



Volume III, número 1, jan-jun, 2022, pág. 50 - 70

Oficinas remotas da escuta: prática clínica com estudantes de Psicologia durante a pandemia da COVID-19

Workshops on remote listening: clinical practice with psychology undergraduate during the COVID-19 pandemic

Shirley Macêdo

José Luís Amorim

Larissa Kymberli Lopes da Silva

Maria Helena Maia e Souza

Resumo

Considerando a escuta como um dispositivo essencial ao trabalho da(o) psicóloga(o) e a dificuldade de experienciar a mesma na graduação do curso de Psicologia, para além dos períodos destinados a estágio obrigatório, as(os) autoras(es) do presente relato de experiência têm por objetivo descrever como realizaram Oficinas Remotas de Escuta com estudantes de Psicologia de diversas Instituições de Ensino Superior do Brasil durante a pandemia da COVID-19 e apresentar resultados alcançados. Utilizando o método da hermenêutica colaborativa, foram conduzidas, ao total, dez oficinas com 80 participantes, através da plataforma *Meet*. Uma oficina era facilitada por duas(dois) extensionistas também estudantes de Psicologia, tinham no máximo dez participantes e duravam quatro encontros semanais de duas horas cada. Foram utilizadas diversas dinâmicas de grupo e recursos artísticos e, de maneira geral, os resultados alcançados foram: para as(os) participantes, abertura à experiência, mudanças em modos de subjetivação, ressignificação do que seja escutar, ampliação da consciência e do cuidado de si e da(o) outra(o) e desenvolvimento da escuta qualificada; para as(os) facilitadoras(es), desenvolvimento de competências ao futuro exercício profissional. Por fim, ao pontuarem que oