadas, a confiança em si para o exercício da profissão. É justamente na mais profunda intimidade da experiência humana que se forma o verdadeiro psicoterapeuta, bem como é a familiaridade com esta situação que o torna capaz de ajudar efetivamente o outro (BUYS, 1987, p. 37).

A liberdade experiencial, presente na supervisão com base na ACP, encoraja as estagiárias a falarem de si, exporem seus medos, angústias e conquistas, o que favorece a construção do seu próprio jeito de ser psicoterapeuta de forma autêntica e possibilita o desenvolvimento de habilidades terapêuticas, como a congruência e a escuta atenta e empática. As estagiárias relatam sentirem-se livres para falar e entrar em contato com a própria experiência, tendo a possibilidade de lhe trazer novo significado, transformá-la e crescer pessoal e profissionalmente por meio dela. Diante dos depoimentos registrados, concluímos que a Versão de Sentido (VS) trata-se de “um registro condensado do vivido”, pois, permite “à pessoa não apenas lembrar-se do ocorrido, mas também falar disso de forma viva, atual, como pela primeira vez, explicitando detalhes do vivido. Uma Versão de Sentido (VS) bem feita é uma espécie de radiografia fenomenológica de um encontro” (AMATUZZI, 2001, p. 76).

No caso de uma psicoterapeuta, a VS ajuda a torná-la mais disponível para o próximo encontro na medida em que foi ouvida e compreendida por alguém, ou ao menos pronunciou conscientemente suas impressões e sentimentos.

Mesmo que tenham surgido sugestões nas entrevistas em relação à aplicação do instrumento – a exemplo de que o mesmo fosse utilizado no formato de diário de campo e não necessariamente como relatório de sessão, bem como se podia ter práticas vivenciais a partir dele –, pode-se concluir que este mostra-se, à supervisão de psicoterapeutas iniciantes, um indicador indireto no sentido do encontro. Sugere-se estudos posteriores que venham a desenvolver a ampliação desse instrumento na supervisão, bem como a aplicação desta na ACP.

## REFERÊNCIAS

AMATUZZI, M. M. Descrevendo processos pessoais. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 12, n. 1, p. 65-79, 1995. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_nlinks&ref=000159&pid=S0103-166X199900020000600002&lng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000159&pid=S0103-166X199900020000600002&lng=pt)>. Acesso em: 25 abr. 2018.

\_\_\_\_\_. Versão de sentido. In: AMATUZZI, M. M. **Por uma psicologia humana**. Campinas: Alínea, 2001. p. 73-86.

\_\_\_\_\_; et al. O Sentido que faz Sentido: Uma Pesquisa Fenomenológica no Processo Terapêutico. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 7, n. 1, p. 1-12, 1991. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/revistapt/article/view/20436/14542>>. Acesso em: 05 abr. 2018.

BORIS, G. D. J. B. Versões de sentido: um instrumento fenomenológico-existencial para a supervisão de psicoterapeutas iniciantes. **Psicologia clínica**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 1, p. 165-180, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pc/v20n1/11.pdf>>. Acesso em: 03 abr. 2018.

BUYS, R. C. **Supervisão de psicoterapia na abordagem humanista centrada na pessoa**. São Paulo: Summus, 1987.

CÂMARA, R. A. M. **Concepções e práticas da psicologia escolar: um olhar através do estágio curricular supervisionado**. 2004. 107 f. Dissertação



(Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2004. Disponível em: <<ftp://ftp.ufrn.br/pub/biblioteca/ext/bdtd/RosaAMC.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2018.

ALVES, V. L. P.; LIMA, D. D. Os primeiros passos no processo de tornar-se psicoterapeuta sob o referencial da Abordagem Centrada na Pessoa. **Rev. Brasileira De Psicoterapia**, Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 58-70, 2012. Disponível em: <[http://rbp.celg.org.br/detalhe\\_artigo.asp?id=82](http://rbp.celg.org.br/detalhe_artigo.asp?id=82)>. Acesso em: 20 mar. 2018.

CARL Rogers Supervisiona Dr. Hackney. Produção do Centro de Estudos da Pessoa. La Jolla (CA, EUA): [s.n., 1980]. 1 vídeo. (40 min.). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=CF9IBliDPJ0>>. Acesso em: 10 abr. 2018.

CARVALHO, M. D. B.; et al. Expectativa dos alunos de enfermagem frente ao primeiro estágio em hospital. **Rev. da Escola de Enfermagem da USP**, [São Paulo], v. 33, n. 2, p. 200-206, jun. 1999. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0080-62341999000200012&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0080-62341999000200012&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 10 mar. 2018.

Conselho Federal de Psicologia (CFP). Conselho Regional de Psicologia de São Paulo. Associação Brasileira de Ensino de Psicologia. **Carta de Serviços sobre Estágios e Serviços-escola**. Brasília, 2013.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 001/2009**. Dispõe sobre a obrigatoriedade do registro documental decorrente da prestação de serviço psicológico. Brasília, 30 mar. 2009. Disponível em: <[https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2009/04/resolucao2009\\_01.pdf](https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2009/04/resolucao2009_01.pdf)>. Acesso em: 02 maio 2018.

DIAS, R. M. S. Dos encontros de supervisão – devenires na formação de psicólogos. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 6 n. 1, p. 21-29, abr. 1998. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-389X1998000100003](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1998000100003)>. Acesso em: 11 mar. 2018.

FREIRE, E. S.; TAMBARA, N. **Terapia Centrada no Cliente**: um caminho sem volta. Porto Alegre: Delphos, 2007.

MOREIRA, V. Más allá de la persona: hacia una psicoterapia fenomenológica mundana. Santiago: Editorial de la Universidad de Santiago de Chile, 2001.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

SCHETTINO, M. C. **A clínica e a formação do psicólogo: trabalho e a atenção na clínica de psicologia**. Belo Horizonte: [s.n.], 1998.

SILVA, V. M. O aluno de psicologia frente ao desafio do estágio. Psicologia: discência e pesquisa. **Rev. de Iniciação científica**, [S.l.], n. 1, p. 1-8, 1999.

YAMAMOTO, O. H.; *et al.* Formação básica, pós-graduada e complementar do psicólogo no Brasil. In: BASTOS, A. V. B.; GONDIM, S. M. G. (Org.). **O trabalho do psicólogo no Brasil**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 45-65.

# ARTES EXPRESSIVAS E PSICOTERAPIA: um estudo de caso

Vânia Graciano<sup>1</sup>  
Wagner Durange<sup>2</sup>

## RESUMO

Processo pessoal de uma cliente em psicoterapia na abordagem centrada na pessoa, implicado pela utilização de artes expressivas. Desenvolve-se o estudo de caso por meio de um entrelace de três fios: O primeiro, tece uma narrativa síntese do processo pessoal da cliente. Um segundo fio, puxa uma narrativa livre deste processo, por meio da poesia. E o terceiro, como um fio condutor, traz os pressupostos da Abordagem Centrada na Pessoa e da Terapia Expressiva de Natalie Rogers, para tecer por completo o processo. O estudo demonstra o movimento de crescimento, liberdade e expressividade da cliente em psicoterapia, e a contribuição das artes expressivas na facilitação do processo de psicoterapia, abrindo horizontes de pesquisas e outros trabalhos na temática.

**Palavras-chave:** Abordagem Centrada Pessoa. ACP. Recursos. Expressivos. Psicoterapia. Conexão. Criativa.

## ABSTRACT

This work intends to understand the personal process of a client within a person centered psychotherapy, with the use of expressive arts. The case study is developed by means of a three-wired interlace: The first, weaves a synthesis narrative of the client's personal process. A second thread draws a free narrative of this process, through poetry. And the third brings the assumptions of the Person-Centered Approach and Natalie Rogers Expressive Therapy to completely weave the process. The study demonstrates the movement of growth, freedom and expressiveness of the client in psychotherapy, and the

---

<sup>1</sup> Graduada em Psicologia (UNESA), Pós-graduanda em Psicologia Clínica na Abordagem Centrada na Pessoa (USU). Psicoterapeuta de Adolescentes, Jovens e Adultos. Estudante de Artes Plásticas.

<sup>2</sup> Graduado em Psicologia (UNESA), Mestrando em Educação (UNR), Especialização em Filosofia (UNESA), Formação em Psicologia Clínica na Abordagem Centrada na Pessoa. Psicoterapeuta. Professor convidado da Universidade Santa Úrsula. Autor de artigos, organizador e coautor do livro: Revisitando o Plantão Psicológico Centrado na Pessoa. Música.

contribution of the expressive arts in facilitating the process of psychotherapy, opening research horizons and other works on the subject.

**Keywords:** PersonCentered Approach. Expressive Resources. Psychotherapy. Creative Connection. Natalie Rogers. PCA.

## 1 INTRODUÇÃO

Com objetivo de procurar obter informações sobre o processo da psicoterapia, ou seja, o processo através do qual a personalidade se altera, Rogers (2009) desenvolve uma ampla investigação sobre o tema, principalmente, relacionada aos aspectos invariáveis que intervêm na modificação da personalidade.

Em 1957, Rogers escreveu *The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change* no *Journal of Consulting Psychology* – onde define os aspectos invariáveis que facilitam o processo de mudança na pessoa, que possibilitam a criação de um ambiente terapêutico de crescimento.

Buys (1999) diz que,

a proposta de Rogers estabelece condições do relacionamento interpessoal necessárias e suficientes para que se produzam as mudanças terapêuticas da personalidade. O exame das condições preconizadas revela que elas se referem à qualidade da relação terapeuta/cliente ou a “clima” (no sentido lewiniano) que nela deve existir. Então, dadas estas condições, ocorre um processo que tem tais e tais resultados.

Para que as “condições necessárias e suficientes para a mudança terapêutica da personalidade.” (ROGERS, 1957) sejam efetivas, é necessário:

1. Que duas pessoas estejam em contato numa frequência estável, sem variações;
2. Que a primeira pessoa, o cliente, tenha dúvidas e conflitos; que esteja num estado de incongruência, estando vulnerável ou ansiosa;
3. Que a segunda pessoa, o terapeuta, ao contrário, não tenha nenhuma dúvida ou conflito quanto a estar nesta relação; que a sua presença nela seja sempre clara e inequívoca;
4. Que o terapeuta experiencie na relação com o cliente consideração positiva incondicional;

5. Que o terapeuta tenha compreensão empática do quadro de referência interno do cliente e se esforce por comunicar esta experiência ao cliente;
6. Que o cliente perceba, maximamente, o rigor do terapeuta quanto à realização das três atitudes anteriormente mencionadas.

Partindo basicamente desta postura na facilitação de processos proposta por Carl Rogers, C. e Rogers, N. extrapola o modelo de facilitação de seu pai, e propõe com o termo “artes expressivas” por meio da Terapia Expressiva, a utilização de várias formas de artes para expressar os sentimentos internos, através de um ambiente externo que facilite o crescimento e a cura da pessoa ou do grupo (GUADIANA, 2003).

Neste sentido, este estudo de caso pretende compreender o desenrolar do processo psicoterapêutico de uma cliente, permeado pela utilização de arte expressiva, elencando os aspectos mais significativos de uma *narrativa síntese e de uma narrativa livre (poética)*.

O estudo desenvolve-se por meio de um entrelace de três fios: O primeiro, tece uma narrativa síntese do processo pessoal da cliente. Um segundo fio, puxa uma narrativa livre deste processo, por meio da poesia. E o terceiro, como um fio condutor, traz os pressupostos da Abordagem Centrada na Pessoa por meio da Terapia Expressiva de Natalie Rogers, para tecer por completo o estudo.

Por fim, pretende-se compreender os movimentos de experiência e de abertura da expressividade da cliente em psicoterapia, por meio da contribuição da arte expressiva, abrindo horizontes para pesquisas e outros trabalhos de facilitação de processos.

## **2 TECENDO O PROCESSO:** as narrativas

Houve um período da vida da cliente<sup>3</sup>, no qual emergiu um conflito perturbador. Como na maioria dos clientes que iniciam uma psicoterapia, Cecília tentou dar conta de seu conflito, mas ao perceber que tal conflito assolou a dinâmica da sua vida e que não o suportaria, buscou a ajuda de uma psicoterapeuta.

No início da psicoterapia, embora se sentisse acolhida e em um ambiente terapêutico seguro, não conseguia se expressar como gostaria, se esquivando dos sentimentos difíceis, pois tratavam-se de questões que eram muito delicadas. Esta postura exemplifica o que Rogers (2010, p.10) salienta sobre o processo de mudança:

determinado cliente começa a terapia em algum ponto de um continuum do funcionamento psicológico e, se for ajudada, caminha uma distância variável, rumo ao objetivo. A natureza desse caminho começa numa extremidade, com um tipo de funcionamento psicológico rígido, estático, indiferenciado, não-sentido e impessoal.

No entanto, Cecilia havia percebido que desde a primeira sessão, saía estimulada em sua criatividade para a escrita, que retratava seu estado interior, inclusive às questões que ainda não conseguia verbalizar na psicoterapia. Então, se utilizou da escrita livre (poesia) para se conectar e expressar o que estava experienciando.

Após as primeiras sessões, produziu os seguintes versos:

Se você pudesse ouvir o meu silêncio, perceberia o peso que tenho trazido na alma. Se você pudesse ouvir o meu silêncio, entenderia o cansaço que pesa sobre esses pés que andam em círculo. Se você parasse apenas um minuto dentro do meu silêncio, você compreenderia como ele é cheio de

---

<sup>3</sup>Para fins didáticos deste trabalho, serão apresentadas narrativas sínteses e narrativas livres (fragmentos de poesias da cliente), a qual chamaremos pelo nome fictício Cecilia (41 anos, casada, e dois anos de psicoterapia).

interrogações e exclamações! Esse silêncio que fala de mim, que aponta o meu cansaço. Minhas tentativas frustradas de acordos internos que não cedem, não esquecem, não aceitam tréguas (GRACIANO, 2017).

Neste percurso inicial, Cecília não conseguia enfrentar as questões que mais lhe causavam conflitos, não conseguia olhar de frente para elas, admiti-las, nem aceitá-las como suas, embora elas estivessem ali, sufocadas, doloridas. Rogers (2010, p.102) diz que no início do processo,

o indivíduo não reconhece ou não assume seus próprios sentimentos. Isso se transforma numa descrição de sentimentos como algo remoto, objetos não assumidos, no momento presente, geralmente existentes no passado. Em seguida, são descritos como objetos presentes com algum senso de propriedade. Depois, os sentimentos são hesitantemente expressos - não descritos - no presente imediato. Sentimentos que tenham sido negados no passado agora borbulham dolorosamente em direção à consciência. Finalmente, a pessoa passa a viver num processo, experienciando um fluxo de sentimentos continuamente mutável.

Na estrofe a seguir, Cecília expressa sua dor que borbulha em direção à consciência:

Eu e o meu silêncio, eu e as minhas partes para juntar [...]  
Dores que pedem ouvidos, perguntas que ninguém vai saber responder!  
Me calo! Te calo! Nos calamos...  
A vida pede que nos calemos!  
Falo com as estrelas, conto histórias do passado.  
Conto sobre dores conjugadas, em todos os tempos da minha vida...  
(GRACIANO, 2017).

À medida que as sessões avançavam, Cecília percebia que conseguia falar mais sobre os seus conflitos, porém de forma cuidadosa. Como quem escolhe o que pode ser falado, e o que pode ser encarado de frente. Parece que à medida que progride em terapia, o cliente chega mais perto de sua própria experiência, torna-se menos amedrontados com ela. Reconhece que ela pode ter valor como referência, como base para a descoberta de significados (ROGERS, 2010).

Na estrofe abaixo Cecília busca descrever com mais profundidade o contato consigo mesma:

Nem todas as palavras do mundo, nem o céu infinito com todas as suas estrelas, me convidam a mergulhar[...]  
Nem as certezas incertas, ou a minha frase pronta...  
Ela aponta para uma inquietação, lacuna, lugar inabitável de mim, de sentido, de resposta...  
Descanso na ausência de sentido, de buscar ser entendido!  
Porque nem todas as palavras do mundo, nem o céu infinito...Comporta (GRACIANO, 2017).

### **3 TECENDO O PROCESSO:** a poesia como um recurso expressivo

Em certo momento da psicoterapia, Cecília sentia-se cansada. Cansada de dar voltas, de ficar passando perto das principais questões que a atormentava, sem realmente abordá-las. Começava a acreditar que em todas as sessões, só conseguia falar sobre os “mesmos assuntos”. Sentia que “não avançava”, porque “escolhia” ficar parada no mesmo lugar. E o cansaço se tornou algo presente na psicoterapia, e projetava esses sentimentos na psicoterapeuta. Olhava a relação, como algo cansativo para ambas as partes. Por mais que se sentisse acolhida e aceita por parte da psicoterapeuta, por se sentir cansada, não conseguia acreditar que não a estivesse cansando. Então, escreveu falando deste sentimento de cansaço na psicoterapia:

(Do cansaço de si)

Sobre nossos caminhos que seguem por lugares onde não estamos mais, teimam em buscar o que não perdemos, o que não sabemos.  
Sobre os nossos caminhos que não permitem voltar, mas não suportam ficar, caminhos que nos levam ao mesmo olhar.  
Sobre os nossos caminhos que seguem muitas vezes, a despeito de nós. Guiados por passos que não sabem mais caminhar [...]  
São esses caminhos que pedem amparo, um novo calçado, um novo caminhar! Caminhos que nos convocam, exigem bússola, exigem coração [...]  
Caminhos que exigem presença, uma renovada crença, caminhos que se negam, a caminhar em solidão.(GRACIANO, 2017).

(Do cansaço que poderia existir na psicoterapeuta)

Acolha com ternura a minha dor, ofereça-me um lugar aos teus ouvidos!



Não deixe-me perceber tédio em teu olhar, se eu lhe falar das mesmas feridas...  
Ofereça-me uma escuta atenta, agasalhe-me, se eu te falar de lugares frios e vazios [...]  
Se hoje minha dor vier com um canto de lamento, ouça os meus “ porquês”, e “ se eu”, como se fora a primeira vez que entoou essa canção.  
Aponte-me flores, pássaros cantando, orvalho no mato, se hoje minha dor, vier falar de desertos de mim!  
E quero te pedir um favor: Sim, em respeito à minha dor, nunca a compare com outras dores!  
Essa que dói aqui, tem tudo de mim! [...]  
Essa que dói aqui, não é maior ou menor do que qualquer outra! [...]  
Mas essa aqui é minha, [...] Conhecida apenas por mim, sentida apenas por mim (GRACIANO, 2017).

Até aqui, percebe-se que a cliente tem se aproveitado da psicoterapia dentro das suas possibilidades experienciais, assim como, de certa forma, a psicoterapia possui seus próprios limites. No entanto, parece que em algum nível, a facilitação da psicoterapia possibilitou que a cliente pudesse descobrir o recurso expressivo da escrita livre (poesia), e então, poder “dar voz”, “amadurecer”, “germinar”, “libertar” e “presentificar” sentimentos ainda não revelados na psicoterapia. Neste sentido, a arte expressiva complementou, ou melhor, potencializou o processo pessoal da cliente – a *experienciação* e a *expressividade*.

É importante ressaltar que, as artes do movimento, do visual, do sonoro e da escrita criativa, são linguagens da espiritualidade humana que podem ser exploradas para acessar a gama de emoções e sentimentos, e permitir desenvolver na pessoa um senso positivo do *self*.

Adiantando ainda mais, Rogers, N. afirma que a combinação das “artes expressivas” com a abordagem centrada na pessoa é uma evolução natural. Em um ambiente terapêutico, as artes expressivas são os meios para abordar o medo, a vergonha, a culpa ou a raiva, inconscientes ou não expressas, o que frequentemente nos liga a um padrão de silêncio. A expressão criativa, que é

aceita e compreendida, pode ajudar a pessoa a enfrentar esses sentimentos sombrios e unir alegria, sensualidade, amor e compaixão (GUADIANA, 2003).

À medida que a psicoterapia avançava, Cecília conseguia olhar mais de frente para as questões, conseguia verbalizar mais os seus sentimentos, e entrar em contato com eles. Foram momentos dolorosos, pois quando verbalizava os sentimentos, também se ouvia, e dessa forma, entrava em contato com questões das quais vinha evitando olhar, confrontar e aceitar.

Em sua poesia Cecilia expressa que:

É como brincar de bem me quer, mal me quer. Mas nesse caso, as pétalas que caem, são pedaços de mim.  
Minhas camadas que saem, uma a uma, e não sem causar dor, desnudam o centro, o miolo, a minha alma.  
Me expõe, e não posso mais esconder, pois foi exposto para mim mesma (GRACIANO, 2017).

Quando um cliente tem alguma perda, luto ou conflito, pode ser um sentimento tão doloroso que não há palavras que valham a pena. No entanto, uma pintura, manuseio de uma argila, colagem, movimento, um som ou uma poesia, contribuem para expressar esse duelo não verbalmente, e é extremamente benéfico. A pessoa é capaz de liberar fisicamente parte dessa dor e, ao mesmo tempo, consegue um pouco de percepção pessoal (GUADIANA, 2003).

Apesar da cliente utilizar o recurso expressivo da escrita livre (poesia), é importante salientar que a característica distintiva da utilização dos recursos expressivos, reside em não priorizar nenhuma forma de expressão do ser humano, e trabalhar com a(s) forma(s) emergentes e que expressem melhor a experiência da pessoa no momento, explorando-se a conexão entre a autoexpressão, poder pessoal e crescimento/cura (TASSINARI, 2012).

Em dado momento, Cecília percebia que já conseguia entrar em contato com suas questões, e começava aceitar os aspectos considerados por ela

negativos. Rogers (2009, p.173) fala sobre o estágio do processo terapêutico, em que o cliente vivencia plenamente o processo organísmico, busca de uma maneira consciente e dentro de uma totalidade, conhecer-se: “Há um sentido continuado de aceitação pessoal desses sentimentos em mudança e uma confiança sólida na sua própria evolução.”

Neste sentido, Cecília inicia um processo de resignificação de suas questões, se redirecionando para um caminho de crescimento saudável. A comunicação interior é mais clara, com sentimentos e símbolos bem combinados, e com termos novos para sentimentos novos. Há a experiência de uma efetiva escolha de novas maneiras de ser (ROGERS, 2009).

Os textos de Cecília descrevem esta nova abertura, auto-aceitação, e possibilidades.

Neste trecho da poesia consta:

[...] E viver também é colher onde se quer plantamos, entretanto, é também semear e cuidar de sementes que nunca irão germinar.  
Não culpo mais o solo, não culpo mais as sementes, não culpo mais as quedas, não me culpo mais!  
[...] O meu agradecimento comporta a serenidade, a visão para além dos percalços e dores.  
O meu agradecimento é cheio de acolhimento de mim, cheio de certeza de que isso é viver: sorrir, chorar, cair e levantar, começar e recomeçar... Sempre! (GRACIANO, 2017).

E neste outro trecho consta:

Cansada de gastar energias com o que não florescia, não expandia e limitava, decidiu se regar como uma flor.  
Como uma flor delicada, que necessita de cuidados diários...  
Retirou do redor as ervas daninhas que sufocavam, nutriu a própria terra com coragem, esperança e sonhos.  
Regou com doses de paciência, fé e vontade de crescer. Floriu! (GRACIANO, 2017).

#### **4 TECENDO O PROCESSO:** algumas considerações sobre as artes expressivas

Neste tópico, gostaríamos de retomar alguns aspectos e realizar as devidas considerações, que julgamos importantes para o propósito deste trabalho.

A primeira consideração, refere-se ao estudo deste caso.

Comumente, a utilização de recursos expressivos em psicoterapia (ou em outra modalidade de ajuda psicológica), é uma proposta ofertada e desenvolvida pelo facilitador com o(s) cliente(s) quando percebem a necessidade de explorarem tais propostas. Então, os recursos expressivos, podem complementar, integrar e potencializar o desenvolvimento do processo pelo qual os participantes estão engajados.

No entanto, o que ocorreu neste estudo de caso foi algo diferente, mas significativo. O recurso expressivo não foi proposto e nem desenvolvido pelo facilitador na psicoterapia (neste caso o psicoterapeuta), sendo a necessidade da sua utilização facilitada pela psicoterapia. Então, por meio da escrita livre (poesia), a cliente por si própria, encontrou um recurso para a sua expressividade, para entrar em contato com o que experienciava, e se atualizar. É um tipo de processo que se retroalimenta entre psicoterapia e recurso expressivo, ou vice-versa. O facilitador participou de uma forma “indireta” da utilização deste recurso e de seus desdobramentos experienciais.

A segunda consideração, refere-se a utilização da poesia pela cliente deste estudo.

Percebe-se que os recursos expressivos possuem uma potência experiencial muito significativa. Neste caso, a escrita livre (a poesia) foi um recurso preponderante para auxiliar a facilitação do processo psicoterapêutico da cliente. Aqui, foi utilizado apenas um recurso, mas Nathalie Rogers afirma que a combinação das “artes expressivas” com a abordagem centrada na pessoa é

uma evolução natural, viabilizando uma Conexão Criativa (Guadiana, 2003). Sendo assim, este estudo demonstra a riqueza dos recursos expressivos nos processos de ajuda psicológica e/ou trabalhos de autoexpressão.

A terceira consideração, refere-se sobre a metodologia das Artes Expressivas desenvolvida por Rogers, N. (ROGERS, 1983; ROGERS, 1993; TASSINARI, 2012), que aqui é oportuna uma apresentação mais cuidadosa de seu trabalho.

Rogers, N., propõe a Terapia Expressiva como facilitadora, como ponte a conectar o cliente com suas emoções e percepções que ele ainda não consegue alcançar conscientemente. O processo que ela desenvolve visa nos ajudar a fazer conexão com o nosso inconsciente e com o universo (ROGERS, 1983).

A Terapia Expressiva advém, da necessidade que se apresenta de proporcionar outras formas de expressão ao cliente, que não fosse reduzido apenas a fala. Nesse momento, nasce a proposta de oferecer a arte, como outras possibilidades para que o cliente e/ou grupo, pudessem se expressar. Descobre-se, por exemplo, que a medida que se utiliza o corpo em movimento, com consciência, debate-se em emoções não exploradas (ROGERS, 1983).

Segundo Rogers, N., se estabelece uma conexão do eu, com emoções que ainda estariam inconsciente, a medida que o indivíduo se coloca livremente em movimento. Tal movimento, pode ser compreendido como movimento corporal, dança, escrita, desenho, encenação, ou qualquer outro que emerja de forma significativa, no momento para o indivíduo (TASSINARI, 2012).

De modo geral, percebe-se que uma forma de expressão artística, vai dando o suporte a outra, de maneira que, o indivíduo ao utilizar-se de um certo tipo de arte para se expressar, essa experiência o prepara para uma segunda arte, formando assim uma conexão que, de uma forma consciente, vai aproximando mais o indivíduo, a medida que ele vai avançando em sua auto-expressão, nos

seus sentimentos e experiências mais profundas, as quais muitas das vezes, o indivíduo nem possuía consciência. Rogers, N. descobriu uma certa relação entre as diversas formas de expressão, que ela denominou de Conexão Criativa (TASSINARI, 2012).

Embora a Conexão Criativa ofereça instrumentos pelos quais o cliente ou o grupo possam se expressar, a facilitação ocorre sob os mesmos pressupostos da teoria de Carl Rogers (considerando as condições necessárias e suficientes). Ou melhor, precisa se estabelecer um relacionamento de aceitação incondicional, congruência e compreensão empática, por parte do terapeuta, porque é nesse ambiente facilitador, onde ocorre o crescimento (ROGERS, 1983).

Por outro lado, embora a Conexão Criativa ofereça técnicas expressivas para a ampliação das possibilidades da auto-expressão, de outras vias de acesso do mundo interior do cliente, cabe destacar que não importa a qualidade do produto artístico, ou melhor, o produto é secundário ao processo (TASSINARI, 2012). Sendo assim, o importante é como o cliente faz uso dessa técnica expressiva, o processo no qual o cliente se expressa. A dança, a poesia, a arte produzida são meramente produtos secundários. O processo libertador do cliente, como ele gradativamente começa a se desinibir e se expressar livremente, usando para isso os sentimentos que emergem, esse é o objeto de interesse do facilitador (ROGERS, 1983).

Então, o objetivo a ser alcançado proposto pelas artes expressivas, é o de facilitar o cliente ou grupo, a trabalhar de maneira mais aberta o hemisfério direito do cérebro. Isso só ocorre por ser ele a parte que nos possibilita sermos intuitivos, emocionais e criativos. Desse modo, propõem-se alcançar (ROGERS, 1983):

1. Exploração por parte do cliente ou grupo, de suas forças interiores (incluindo seu lado sombrio);
2. Experienciar a si próprio e aos demais de maneiras significativas;
3. Abrir-se para as suas habilidades intuitivas;
4. Aprender a se expressar por diversos meios;
5. Experienciar uma consciência de grupo;
6. Integrar suas mentes, corpos, emoções e espírito.

Como podemos observar, a arte é uma linguagem, e está sempre presente no nosso dia-a-dia. Ao admirarmos obras de arte em galerias ou rabiscarmos distraidamente um bloco de anotações, estamos no primeiro caso, absorvendo a linguagem proposta pela arte e no segundo caso, produzindo a nossa própria mensagem, embora no momento, tal mensagem possa não estar clara para nós (ROGERS, 1983).

Da mesma maneira, o movimento é algo que nos é inerente. E desse modo, estamos em todo tempo nos movimentando e, através desses movimentos, nos expressando e expressando nosso mundo interno. Mas cabe ressaltar que, dentro das artes expressivas, o que se propõe é o movimento terapêutico, o movimento consciente, onde se tem consciência do corpo, de modo a focar a nossa atenção em nossos sentimentos e movimentos (ROGERS, 1983).

Como vemos, mediante a todos os aspectos tão presentes e naturais em nossas vidas, tais como escrever, se movimentar, da arte que admiramos e da que produzimos, em ambiente acolhedor, sob os pressupostos da Abordagem Centrada na Pessoa de Carl Rogers, Nathalie Rogers nos propõe um mergulho no nosso mundo interno e na auto-expressão.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Esse trabalho teve como proposta mostrar a relevância da arte expressiva no processo psicoterapêutico de uma cliente. Essa proposta também

representa o desejo de que as artes expressivas, proposta por Nathalie Rogers, seja uma temática mais presente em encontros sobre a Abordagem Centrada na Pessoa, e um estímulo para as práticas profissionais nesta abordagem.

Por outro lado, percebe-se que ainda dispomos de poucas publicações sobre o tema, e muito menos, de psicoterapeutas utilizando estes recursos em sua prática profissional.

Além do mais, buscou-se desmistificar a concepção por parte de muitos profissionais, de que as artes expressivas são específicas para trabalhos com grupos, vivências ou terapias em grupo. E, demonstrar aos psicoterapeutas centrados na pessoa, que as artes expressivas são recursos que podem ser facilitadores em trabalhos de psicoterapia, nos consultórios. Convenhamos que recursos destes tipos são muito mais comuns nos trabalhos com crianças e adolescentes.

Ao elaborar a teoria da Conexão Criativa, Nathalie Rogers nos expõe, do conflito vivido por ela, de que ao usar as artes expressivas com clientes ou grupos, pudesse estar se tornando diretiva, algo que vai totalmente contra as propostas de seu pai, Carl Rogers, nos seus pressupostos de um processo não diretivo. Entretanto, Nathalie ao desenvolver seu trabalho, o próprio processo de conexão criativa, elucidou tais dúvidas.

Nathalie conduz o processo, seja ele com o cliente ou grupo, focado no indivíduo. Ela ressalta também, que esse processo, só pode ocorrer de forma a levar o indivíduo ao crescimento e a cura, se o ambiente for acolhedor e o terapeuta tiver as atitudes facilitadoras propostas pelos pressupostos de Carl Rogers.

Logo, as artes expressivas não são propostas como técnicas diretivas, e sim, como uma estrutura para trabalhar o processo terapêutico centrado no



cliente, no qual o cliente ou grupo faz uso do que lhe for relevante, mediante aos sentimentos e emoções que emergem em tal processo.

Cabe aqui, por fim, ressaltarmos, que devemos enquanto terapeutas, estarmos atentos a nossa prática, para não tornarmos equivocadamente, as artes expressivas em técnicas diretivas. Para tanto, entendemos que o profissional para fazer uso da conexão criativa, precisa buscar um aprofundamento no embasamento teórico das artes expressivas e também buscar treinamento específico. Isso nos remete para o início dessas considerações, onde apontamos para a necessidade de produção literária, discussões em encontros acadêmicos e treinamento específico.

## REFERÊNCIAS

BUYS, R. C. FÓRUM BRASILEIRO DA ABORDAGEM CENTRADA NA PESSOA , 3 . Ouro Preto, M G.,1999. Anais... Disponível em: <https://apacp.org.br/diversos/artigos/as-condicoes-necessarias-e-suficientes-do-processo-terapeutico-parafrase-de-carl-rogers-2/>

GRACIANO, V. **Poesias produzidas em psicoterapia..** . 2017 não publicado

GUADIANA, L. Las artes expresivas centradas en la persona: un sendero alternativo en la educación y la orientación. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, v.5, n.2,2003.

ROGERS, C. R. A equação do processo da psicoterapia. In: WOOD, J. K (Orgs. et. al). **Abordagem Centrada na Pessoa**. Vitória, ES: UFES.2010.

ROGERS, C. R. **Tornar-se pessoa**. São Paulo: Martins fontes, 2009.

ROGERS, C. R. The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change. **Journal Of consulting Psychology**, v.21, n. 2, p. 95-103, 1957.

ROGERS, N. H. **The Creative Connection: expressive arts as healing**. Science and Behavior Books. 1993.

ROGERS, N. H. A Conexão Criativa. In: FÓRUM INTERNACIONAL DA ABORDAGEM,1 CENTRADA NA PESSOA, México. **Anais...** Tradução: Maria do Céu Lamarão Battaglia. Revisão de Márcia Tassinari.1983.

TASSINARI, M. A. **Recursos Expressivos em Psicoterapia**. 2012. não publicado.

# **ESPIRITUALIDADE E CRESCIMENTO PESSOAL NO PROCESSO PSICOTERAPÊUTICO NA PERSPECTIVA DA ABORDAGEM CENTRADA NA PESSOA**

Jocicleide Silvestre da Silva - UNINASSAU<sup>1</sup>

José Estácio Lucena - UNINASSAU<sup>2</sup>

Marcela Vieira de Souza - UNINASSAU<sup>3</sup>

## **RESUMO**

Temática da espiritualidade no âmbito da psicoterapia, com o objetivo de compreender a relevância da dimensão espiritual para o crescimento pessoal do cliente no processo psicoterapêutico. Para tanto, foi realizada uma revisão bibliográfica que abordasse a temática na perspectiva humanista, sobretudo, na Abordagem Centrada da Pessoa (ACP). Ao longo do texto, traremos uma breve discussão sobre o conceito de religião, religiosidade e espiritualidade, onde, de acordo com a perspectiva da ACP, a espiritualidade é compreendida como uma dimensão da existência humana, logo, é inerente a este. Assim, sendo constituinte da existência humana, compreendemos que é de grande importância sua acolhida no processo psicoterapêutico, para que toda sua complexidade existencial seja considerada. Portanto, o cliente virá a perceber que dentro de si há um potencial gerador de mudanças, que sendo devidamente compreendido e acolhido, passa a ser, não mais potencial, mas real, ampliando as possibilidades de enfrentamento de suas questões de forma mais autônoma e autêntica.

**Palavras-chave:** Espiritualidade. Crescimento. Pessoal. Abordagem Centrada Pessoa. ACP.

## **ABSTRACT**

This article approaches thematic of the spirituality in the psychotherapy, with the goal to understand the relevance of the spiritual dimension for the personal

---

<sup>1</sup> Graduanda em Psicologia pelo Centro Universitário Maurício de Nassau. Endereço eletrônico: [jocicleidesil-va95@gmail.com](mailto:jocicleidesil-va95@gmail.com)

<sup>2</sup> Graduado em Psicologia, Mestre em Psicologia – UFPE e Professor de Psicologia na Uninassau. Endereço eletrônico: [jelucena@gmail.com](mailto:jelucena@gmail.com)

<sup>3</sup> Graduada em Psicologia, Especialista em Psicologia Social e Comunitária- FAFIRE. Endereço eletrônico: [marcelapsi.ms@gmail.com](mailto:marcelapsi.ms@gmail.com)

growth of the client in the psychotherapeutic process. Therefore, was realized a bibliographic review that approach the thematic in the humanist perspective, especially the Person-Centered Approach (PCA). Throughout the text, we we'll bring a brief speech about the concept of religion, religiosity and spirituality, where, according the perspective of the PCA, the spirituality is comprehended as a dimension of the human existence, and, ergo, is inherent to this. This way, part of the human existence, we comprehend that is very important the reception in the psychotherapeutic process, to consider the existential complexity. So, the client will come to see the inside of himself there is potential generator of changes, and correctly comprehended and accepted, becomes, no more potential real, but real, expanding the facing possibilities of his own questions in the more authentic and autonomous way.

**Key words:** Spirituality. Personal growth. Person Centered Approach. PCA

## 1 INTRODUÇÃO

Compreende-se a espiritualidade como aspecto ontológico, inerente ao ser, caracterizado pela busca do sentido da vida. Não estando, necessariamente, relacionada a uma religião, embora seja o ambiente onde geralmente é experienciada, não pode ser limitada a dogmas, sobretudo origina-se no interior da pessoa.

Como busca o sentido, a espiritualidade permitirá um olhar para dentro de si, em um processo de questionar-se e conhecer-se, de modo que o levará a um movimento de crescimento.

No princípio, a Psicologia investiu em estudos objetivos acerca do comportamento humano, para suprir o status de ciência e firmar-se como tal. Por muito tempo limitou-se às ideias cartesianas e positivistas, reduzindo o fenômeno humano a aspectos puramente objetivos, então, distanciando-se da dimensão subjetiva e conseqüentemente, da dimensão espiritual.

Este distanciamento da dimensão espiritual reflete, por vezes, em um fazer psicoterapia que desconsidera o cuidado integral do ser, dicotomizando a complexidade existencial deste.

Para abranger da melhor forma possível este tema, traremos um breve esclarecimento sobre o conceito de espiritualidade, religiosidade e religião. Termos distintos, porém passíveis de correlações, de acordo com a abordagem de cada autor sobre o tema.

Aqui, consideraremos a espiritualidade como uma dimensão existencial, que reflete o potencial interno de crescimento da pessoa, sendo, portanto, gerador de mudanças; enquanto a religiosidade estaria atrelada a uma experiência da vivência religiosa, que por sua vez é concebida a partir de um conjunto de dogmas e rituais referente a uma instituição.

Tendo compreendido que a espiritualidade é inerente ao homem, a Abordagem Centrada na Pessoa, baseada numa visão holística da realidade, concorda que este precisa ser compreendido a partir de sua completude, fazendo-se necessário o acolhimento de tudo o que exprime sua existência.

Mediante o conceito central da ACP, a tendência atualizante, compreendemos que para que ela venha a deslocar-se de um nível potencial para um nível real, são necessárias três atitudes facilitadoras, que cabem ao terapeuta dispor, sendo elas: a compreensão empática, compreensão positiva incondicional e congruência.

Estas atitudes têm por objetivo criar um ambiente que facilite o processo de crescimento da pessoa, de modo que possa olhar para dentro de si e perceber que tudo o que precisa para a mudança já está dentro e pode ser acessado.

Dessa forma, a espiritualidade precisa ser acolhida e compreendida no espaço psicoterapêutico, até porque, de acordo com Rogers, é na própria relação que ela acontece. Partindo do princípio de que ela constitui o ser das duas pessoas que estão na relação, no caso, terapeuta-cliente. Portanto, havendo abertura para isto, a pessoa virá a reconhecer a vastidão de possibilidades para

atualizar-se, de modo a transcender sua percepção acerca da existência, tornando-se mais criativa para enfrentamento de suas questões.

Dito isso, compreendemos que existe a necessidade de expor a temática para ampliar o conceito de espiritualidade no campo científico, sobretudo, na ciência psicológica. Uma vez que, é intrínseco à pessoa e faz parte de sua existência e, de algum modo, o afeta. Afetando-o, logo, é expresso como um fenômeno, sendo, portanto, passível de estudos.

Buscando contemplar os objetivos propostos, realizou-se uma pesquisa bibliográfica acerca da temática. Dessa forma, o trabalho tem respaldo em materiais já existentes, composto por livros, artigos publicados no Scielo (Scientific Electronic Library Online e no Google acadêmico, datando no período de 1983 e 2017.

## **2 CONCEITUANDO ESPIRITUALIDADE, RELIGIOSIDADE E RELIGIÃO**

A literatura possui uma gama de definições acerca do que vem a ser a espiritualidade. Para Pinto (2009, p. 68), o termo ainda não possui “uma conotação tão clara em Psicologia como seria desejável”. Embora espiritualidade/ religiosidade/ religião sejam temas que podem estar interligados, não, necessariamente, dependem um do outro para subsistir.

Religião vem da ideia de religação, do latim, *religare*, dessa forma, as religiões representam a ligação do homem com seu deus, por meio de uma instituição, onde acontece um ajuntamento de pessoas que partilham da crença no sagrado, associado a ideais doutrinários, simbolismos e rituais, evocando sentimentos e experiências sagradas que podem vir a influenciar no modo de existir da pessoa (ALMEIDA; LIMA, 2017; OLIVEIRA; JUNGES, 2012; PINTO, 2009).

De acordo com May (1971) e AmatuZZi (2015), ambos citados por Almeida e Lima (2017), quando se vive cegamente uma religião, no sentido de que ela não nos leva a uma reflexão maior e mais profunda sobre nós, nossa existência, e sobre os outros, ou seja, quando a religião é experienciada apenas externamente, existe uma grande possibilidade de que essa vivência “cega” venha a aprisionar e alienar a pessoa. Isso implicará de modo negativo no processo de crescimento da pessoa, inibindo seu potencial.

Já a religiosidade, seria como uma experiência pessoal da religião, ou seja, é o aspecto subjetivo da vivência religiosa, e também, uma das formas da espiritualidade se expressar. No entanto, como podemos observar, a religiosidade é dependente de algo externo para que o interno seja experienciando (PINTO, 2009).

Mesmo havendo a possibilidade de uma comunicação entre espiritualidade e religiosidade, precisamos considerar que estes fenômenos são, em si, distintos. Sendo, a espiritualidade inerente ao homem, ela busca o sentido, portanto, não existindo, necessariamente, conotação religiosa. Então, em contraponto à religiosidade, para ser experienciada, a espiritualidade não depende de algo externo, para acontecer, pois esta existe em todo o ser humano. O que nos permite afirmar que pode existir uma pessoa sem religião, mas não uma pessoa sem espiritualidade (PINTO, 2009).

A espiritualidade mostra-se na busca de significado, onde vivencia-se a transcendência do eu interior interagindo com o universo externo de forma intensa e profunda. Diz de uma abertura, uma flexibilidade, para novas possibilidades de construção do eu e, conseqüentemente, da relação com os outros e o mundo externo, percebendo-as e aceitando-as como realmente são. Isso significa que a espiritualidade nos permite ser, ser pessoa, criativa, livre,

conectada e autêntica (AMATUZZI, 2015; PAIVA, 2005 apud ALMEIDA; LIMA, 2017)

Apesar das diferenças destacadas, alguns autores, como Oliveira e Junges (2012), atribuem a mesma conotação para os termos religiosidade e espiritualidade, considerando-os características da dimensão experiencial que busca o sentido da vida.

Mas concordam com Pinto (2009), quando dizem que a espiritualidade pode ser expressa por meio da religião/religiosidade, mesmo não sendo a única forma de expressá-la. Assim, quando a experiência de dar sentido a existência não cabe ser explicado por meios objetivos, passa a ser percebido como a presença de algo que transcende a consciência, pois esta está na própria experiência, no se permitir vivenciá-la.

## **2.1 A possibilidade do diálogo entre espiritualidade e a ciência psicológica**

A psicologia, como ciência e profissão, não pode ser confundida com outras formas de conhecimento, esta, por sua vez, possui uma consistente base teórica e técnica que embasam e confirmam sua cientificidade. Com isso, queremos dizer que, o que será tratado aqui não estará atrelado à perspectiva religiosa ou mística. Antes, estaremos considerando a espiritualidade como um fenômeno humano que pode estar atrelado à religião, como também pode não estar, portanto, sendo cabível de ser observado e discutido a partir de uma perspectiva científica.

Por muito tempo, tendo comparado o homem à máquina, a ciência passa a percebê-lo como objetivável, considerando apenas seus aspectos externos, julgando-o ser passível de controle e mensuração e crendo na possibilidade de prever seu funcionamento. Então, na tentativa de configurar-se ciência, a



Psicologia foi marcada por suas tentativas de adequar-se aos ideais positivistas. Atuando de forma objetiva, por meio de experimentos laboratoriais e mensurações (SILVA, et.al., 2016).

Devemos reconhecer que esse processo foi de suma importância para o desenvolvimento da psicologia como ciência, no entanto, segundo Wilber (2006 apud SILVA; FERREIRA, 2016, p. 96) “ainda que consideremos os benefícios e dignidades que a modernidade também nos trouxe, a exclusão da espiritualidade foi clara.”

Pois, como dito por Silva e Ferreira (2016), existe um olhar romantizado, ingênuo, mágico e fantasioso, da ciência para os aspectos espirituais, o que os leva a desconsiderar a perspectiva científica que há na dimensão espiritual.

De acordo com Tart (2012, apud SILVA; FERREIRA, 2016) não querem passar essa imagem frágil, antes, preferem olhar para as partes separadas, negligenciando a complexidade que há no todo da pessoa. Essa, na verdade, não é a percepção da ciência em si, conforme diz o autor, mas do cientificismo, que é uma deturpação dogmática da desta. Já a ciência, ou a boa ciência, como nomeia Marques (2016), é aquela que se permite questionar, inovar e é flexível às possibilidades.

Rogers (1983), em sua obra *Um jeito de Ser*, admite que subestimamos a relevância da dimensão espiritual para a ciência. Então, por sua vez, listou provas com base na física e na química para desmistificar essa ideia. Dentre as citadas, enfatiza Prigogine e sua teoria que comprova o aspecto probabilístico do mundo vivido, contestando a ideia de determinismo. Que é condizente ao pensamento do próprio Rogers que busca compreender a realidade em sua vastidão de possibilidades (FERGUSON, 1979 apud ROGERS, 1983).

Hoje, de acordo com o código de ética, podemos constatar que toda a regulamentação está pautada no respeito ao ser humano, considerando a

Declaração Universal de Direitos Humanos. No Art. 2º (CFP, 2005), é vedado ao psicólogo “induzir a convicções políticas, filosóficas, morais, ideológicas, religiosas, de orientação sexual ou a qualquer tipo de preconceito, quando do exercício de suas funções profissionais;”. Estas constatações nos permitem compreender que a prática psicológica está baseada na laicidade, que, de acordo com Marques (2016), dá a possibilidade de a psicologia não se engessar em rótulos, portanto, se permitindo dialogar com outras possibilidades, visando a valorização da pessoa como um todo complexo e ao mesmo tempo não perder sua cientificidade

Assim, compreendemos que a psicologia não precisa se utilizar dos ideais religiosos ou espirituais para acolhê-lo, mas sim, respeitar e reconhecê-los como expressões de um, dentre tantos, modos de ser da pessoa que necessitam ser acolhidos.

Essa temática, apesar de ainda gerar certo receio no meio acadêmico e científico, é notável que na última década isso seja algo que vem diminuindo e sendo cada vez mais abordado nos trabalhos científicos, caminhando para além do cientificismo, nos implicando a um fazer ciência abrangente, integral e permeado de possibilidades (SILVA; FERREIRA, 1983; MARQUES, 2016).

Entretanto, apesar de ser algo positivo, o número crescente de trabalhos que abordam esse tema, Serra (2016) nos abre outra reflexão, apontando os cuidados que devemos ter ao abordar a espiritualidade como tema. O autor nos chama atenção para a linha tênue que ainda existe entre a ciência e a espiritualidade, pois é possível que, na busca por explicações, categorizemos de forma cartesiana algo tão subjetivo como a experiência de uma pessoa, levando-nos, mais uma vez, ao reducionismo.

Por isso, como psicólogos, é importante considerarmos a crítica feita por Marques (2016) acerca de nossa formação. De acordo com ela, o psicólogo

precisa de sensibilidade para perceber estas questões e não se limitar numa atuação tecnicista, antes precisa de uma formação que amplie seu campo de visão para as várias possibilidades de expressar seu ser no mundo. Pois, assim como afirma Ribeiro (2005, p.76 apud SERRA, 2016) uma “psicologia que desconsidere expressões culturais e crenças pelas quais cada pessoa ser e conhece será desqualificadora e mutiladora.”

### **3 ABORDAGEM CENTRADA NA PESSOA E A ESPIRITUALIDADE**

Dentro de um contexto de guerra, a psicologia humanista toma força, trazendo uma perspectiva para além das teorias tecnicistas vigentes da época. Questionou o sentido da existência, sendo em si fundamental para compreender o ser humano, tornando-se muito mais que uma teoria, um compromisso ético, tendo por prioridade agir em favor do homem, considerando-o uma “totalidade em movimento” (AMATUZZI, 2010, p. 10).

Esta atitude implicou e implica diretamente uma crítica no fazer ciência, especificamente a psicológica, que, por vezes, para explicar o ser humano assegura-se em técnicas que limitam suas possibilidades, julgando seu todo complexo e ativo a meras conclusões redutivas.

A ética humanista nos implica a uma postura que facilite o desenvolvimento da pessoa, dispondo de confiança no potencial interno de crescimento dela. Agindo dessa forma, o ajudaremos a encontrar respostas em si mesmas; isso fará com que a pessoa do cliente venha a criar e traçar seu próprio caminho, com base em suas próprias escolhas e então, responsabilizando-se por elas. Por isso, diz-se que há um compromisso ético, indo para além de um conjunto de teorias, pois não é a partir delas que a

mudança acontecerá, mas na abertura e respeito à complexidade da existência humana (AMATUZZI, 2010).

Constituindo a terceira força da psicologia, a Abordagem Centrada na Pessoa (ACP) partilha de pressupostos da psicologia humanista. Portanto, sendo essencialmente humanista, busca, também, priorizar o homem e o colocar como centro, compreendendo que “os indivíduos possuem dentro de si vastos recursos para a autocompreensão e para modificação de seus autoconceitos, de suas atitudes e de seu comportamento autônomo” (ROGERS, 1983, p. 115), ou seja, a teoria proposta por Rogers valoriza o fato de que tudo o que é necessário para o crescimento já está dentro. Isso significa que, tudo que venha a emergir da pessoa merece e precisa ser acolhido. Dizemos isto partindo do pressuposto de que seu ser complexo não pode estar limitado a um saber técnico e teórico.

Em vista disso, Rogers, então, passa a considerar a visão holística dentro de sua teoria. Pois, ao perceber o ser humano como dinâmico e repleto de possibilidades, reconhece que o modo objetivo de fazer ciência restringia todo o potencial que ele percebia nas pessoas. O que o encaminhou a realizar mudanças em sua teoria, onde migra de uma perspectiva objetiva, para uma visão mais subjetiva acerca dos fenômenos (BARRETO, 1992).

Saindo do tecnicismo, Rogers focaliza na relação, para a troca que acontece entre duas pessoas que se inclinam no processo, considerando-a como um meio que pode auxiliar a pessoa a liberar seu potencial para viver o processo de mudança. Para o autor, essa relação só traria benefícios se estivesse, antes de tudo, considerando a existência desse potencial, supracitado, que Rogers (1997 apud FREIRE; MIRANDA, 2012, p. 40) vem a chamar de Tendência Atualizante, que de acordo com ele,

[...] constitui a mola principal da vida. [...] É a necessidade que se faz evidente em toda a vida orgânica e humana – de expandir, estender, tornar-se autônoma, desenvolver, amadurecer – a tendência de expressar e ativar

todas as capacidades do organismo, ao ponto em que tal ativação aprimore o organismo ou a pessoa.

Fundamentando-se em constatações científicas, filosóficas e religiosas, Bowen, juntamente com Rogers, e Santos (1987) confirma a existência de uma “[...] poderosa mente interna que existe à parte da matéria orgânica” (p. 97), ou self interno.

Dentre as citadas, menciona a teoria científica de Brown (1980, apud BOWEN; ROGERS; SANTOS, 1987, p.97 que confirma a “[...] existência de uma inteligência superior dentro de cada pessoa, uma mente com potência extraordinária e não-reconhecida e uma abrangência de poderes enormes.”

Na religião, Baal ShemTov, líder do hassidismo, fala que “[...] nosso infortúnio é mergulharmos em completo esquecimento os centros potenciais do êxito que estão latentes dentro de nós.” (HOFFMAN, 1981, apud BOWEN; ROGERS; SANTOS, 1987, p.98). No cristianismo, destacou o trecho bíblico no livro de Lucas, capítulo 17 e versículo 21, onde fala que “o reino de Deus está em nós”, que de acordo com William James, esse Deus, ou o reino, é evidenciado por meio de uma vivência interna, profunda e pessoal, e para Jung o “self”, que pode ser nomeado “Deus”, é nossa essência, algo profundo e desconhecido, pois transcende nossa capacidade de compreensão. Entretanto, é algo que está em nós e onde nossas ações e desejos objetivam chegar, um nível mais elevado da consciência.

Com isso, temos uma base para afirmar que existe um poder, uma sabedoria, uma criatividade dentro de nós, que quando vivenciado de forma íntima e profunda, nos abre para uma consciência superior, ou ainda, nos leva a transcender, a viver a dimensão espiritual que há em nós (BOWEN; ROGERS; SANTOS, 1987).

Por ser algo latente, quando lhe é concedido um espaço acolhedor, estando sustentado nas três atitudes propostas por Carl Rogers, configurando uma relação terapêutica de facilitação, propiciaria o processo de reconhecimento dessa sabedoria interna e a possibilidade de gerar mudanças (ROGERS, 2001).

Das atitudes facilitadoras, temos a congruência, que consiste na disposição do terapeuta em ser transparente na relação, sendo ele mesmo, afastando-se de qualquer postura que venha a tornar a relação superficial; a aceitação incondicional, onde o terapeuta dá abertura para expressão de quaisquer sentimentos que ocorra ao cliente, sem julgamentos, apenas acolhendo-o; e por fim, a compreensão empática, que é a capacidade do terapeuta de captar os sentimentos e significações, atribuídas pelo cliente, à sua forma de perceber a realidade (HOCH, 2005).

Estas atitudes têm por objetivo fazer fluir uma comunicação que permita o encontro genuíno entre duas pessoas, terapeuta e cliente, de modo que o terapeuta não mais se coloque como observador distante, mas estando completamente inteirado e implicado no processo de crescimento do outro, levando-o ao conhecimento e confiança no seu potencial interno, com liberdade para acessar todas as dimensões de sua existência.

Já na fase final do desenvolvimento de sua teoria, Rogers apresenta outro conceito, que considera ser, assim como a Tendência Atualizante, essencial na ACP. A Tendência Formativa, que consiste em:

[...] uma tendência evolutiva para uma maior ordem, uma maior complexidade, uma maior inter-relação. Na espécie humana, essa tendência se expressa quando o indivíduo progride de seu início unicelular para um funcionamento orgânico complexo, para um modo de conhecer e de sentir abaixo do nível de consciência, para um conhecimento consciente do organismo e do mundo externo, para uma consciência transcendente da harmonia e da unidade do sistema cósmico, no qual se inclui a espécie humana. [...] (ROGERS, 1983, p.50).

Esse conceito, assim como toda sua teoria, formulou-se a partir de algumas experiências pessoais. Assim, em suas vivências de grupo, experienciou momentos de uma unidade que transcendia que diz de um processo criativo que nos leva a perceber-nos como pertencentes a uma teia interconectada, sendo um com o cosmos. Numa relação, diz que é como se seu “[...] espírito alcançou e tocou o espírito do outro. [...]” (ROGERS, 1983, p. 47) de modo a ampliar as possibilidades de cura, de crescimento. Ou ainda, como propõe Capra, (2002, apud SOUZA, 2017), ao percebemo-nos pertencentes a essa teia, a essa conexão, que se dá para além de nós, podemos encontrar uma forma de dar sentido a vida.

Portanto, Rogers e Bowen consideram que é primordial, como terapeuta, estar em contato com o eu interior, ou self interior como chama Bowen, para oferecer um encontro autêntico que traga ao reconhecimento do cliente que “[...] tudo o que procuramos está dentro [...]” (MUKTANANDA, 1981, p. 104 apud BOWEN; ROGERS; SANTOS, 1987).

Muitas vezes somos levados a desacreditar no potencial de nosso conteúdo interno, por nos limitarmos a uma lógica externa que não compreende a complexidade do existir. Assim, a proposta é que a psicoterapia proporcionará abertura para um “[...] ambiente seguro; [...] na qual, novas organizações podem ser consideradas, permitindo ao cliente adquirir novos padrões de alta ordem, coerência e complexidade [...]” (BOWEN; ROGERS; SANTOS, 1987, p. 110).

Portanto, fica claro que os aspectos transcendentais e espirituais são partes constitutivas da dimensão humana, e quão importante se faz considerarmos sua importante atuação no desenvolvimento da pessoa do cliente.

Vimos que há um verdadeiro interesse na teoria de Rogers em acolher tudo o que é da ordem do humano. Portanto, como atuantes, cabe-nos oferecer

uma relação de qualidade, que prime uma troca profunda com o outro. Percebendo-nos e colocando-nos como pessoa, sendo o que, verdadeiramente, se é, para que, o cliente venha a acessar o que emerge da pessoa do terapeuta, a partir da vivência da relação e então, perceber-se como participante e pertencente desse processo, desenvolvendo-se e descobrindo-se como provido de recursos para isto.

#### **4 A RELAÇÃO DA ESPIRITUALIDADE E CRESCIMENTO PESSOAL NA TERAPIA**

Até o momento já temos entendido que a relação terapêutica, de acordo com a ACP, tem papel ativo no processo de promoção do potencial interno, assim, é válido enfatizarmos que a forma que nos colocamos na relação se faz muito importante, tendo em vista que o clima de abertura que proporcionamos facilitará esse processo de desenvolvimento positivo e acesso a dimensões mais profundas do seu ser.

A genuidade na relação permite que o outro se sinta livre para explorar tudo o que há dentro de si, seja bom ou ruim. Pois, é percebendo que o outro se apresenta sem máscaras que sentirá seguro para, também, ser verdadeiro, o que o levará para um encontro profundo consigo mesmo.

Rogers (1983), em *Um jeito de ser*, nos relata uma experiência que nos ajudará a refletir sobre esse encontro com o eu interior. Numa vivência de grupo, “workshop”, ocorreu uma situação onde consideraram a necessidade de discutir sobre um determinado assunto. Durante a discussão, uma participante se põe a falar o que se passava dentro dela. À medida que se sentia acolhida pelo grupo, se permitia acessar níveis cada vez mais profundos de sua consciência. Até que, em determinado momento, conseguiu acessar sentimentos que lhe eram desconhecidos.



Nesse momento, experienciou seus sentimentos com todo seu organismo, a nível consciente e expressivo, sem julgamentos, apenas vivido, sentido. Essa circunstância vem ser considerada por Rogers (1983) como uma possibilidade de mudança irreversível de personalidade e comportamento.

Com isso, podemos constatar que a mudança pode se dar, também em grupos, basta um ambiente favorável para o acesso do, até então, desconhecido potencial. Para Rogers (1983), essa vivência terapêutica e grupal “[...] lidam com o transcendente, o indescritível, o espiritual” (p.48). Pois de acordo com a Tendência Formativa, já mencionada, quanto mais vivenciamos esse processo de vir a ser, “[...] de modo a expandir a consciência e suas possibilidades de ser o humano que se é [...]”, (SOUZA, 2017, p.165), mais começa a perceber-se pertencente à um todo, nos tornamos mais integrados, fazendo escolhas cada vez mais integradas conosco e com o todo que nos cerca.

Sendo assim, na relação, como terapeutas, é importante que nos disponhamos como pessoas, buscando ser o mais transparente possível. Pois nosso papel é oferecer um ambiente, uma inclinação, propícia que servirá como um meio para que ele perceba que dispõe dentro de si algo forte e poderoso suficiente que o proporcionará novas formas de perceber e lidar com as questões da vida. Adotando uma postura mais madura e adaptativa, percebendo-se mais profundamente e se permitindo experienciar sentimentos sem máscaras, aceitando a si e aos outros como eles são (ROGERS, 2001).

No entanto, para Bowen (1987), a questão do enfoque no relacionamento interpessoal deveria ser repensando, pois considera que, para lidar com a dimensão espiritual o processo intrapessoal deve ser mais enfocado. No Sentido de que, não basta nos limitarmos às três atitudes propostas por Rogers, apesar de serem essenciais, o processo de facilitação exige uma relação

de qualidade, que está além de um saber técnico, mas sendo uma postura ética, de valorização da complexidade humana, conforme Souza (2017).

Então, Bowen (1987, p.88) complementa dizendo que para se caracterizar uma relação de mudança, não apenas de apoio, é importante que nos coloquemos a fazer “impressões integrativas” portanto, sendo ativo no processo, lançando-se abertamente no encontro com o cliente. Propõe, então, que nos questionemos se, enquanto terapeutas, estamos apenas ouvindo o que é falado ou se, mais que isso, compartilhamos com o mundo interno do cliente, expressando o que também estamos vivenciando internamente naquela relação. Pois, só assim os auxiliaremos na reorganização de seus sentimentos, para assim, alcançar novos significados que o auxiliarão no processo de vir a ser.

Aqui é importante esclarecermos que, mesmo a relação terapêutica sendo um ambiente que permite a vivência do conteúdo espiritual, Rogers deixa bem claro que o processo terapêutico não substitui aquilo que já pertence à pessoa. Antes, vem como um meio que pode promover o acesso a tais conteúdos, mesmo que não se faça essencial, assim como também não é imprescindível a religião para vivenciá-los. Assim, permanecemos confiantes na capacidade que a pessoa tem para evoluir e traçar o próprio caminho, baseado no que experiencia internamente (ROGERS, 2001).

A espiritualidade, na ACP, vem a acontecer na própria relação, no sentir de forma intensa a experiência de conexão desse momento. E nesse sentido, a espiritualidade representa quão repleto de possibilidades somos quando nos é promovido condições para perceber a capacidade do nosso conteúdo interno, quão criativo ele pode ser para manutenção de nossa existência.

Portanto, com base no que já vimos, a vivência intensa de nossa essência, ou do self interno, de acordo com Bowen (1987, p.88), nos torna capazes de elaborar, criativamente, “um novo nível de consciência”. Que propicia

um profundo crescimento interno, tornando-nos mais adaptáveis às circunstâncias, de modo a atribuir novos sentidos para a vida.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Vimos que a espiritualidade não está limitada ao âmbito da religião, pois é inerente ao homem. Dessa forma, a psicoterapia atuará como facilitador do processo de reconhecimento da capacidade interna de crescimento, quando, por ventura, este se vir bloqueado. Tendo em vista que na proposta de Rogers o ambiente facilitador é um lugar onde o psicoterapeuta estará como pessoa, diante de outra pessoa, o cliente, respeitando-o e valorizando seu ser complexo e amplo de possibilidades criativas.

Logo, percebendo-se acolhido, sentir-se-á seguro para voltar seu olhar para dentro de si, promovendo um encontro consigo mesmo, de modo tão profundo que será possível alcançar um nível elevado de consciência.

A espiritualidade, com base na ACP, se dará na própria relação, nessa abertura para acessar o há dentro da pessoa. Por isso, enfatizamos a importância de oferecermos uma escuta de qualidade, pois é no sentir-se conectado que o cliente poderá elaborar novos sentidos para sua vida.

Portanto, consideramos a necessidade de debruçarmo-nos sobre os estudos que dizem respeito a esse tema. Tendo sabido que, apesar de crescente, as pesquisas não são conclusivas, pois estamos lidando com uma dimensão complexa do homem. Assim, tendo descoberto a deixa de Carl Rogers acerca desse tema, compreendemos que se faz necessário darmos continuidade ao que nos foi deixado, para que possamos aperfeiçoar-nos no cuidado do outro.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. C. P.; LIMA, K. S. A espiritualidade além da religião: uma abertura para um jeito de ser. In: FÓRUM BRASILEIRO DA ABORDAGEM CENTRADA NA PESSOA, 12, 2017, Paraná. **Anais....Paraná**, p. 42-53.
- AMATUZZI, M. M. Humanismo e Psicologia. In: \_\_\_\_\_. **Por uma psicologia humana**. 3.ed. Campinas: Alínea, 2010. p. 09-20.
- BARRETO, C. L. B. T. Abordagem centrada na pessoa: pontos de abertura e visão holística da realidade. In: **ENCONTRO CENTRADO NA PESSOA**, 6, 1992. Bolívia, 1992. **Anais...** Bolívia: SYMPOSIUM, v. 34, n. 1, p. 81-92. 1992.
- BOWEN, M. C.; ROGERS, C.; SANTOS, A. M. Espiritualidade e abordagem centrada na pessoa: interconexão no universo e na psicoterapia. In: **Quando fala o coração**. A Essência da Psicoterapia Centrada na Pessoa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda, 1987. p. 86-122.
- CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP). **Código de ética profissional do psicólogo**. Resolução nº 010/05. Brasília, DF: 2005. Disponível em: <cfp.org.br/legislação/codigodeetica> Acesso em: 9 maio 2018
- FREIRE, J. C.; MIRANDA, C. S. N. A comunicação terapêutica na abordagem centrada na pessoa. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**. Rio de Janeiro, v. 64, n. 1, p. 78-94, 2012. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/arbp/v64n1/v64n1a07.pdf>> Acesso em: 12 de novembro de 2017
- HOCH, V. A., A percepção do cliente sobre a vivência da relação terapêutica na terapia centrada no cliente. In: **Fórum brasileiro da abordagem centrada na pessoa**, 6. Canela, 2005. Disponível em: <<https://apacp.org.br/diversos/artigos/a-percepcao-do-cliente-sobre-a-vivencia-da-relacao-terapeutica-na-terapia-centrada-no-cliente-3/>> Acesso em: 17 de Agosto de 2017
- JUNGES, J. R.; OLIVEIRA, M. R. Saúde mental e espiritualidade/religiosidade: uma visão dos psicólogos. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 17, n. 3, p. 469-476, set./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/epsic/v17n3/16.pdf>> Acesso em: 15 de ago. 2017

MARQUES, L. F. Um diálogo entre psicologia, religião e espiritualidade. **Psicologia, espiritualidade e epistemologias não-hegemônicas**. São Paulo, v. 3, p. 157-161, 2016. Disponível em: <[http://www.crpsp.org.br/diverpsi/arquivos/ColecaoDiverpsi\\_Vol3.pdf](http://www.crpsp.org.br/diverpsi/arquivos/ColecaoDiverpsi_Vol3.pdf)>. Acesso em: 16 de set. 2017.

PINTO, E. B. Espiritualidade e Religiosidade: Articulações. **Revista de estudo da religião**, São Paulo, p. 68-83, dez. 2009. Disponível em: <[http://www.pucsp.br/rever/rv4\\_2009/t\\_brito.pdf](http://www.pucsp.br/rever/rv4_2009/t_brito.pdf)> Acesso em: 15 de ago. 2017.

ROGERS, Carl R. **Tornar-se pessoa**. 5 ed São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ROGERS, Carl. **Um Jeito de Ser**. São Paulo: EPU, 1983.

SILVA, F. E.; et al. Repensando os paradigmas científicos da psicologia e suas relações com as práticas. **Psicologia, espiritualidade e epistemologias não-hegemônicas**. São Paulo, v. 3, p.121-126,2016.Disponível em:[http://www.crpsp.org.br/diverpsi/arquivos/ColecaoDiverpsi\\_v.03.pdf](http://www.crpsp.org.br/diverpsi/arquivos/ColecaoDiverpsi_v.03.pdf)

SILVA, S. C. R.; FERREIRA, A. L. O eclipse da espiritualidade na formação do psicólogo. **Psicologia, espiritualidade e epistemologias não-hegemônicas**. São Paulo, v. 3, p. 95-102, 2016. Disponível em: <[http://www.crpsp.org.br/diverpsi/arquivos/ColecaoDiverpsi\\_Vol3.pdf](http://www.crpsp.org.br/diverpsi/arquivos/ColecaoDiverpsi_Vol3.pdf)>. Acesso em: 16 set. 2017.

SERRA, C. A. Fundamentalismo e alteridade no encontro entre psicologia e religião. **Laicidade, religião, direitos humanos e políticas públicas**. São Paulo, v. 1, p. 73-78, 2016. Disponível em:<[www.crpsp.org.br/ColecaoDiverpsi\\_Vol1.pdf](http://www.crpsp.org.br/ColecaoDiverpsi_Vol1.pdf)>. Acesso em: 16 set. 2017.

SOUZA, S. R. L. Espiritualidade em Rogers e na abordagem centrada na pessoa: reflexões e conexões. In: **FÓRUM BRASILEIRO DA ABORDAGEM CENTRADA NA PESSOA**, 12. Paraná, 2017. **Anais...** p. 159 - 167.

# **ANÁLISE DA SÉRIE ATYPICAL BASEADO NOS CONCEITOS DA ABORDAGEM CENTRADA NA PESSOA**

Luciana de Paula Garcia Lima<sup>1</sup>

Patrícia Duarte Espíndola<sup>2</sup>

Bianca Nascimento de Souza<sup>3</sup>

## **RESUMO**

O presente artigo trata de uma análise da série Atypical o qual apresenta um panorama do autismo a partir da experiência singular de vida do protagonista, Sam. É apresentada uma breve síntese da série que descreve a trajetória de um adolescente com autismo no enfrentamento de barreiras cotidianas como escola, família, relacionamentos. A análise retoma o entendimento de Tendência Atualizante e Auto-Regulação, tendo como objetivo verificar em que aspectos os conceitos basilares da Abordagem Centrada na Pessoa de Carl Rogers podem contribuir para o desenvolvimento e crescimento interior, no sentido de sua maturidade, autonomia e responsabilidade como pessoa. Este trabalho se

---

1 Graduada em Psicologia pela Universidade da Amazônia – UNAMA/SER. Com conclusão em 2018. Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Psicologia Jurídica, Escolar e Clínica. Atualmente, é estagiária na 3ª Vara da Infância e Juventude no Tribunal de Justiça do Pará. Atuou como voluntária no Laboratório de Soluções Educacionais – LAB – Projeto de Extensão vinculado a Universidade Federal do Pará – UFUFPA (2017) e do Projeto de Extensão Adote Um Sorriso na Escola Superior da Amazônia – ESAMAZ (2017-2018).

2 Graduada em Psicologia pela Universidade da Amazônia – UNAMA/SER. Com conclusão em 2018. Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Psicologia Hospitalar, Organizacional e Clínica. Atualmente, é estagiária no Hospital Santa Casa de Misericórdia do Pará. Atuou como voluntária no Projeto de Extensão Gaia (2015-2017).

3 Possui graduação em Psicologia pela Universidade da Amazônia (2009), graduação em Licenciatura Em Psicologia pela Universidade da Amazônia (2007), MBA em Gestão de Recursos Humanos pela Universidade de Curitiba - Uninter (2013) e mestrado em Psicologia pela Universidade Federal do Pará (2010). Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Psicologia Organizacional, Hospitalar e Clínica, atuando principalmente nos seguintes temas: abordagem centrada na pessoa, psicologia humanista e plantão psicológico. Atuou como colaboradora do plantão psicológico da clínica de psicologia da Universidade Federal do Pará (2012). Atualmente, trabalha com o projeto de extensão de Plantão Psicológico na UNAMA. É psicóloga clínica, funcionária pública (SESMA), professora universitária (UNAMA) e coordenadora sócia do Núcleo de Estudos e Práticas Psicológicas - Abordagem Centrada na Pessoa (NEPPSI-ACP), com experiência nas disciplinas Gestão de Pessoas, Psicologia Organizacional e do Trabalho, Metodologia de Pesquisa, Desenvolvimento e Empregabilidade, Ética e Psicologia e Abordagem Centrada na Pessoa, além de ser orientadora de TCC.

caracterizará por sua natureza exploratória e utilizará o método de pesquisa qualitativo. A pesquisa usará como referência a primeira temporada de uma série chamada *Atypical* e se utilizará de conhecimentos teóricos para aprofundar sua análise e compreensão, buscando demonstrar a ligação teórico-prática de situações e conhecimentos ligados ao autismo. Os resultados mostraram que quando a Tendência Atualizante e a Auto-Regulação estão congruentes com as escolhas do campo fenomenológico e o funcionamento organísmico de, Sam, mais oportunidades para manutenção, realização e crescimento ele dispõe. O desenvolvimento da pesquisa possibilitou uma análise dos conceitos tendência atualizante e auto-regulação, postulados pela Abordagem Centrada na Pessoa (ACP), assim como uma compreensão de como percebe-los no cotidiano de uma pessoa que possui autismo. Através dos conhecimentos da ACP e análise da série *Atypical*, compreende-se que Sam se tornou congruente no momento em que seu processo de auto regulação entrou em consonância com seu self e sua tendência atualizante foi potencializada.

**Palavras-chave:** Autismo. Tendência. Atualizante. Auto-Regulação. Abordagem. Centrada Pessoa. ACP.

## ABSTRACT

This article deals with an analysis of the *Atypical* series which presents a panorama of autism from the singular experience of life of the protagonist, Sam. We present a brief summary of the series that describes the trajectory of a teenager with autism in the confrontation of everyday barriers such as school, family, relationships. The analysis resumes the understanding of Updating Tendency and Self-Regulation, aiming to verify in what aspects the basic concepts of Carl Rogers Person Centered Approach can contribute to the development and inner growth, in the sense of its maturity, autonomy and responsibility as person. This work will be characterized by its exploratory nature and will use the qualitative research method. The research will use as reference the first season of a series called *Atypical* and will use theoretical knowledge to deepen their analysis and understanding, seeking to demonstrate the theoretical-practical connection of situations and knowledge linked to autism. The results showed that when the Upward Trend and Self-Regulation are congruent with the choices of the phenomenological field and the organismic functioning of Sam, more opportunities for maintenance, realization, and growth are available. The development of the research enabled an analysis of the concepts of updating tendency and self-regulation, postulated by the Person-Centered Approach (ACP), as well as an understanding of how to perceive them in the daily life of a person who has autism. Through ACP's knowledge and

analysis of the Atypical series, it is understood that Sam became congruent at a time when his process of self-regulation came into line with his self and his upward trend was potentialized.

**Key words:** Autism. Updating. Trend. Self-Regulation. Person Centered Approach ACP.

## 1 INTRODUÇÃO

O autismo tem como suas principais características um comprometimento nas habilidades de interação e comunicação social, comportamentos estereotipados e interesses específicos. As manifestações dos sinais do autismo podem aparecer de diversas formas e em diversos graus (OLIVEIRA; PAULA, 2012).

No Brasil, o número de diagnósticos vem aumentando na atualidade, geralmente em idade escolar ou quando o indivíduo já é adulto. De fato, a identificação precoce do autismo pode proporcionar uma melhor intervenção que permita o indivíduo desenvolver suas potencialidades e ser incluído na sociedade (TEODORO; GODINHO; HACHIMINI, 2016).

Porém, seguindo a perspectiva da Abordagem Centrada na Pessoa olhar apenas para o diagnóstico se torna arriscado para o desenvolvimento da psicoterapia, por reduzir o cliente, enclausurando-o em seu modo de ser. Nesse contexto, o psicoterapeuta deve buscar apoiar a capacidade de crescimento do cliente, compreendendo-o e aceitando seus sentimentos e formas de perceber sua realidade.

O psicoterapeuta auxilia o cliente a entrar em contato com seu processo de auto realização, sem conduzi-lo com ideias preconcebidas, o profissional visará oferecer um clima facilitador para o crescimento do cliente através de atitudes facilitadoras que potencializarão a tendência atualizante e o processo de auto regulação do cliente (SOUZA; CALLOU; MOREIRA, 2013).



Além dos profissionais, a sociedade também precisa saber como agir afim de potencializar o desenvolvimento de pessoas com autismo. Entretanto, sabe-se que as discussões sobre autismo estão distantes dos olhos da mídia, o que corrobora para um desconhecimento da população acerca desse tema. Quanto menos a sociedade conhecer sobre autismo, menos saberá como realizar atitudes inclusivas, sendo essas de extrema importância para o desenvolvimento de pessoas com transtorno do espectro autista (TEA) (GUIMARÃES; MARTINS, 2006).

Desenvolver conhecimentos teóricos sobre o autismo à luz da perspectiva da Abordagem Centrada na Pessoa (ACP), proposta por Carl Rogers, é relevante para auxiliar o manejo de psicólogos que optaram por essa linha de pensamento na condução de atendimentos a pessoas com autismo, assim como disseminar uma visão humana e não classificatória sobre o tema em questão.

Para o auxílio dessa pesquisa, será utilizada uma série chamada *Atypical*, pois através dela será possível atrelar questões cotidianas com conhecimentos teóricos à luz da ACP. A série *Atypical* oferece uma visão sensível e humana de pessoas com autismo, demonstrando como é possível estas serem incluídas na sociedade mediante suas limitações. Trazer para o meio das discussões sobre autismo esta visão proposta pela série e como vincula-la a aspectos teóricos que auxiliam no processo terapêutico do cliente é de grande importância para combater condutas desfavoráveis ao processo de inclusão, como também para o aprimoramento de profissionais da psicologia e psicólogos em formação, de forma que possam desenvolver seus conhecimentos e habilidades para lidar com situações de atendimento a pessoas com autismo e facilitar um processo de mudança da pessoa.

Mediante isso, a pesquisa tem como pergunta norteadora de que forma os conhecimentos proferidos pela Abordagem Centrada na Pessoa podem

auxiliar no entendimento sobre indivíduos que têm autismo e proporcionar uma visão humana.

Nesse contexto, temos como hipótese que a maior produção de estudos e conteúdos sobre autismo na perspectiva da ACP pode favorecer um processo de transformação, afim de promover saúde e inclusão social, auxiliando profissionais e cidadãos a compreenderem de forma humana e relacional esse tema.

Com isso, buscamos a partir dessa pesquisa analisar em que aspectos do cotidiano os conceitos basilares da referida Abordagem Centrada na Pessoa, de Carl Rogers, como Tendência Atualizante e Auto-Regulação, são identificados no personagem Sam, da série *Atypical*, e como podem contribuir para o desenvolvimento e crescimento interior, no sentindo de sua maturidade, autonomia e responsabilidade como pessoa.

## **2 ABORDAGEM CENTRADA NA PESSOA:** conceitos norteadores

Carl Ransom Rogers (1902-1987), psicólogo norte americano, é o criador da Abordagem Centrada na Pessoa – ACP, desenvolvida na década de 40 nos Estados Unidos da América, a partir de toda a sua vida produtiva na Psicologia.

A ACP é uma abordagem das relações interpessoais e intersubjetivas que surge mediante as experiências clínicas e de pesquisas científicas dela recorrente, para além disso, segundo Santos (2004, p. 18) o seu nascimento se dá também em “reação às práticas e aos modelos teóricos que então dominavam a Psicologia e a psicoterapia (Comportamentalismo e Psicanálise)”.

Contrastando com a ideia reducionista acerca do homem, Carl Rogers traz para o contexto da psicoterapia uma diferente perspectiva do indivíduo. Dessa maneira, o pressuposto fundamental da Abordagem “é que em todo

indivíduo existe uma tendência atualizadora, uma tendência inerente ao organismo para crescer, desenvolver e atualizar suas potencialidades numa direção positiva e construtiva” (ROGERS, 1991), mesmo nas condições mais adversas, mesmo sob as condicionantes mais severas.

A Abordagem Centrada na Pessoa apresenta como “foco de atenção o processo de regulação do funcionamento humano, suas experiências, vivências, desenvolvimento da personalidade, incluindo uma tendência formativa universal” (SOUZA, 2010, p. 21), dessa maneira alguns dos conceitos basilares que fundamentam a abordagem e servirão de base para a discussão dessa pesquisa são: Tendência Atualizante e Auto-Regulação.

## **2.1 Tendência atualizante**

Considerada como o pilar da Abordagem Centrada na Pessoa, a Tendência Atualizante trata-se de uma capacidade inata natural a todos os seres vivos, tratando-se de uma energia, uma força, um processo na direção da evolução.

Acrescenta Souza (2010, p. 22):

Manifesta-se de formas diferentes e criativas, sempre em busca da manutenção da vida. É algo que motiva o ser para realização e aperfeiçoamento, ela adapta, mantém e recria a existência. É uma capacidade de se mover no sentido da melhora, crescimento, desenvolvimento, um impulso para a possibilidade de progredir.

A Tendência Atualizante é a chama motriz da vida, ela aquece e ressoa com tudo o que é vida, está associada ao crescimento, ampliação, progressão e aptidão. Segundo Tassinari (2003, p. 58) “a palavra tendência enquanto atualização está relacionada à criação de soluções novas, invenção, sendo a Tendência Atualizante um processo de constante recriação” tanto em situações tidas como favoráveis e desfavoráveis ao organismo.

## 2.2 Auto-regulação

Outro conceito basilar na Abordagem Centrada na Pessoa é a Auto-Regulação. Diretamente relacionada ao campo fenomenológico, não tem caráter negativo nem positivo, conforme Souza (2010, p. 24) “como o próprio nome afirma o indivíduo autorregula-se no sentindo do que for mais coerente para si”, ou seja, atuará mediante a percepção que o indivíduo tem da realidade. Apesar de ser um fenômeno de natureza universal varia de pessoa a pessoa devido às suas potencialidades inatas do fenômeno.

A Auto-Regulação, como já citado, atua de acordo com a percepção do indivíduo, dessa maneira conforme Sousa (2008, p. 110) se o indivíduo encontra-se em um “contexto de medo e de rigidez, só pode regular-se para aumentar e para refinar o contexto de medo e rigidez”, todavia o processo oposto também pode ser observado, mediante Souza (2010, p. 24):

Quanto mais a pessoa está aberta para o que é, aceitando-se sem condições de regras para se amar, se sentir amada e amar, sem exigir-se a idealização que imagina de si mesma, sentindo-se livre e disponível inclusive para o contato com o outro, então essa abertura ressoa na sua auto-regulação, benéficamente. Ficando uníssona com a própria abertura da vida.

É válido mencionar que a Auto-Regulação não coincide necessariamente com a Tendência Atualizante, dessa forma, elas podem seguir na mesma direção ou em direção oposta.

À vista disso, quando o indivíduo não consegue perceber a diferença entre o que é e o que gostaria de ser, quando encontra-se em desacordo com suas próprias experiências, o indivíduo encontra-se distante, incongruente, rígido ocasionando-lhe sofrimento.

De outro modo, quando o indivíduo tem o seu estado de experiência, simbolização e sentimentos congruentes com o seu funcionamento orgânico e campo fenomenológico, a auto-regulação alinha-se com o movimento da

Tendência Atualizante e o organismo sente-se mais equilibrado e inteiro (GOBBI et al, 2005; SOUZA, 2008), dispondo de maiores oportunidade para a manutenção, realização e crescimento.

Em virtude dos fatos mencionados, o postulado básico da Abordagem rogeriana é a existência de uma tendência natural para o crescimento e para a socialização que constitui, por si, o verdadeiro fator curativo, dessa maneira, Rogers mantém firme a convicção de que o ser humano mantém, em algum grau, capacidade para não limitar-se e reduzir-se aos acontecimentos e a ser por eles conduzidos.

### **3 O AUTISMO**

O transtorno do espectro autista (TEA) compreende uma soma de transtornos neurodesenvolvimentais de causas orgânicas, suas principais características são dificuldades de comunicação social e comportamentos repetitivos.

As manifestações dos sinais do TEA são diversas e, apesar de geralmente ocorrerem na infância, podem iniciar apenas quando as demandas sociais vão além dos limites de suas capacidades (SCHMIDT et al, 2016).

O TEA é considerado uma síndrome e não uma doença, pois por mais que apresente um fenótipo comportamental, não tem uma etiologia própria ou uma patologia característica (TUCHMAN ; RAPIN, 2009).

Os estudos sobre autismo iniciaram na década de 40 com o psiquiatra austríaco Leo Kanner, porém ainda hoje a síndrome continua desconhecida por grande parte da sociedade e a mídia, que deveria ser a porta voz dos cidadãos, até então encontra-se alheia a notícias que contribuem para a disseminação de mitos que já foram superados pela ciência.

A pouca compreensão sobre o autismo somado a baixa disponibilidade de informações adequadas e a dificuldade de acesso às que já existem no meio acadêmico contribuem para a criação de estigmas acerca das pessoas com transtorno do espectro autista.

Quando menos um assunto é publicado pela mídia, mais distante fica da opinião pública, o que gera como consequência menor reflexão e conhecimentos a respeito do tema (GUIMARÃES; MARTINS, 2006).

### **3.1 O diagnóstico para a ACP**

Quando se trata de TEA, percebe-se que há uma necessidade, principalmente no âmbito escolar, da identificação da síndrome e estabelecimento de um diagnóstico. Teodoro (et al, 2016) afirma que as pesquisas sobre autismo no Brasil estão crescendo, porém poucas estão relacionadas a ideia de inclusão. Adentraremos agora no diálogo de um dos temas abordados por Rogers em sua produção teórica acerca da facilitação das relações humanas: o diagnóstico.

Rogers (1992, p. 252/ 1995, p.32) em seus escritos deixa-nos claro que “o diagnóstico psicológico, da maneira como usualmente é compreendido, é desnecessário para a psicoterapia e pode, na verdade, ser prejudicial ao processo terapêutico”, desse modo o terapeuta deve pôr de lado toda sua preocupação com o diagnóstico e sua perspicácia em diagnosticar, deve descartar sua tendência a fazer avaliações profissionais, deve cessar seus esforços em formular prognósticos acurados, deve abandonar a sutil tentativa de guiar o indivíduo.

Segundo Poelman (2014, p. 2):

Todas as doenças psíquicas podem ser consideradas como resultantes de um bloqueio da Tendência Atualizante, decorrente da retirada das condições facilitadoras do desenvolvimento. A retomada do processo de desenvolvimento se dá então, pela oferta dessas condições necessárias e suficientes para a mudança terapêutica. Na psicoterapia ao encontrar, de novo, aquelas condições a pessoa retoma o seu processo evolutivo do ponto em que ele estava bloqueado e, assim, continua se desenvolvendo em direção a um funcionamento psicológico mais pleno.

#### **4 ATYPICAL:** um breve resumo

A série acompanha a vida de Sam a partir do momento em que este decide ter relacionamentos amorosos e, conseqüentemente, encontrar uma namorada, como também explora de que forma essa decisão afeta todas as pessoas em sua volta.

Sam está no ensino médio e passa por todos os dilemas que a época proporciona, ele apresenta comportamentos bem singulares de sua forma de ser e estar no mundo, muitas vezes não consegue apreender a linguagem utilizada pelos demais e mesmo estando rodeado de pessoas sente-se sozinho, devido esta compreensão ser falha nos dois sentidos, no de quem fala e quem ouve, também apresenta movimentos repetitivos em mexer os dedos e bater uma caneta em um elástico em determinada frequência, ama pinguins e toda a Antártica e estar na presença deste contexto o acalma, não entende porque as pessoas têm o movimento de abraçar umas às outras e não gosta que suas costas encostem nos assentos de ônibus.

Considerando o núcleo familiar e social de Sam, observamos que a mãe Elsa e o pai Doug estão em caminhos opostos, a primeira tentando entender a melhor forma de se aproximar dele e o segundo procurando se afastar das tarefas eternas de ter um filho como Sam. Sua irmã mais velha Casey, juntamente com seu amigo Zahid e sua terapeuta Júlia, são os únicos que permitem que Sam viva de forma autêntica todos os seus desejos e

necessidades, bem como compreendem a visão especial que ele tem do mundo.

## 5 MÉTODO

Este trabalho se caracterizará por sua natureza exploratória já que objetivará proporcionar maior contato com o tema afim fazê-lo ter maior visibilidade por meio de levantamento bibliográfico e análise da série para estimular a compreensão. O método de pesquisa utilizado será o qualitativo.

A pesquisa qualitativa buscará aprofundar o conhecimento e análise do tema autismo numa perspectiva humanista. O estudo será desenvolvido a partir de pesquisa bibliográfica, realizada através do levantamento de materiais teóricos já publicados por meios escritos e eletrônicos como livros e artigos científicos (GERHARDT ; SILVEIRA, 2009).

A pesquisa utilizará como referência a primeira temporada de uma série norte americana pertencente à plataforma digital Netflix chamada *Atypical* e se utilizará de conhecimentos teóricos para aprofundar sua análise e compreensão, buscando demonstrar a ligação teórico-prática de situações e conhecimentos ligados ao autismo.

A escolha da série *Atypical* é justificada, pois, além de ser popular e alcançar um número relevante de telespectadores, traz um contexto atual e moderno, uma vez que foi lançada no ano de 2017, bem como por sua praticidade já que são oito episódios de aproximadamente trinta minutos cada.

Outro critério que pode ser mencionado para a escolha de *Atypical* é o fato de trazer um olhar diferenciado acerca da Síndrome do Espectro Autista (TEA), dessa forma, não é descartado o grau de comprometimento apresentado por Sam — sua incidência de movimentos estereotipados e repetitivos, além de



dificuldades em interação e comunicação social— entretanto, a série aborda uma perspectiva singular e humana, considerando Sam para além de seu diagnóstico.

Tendo em vista que, para Carl Rogers o objetivo da psicoterapia é a pessoa, não o problema ou qualquer classificação, seja de normalidade ou patologia, então o diagnóstico é desnecessário:

Entro na relação, não como um cientista, não como um médico que procura diligentemente o diagnóstico e a cura, mas como uma pessoa que se insere numa relação pessoal. Enquanto eu olhar para o cliente como um objeto, ele tenderá a tornar-se apenas um objeto". (ROGERS, 1975)

À vista disso, as autoras concordaram em utilizar a série Atypical e o referencial teórico da Abordagem Centrada na Pessoa para realizarem a análise a partir de uma perspectiva que acredita na tendência atualizante, força inata a todos os seres que direciona sempre a um crescimento positivo, e na mudança do cliente.

Os critérios para exclusão foram séries que não abordassem um contexto pertencente à época vivenciada, que não fossem de grande visibilidade para maioria da população ou trabalhasse uma perspectiva classificatória e rígida do TEA.

Após terem visto a série pela primeira vez e decidido que Atypical seria utilizada na análise da pesquisa, para a coleta de informações e pontos relevantes abordados, as autoras reviram a série, realizando pontuações sobre acontecimentos que estivessem ligados aos conceitos da ACP.

O presente trabalho está dividido em três momentos: no primeiro será apresentada uma síntese da série Atypical, para proporcionar ao leitor uma maior proximidade com as experiências vivenciadas por Sam. No segundo momento, por sua vez, dialogaremos acerca de conceitos da Abordagem Centrada na Pessoa, como, o processo de Autorregulação e Tendência Atualizante que

fundamentam este trabalho, e no terceiro momento, será realizada a articulação entre os conceitos mencionados e as experiências de Sam, por meio de fragmentos da série.

Dessa forma, será possível fazer uma reflexão crítica acerca dos conceitos Tendência Atualizante e Auto-Regulação propostas pela ACP e de como as condições facilitadoras do meio podem promover o desenvolvimento das potencialidades de pessoas com TEA.

## **6 RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Os resultados do presente estudo foram construídos a partir da análise dos oito capítulos da série *Atypical*, dessa maneira, apresenta-se uma perspectiva histórica da evolução de Sam no desenrolar da série.

Diversos autores como Klin (2006), Guimarães e Martins (2006), Santos (2011), Oliveira e Paula (2012) e Teodoro, Godinho e Hachimine (2016) concordam que indivíduos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) não conseguem ou têm dificuldade de estabelecer relacionamentos.

Em contraposição a essa ideia, a série *Atypical* de forma inovadora vem retratar o autismo com uma percepção mais humana, reconhecendo sim os limites de Sam, contudo opõem-se ao mero discurso classificatório posto pela mídia.

Para além da questão diagnóstica, Sam ainda vive em um ambiente familiar por diversas vezes protetor, rígido e resistente a mudanças como, querer namorar, fazer e escolher suas próprias roupas, entretanto, Sam em nenhum momento encontra-se cristalizado em suas barreiras, pelo contrário, busca sempre que possível à autenticidade na sua forma de ser, potencializando ainda mais a sua tendência atualizante e auto-regulação.

No início da série, Sam apresenta-se funcionando pautado em um self ideal acreditando não ser capaz de realizar seus desejos e de ser independente. Por esse motivo, encontrava-se incongruente com suas experiências, vivendo em um meio rodeado de pessoas que ou o superprotegiam ou esperavam condutas idealizadas dele. A exemplo disso podemos utilizar as cenas intituladas como Cena 1 e Cena 2.

### Cena 1: Fala de Sam a sua psicóloga

Sam:

“Eu sou esquisito, é o que todos dizem. Algumas vezes eu não entendo o que os outros querem dizer e acabo me sentindo só, mesmo com os outros ao meu redor. Só consigo me sentar e mexer os dedos, que é meu comportamento auto estimulante, eu bato uma caneta em um elástico em determinada frequência e penso no que nunca poderei fazer, como pesquisar pinguins na Antártida ou ter uma namorada.”

### Cena 2: Sam criando um perfil em um site de relacionamentos com sua irmã Casey

Casey:	“O que você está fazendo?”
Sam:	“Encontrando uma namorada na internet”
Casey:	“Demais, vou ajudar. Complete a frase: eu passo muito tempo pensando em...”
Sam:	“Pinguins”
Casey:	“Ok, vou por esportes.”
Mãe:	“O que vocês estão fazendo”
Sam:	“Casey está me ajudando em um site de namoro, mas odeia minhas respostas, então mente.”

Para Souza (2010, p.31)

O self (eu ou ego) trata-se da apreensão intencional da própria consciência. É o indivíduo percebendo a si mesmo, suas peculiaridades, sua interação com outras pessoas e com o meio, em uma experiência de inter-relação, além dos valores, sentidos que o sujeito atribui a essas percepções.

Na cena 1 percebe-se que o autoconceito de Sam, ou seja, seu self é estruturado a partir de suas experiências e ideias estigmatizadas sobre o autismo de que eles não são capazes de estabelecer relacionamentos ou se tornarem grandes pesquisadores, percepções estas que comumente estão presentes no imaginário social e reforçadas pela mídia e por sua família. Por mais que, Sam diga que não é capaz de realizar seus sonhos, ele gostaria de realiza-los, o que configura o seu self ideal. A distância entre o self real e o self ideal, gera desconfortos e angustias na pessoa tornando-se um obstáculo para o desenvolvimento pessoal.

Em referência à Cena 2, analisa-se que De acordo com o desenvolvimento do self a pessoa busca por uma aceitação do outro e por isso começa a basear suas atitudes naquilo que os outros consideram “aceitável”, dessa maneira, acaba se distanciando de seu self real, que é a percepção da pessoa sobre si mesmo, para agir pautado em um self ideal, no qual consiste nas características idealizadas de si mesmo. Esse movimento pode ser visto em Sam, quando aceita que sua irmã Casey coloque informações em seu perfil de um site de relacionamentos que não condizem com o que acredita de si mesmo, as quais considera mentiras, com a ideia de que assim será melhor aceito por sua irmã e por possíveis pretendentes, porém tornando-o incongruente.

A pessoa precisa da aceitação positiva do outro, para isso ela age baseada num self ideal e por isso acaba ficando incongruente. Por estar agindo baseado num self ideal, sua auto regulação atua embasado nisso.

Diante do explicado, ao longo da série percebe-se Sam tomando escolhas para agradar a demandas externa, como de seus amigos e familiares, colocando-se em situações ameaçadoras para seu self e ficando incongruente. Isso pode ser exemplificado nas Cenas 3 e 4, nessas duas cenas vemos Sam

agindo de forma a buscar a aceitação positiva de seu amigo Zahid e de sua namorada Paige.

### Cena 3: Sam aceitando comprar uma jaqueta que não tinha gostado

Zahid:	"Muito irado, superou em todos os pontos"
Sam:	"Zíperes, fivelas e abas, eu odiei."
Zahid:	"Pode confiar, jaquetas de couro atraem gatas."
Sam:	"Não combina comigo. A Júlia disse para comprar roupas do meu estilo."
Zahid:	"Você quer pegar mulheres, não seja você mesmo."

Logo após, Sam usa uma camiseta que escolheu:

Sam:	"É isto, eu encontrei"
Zahid:	"Ótimo, agora perca de novo. Que camisa horrível, cara. Ela nem brilha"
Sam:	"Eu adorei, é 100% algodão minha quantidade favorita. Tem 8 baleias da Antártida nela."
Zahid:	"Certo, se quer das baleias pode pelo menos vestir a jaqueta por cima?"

Sam comprou a jaqueta, mesmo não tendo gostado.

### Cena 4: Sistema de cartões que Paige inventou

Paige:	"Criei um método para ele não irritar ninguém falando da Antártida. Eu dou 3 cartões a ele todos os dias pela manhã e quando ele fala da Antártida pego um. Se ficar sem cartão, não pode mais falar."
Mãe:	"Sam, você está de acordo com isso?"
Sam:	"Acho bobagem, mas os outros parecem gostar, principalmente a Paige."

A auto-regulação age de acordo com o que a pessoa percebe de sua realidade, com isso, já que Sam se cobra a atender as demandas sociais (que exigem além de suas limitações ou o limitam) afim de ser melhor aceito, então é

dessa forma que ele irá se regular, sempre tomando escolhas que colaborem com esse movimento.

Sendo assim, quando o indivíduo percebe-se disposto a aceitar-se sem regras, sem idealizações do que deve ser para ser amando, essa disposição refletirá no processo de auto-regulação. Nesse momento, quando a disparidade entre o que o indivíduo é e o que idealiza ser diminui a auto-regulação começa a seguir na mesma direção que a tendência atualizante da pessoa, a qual passa a se sentir mais congruente. No decorrer da série percebemos o processo de mudança de personalidade de Sam que pode ser identificado nas Cena 5 e 6.

**Cena 5: Sam conversando com Paige após rompimento de namoro**

Sam:	"Paige, falei com meu gerente e com minha terapeuta e percebi que, embora eu tenha odiado quando você mexeu nas minhas coisas e roubou meu moletom, eu odiei ainda mais não ter você. E agora eu entendo que, às vezes, as garotas gostam de usar algo que lembrem os namorados quando eles estão longe."
------	---

**Cena 6: Sam discutindo com sua irmã Casey**

Sam:	"Eu gosto da Paige, mas agora ela não é mais minha namorada porque você a espantou."
Casey:	"Você vive reclamando dela. Eu entendo, ela irrita"
Sam:	"Eu gosto dela, eu acho. E você é minha irmã caçula, não preciso que atrapalhe minha vida."
Casey:	"Meu deus! Eu só quis ajudar. Não vou estar ao seu lado para sempre."
Sam:	"Não, você é como a Paige. Mas, em vez de mexer nos meus livros e na minha tartaruga, mexeu na minha namorada. Eu não preciso de você."

Durante toda a série, a cena 5 foi o primeiro momento em que Sam usou a palavra "percebi", ou seja, foi o primeiro momento em que Sam se implicou na sua opinião, uma vez que nos outros momentos sempre usava expressões como

“minha mãe disse; minha terapeuta disse” e nunca o que de fato ele queria dizer, isso mostra um processo de mudança da personalidade.

De acordo com Horney (2013, não paginado)

A aceitação de si mesmo como se é na realidade, e não como se quer ser, é um sinal de saúde mental. Esta aceitação de si mesmo não implica em resignação, mas sim como meio de estar mais próximo da realidade, pois é somente a partir do reconhecimento de suas características reais é possível buscar meios eficazes para o desenvolvimento.

Com isso podemos ver Sam se aceitando e assim conseguindo se impor expondo seus desejos e sua independência. Quanto mais Sam se aceita com seu self real seu processo de auto-regulação começa a se alinhar com sua tendência atualizante, e a partir disso, podemos observar em Sam em um movimento de amadurecimento, tendo menos medo de se relacionar com os outros, sendo mais fluído, congruente e disposto a correr riscos.

As análises feitas no personagem Sam podem ser refletidas em pessoas reais. Ao longo que um indivíduo passa a se amar e acreditar que pode ser amado a partir do que é e como é, ou seja, quando aceita seu self real, quesitos como diagnósticos passam a ter uma relevância mínima na vida desse sujeito.

Assim como a Abordagem Centrada na Pessoa, a série Atypical também repassa uma perspectiva que acredita no potencial de crescimento de pessoas que possuem autismo, essa visão é exemplificada em uma fala de Sam:

Sam:

“Quando uma lagosta cresce além da sua carapaça, ela faz outra. Quando uma cobra cresce além de sua pele, ela troca de pele. Às vezes é preciso livrar-se da camada exterior.”

Pode-se interpretar que o diagnóstico do autismo funciona como a carapaça da lagosta ou a pele da cobra, que aperta a pessoa que o possui, que a prende e não permite que ela seja quem verdadeiramente é. É preciso livrar-se

dessa camada exterior, isto é, é preciso se libertar das prisões que o diagnóstico cria, pois como postula a Abordagem Centrada na Pessoa, o homem é um agente criativo de sua própria realidade.

## **7 CONCLUSÃO**

O desenvolvimento da pesquisa possibilitou uma análise dos conceitos tendência atualizante e auto-regulação, postulados pela Abordagem Centrada na Pessoa (ACP), assim como uma compreensão de como percebe-los no cotidiano de uma pessoa que possui autismo.

A série Atypical utilizada para auxiliar na análise e compreensão da pesquisa retrata diversas cenas de Sam, um personagem que tem autismo, vivenciando e às vezes enfrentando momentos corriqueiros de um adolescente em sociedade (escola, amigos, namorada, família).

De um modo geral, as limitações vividas por Sam, e por diversas pessoas que têm autismo no mundo, para responder as demandas da sociedade só se tornam obstáculos pelo fato de não respeitarem o modo de ser desse personagem e desses indivíduos.

Através dos conhecimentos da ACP e análise da série Atypical, compreende-se que Sam se tornou congruente no momento em que seu processo de auto-regulação entrou em consonância com seu self e sua tendência atualizante foi potencializada, conseguindo assim realizar diversas atividades que antes considerava impossível para si pelo fato de ter autismo, como conseguir uma namorada.

Como visto na pesquisa, o autismo ainda é um tema desconhecido pela população e aqueles que possuem ainda têm autoconceitos estigmatizados sobre si, tornando-os incongruentes e descrentes de si mesmos. Diante desta situação, torna-se necessário o aumento de discussões sobre o tema afim de



populariza-lo na sociedade e extinguir estimas e mitos que se encontram presentes no imaginário social.

A visão do autismo numa perspectiva humanista proporcionada pela Abordagem Centrada na Pessoa oportuniza que processos de inclusão sejam efetivamente estabelecidos, ao passo que seres humanos se enxerguem muito além de diagnósticos, se vejam como iguais.

## REFERÊNCIAS

BRITO, H. **Uma menina especial**: histórias e curiosidades sobre o autismo. Belém: Grafisa, 1996.

GOBBI; S.L. et al. **Abordagem Centrada na Pessoa**: vocabulários e noções básicas. 2.ed. São Paulo: Vetor, 2005.

GUIMARÃES, Nelci; MARTINS, Maura. O autismo na mídia: considerações a respeito dos critérios de noticiabilidade. I, **Cadernos da escola de comunicação**, UniBrasiNúmero, v. 4. ISSN 1679-3366, 2006.

HORNEY, Karen. **Abordagem centrada na pessoa**: Carl Rogers. 2013. Disponível em: <https://psicologadrumond.wordpress.com/2013/08/15/carl-rogers-e-a-acp-abordagem-centrada-na-pessoa/>. Acesso em: 9 jun.2018.

KLIN, A. Autismo e Síndrome de Asperger: uma visão geral. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, v. 28, p. 3-11, 2006. Supplement 1.

OLIVEIRA, Juliana de; PAULA, Cristiane Silvestre de. **Estado da arte sobre inclusão escolar de alunos com transtornos do espectro do autismo no brasil**. Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento, São Paulo, v.12, n.1, p. 53-65, 2012.

OLIVEIRA, Vivian Fátima de; NUERNBERG, Adriano Henrique; KUBASKI, Cristiane. Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas. **Teoria e Prática**, v. 18, n. 1, jan./abr., 2016, p. 222-235 Universidade Presbiteriana Mackenzie São Paulo, Brasil.

POELMAN, Ana Maria. **A questão do diagnóstico na psicoterapia centrada no cliente**. 2014

ROGERS Carl Ransom. **Tornar-se Pessoa**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ROGERS, C.R. **Terapia Centrada no Cliente**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

\_\_\_\_\_. As Condições Necessárias e Suficientes para a Mudança Terapêutica de Personalidade. In: WOOD, John K. **Abordagem Centrada na Pessoa**. Vitória: Editora Fundação Ceciliano Abel de Almeida, 1995.

SANTOS, Cecília Borja. **Abordagem Centrada na Pessoa – relação terapêutica e processo de mudança**. Revista do Serviço de Psiquiatria do Hospital Fernando Fonseca, PsiLOGOS, 2004.

SANTOS, Jose Ivanildo F. dos. **Educação Especial: Inclusão escolar da criança autista**. São Paulo: All Print, 2011.

SCHMIDT, Carlo; NUNES, Débora Regina de Paula; PEREIRA, Débora Mara;

SOUSA, André Feitosa; CAVALCANTE, Francisco Silva. **Humanismo de Funcionamento Pleno: tendência formativa na Abordagem Centrada na Pessoa**. Campinas SP, editora Alínea, 2008.

SOUZA, Bianca Nascimento. **Uma experiência de plantão psicológico no CTI: semear e acolher**. Belém; UFPA, 2010.

SOUZA, Camila Pereira de; CALLOU, Virgínia Torquato; MOREIRA, Virginia. **A questão da psicopatologia na perspectiva da abordagem centrada na pessoa: diálogos com Arthur Tatossian**. Revista da Abordagem Gestáltica - Phenomenological Studies, v.19, n. 2, p. 189-197, jul./dez. 2013.

TASSINARI, Márcia Alves. **A Clínica da Urgência Psicológica: contribuições da Abordagem Centrada na Pessoa e da Teoria do Caos**. Rio de Janeiro. 2003. Tese (Doutorado) Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Educação, Rio de Janeiro, 2003.

TCHUMAN, Roberto, RAPIN, Isabelle. **Autismo abordagem neurobiológica**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2009.

TEODORO, Grazielle Cristina; GODINHO, Máira Cássia Santos; HACHIMINE, Aparecida Helena Ferreira. A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista no Ensino Fundamental. **Research, Society and Development**, v. 1, n. 2, p. 127-143, ago. 2016

# **A ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO CENTRADO NA PESSOA NA UNIDADE DE TERAPIA INTENSIVA**

Ana Rosa Rebelo Ferreira de Carvalho<sup>1</sup>  
Priscila Souza Rocha<sup>2</sup>

## **RESUMO**

O presente relato aborda a atuação da psicologia no contexto da residência em terapia intensiva do adulto na perspectiva da Abordagem Centrada na Pessoa. A residência multiprofissional tem como finalidade a atuação interdisciplinar da psicologia, enfermagem e fisioterapia juntamente com os demais profissionais que fazem parte da equipe da UTI, proporcionando um aprendizado específico e transversal diário. A UTI é caracterizada pela alta tecnologia e o trabalho especializado de uma equipe multiprofissional, além de possuir uma carga grande de estresse e impessoalidade, por destinar-se a pacientes graves ou de risco que necessitam de vigilância e intervenções constantes. O trabalho do psicólogo na UTI é amparado pela proposta da Psicoterapia Breve focal, entretanto é possível desenvolvê-lo de uma forma não-diretiva embasado nos princípios da ACP, uma vez que a visão positiva de homem contribui para que pacientes, famílias e equipe, possam se permitir uma autoavaliação de suas vivências e uma auto condução de suas vidas trilhando um caminho de liberdade para a atualização. Todos esses processos se dão através das atitudes facilitadoras e de uma postura respeitosa, a partir de uma rotina de trabalho que incluem: participação em reuniões científicas, corridas de leito multidisciplinar, admissão dos pacientes na UTI e avaliação diária, suporte aos pacientes, familiares e equipe, desenvolvimento de grupo de apoio aos familiares, etc. A atuação na UTI, evidencia a importância de compreender o doente além do diagnóstico, resgatando a pessoa do paciente, considerando-o incondicionalmente, de forma autêntica e empática favorecendo que o mesmo aceite-se enquanto ser em (trans)formação.

**Palavras-chave:** Hospitalar. Terapia Intensiva. Abordagem Centrada Pessoa. Residência. ACP. Multiprofissional.

---

<sup>1</sup> Mestra em Psicologia (Psicologia Clínica) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP. Professora assistente II da Universidade Estadual do Piauí.

<sup>2</sup> Mestra em Psicologia (Psicologia Clínica) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora Titular da Universidade Paulista.

## ABSTRACT

The present report addresses the performance of psychology in the context of adult intensive care in the perspective of the Person Centered Approach. The multiprofessional residence aims at the interdisciplinary work of psychology, nursing and physiotherapy along with the other professionals who are part of the ICU team, providing a specific and transversal daily learning. The ICU is characterized by high technology and the specialized work of a multiprofessional team, besides having a great load of stress and impersonality, as it is intended for serious or at-risk patients who need vigilance and constant interventions. The work of the psychologist in the ICU is supported by the proposal of Brief Focal Psychotherapy, however it is possible to develop it in a non-directive based on the principles of the PCA, since the positive vision of man contributes to patients, families and staff, can allow themselves a self-evaluation of their experiences and a self-conduction of their lives treading a path of freedom for the update. All these processes take place through facilitating attitudes and a respectful stance, based on a routine of work that includes: participation in scientific meetings, multidisciplinary bed races, ICU admission and daily evaluation, patient, family and team, support group development, etc. The performance in the ICU, highlights the importance of understanding the patient beyond diagnosis, rescuing the person from the patient, considering it unconditionally, in an authentic and empathic way favoring it to accept itself while being in (trans) formation.

**Key Word:** Hospital. Psychology. Intensive Care. Unit. Person Centered Approach. Multiprofessional. Residence. ACP.

## 1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho trata-se de um relato de experiência abordando a atuação da psicologia no contexto da Residência em Terapia Intensiva do Adulto (RIMTIA) na perspectiva da Abordagem Centrada na Pessoa. As Residências Multiprofissionais de Saúde (RMS) foram criadas em 2005 através da promulgação da Lei nº 11. 129 e são orientadas pelos princípios e diretrizes do Sistema Único de Saúde (SUS) de acordo com as necessidades locais e regionais, abrangendo diversas áreas da saúde como: Biomedicina, Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Serviço Social, Ciências Biológicas,

Fonoaudiologia, Terapia Ocupacional, Medicina Veterinária, Nutrição, Odontologia, Medicina Veterinária e Psicologia (RESOLUÇÃO CNS Nº 287/1998).

Os programas de residência objetivam formar em equipe as mais diversas profissões no campo de serviço, contribuindo dessa forma para a integralidade do cuidado ao usuário, buscando contemplar todos os níveis da atenção à saúde e à gestão do sistema. Os programas possuem carga horária total de 5.760 horas, cumprindo-se as 60h semanais, possuindo duração mínima de 2 anos, conforme a Portaria Interministerial nº. 1.077, de 12 de novembro de 2009.

Desta maneira insere-se o programa de Residência Integrada em Terapia Intensiva do Adulto (RIMTIA) da Universidade Estadual do Piauí, que iniciou suas atividades no ano de 2010, constituindo-se uma modalidade de ensino de pós-graduação *Lato Sensu*, em regime integral, caracterizando-se como educação para o trabalho através da aprendizagem em serviço no campo da Secretaria de Saúde do Piauí (SESAPI), com a preceptoria de profissionais qualificados para cada área de atuação. A RIMTIA é composta por 15 residentes sendo: 05 enfermeiros, 05 fisioterapeutas e 05 psicólogos.

Atuação do psicólogo no ambiente da Unidade de Terapia Intensiva (UTI) é recente, assim como a do psicólogo residente nesta área, havendo assim uma vasta área a ser pesquisada. O seu trabalho é amparado pela proposta da Psicoterapia Breve focal, entretanto é possível desenvolvê-lo de uma forma não-diretiva embasado nos princípios da ACP, uma vez que a visão positiva de homem contribui para que pacientes, famílias e equipe, possam se permitir uma autoavaliação de suas vivências e uma auto condução de suas vidas trilhando um caminho de liberdade para a atualização.

Desta forma, o referido trabalho tem por objetivo, descrever as atividades desenvolvidas pela psicologia no contexto da UTI, na perspectiva da Abordagem centrada na Pessoa (ACP).

## **2 RESIDÊNCIA INTEGRADA EM TERAPIA INTENSIVA DO ADULTO**

O grande marco da saúde no Brasil se deu através da institucionalização do Sistema Único de Saúde (SUS) com a criação da Constituição Federal de 1998, idealizado durante a VIII Conferência Nacional de Saúde, em 1986. Através dessas conquistas e dos princípios e diretrizes desse sistema várias portarias e normas foram criadas com o intuito de ampliar o acesso da população aos mais diversos serviços.

Uma das metas do SUS é a educação em saúde. É nessa modalidade que se insere as residências multiprofissionais em saúde (RMS) que são apoiadas pelo Ministério da Saúde desde o ano de 2002, através do projeto ReforSUS. No ano de 2003, com a criação da Secretaria de Gestão de Trabalho e Educação na Saúde (SGTES) instituiu-se a Política Nacional de Educação Permanente em Saúde, Portaria nº 198, de 13 de fevereiro de 2004. Em 2005 surge a Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Pró-jovem e a Residência em Área Profissional da Saúde, excetuada a área médica.

As Residências Multiprofissionais são decorrentes da articulação entre o Ministério da Saúde e o Ministério da Educação, através da Portaria Interministerial nº 2.118 de 2005, que aborda a cooperação entre os dois ministérios, visando à formação e o desenvolvimento de recursos humanos na saúde envolvendo os mais diversos níveis educacionais, além do incentivo financeiro desta modalidade de especialização com bolsas para a educação pelo trabalho.

Os programas são cursos de pós-graduação na modalidade de ensino *Lato Senso* voltadas para o ensino teórico-prático em seu campo de atuação, tendo como foco o trabalho em equipe interdisciplinar direcionado para o aperfeiçoamento em serviço (MARTINS, 2016).

São orientados pelos princípios e diretrizes do Sistema Único de Saúde (SUS) de acordo com as necessidades locais e regionais, abrangendo diversas áreas da saúde como: Biomedicina, Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Serviço Social, Ciências Biológicas, Fonoaudiologia, Terapia Ocupacional, Medicina Veterinária, Nutrição, Odontologia, Medicina Veterinária e Psicologia (RESOLUÇÃO CNS Nº 287/1998).

Os cursos de Residências Multiprofissionais objetivam formar, em equipe, as mais diversas profissões no campo de serviço, contribuindo dessa forma para a integralidade do cuidado ao usuário, buscando contemplar todos os níveis da atenção à saúde e a gestão do sistema. Possuem carga horária total de 5.760 horas, cumprindo-se as 60h semanais, possuindo duração mínima de 2 anos, conforme a Portaria Interministerial nº. 1.077, de 12 de novembro de 2009.

A referida residência tem duração de dois anos, com carga horária total de 5.760 (cinco mil, setecentas e sessenta) horas. É pautada na Política Nacional da Atenção Básica (Portaria nº 2.488, de 21 de outubro de 2011), na Política Nacional de Promoção da Saúde (Portaria nº 687 MS/GM de 30 de março de 2006) e do Pacto pela Saúde - Pactos pela Vida, em Defesa do SUS e de Gestão, e do Decreto nº 7.508, de 28 de junho de 2011.

É composta pelos residentes, preceptores, tutores de núcleo, tutor de campo, coordenador. Possui como campo de atuação as unidades de terapia intensiva de três grandes hospitais públicos da cidade de Teresina-PI, que atendem públicos diversos, atuando como hospitais gerais, hospitais de



especialidades e de doenças infectocontagiosas. Faz parte das atividades da RIMTIA colaborar com a implantação da UTI em um dos hospitais capacitando também os residentes na área da gestão em saúde.

Os residentes são divididos em 5 equipes, composta de 1 enfermeiro, 1 psicólogo e 1 fisioterapeuta, proporcionando a atuação dentro de equipe multidisciplinar e interdisciplinar voltado ao paciente crítico, fornecendo vivência profissional em terapia intensiva a partir de rodizio nos diferentes campos.

### **3 PSICOLOGIA HOSPITALAR E A ATUAÇÃO DO PSICOLÓGO NA UTI**

Um ramo da psicologia que vem apresentando um grande crescimento é a área da psicologia da saúde, mais precisamente a psicologia hospitalar, com diversas experiências e intervenções apresentadas em vários hospitais do Brasil e do mundo, entretanto, Angerami-Camon (2010) pontua que apesar dos trabalhos publicados que norteiam a prática, ainda se observa um engatinhar na discussão deste tema.

A psicologia, ao entrar no hospital reviu sua própria atuação e conceitos na busca da compreensão humana, saindo do modelo clínico tradicional predominante, prestando uma assistência integral ao paciente no hospital, buscando restabelecer o estado de saúde do doente ou controle dos sintomas que prejudiquem seu bem-estar (RODRÍGUEZ-MARÍN, 2003).

Por ser uma área recente de trabalho, sua prática ainda enfrenta muitos obstáculos, podendo elencar como ponto de partida a formação acadêmica do psicólogo que é falha em relação ao suporte teórico dado na área hospitalar. Esse fator de certo modo contribui para a não consolidação profissional nesse espaço, permanecendo com objetivos indefinidos e as finalidades de seu atendimento não explícitas, além do fato de que alguns profissionais permanecem levando o

modelo clínico estruturado para o atendimento ambulatorial, sem dar-se conta que trata-se de duas práticas diferentes (ANGERAMI-CAMON, 2010).

Além da sua inserção tardia, a hegemonia médica contribuiu para a visão da doença mental em segundo plano à doença física, fazendo com que muitas vezes a saúde mental fosse desconsiderada (AZEVEDO; CREPALDI, 2016). Essa realidade vem em processo de crescente mudança, pois hoje percebe-se que as doenças partem de uma integração entre fatores biológicos, psicológicos e sociais, sendo necessário uma integração das práticas das áreas da saúde tanto de forma multi como interdisciplinar. Desta forma, cada membro da equipe, em sua importância, necessita trabalhar de forma integrada visando o bem-estar para o paciente de maneira holística, conforme pontua Rodrigues (2007) ao afirmar que nenhuma das profissões é uma “ilha isolada”, muito menos no contexto da saúde, onde a atuação em equipe contribui para uma melhora do todo no paciente.

Assim, o psicólogo no contexto hospitalar deve considerar o funcionamento institucional para ser capaz de compreender as hierarquias presentes no hospital, assim como as solicitações de atendimento, para identificar de quem são as demandas apresentadas, e adaptar-se a um ambiente de trabalho que não possui setting estruturado (BRUSCATO, 2004).

Outro fator de grande importância é o local de trabalho do psicólogo hospitalar, que constitui um ambiente nem sempre estruturado, específico e tranquilo. Uma vez que, no hospital, o profissional realizará suas intervenções onde o paciente estiver, seja em consultórios clínicos, em macas no leito (de enfermarias coletivas, quartos individuais ou na UTI), nos corredores, durante procedimentos terapêuticos e atividades de rotina. Desta forma as intervenções têm duração limitada, permitindo um tempo mínimo para uma melhora, pois não se sabe as intercorrências que poderão ser enfrentadas no decorrer do processo,

como altas e óbitos. Segundo Lazaretti (2007) as intervenções podem ser breves, por vezes únicas, pois dependerá do tempo de internamento de cada paciente.

Segundo orientações do Conselho Federal de Psicologia (2001) a atuação do psicólogo hospitalar se dá em instituições de saúde, realizando atividades como: atendimento psicoterapêutico; grupos psicoterapêuticos; grupos de psicoprofilaxia; atendimentos em ambulatório e unidade de terapia intensiva; pronto atendimento; enfermarias em geral; psicomotricidade no contexto hospitalar; avaliação diagnóstica; psicodiagnóstico; consultoria e interconsultoria.

Segundo Angerami-Camon (2001), a atuação do psicólogo tem como objetivo avaliar o comprometimento emocional causado pelo contexto de doença, propiciando condições para o desenvolvimento ou manutenção de capacidades e funções não prejudicadas pela doença, tanto a pacientes como familiares; favorecendo a expressão de sentimentos, minimizando o sofrimento enfrentado, evitando sempre que possível situações difíceis e traumáticas.

Além disso, é função do psicólogo hospitalar: trabalhar de forma humana; detectar alterações psiquiátricas que possam comprometer o processo do tratamento médico; melhorar a qualidade de vida; favorecer o apoio e orientação psicológica aos familiares; colaborar com o elo paciente-família-equipe; e contribuir nas discussões de caso para estabelecer condutas uniformes e aprimoradas (SIMONETTI, 2011).

O atendimento psicológico no hospital deve ser flexível, uma vez que o psicólogo deve se apropriar das demandas decorrentes de cada clínica médica podendo esse ocorrer no modelo ambulatorial, ou a partir da busca ativa nas enfermarias e na UTI ou da solicitação de interconsulta, auxiliando os profissionais a compreenderem o paciente e promovendo possíveis encaminhamentos dependendo de cada caso (RODRÍGUEZ-MARÍN, 2003).

O paciente ou seus familiares também podem requerer o atendimento psicológico, entretanto, quando possível é solicitado aos membros da equipe que se formalize o pedido, uma vez que os formulários de atendimento, em geral, trazem uma indicação de qual é a queixa e pode incluir alguma indicação de demanda emergencial. Vale destacar, que no hospital, a atuação ocorre de forma distinta da clínica, uma vez que o profissional necessita ir até o leito do paciente e estabelecer o setting terapêutico, sem contar com a privacidade predominante em atendimento clínico e ambulatorial.

O psicólogo no hospital deve ter seu olhar voltado para a situação de doença e internação, contribuindo para que o paciente expresse seus sentimentos e vivências em relação a experiência de adoecimento. Em se tratando da Unidade de Terapia Intensiva o profissional deverá atentar-se para os significados atribuídos a este local (BRUSCATO, 2004). Conhecer a história do enfermo, participar da rotina de discussões de caso e trabalhar em equipe com os outros profissionais são pontos de extrema importância nesta área.

A UTI é um ambiente do hospital destinado a paciente graves que necessitam de um monitoramento contínuo e assistência dos mais diversos profissionais. Soma-se a isso, o fato de que a maioria dos pacientes encaminhados para lá, são levados de maneira abrupta em consequência de doenças agudas ou agravamento de seu quadro, gerando sentimentos de inseguranças e incertezas.

A internação nesta unidade é um dos momentos mais difíceis para quem a vivência, e se percebe sozinho em um ambiente diferente, com muitos aparelhos emitindo barulhos, além de ser fonte de ansiedade, angustia, medos e incertezas em relação a sua condição pode ser bastante assustador. Kitajima (2014) acrescenta ainda, que se essa experiência não for trabalhada de uma maneira efetiva pode constituir fator precipitante de sofrimento psíquico,

podendo desencadear problemas psicológicos e psiquiátricos, assim o psicólogo se constitui um profissional necessário para manejar essas situações e favorecer o enfrentamento da nova situação imposta pelo tratamento.

O serviço de psicologia tem por objetivo compreender o indivíduo como ser produto da sua integração de fatores biológicos, psicológicos, comportamentais, espirituais e sociais, além de ter um papel crucial no processo de humanização. A atuação do psicólogo pode se dá de diferentes maneiras tanto junto ao paciente e familiares, como com a equipe, de forma a estimular a autonomia e abarcar a co-participação de todos os envolvidos no processo de adoecimento e hospitalização (SIMONETTI, 2011; BACELLAR, 2017).

Em se tratando de intervenções focadas no paciente elas irão variar de acordo com a realidade do mesmo, uma vez que nem todos estarão conscientes e orientados e com disponibilidade de comunicação. Contudo toda intervenção tem por objetivo compreender o ser doente além do corpo que adocece, abarcando os aspectos objetivos e subjetivos minimizando o sofrimento do paciente e de sua família (BACELLAR, 2017; ISMAEL, 2005). Assim, neste ambiente deve-se focar a atuação nos fatores geradores de estresse e nas repercussões psíquicas que essa experiência pode vir a trazer, como medo, impotência, insegurança quanto a recuperação, fragilidade, dependência e desamparo. Todos esses fatores se não trabalhados de uma maneira correta podem trazer consequências na vida pós alta.

A família também sofre bastante pela condição de adoecimento de seu membro, pois há uma alteração da sua constituição e rotina. Se perceber separado do familiar, tendo necessidades de informações, estar ausente do cuidado que passou a ser exercido por terceiros, horário de visita reduzido, ambiente desconhecido além do medo da morte são alguns dos fatores estressantes que eles vivenciam. A atuação do psicólogo nesses casos pode ser

voltada para a minimização das fontes estressoras e ansiogênicos, informar e orientar sobre o caso clínico e rotinas, aproximá-la mais da equipe e ser um facilitador da expressão de seus sentimentos.

Segundo Bruscato (2004) o olhar para e equipe de saúde constitui também um fator de grande importância na atuação do psicólogo hospitalar, uma vez que a mesma está exposta a uma carga de cobranças e pressões por parte da instituição, dos familiares, do paciente e por ela própria. Desenvolver uma escuta qualificada e prepara-los para lidar com essas exigências, em relação a perdas, ineficácia, alteração de prognóstico, e a lidar com as reações familiares são algumas das atuações possíveis, que possibilitam o desenvolvimento de intervenções interdisciplinares e o suporte técnico-pedagógico-assistencial em casos específicos como acolhimento da família, comunicação de notícias difíceis, relações interpessoais, etc.

O psicólogo enquanto profissional de um hospital, independente do seu local de atuação deve promover o acolhimento, identificar os aspectos psicossociais, avaliar a percepção do paciente, orientar e desmistificar sobre as fantasias, rotinas e questões práticas, proporcionar expressões de sentimentos e emoções através da escuta. O espaço da psicologia hospitalar vem sendo conquistado no decorrer dos anos e cada vez mais vem se tornando uma prática reconhecida pelas outras profissões quanto a sua eficácia no processo de minimização do sofrimento causado pelo processo de hospitalização e suas sequelas emocionais na tríade paciente-família-equipe.

## **4 MÉTODOS**

Trate-se de um estudo descritivo, do tipo relato de experiência, no qual aborda a atuação de uma residente de psicologia no contexto do Programa de Residência em Terapia Intensiva do Adulto da Universidade Estadual do Piauí,

sob supervisão de uma psicóloga, preceptora do programa de residência e docente da UESPI, ambas atuando com base na ACP. As atividades práticas do programa iniciaram em março do ano de 2018 e serão desenvolvidas por dois anos consecutivos.

O hospital no qual é realizado as referidas atividades desenvolve atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão em parceria com a Universidade Estadual do Piauí (UESPI) sendo uma instituição de referência no cuidado à saúde no Piauí e estados vizinhos prestando serviços de alta complexidade contando com eficiente aparato tecnológico e capacidade técnica de seus profissionais. A instituição conta com 15 clínicas de variadas especialidades, 2 Unidades de Terapia Intensiva, dispondo de 10 leitos cada; atende serviços ambulatoriais; de diagnóstico e tratamento por Imagem; Laboratório de Análises Clínicas; Anatomia Patológica, além de ter uma central de resíduos sólidos para tratamento do lixo produzido.

As atividades práticas da residente se deram no contexto da UTI, com base na abordagem desenvolvida por Carl Rogers, através das atitudes facilitadoras e de uma postura respeitosa, tendo seu trabalho voltado aos pacientes, familiares e equipe, a partir de uma rotina de trabalho que inclui: participação em reuniões científicas, corridas de leito multidisciplinar, admissão dos pacientes na UTI e avaliação diária, suporte aos pacientes, familiares e equipe, desenvolvimento de grupo de apoio aos familiares, supervisão com o grupo de residentes e preceptoras.

## **5 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A inserção da psicologia na UTI é recente, e no referido hospital a situação não é diferente. A entrada desse profissional nessa instituição se deu de maneira tardia e teve uma grande influência do programa de Residência

Multiprofissional Integrada em Terapia Intensiva do Adulto (RIMTIA). A psicologia através de seu trabalho diário foi conquistando seu espaço e galgando mais visibilidade dentre os outros membros da equipe, tendo assim a consolidação do seu trabalho.

A RIMTIA possui ciclos de trabalho, onde existe um período de atuação em cada campo disponível. Desse modo, a psicóloga residente no serviço desenvolveu suas atividades sob supervisão, tendo como objetivo compreender o indivíduo em seu processo de adoecimento, na dinâmica biopsicossocial por ele vivenciada e alterada pela hospitalização.

Na referida UTI as atividades seguem uma rotina diária de leitura de prontuários, diálogo com a equipe sobre os pacientes internados com o intuito de conhecer o paciente de maneira integral e compartilhar informações que venham a contribuir com a melhora do mesmo e com a comunicação entre profissionais e familiares. Após esse momento inicial, comumente são feitas pesquisas para apropriação da doença e procedimentos realizados, uma vez que o psicólogo nesse contexto se torna um educador em saúde e conhecer a realidade de cada caso torna-se extremamente necessário para moldar sua atuação.

Ainda na rotina diária são feitas corridas de leito multidisciplinar envolvendo todos os profissionais que compõem a UTI como: médico diarista, médico plantonista, enfermeiros, técnicos de enfermagem, fisioterapeutas, nutricionistas, farmacêutico, fonoaudióloga e psicóloga, promovendo um momento de troca e partilha visando o cuidado integral a cada paciente, constituindo um momento rico de aprendizado e de trabalho interdisciplinar, que reforça e valoriza a presença do psicólogo na equipe de saúde.

Sabemos que o processo de adoecimento e sua consequente hospitalização provoca no indivíduo uma ruptura na sua história de vida, que



geralmente vem acompanhada de insônia, dor, limitação, incapacidade de falar, imobilidade, ruído, dificuldade para respirar, confusão, incapacidade de determinar dia e tempo atual, desesperança, solidão etc. A hospitalização na UTI, representa a gravidade do agravamento do quadro clínico e irremediavelmente traz à tona a ideia de irrecuperabilidade e possibilidade de morte iminente. Soma-se a isso, o significado particular que o indivíduo guarda sobre sua doença e a internação. Segundo Gusmão (2012), nesse contexto, o paciente dar-se conta de sua limitação, dependência e impotência exigindo uma nova organização do ser na busca pelo reequilíbrio, sendo também uma possibilidade de promoção de crescimento emocional.

Diante de tantas mudanças e da perda da saúde, a imagem de si também fica alterada, entretanto, o psicólogo, centrado na pessoa, possui uma visão positiva do ser humano, que mesmo doente “é movido por uma tendência inerente para desenvolver todas as suas potencialidades e para desenvolvê-las de maneira a favorecer o seu enriquecimento”(ROGERS, 1959), de forma a suprir suas necessidades e buscar o crescimento, necessitando estabelecer “relações humanas positivas, favoráveis à preservação e valorização do ‘eu’” sendo imprescindível estabelecer “relações desprovidas de ameaça ou desafio à concepção que o sujeito faz de si mesmo” (ROGERS; KINGET, 1977, p. 40)

Para cada paciente internado na UTI é realizado o acolhimento no momento de chegada na UTI, a partir do protocolo de admissão da psicologia, que atua de forma interdisciplinar com as demais especialidades, com o intuito de compreender a história de adoecimento do paciente, e os significados atribuídos ao adoecer e à hospitalização tanto pelo ser doente como pela sua família. A partir de tal contato inicial é possível estabelecer o planejamento terapêutico, respeitando a vivência de cada paciente, a partir de uma postura acolhedora favorecida pelas atitudes facilitadoras, abarcando as demandas

apresentadas, e o sofrimento psíquico decorrente do adoecer, do tratamento, e da internação.

Além da admissão, é realizado diariamente a avaliação do paciente, visando com isso compreender a vivência individual e subjetiva do paciente, a partir das demandas espontâneas trazidas por ele e seus familiares, respeitando seu tempo de falar, e deixando-se guiar pelo ser doente a partir de uma escuta de consideração e empatia, conforme propõe Rogers (1983, p. 38) ao crer que “os indivíduos possuem dentro de si vastos recursos para a auto compreensão e para a modificação de seus autoconceitos, de suas atitudes e de seu comportamento autônomo”.

Desta forma, parte-se do pressuposto de que quando o paciente reconhece sua enfermidade, compreendendo os diversos aspectos do adoecimento e os limites decorrentes da doença, ele reconhece seu estado de dependência, temporária ou definitiva, sendo capaz de identificar aspectos autônomos preservados, de forma a buscar restabelecer a conservação do eu e o enriquecimento do self, atualizando-se e reformulando a imagem de si na medida em que a doença avança impondo uma nova realidade. “E a cada reformulação, um novo jeito de enfrentar a situação se coloca frente às relações” (BACELLAR, 2017, p. 74).

As informações para o preenchimento dos instrumentos supracitados são fornecidas pelos familiares e/ou pelo próprio paciente, quando esse possui condições para responder através de um encontro acolhedor e de suporte, objetivando diminuir o estresse, medo e ansiedade no momento de internação na unidade. Vale pontuar que a intervenção realizada junto aos pacientes necessita se adequar ao quadro clínico do mesmo e suas limitações, sendo necessário muitas vezes utilizar mecanismos de comunicação alternativa, como gestos, mímicas, sinais ou a escrita quando o paciente se encontra

impossibilitado de se comunicar verbalmente. Em casos onde o paciente encontra-se em estado comatoso ou mantido em sedação é importante, mesmo neste momento dar informações sobre o tempo e espaço, afim de orientá-lo auto e alo psiquicamente (RAMOS, 2012), oferecendo condições de auto regulação.

Vale salientar que por mais que o trabalho do psicólogo se desenvolva a partir da psicoterapia Breve Focal (HOLANDA, 2012), não se trabalha de forma diretiva, uma vez que apesar do foco ser o processo de adoecimento, as demandas surgem a partir das necessidades do paciente e acompanhantes de forma ativa e autônoma, auxiliando o paciente a desenvolver uma atitude auto exploratória sendo ele mesmo condutor do seu processo (ROGERS, 2001).

Buscamos assim não a doença em si, mas a pessoa doente com sua experiência anterior, esquivando-se de focar apenas na sintomatologia, na busca do encontro com os sentimentos de cada paciente, sua dor e o sofrimento além do diagnóstico, favorecendo que o mesmo retome a consciência de sua condição enquanto ser em constante desenvolvimento e atualização, possibilitando que a pessoa adoecida e o seu familiar compreenda a si mesmo e solucione os seus problemas de modo suficiente para alcançar a satisfação e a eficácia necessária ao seu adequado funcionamento, a partir de uma relação interpessoal onde se prioriza compreender e aceitar incondicionalmente o paciente como pessoa, numa relação congruente, conforme proposto por Rogers (1997).

Há também na rotina de trabalho o acolhimento ao familiar/acompanhante no horário da visita. Neste campo de trabalho ele ocorre na parte da tarde, e é um momento muito esperado por todos os familiares. Observa-se que muitos mostram-se angustiados, ansiosos e inseguros diante da condição de adoecimento de seu ente internado. Se perceber separado do familiar, tendo necessidades de informações, estar ausente do cuidado que passou a ser exercido por terceiros, horário de visita reduzido, ambiente

desconhecido além do medo da morte são alguns dos fatores estressantes que eles vivenciam.

Além disso, outro fator importante a ser destacado é a grande quantidade de pessoas residentes de outras cidades que se encontram internadas nesta instituição. Paralelo a situação de adoecimento muitos apresentam uma readaptação em relação a sua nova condição de cuidador e rotina. Minimizar as fontes estressoras e ansiogênicas, informar e orientar sobre o caso clínico e rotinas, desmistificando a UTI e orientando sobre a aparelhagem presente junto ao paciente, aproximar os familiares da equipe e ser um facilitador da expressão de seus sentimentos, são algumas das intervenções utilizadas pela psicologia.

Outro ponto de apoio importante oferecido aos familiares é o espaço de escuta e acolhimento através do grupo de apoio aos familiares internados na UTI, onde eles podem compartilhar suas experiências e angústias através do suporte e amparo nos demais membros. Em todos esses encontros o acolhimento é feito focado na Terapia Breve Focal com ênfase na Abordagem Centrada na Pessoa oferecendo suporte aos pacientes, familiares e equipe, buscando com que todos tendam a crescer de forma positiva, permitindo a livre expressão de sentimentos e que cada envolvido possa ser aquilo que é, sem máscaras, exprimindo abertamente os sentimentos e atitudes que nesse momento ocorre (ROGERS, 1983)

Desta forma as intervenções se dão de maneira não-diretiva, no sentido mais amplo do termo que reconhece a autonomia do paciente (ROGERS, 1977), e busca proporcionar um clima propício de confiança e autoconhecimento, favorecendo que o atendido siga para o caminho da auto aceitação. A visão positiva de homem contribui para que pacientes, famílias e equipe possam se permitir uma autoavaliação de suas vivências e uma auto condução de suas vidas

trilhando um caminho de liberdade para a atualização. Todos esses processos se dão através das atitudes facilitadoras e de uma postura respeitosa diante de todos, favorecendo a vivência da liberdade experiencial, ou seja, permitindo que a pessoa reconheça e elabore suas experiências e sentimentos pessoais, sem necessitar negar ou deformar suas opiniões e percepções, (re)significando a experiência de adoecimento.

A UTI é uma unidade complexa dotada de sistema de monitorização contínua que admite pacientes potencialmente graves, onde a morte faz parte da rotina, e constitui uma ameaça à integridade do paciente, da família e da própria equipe. Apesar da literatura pontuar que muitas vezes a equipe de saúde compreende de forma inadequada o papel do psicólogo, solicitando-o nos momentos críticos do paciente e delegando a ele ser o portador de notícias difíceis e de óbito, no hospital em questão, predomina o reconhecimento deste profissional, que além de ter autonomia para solicitar a presença de familiares em visitas estendidas, desenvolve intervenções conjuntas com a equipe interdisciplinar e participa de forma conjunta dos boletins médicos e quando possível da comunicação de óbito, favorecendo a comunicação equipe-família, facilitando a compreensão e conscientização da realidade vivida, respeitando os limites de cada paciente ou familiar, favorecendo o desenvolvimento de suas potencialidades.

Diante dessa realidade, o Psicólogo Hospitalar Centrado na Pessoa atua na tentativa de atingir e resgatar a pessoa do paciente, compreendendo-o e aceitando-o incondicionalmente, buscando junto com o outro alcançar uma responsabilidade que somente a pessoa tem consigo mesma, construindo através da sua autenticidade, um caminho à ser percorrido em direção a auto compreensão do paciente, no intuito que este aceite-se enquanto indivíduo, crescendo, aprendendo e reconhecendo cada vez mais sua experiência de vida.

## 6 CONCLUSÃO

O presente trabalho teve como objetivo compartilhar as experiências e rotinas vivenciadas na UTI com base na teoria da Abordagem Centrada na Pessoa de Carl Rogers, possibilitando a reflexão sobre o modelo de atuação desenvolvido. A abordagem centrada na pessoa favorece o contato com o outro, uma vez que preconiza a relação terapeuta-cliente, ou terapeuta-paciente por se tratar de um ambiente de saúde, sem, no entanto, atribuir ao ser doente a passividade atribuída à nomenclatura paciente.

A concepção positiva do ser humano proposta pela ACP, em clima de acolhimento, sem julgamentos numa atmosfera permissiva e interventiva sem ser diretiva, favorece o encontro com a pessoa hospitalizada, seus familiares e com a equipe, sendo possível reconhecer que a nossa atuação possibilita a vivência congruente, mesmo que inserida em um ambiente limitador como o hospital.

Percebe-se que o fazer do psicólogo hospitalar se dá a partir de construções diárias, junto as três esferas de atuação no hospital, paciente-equipe-família, a partir do reconhecimento e solicitações de variados membros da equipe e do corpo hospitalar para atividades, bem como da adesão dos familiares no grupo terapêutico.

Pode-se concluir que o psicólogo no hospital, assim como em outros ambientes possui um papel fundamental nas relações humanas, contribuindo no favorecimento de caminhos para todos, principalmente ao paciente, para que ele possa elaborar seu sofrimento através de uma postura compreensiva, respeitosa, empática, congruente, que o considere positiva e incondicionalmente.

Por fim, é mister lembrar que na unidade hospitalar usa-se da psicoterapia breve, que é breve por conta do período de adoecimento e

internação do paciente, mas que pode constituir-se na possibilidade de mudança e crescimento individual.

## REFERÊNCIAS

ANGERAMI-CAMON, Valdemar Augusto (Org.). **Psicologia Hospitalar: teoria e prática**. 2 ed. São Paulo: Centage Learning, 2010.

AZEVEDO, A.V.S.; CREPALDI, M.A. A Psicologia no hospital geral: aspectos históricos, conceituais e práticos. **Estudos de Psicologia**. I Campinas, v.33, n.4, p.1573-5851, out. /nov. 2016.

BACELLAR, A. (Org.). **Psicologia Humanista na prática: reflexões sobre a abordagem centrada na pessoa**. 3. ed. Palhoça: Ed. Unisul, 2017. v.1.

BRASIL. Constituição (1998). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 1 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria nº 198/GM/MS**, de 13 de fevereiro de 2004. Brasília, v. 141, n. 32, 2004. Seção 1, p.37-41.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção À Saúde. Departamento de Atenção Básica. (2007). **Política Nacional de Atenção Básica / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Atenção Básica**. 4. ed. Brasília: Ministério da Saúde. Disponível em: 30 maio 2011. Acesso em: [http://dab.saude.gov.br/docs/publicacoes/pactos/pactos\\_vol4.pdf](http://dab.saude.gov.br/docs/publicacoes/pactos/pactos_vol4.pdf).

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. Departamento de Gestão da Educação na Saúde. (2006). **Residência multiprofissional em saúde: experiências, avanços e desafios / Ministério da Saúde, Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde, Departamento de Gestão da Educação em Saúde**. – Brasília: Ministério da Saúde.

BRASIL. Portaria Interministerial nº 1.077, de 12/11/2009. **Institui a Comissão Nacional de Residência Multiprofissional em Saúde**. Ministério da Saúde. Ministério da Educação. Brasília (DF), 2009.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005. Institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem; cria o Conselho Nacional da Juventude – CNJ e a Secretaria Nacional de Juventude; altera as Leis nos 10.683, de 28 de maio de 2003, e 10.429, de 24 de abril de 2002; e dá outras providências [Internet]. Brasília; 2005. Acesso em: 15 ago. 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Lei/L11129.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11129.htm).

BRUSCATO, W.L.; BENEDETTI, C.; LOPES, S.R.A. **A Prática da Psicologia Hospitalar na Santa Casa de São Paulo**: novas páginas em uma antiga história. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP). Resolução CFP 001/2009. Dispõe sobre a obrigatoriedade do registro documental decorrente da prestação de serviços psicológicos. Disponível em: [http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2009/04/resolucao2009\\_01.pdf](http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2009/04/resolucao2009_01.pdf).

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP). Resolução CFP nº 02/2001. Altera e regulamenta a Resolução CFP nº 014/00 que institui o título profissional de especialista em psicologia e o respectivo registro nos Conselhos Regionais. Disponível em: [https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2006/01/resolucao2001\\_2.pdf](https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2006/01/resolucao2001_2.pdf)

GUSMÃO, Lyvia Maranhão. **Psicologia intensiva: nova especialidade**. Disponível em: [www.redepsi.com.br/2012/05/08/psicologia-intensiva-nova-especialidade](http://www.redepsi.com.br/2012/05/08/psicologia-intensiva-nova-especialidade). Acesso em: 15 maio 2018.

HOLANDA, T.C.M. ; SAMPAIO, P.P. (Orgs.). **Temas em Psicologia II: Psicoterapia breve focal – teoria, técnica e casos clínicos**. Fortaleza: Universidade de Fortaleza, 2012.

ISMAEL, S. M. C. A inserção do psicólogo no contexto hospitalar. In: ISMAEL, S. M. C. (Org.). **A prática psicológica e sua interface com as doenças**. São Paulo: Casa do psicólogo, 2005.

KITAJIMA, K (Org.). **Psicologia em Unidade de Terapia Intensiva**: critérios e rotinas de atendimento. São Paulo: Revinter, 2014.



LAZARETTI, C. et al. **Manual de Psicologia Hospitalar**, CRP-PR. Coletânea ConexãoPsi. Curitiba: Unificado, 2007.

MÄDER, Bruno Jardini (Org.). **Caderno de psicologia hospitalar: considerações sobre assistência, ensino, pesquisa e gestão Curitiba** : CRP-PR, 2016.

Disponível em

[http://old.crppr.org.br/uploads/ckfinder/files/AF\\_CRP\\_Caderno\\_Hospitalar\\_pdf.pdf](http://old.crppr.org.br/uploads/ckfinder/files/AF_CRP_Caderno_Hospitalar_pdf.pdf)

MARTINS, G. M.; CAREGNATO, R. C. A., BARROSO, V.L.M., RIBAS, D. C. P. Implementação de residência multiprofissional em saúde de uma universidade federal: trajetória histórica. **Rev. Gaúcha Enferm.**, v.37, v.3, set. 2016. e57046. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/1983-1447.2016.03.57046>.

RAMOS, A. P., BORTAGARAI, F. M. A comunicação não-verbal na área da saúde. Resumo. **Rev. CEFAC**, v.14, n. 1, p. 164-170, jan. /fev. 2012.

RODRIGUES, K. R. B. Além do divã. **Psique ciência & vida**. São Paulo: Ed. Escala, v.3, n. 25, 2007.

RODRÍGUEZ-MARÍN, J. **Em busca de um modelo de integración del psicólogo em el hospital**: Pasado, presente y futuro del psicólogo hospitalario. In: REMOR, E.; ARRANZ, P.; ULLA, S. (Org.). **El Psicólogo em el Ámbito Hospitalario**. Bilbao: Desclée de Brouwer Biblioteca de Psicologia, 2003. p.831-863.

ROGERS, C. R. **Tornar-se pessoa**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ROGERS, C. R. **Tornar-se pessoa**. 5. ed. São Paulo: EPU, 1983.

ROGERS, C. R.; KINGET, G. M. **Psicoterapia e relações humanas**: teoria e pratica da terapia não-diretiva. v. 1. Belo Horizonte: Interlivros, 1977.

SIMONETTI, A. **Manual de Psicologia Hospitalar**: o mapa da doença. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

# REFLEXÕES SOBRE A CLÍNICA DAS URGÊNCIAS PSICOLÓGICAS <sup>1</sup>

Márcia A Tassinari <sup>2</sup>

Wagner T Durange <sup>3</sup>

## RESUMO

Revisão do trabalho apresentado no XVIII Encuentro Iberoamericano del enfoque Centrado en La Persona (13 a 20/05/2018, em Chapala, México). Amplia-se a noção da consulta psicológica dirigida às urgências. Inicialmente apresentamos a existência da clínica da urgência psicológica a partir dos trabalhos iniciais de Carl Rogers até a apresentação da prática do Plantão Psicológico Centrado na Pessoa. Seguimos cronologicamente o percurso de Rogers desde o aparecimento do Aconselhamento Psicológico Não-Diretivo; passando pela modalidade emergente das entrevistas de demonstração; as experiências da Psicologia em Situações Extremas até o aparecimento do Plantão Psicológico. Apresentamos também os desenvolvimentos da Terapia de Sessão Única para melhor subsidiar a importância do encontro único no atendimento às urgências psicológicas. A conceituação de urgência psicológica como o deslocamento da centralidade de poder, apresentamos as principais características da clínica da urgência psicológica, a partir da radicalidade do encontro: autenticidade, momento único e acolhimento.

**Palavras Chave:** Clínica. Urgência. Psicológica. ACP. Radicalidade. Momento. Acolhimento.

---

1 Trabalho a ser apresentado no XX Encontro Nordestino da Abordagem Centrada na Pessoa, de 14 a 18 de novembro de 2018, Barreirinhas, São Luiz do Maranhão.

2 Psicóloga (CRP-05/1718), Doutorado em Psicologia, Psicoterapeuta, Coordenador do GFH-Rio de Janeiro. Autora de artigos e livros, destacando: Revisitando o Plantão Psicológico Centrado na Pessoa (organizadora e coautora). Professora da Universidade Santa Úrsula, onde também coordena o curso de Especialização em Psicologia Clínica em Abordagem Centrada na Pessoa, psicoterapeuta.

3 Psicólogo (CRP-05/43819), Mestrando em Educação, Especialização em Filosofia, Formação em Psicologia Clínica na Abordagem Centrada na Pessoa com a Prof.<sup>a</sup> Dra. Marcia Tassinari. Coordenador do GFH-Rio de Janeiro. Autor de artigos, organizador e coautor do livro: Revisitando o Plantão Psicológico Centrado na Pessoa. Organizador e Professor visitante do curso de Especialização em Psicologia Clínica em Abordagem Centrada na Pessoa da Universidade Santa Úrsula.

## ABSTRACT

This paper is a review of the work presented at the XVIII Iberoamerican Encounter of the Person Centered Approach (13-20/05/2018, Chapala, Mexico). Now we are broadening the notion of psychological attention directed at urgencies. Initially we present the existence of the psychological urgency clinic from the initial works of Carl Rogers until the presentation of the Stand By Psychological Service practice. We follow chronologically the path of Rogers since the appearance of Non-Directive Psychological Counseling; passing through the emerging modality of the demonstration interviews; the experiences of Psychology in Extreme Situations until the appearance of the Stand By Psychological Service. We also present the developments of the Single Session Therapy to better subsidize the importance of the unique meeting in the attendance to the psychological urgencies. From the conception of psychological urgency as the displacement of the centrality of power, we present the main characteristics of the clinic of psychological urgency, from the radicality of the encounter: authenticity, unique moment and reception.

**Key Words:** Clinic. Psychological. Urgency. Person Centered Approach. Radicality. Encounter. Unique moment. Authenticity. Reception.

## 1 INTRODUÇÃO

Este trabalho propõe uma clínica da urgência psicológica com vistas a enfatizar a função do psicólogo como um agente promotor da saúde, que tem o cuidado como seu guia principal. Tal cuidado que se desenvolve em momentos específicos das urgências, solicita uma postura diferenciada do psicólogo diante do que chamamos de “encontro radicalizado”.

As palavras urgência e emergência possuem significados semelhantes, indicando aparecimento repentino de algo que necessita de uma ação imediata, conforme nos apresenta o Dicionário Petit Robert (1990). Por outro lado, a

palavra urgência, também derivada do latim *urgere*, puxar, pressionar, indica necessidade de agir rapidamente<sup>4</sup>.

Entende-se que a pessoa que está vivenciando algum desconforto emocional (de qualquer magnitude, tem seu centro de poder deslocado), e que procura por um pronto atendimento, está, minimamente, ciente de sua urgência. Sendo assim, acolher a pessoa no momento de sua urgência, facilitar a compreensão e expressão dos acontecimentos emergentes em sua experiência, tem-se mostrado um trabalho com grande mobilização e eficácia terapêutica.

## **2 CLÍNICA DA URGÊNCIA PSICOLÓGICA: início e trajetória**

Por volta do final da década de 1920, Carl Rogers encontrou um trabalho bem remunerado para sustentar o seu doutorado, numa época em que os empregos eram em número escasso. Ele foi contratado como psicólogo no “*Child Study Department*” da Associação para a Proteção à Infância em Rochester, Nova York. Dedicou-se completamente no serviço de psicologia prática, num trabalho de diagnóstico e de planejamento de casos de crianças delinquentes e sem recursos, crianças que eram enviadas pelos tribunais e pelos serviços sociais, onde ele realizava frequentemente “entrevistas de tratamento”. Aqui, Rogers já apresenta sua frustração com a prática do diagnóstico, que não dava conta da compreensão da urgência. Da mesma forma, ele se sente desconfortável com a utilização técnica da entrevista psicológica. Os dois procedimentos dificultam o encontro entre pessoas.

---

4 O Dicionário Universal da Língua Portuguesa oferece os significados para o vocábulo emergência: (do latim *emergentia*): ato de emergir; estado do que emerge; nascimento (do Sol), aparecimento; (sentido figurado) sucesso casual; conjuntura, ocorrência, incidente; (Botânico) pequena saliência da epiderme das folhas e dos caules; (Física) ponto em que um raio luminoso daí do meio que atravessou. Já para a palavra urgência – (do Latim: *urgentia*) – qualidade do que é urgente; pressa; necessidade premente, imediata; setor do hospital onde se atendem doentes que necessitam de cuidados médicos imediatos.

No final da década de 1930, ocorre um incidente significativo e importante para Rogers. Falava com uma mãe extremamente inteligente, cujo filho era muito desobediente. O estudo do caso revelou que esse comportamento era resultado da rejeição da mãe, mas, apesar de muitas entrevistas, não conseguia fazê-la ver isso. Fez com que ela falasse, procurou delicadamente salientar os dados evidentes que ela tinha fornecido, tentando ajudá-la a ver a situação. O resultado era nulo. Então, ele desistiu. Disse-lhe que haviam feito o melhor que podiam, mas que tinham fracassado e que os seus contatos deveriam terminar. Ela concordou. Acabaram assim a entrevista, e apertaram as mãos e ela já se dirigia para a porta do consultório quando se voltou para Rogers e perguntou: “Também faz aconselhamento de adultos aqui?” Tendo lhe respondido afirmativamente, ela disse para Rogers: “Pois bem, gostaria que me ajudasse”. Ela voltou para cadeira de onde havia se levantado e começou a “derramar” seu desespero sobre seu casamento, sobre suas relações perturbadas com o marido, seu sentimento de fracasso e de confusão, tudo aquilo muito diferente da estéril “história de caso” que antes tinha fornecido para ele [...] “iniciou-se então uma real terapia que acabou por ser bem-sucedida” (ROGERS, 2009, p.13).

Nota-se, que Rogers percebeu a urgência desta mãe, mas, inicialmente, não tinha como formular um acolhimento e quis encerrar o processo. No segundo momento, “apenas ouvindo” a urgência da mãe, Rogers começou então a aprender a lidar com o imprevisível, através da disponibilidade para acolher a urgência.

Esses dois momentos apontam que Rogers, desde o início, já ressaltava a importância da relação de acolhimento à urgência, mas ainda não tinha elementos para sua formulação. Precisava amadurecer essa ideia então revolucionária.

## 2.1 Aconselhamento Psicológico (Consulta Psicológica)

Rogers (1942) apresentou pela primeira vez suas ideias sobre psicoterapia em sua obra *Counseling and Psychotherapy*, onde declarou que em um **período breve de tempo** o terapeuta pode oferecer um tipo de ajuda de importância definitiva e esclarecedora para o cliente. Ele diz que, “podemos capacitar o cliente para expressar seus problemas livremente com um claro reconhecimento das questões que são confrontadas ao final da sessão” (p. 247-248). A entrada de Rogers no campo do Aconselhamento Psicológico provocou uma reviravolta, já que ele girou os três eixos principais, aproximando aconselhamento da psicoterapia: do problema para a pessoa; da avaliação para a relação e do resultado para o processo.

É nesse sentido que o aconselhamento psicológico pode ser empregado, **providendo situações de atenção pontual** que requerem atenção breve, que possam conduzir a um alívio psicológico sem a utilização de rebuscadas técnicas de investigação da personalidade. Novamente, é a atitude de acolher às urgências.

## 2.2 Aconselhamento Psicológico (Contato Casual)

Depois da publicação de *Counseling and Psychotherapy* em 1942, Rogers escreve em 1944 mais dois trabalhos sobre Aconselhamento: *Adjustment after Combat*<sup>5</sup> e *The psychological adjustments of discharged service personnel*<sup>6</sup>. E em

---

<sup>5</sup> Adjustment after Combat. Army Air Forces Flexible Gunnery School, Fort Myers, Florida, 1944. Publicação reservada. 90 pp.

<sup>6</sup> The psychological adjustments of discharged service personnel, Psych. Bulletin, 1944, 41, pp. 689-696.

1946 escreve o livro *Counseling with returned Servicemen*<sup>7</sup> e propôs, no capítulo 9, o conceito de **contato casual** para distingui-lo do aconselhamento ou psicoterapia.

Rogers, ao trabalhar com os retornados da guerra, percebe que a compreensão da aflição do outro podia ocorrer em qualquer ambiente (no jardim, na lanchonete, na biblioteca). Tratava-se de um melhor aproveitamento de um instante casual de conversa, onde não se pretendia solucionar o problema, mas oferecer uma **escuta qualificada, interessada e calorosa** a quem se aproximasse. Com isso, Rogers percebeu que os contatos casuais ofereciam três benefícios para a pessoa: 1) A libertação emocional, retirando a carga de emoções reprimidas, permitindo a expressão de sentimentos reprimidos e, desta forma, alcançar uma espécie de catarse; 2) A oportunidade para o indivíduo para esclarecer sua situação e ter pensamentos mais realistas e uma melhor compreensão de si mesmo e de seus problemas; 3) O contato casual pode até incentivar a pessoa a procurar outro tipo de contatos e de se envolver em alguma outra forma de terapia ou aconselhamento (TASSINARI, 2015).

Parece que Rogers percebeu que o acolhimento à urgência psicológica dispensava o famoso *setting* terapêutico e que a urgência podia ser atendida a partir das atitudes facilitadoras<sup>8</sup>, não limitadas pelas variáveis tempo (duração) e espaço (ambiente físico).

### 2.2.1 Entrevista de Demonstração

---

<sup>7</sup> Traduzido para o português: ROGERS, C. R. & WALLEN, J. L. (2000). **Manual de Counselling**. Lisboa: GAFT – Gabinete de Aconselhamento, Terapia e Formação. (tradução Bertina Tomé e Silvína Vida Larga)

<sup>8</sup> Congruência, Compreensão Empática e Aceitação Incondicional. “Quando essas condições são alcançadas, torno-me uma companhia para o meu cliente, acompanhando-o nessa busca assustadora de si mesmo, onde ele agora se sente livre para ingressar” (ROGERS, 2009, p.37- 39).

Nos anos de 1940 e 1950, Rogers inicia trabalhos de entrevistas de demonstração (ex: o caso Jim Brown e Mary Jane Tilden), e demonstração filmada para propósito de pesquisa e aprendizagem (ex: o caso Glória). Mas foi a partir da entrevista com a Sylvia, realizada a pedido do grupo, durante o *workshop* de Terapia Centrada no Cliente, promovido em Oregon em 1976, que Rogers começou a realizar entrevistas de demonstração de modo sistemático durante os eventos (ex: Jill, Mary, Louise, Mark, Steve, Richard). Estes trabalhos têm um grande valor para os estudos da psicoterapia, e demonstram a incrível qualidade de sua presença, expressada em seu olhar, sua postura e seu tom de voz, a qual era indubitavelmente um elemento central de sua terapia. Em muitas ocasiões o essencial não era o que dizia ou o que fazia, mas como o dizia e o modo como tratava ao cliente (BOWEN, 1996). O que ressalta mais claramente ao revisar estes casos, é o extraordinário contato que Rogers conseguia estabelecer com os seus clientes, inclusive com aqueles que os via pela primeira vez. Rogers foi o pioneiro de uma atitude clínica, que parece incluir por igual a compreensão da mente, do coração e da alma (FARBER, 1996).

No famoso projeto de pesquisa *Three approaches to psychotherapy* (SHOSTROM, 1965), Rogers entrevista Glória e mantém correspondência com ela por 15 anos, interrompida apenas pela morte dela, informada pela filha. Este é um bom exemplo que o atendimento à urgência pode ter efeitos duradouros e manter ecoando a “radicalidade do encontro”.

Rogers não podia imaginar o impacto que causava na vida dessas pessoas após uma única entrevista de demonstração, realizada na frente de uma plateia, até que começou a receber cartas e *feedbacks* da própria audiência e das pessoas que haviam sido entrevistadas.

Hofmeister (1987) oferece um feedback público impressionante sobre os efeitos de uma entrevista de demonstração realizada com ela, por Carl Rogers,



em 1983, durante um **workshop na Suíça**. **O título do artigo Carl Rogers's influence on the birth of my children já indica a influência que essa única entrevista de 25 minutos (na frente de uma audiência de 120 pessoas), teve na sua vida. Parece que a situação terapêutica fornece os nutrientes para que a criatividade possa emergir.**

### **3 PLANTÃO PSICOLÓGICO**

Ainda que a atividade do Plantão Psicológico não seja nova no Brasil (surgiu em 1969), a primeira sistematização pública apareceu no final da década de oitenta (ROSENBERG, 1987). Atualmente nota-se um número crescente de profissionais e instituições inovando seus atendimentos, encontrando no Plantão respostas a muitas de suas inquietações, em especial a aplicabilidade da Psicologia em instituições. Hoje temos 3 livros publicados (e um em andamento) que tratam especificamente do tema, além de dezenas de artigos, dissertações de Mestrado e Tese de Doutorado.

Adota-se aqui, as pistas oferecidas pelos trabalhos acadêmicos (TASSINARI, 1999 e 2003) para uma aproximação da definição de Plantão Psicológico como um tipo de atendimento psicológico, que se completa em si mesmo, realizado em uma ou mais consultas sem duração pré-determinada, objetivando receber qualquer pessoa no momento exato de sua necessidade para ajudá-la a compreender melhor sua emergência e, se necessário, encaminhá-la a outros serviços. Tanto o tempo da consulta, quanto os retornos dependem de decisões conjuntas (plantonista/pessoa) no decorrer do atendimento. É exercido por psicólogos que ficam à disposição das pessoas que procuram espontaneamente o Serviço em local, dias e horários pré-estabelecidos, podendo ser criado em diversos locais e instituições. Em cada

ambiente, precisará criar estratégias específicas, desde sua divulgação (processo de sensibilização à comunidade) até sua relação com a própria instituição/local.

O atendimento em Plantão não visa somente uma catarse, ainda que a inclua, mas objetiva facilitar uma maior compreensão da pessoa e de sua situação imediata. O plantonista e o cliente vão juntos procurar no "momento-já" as potencialidades inerentes que podem estar adormecidas ou que precisem ser deflagradas a partir de uma relação calorosa, sem julgamentos, onde a escuta sensível e empática, a expressividade do plantonista e seu genuíno interesse em ajudar, desempenham papel primordial.

Além disso, entende-se que o Plantão Psicológico é uma potente aplicação da Abordagem Centrada na Pessoa, permeado pelas atitudes de consideração positiva incondicional, compreensão empática e congruência ou autenticidade, que fornecem um ambiente facilitador para a autoexpressão, bem como a possibilidade de, em até um único encontro, a pessoa conseguir clarear sua demanda, ou seja, uma compreensão mais nítida de como se compreende em determinada situação. Fundamenta-se, assim como a Abordagem, no postulado central da Tendência Atualizante/Formativa, isto é, na hipótese que assume o ser humano como um organismo vivo, global, digno de confiança, com capacidade natural de desenvolvimento de suas potencialidades.

A clínica da urgência psicológica encontrou sua melhor expressão nos atendimentos dos Serviços de Plantão Psicológico, aqui entendido como uma modalidade clínica, e potente para lidar com o sofrimento humano, em diversos locais e ambientes.

Um dos inspiradores do Plantão Psicológico foi Talmon (1990), que desenvolveu o trabalho de Terapia de Sessão Única, baseado nas seguintes constatações: todas as terapias começam na primeira sessão; frequentemente

uma única sessão é suficiente; a primeira sessão tende a ser a mais efetiva, poderosa e importante, independente da duração da terapia.

Essa modalidade de atendimento psicológico parece funcionar no sentido de atender à urgência das pessoas que necessitam ser ouvidas naquele momento especial. Nota-se que, mesmo diante da possibilidade de retornos, as pessoas escolhem apenas uma sessão, quando se sentem atendidas naquilo que foram buscar.

#### **4 ATENÇÃO PSICOLÓGICA EM SITUAÇÕES EXTREMAS**

Em recente pesquisa sobre atenção psicológica, Vasconcelos (2014) investigou a experiência de psicólogos que atuaram em diversos contextos considerados como situações extremas, incluindo as denominadas abruptas – desastres ambientais e acidentes aéreos – e as crônicas – conflitos armados, guerras e epidemias.

Segundo a pesquisadora, uma narrativa-síntese emergiu do conjunto de narrativas individuais apontando elementos de natureza interpretativa em relação ao fenômeno estudado. E um destes principais elementos aponta que a atenção psicológica se desenvolve em sintonia com as especificidades e demandas da situação, constituindo-se a partir de atitudes de empatia e aceitação às pessoas, assim como de autenticidade em relação a si próprio.

Os resultados desvelaram o significado da prática psicológica em situações extremas como um gesto humano de lançar-se em direção ao outro tendo como missão o cuidar e possibilitando a emergência do acontecer clínico.

#### **5 CLÍNICA DA URGÊNCIA PSICOLÓGICA:** a radicalidade do encontro

A expressão urgência psicológica foi escolhida para minimizar o viés psicopatologizante, orientando essa clínica para a promoção da saúde em

qualquer circunstância. A proposta visa acolher a urgência vivenciada pela pessoa, independentemente de sua magnitude. Esse acolhimento pautado pelos princípios da Abordagem Centrada na Pessoa, possibilita que a pessoa configure melhor sua necessidade, seus recursos, suas ações, e amplie o cuidado consigo mesma (TASSINARI, 2003).

O que está sendo proposto para a clínica da urgência psicológica, é que ela se constitui no processo da “radicalidade do encontro”. E, necessariamente, são três os elementos mais significativos desta radicalidade – a autenticidade; o momento único; o acolhimento.

Na autenticidade, a pessoa em sua fala, surpreende e fórmula seus pensamentos ou inquietações presentes “pela primeira vez”. Neste caso, a pessoa está improvisando, está dando forma ao que ela está sendo e sendo o que fala. Sua fala é nova (AMATUZZI, 1989).

Segundo AmatuZZi (1989), no aspecto relacional, Martin Buber aponta pelo menos quatro condições para a autenticidade: a primeira é a genuinidade de seus participantes – nesse sentido de se deixarem guiar pelo que são, ou melhor, de serem o que são no encontro, cada um deles. A segunda é uma condição de percepção – que cada um veja o parceiro como ele é em sua totalidade e concretude. É tomar conhecimento íntimo dele como outro. É só através desse conhecimento íntimo do outro enquanto tal, junto com sua aceitação, que eu o legítimo como parceiro de um encontro genuíno. A terceira condição é a liberdade – é que, de certa forma, seu curso é imprevisível, exatamente porque é em seu ato que os interlocutores se presentificam como pessoas. A quarta condição é a ação – que os parceiros devem viver uma situação, também objetivamente, na qual não lhes seja vedada a participação ativa. Do contrário, o encontro está morto em sua raiz.

O outro elemento que viabiliza a radicalidade é o momento único. De fato, a consciência de que o encontro pode ser único, torna-se um grande fator de mobilização tanto para o cliente quanto para o psicólogo. O encontro tende a ser mais intenso justamente pela consciência do seu limite; consciência esta (não necessariamente, mas frequentemente) potencializadora quando acompanhada de cuidado e tomada de posição pessoal. Evidentemente, não se trata de tematizar o limite com o cliente, mas a consciência do psicólogo, de que a possibilidade de ajuda se dá radicalmente no momento presente, provoca a ambos no sentido de se implicarem efetivamente na elaboração atual (MAHFOUD, 2013).

Por outro lado, podemos compreender o segundo elemento da “radicalidade do encontro”, por meio do significado da palavra grega *kairós* (tempo). Segundo a mitologia grega, em nenhum momento *kairós* refletiria o passado ou o futuro; ele simboliza o melhor instante presente: o instante em que se consegue afastar o caos e abraçar a felicidade. Ainda, é o tempo não-linear e que não se pode determinar ou medir; uma oportunidade ou até mesmo a ocasião certa para determinada coisa. Em outras palavras, o momento certo, o momento oportuno. Refere-se a uma experiência temporal, na qual percebemos o momento oportuno em relação a determinado objeto, processo ou contexto. *Kairós* revela o momento certo para a coisa certa, a melhor oportunidade, o momento crítico para agir, a ocasião certa e apropriada. Sendo assim, é um termo que representa o tempo existencial e de natureza qualitativa.

Por fim, outro elemento que viabiliza a “radicalidade do encontro” é o acolhimento. Ele se estabelece radicalizando a disponibilidade para atender as pessoas no momento em que faz sentido para elas, valorizando a tomada de decisão por buscar ajuda psicológica como um importante passo do processo de elaboração da experiência. Acentua-se a perspectiva de facilitação do processo

em ato (MAHFOUD, 2013). Acolhimento aqui entendido com receptividade à integralidade da pessoa e sua situação imediata, incluindo suas lutas fracassadas para confrontar suas contingências de natureza psicológica, social e cultural. Esse acolhimento implica as atitudes de compreensão empática e de incondicionalidade como seus elementos essenciais.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio de uma análise cronológica dos trabalhos de Rogers (e consequentemente, do desenvolvimento da ACP), é possível identificar a existência de uma clínica da urgência psicológica. Apesar de não ter feito nenhuma referência direta sobre uma teoria ou prática da urgência psicológica, ele percebeu que o acolhimento à urgência dispensava o famoso *setting* terapêutico, e que a urgência podia ser compreendida a partir das atitudes facilitadoras, não limitadas pelas variáveis tempo (duração) e espaço (ambiente físico). Com isso, abriu um horizonte, possibilitando que a atenção psicológica adquirisse uma dimensão ampla e flexível de atuação.

Como anteriormente mencionado, optamos pela expressão urgência psicológica para minimizar o viés psicopatologizante das expressões crise e emergência e para reiterar essa clínica para a promoção da saúde em qualquer circunstância (TASSINARI, 2003). Percebemos que este acolhimento pontual no momento quase exato da necessidade empodera a pessoa e ativa o cuidado consigo mesma, orientando ações mais saudáveis.

O caminho para melhor fundamentar uma clínica da urgência psicológica ainda precisa avançar tanto na reflexão quanto na pesquisa, para dar conta dos fenômenos evidenciados nas consultas dos serviços de Plantão Psicológico, dentro e fora do *setting* psicoterapêutico. No entanto, aqui foi esboçada a epistemologia desta clínica, inclusive, por meio de três elementos necessários ao

processo da “radicalidade do encontro”, a saber: a autenticidade; o momento único; o acolhimento.

Interessante ressaltar que, assim como o atendimento clínico através dos Serviços de Plantão Psicológico levou quase 40 anos para amadurecer, a clínica da urgência psicológica também percorreu um longo caminho, desde o final da década de 20 para se configurar como uma possibilidade necessária e adequada aos tempos atuais.

Temos aprendido na prática e nas reflexões e, em algumas pesquisas, que oferecer o melhor de nós, dirigido ao melhor do outro pode dar nascimento a algo de valor inestimável, que nenhum dos dois conseguiria sozinho. Agradecemos a Wood (2010) esta recomendação, que agora se encaixa tão bem no acolhimento à urgência.

É essa possibilidade de entender o outro do ponto de vista dele, que nos torna mais humanos. Quando habitamos o mundo do outro que não é o nosso, podemos passear em recônditos não muito conhecidos pelo outro, mas precisamos ir com suavidade para convidá-lo a reconhecer aquele cantinho e ajudar a integrar a outros espaços, e assim, ele/nós vamos ampliando e nos modificamos: nós, porque nunca havíamos estado lá e ele, por revisitar o que já havia esquecido ou que não parecia importante, e agora juntou com outros espaços. Assim, ambos saímos alterados e ampliados.

## REFERÊNCIAS

AMATUZZI, M. M **O resgate da fala autêntica**. Campinas, SP: Papirus, 1989.

BOWEN, M. V. B Preface. In: **The Psychotherapy of Carl Rogers: cases and commentary**. The Guilford Press, 1996.

DICIONÁRIO Petit Robert. Paris, 1990

FARBER, B. A. Introduction. In: **The Psychotherapy of Carl Rogers: cases and commentary.** The Guilford Press.1996.

HOFMEISTER, Beate. Carl Rogers's influence on the birth of my children. *Person-Centered Review*, **Sage**, San Diego, v.2, n.3, Aug. p.315-328, 1987.

MAHFOUD, M. (Org.). **Plantão Psicológico.** São Paulo: Novos Horizontes,1999

MAHFOUD, M Desafios sempre renovados: Plantão Psicológico. In: TASSINARI, M. A; CORDEIRO, A. P. S; DURANGE, W. T. (Orgs.). **Revisitando o Plantão Psicológico Centrado na Pessoa.** Curitiba: CRV, 2013.

MORATO, H. T. P. **Aconselhamento psicológico centrado na pessoa: novos desafios.** 2.ed. São Paulo: Casa do Psicólogo,1997.

ROSENBERG, Rachel (Org.). **Aconselhamento Psicológico Centrado na Pessoa.** São Paulo: EPU,1987. (Temas Básicos de Psicologia, v.21).

ROGERS, C.R. **Counseling and psychotherapy.** Boston: Houghton Mifflin.

\_\_\_\_\_. **Psicoterapia e consulta psicológica.** São Paulo: Martins Fontes, 2005

\_\_\_\_\_. **Grupos de Encontro.** São Paulo: Martins Fontes, 1970.

\_\_\_\_\_. **Tornar-se pessoa.** São Paulo: Martins Fontes,2009.

\_\_\_\_\_. **A pessoa como centro.** São Paulo: E.P.U.,1977.

SHOSTROM, E. (Org.). **Three Approaches to Psychotherapy.** Filme nº 1 Sonoro. Califórnia: Psychological Films,1965.

SOUZA, S; SILVA FILHO, F. B; MONTENEGRO, L. A. A. (Orgs.). **Plantão Psicológico: ressignificando o humano na experiência da escuta e acolhimento.** Curitiba:CRV,2015.

TALMON, Moshe. **Single Session Therapy: Maximizing the effect of the first (and often only) therapeutic encounter.** San Francisco: Jossey-Bass.1990.



TASSINARI, M. A. **Plantão Psicológico Centrado na Pessoa como promoção da Saúde no contexto escolar**. 1999. 149f. Dissertação. (Instituto de Psicologia) - Universidade Federal do Rio de Janeiro,. Rio de Janeiro. 1999.

TASSINARI, M. A. **A Clínica da Urgência Psicológica: Contribuições da Abordagem Centrada na Pessoa**. 2003. 231f. Tese (Instituto de Psicologia) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2003.

TASSINARI, M. A.; DURANGE, W. T. Plantão Psicológico: O Florescimento da Psicologia Pós-Moderna – o drama de uma transmutação. **Revista Enfoque Humanístico**, Buenos Aires, v.2012.

TASSINARI, M. A; CORDEIRO, A. P. S; DURANGE, W. T. (Orgs.). **Revisitando o Plantão Psicológico Centrado na Pessoa**. Curitiba, PR: CRV.2013

TASSINARI, M. A. Prefacio. In: SOUZA, S; SILVA FILHO, F. B; MONTENEGRO, L. A. A. (Orgs.). **Plantão Psicológico: Ressignificando o humano na experiência da escuta e acolhimento**. Curitiba: CRV,2015.

VASCONCELOS, T. P . **Atenção psicológica em situações extremas: compreendendo a experiência de psicólogos**.2014. 150p. Tese Pontifícia Universidade de Campinas. 2014.

WOOD, John, Keith (Orgs. et al.) **Abordagem Centrada na Pessoa**. Vitória: UFES, 2010.

# **NORMAS PARA PUBLICAÇÃO DE TRABALHOS**

# **NORMAS PARA PUBLICAÇÃO DE TRABALHOS**

A Revista Científica da Fundação Sôsândrade é destinada à publicação de trabalhos científicos e culturais produzidos por discentes (devidamente orientados por um professor), docentes e pesquisadores da UFMA, UEMA, IFMA e de outras IES, nas diversas áreas de conhecimento.

Aceitam-se trabalhos acadêmicos nas seguintes categorias: Artigo, Resenha e Ensaio. Todos os trabalhos enviados para publicação serão submetidos à apreciação do Conselho Editorial da Revista ou a especialistas da área, indicados por esse Conselho. Os trabalhos devem ser inéditos e atender aos critérios abaixo.

## **1 REGRAS PARA ENVIO DE TRABALHO**

1.1 Os artigos devem ser remetidos por meio do link próprio, disponível no site da Revista;

1.2 Junto ao material mencionado no item anterior, os autores deverão preencher um formulário com informações cadastrais, dando aceite ao Termo de Compromisso (anexo), no qual se comprometem com o ineditismo e a autenticidade do trabalho, cedendo, em caso de aprovação, os direitos autorais a ele referentes.

## **2 REGRAS DE APRESENTAÇÃO DOS TRABALHOS**

2.1 O autor do trabalho deve utilizar programa Microsoft Word, versão 2003 ou superior. Os artigos devem conter de 10 a 20 laudas e obedecer à seguinte formatação:

- a) Fonte: Times New Roman, tamanho 12;
- b) Folha de formato A4, com 3 cm de margens superior e esquerda e 2 cm de margens inferior e direita;
- c) Espaçamento de 1,5 pontos entre linhas e 6 pontos entre parágrafos (antes e depois);
- d) Páginas numeradas, inclusive a primeira;

- e) Parágrafos justificados;
- f) Recuo especial de primeira linha de 2cm.

## 2.2 A primeira página deve conter:

- a) Título completo, e subtítulo, se houver, destacado em negrito e fonte corpo 12,

centralizado, espaço simples entre linhas;

Nome do autor, logo abaixo do título (ou do subtítulo, quando este existir), alinhado à direita, acompanhado de titulação e vínculo institucional, especificados em nota de rodapé;

Resumo de 100 a 250 palavras, indicação, logo abaixo, das palavras-chave (no máximo cinco) referenciadas no artigo. As palavras-chave devem ser escolhidas para fins de indexação, de forma que os leitores possam encontrar o artigo através de levantamento bibliográfico.

Resumo seguido de palavras-chave em língua estrangeira: francês, inglês ou espanhol.

## 2.3 Os autores deverão fazer rigorosa revisão do texto quanto à correção da norma padrão da Língua Portuguesa e à digitação. Seguir as normas da ABNT.

### 3 REGRAS DE CITAÇÃO E REFERÊNCIAS

3.1 As citações deverão ser feitas pelo sistema autor-data de acordo com a NBR 10520;

3.2. Locuções em língua estrangeira deverão ser redigidas em itálico;

3.3 As citações deverão ser feitas pelo sistema autor-data, de acordo com a NBR 10520;

3.4 Todas as fontes, diretas ou indiretas, utilizadas no corpo do texto deverão ser mencionadas nas referências, de acordo com as normas estabelecidas pela NBR 6023. Somente as obras efetivamente citadas devem aparecer nas referências.

### 4 PROCEDIMENTOS EDITORIAIS

4.1 Os trabalhos serão apreciados pelo Conselho Editorial, que julgará se são publicáveis e se estão de acordo com a linha editorial da Revista. O

Conselho Editorial poderá sugerir pequenas modificações ou adaptações formais nos textos, visando a agilizar o processo de publicação dos trabalhos;

- 4.2 Após análise do Conselho Editorial, os trabalhos poderão ser: a) aceitos para publicação; b) aceitos apenas, se reformulados, conforme as indicações dos membros do Conselho Editorial; c) não aceitos para publicação;
- 4.3 Ficará a cargo do Conselho Editorial a comunicação com os autores ao longo de todo o processo editorial, bem como a tomada de decisão, em caso de situações especiais.

Conselho Editorial

Endereço para envio de trabalhos: [fsadu@fsadu.org.br](mailto:fsadu@fsadu.org.br)

## TERMO DE COMPROMISSO

Atesto, para os devidos fins de direito, que o artigo / resenha / ensaio científico ora apresentado é inédito e de minha autoria, eximindo a Fundação Sousândrade e a Revista Científica e Tecnológica da Fundação Sousândrade e os membros da Comissão Editorial de quaisquer responsabilidades quanto à violação de direitos autorais e quanto ao teor das ideias nele expostas.

Do mesmo modo, autorizo a publicação do trabalho por todos os meios, renunciando ao recebimento de quaisquer eventuais valores decorrentes de direitos autorais.

São Luís/Ma, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

-----  
Assinatura do(a) autor(a) do trabalho

Composto em Lato 10 pela Fundação Sousândrade em 2018



**Fundação  
Sousaândrade**  
DE APOIO AO DESENVOLVIMENTO DA UFMA

**FUNDAÇÃO SOUSÂNDRADE DE APOIO AO DESENVOLVIMENTO DA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO**

Rua das Juçaras, nº28, Q. 44 - Renascença I  
São Luís - Maranhão, CEP: 65075-230 - Caixa Postal 741  
Fone: (98) 4009-1000 - Fax: (98) 4009-1003  
CNPJ: 07.060.718/0001-12 - Insc. Est.: 12.096.429-5  
Site: [www.fsadu.org.br](http://www.fsadu.org.br) - E-mail: [fsadu@fsadu.org.br](mailto:fsadu@fsadu.org.br)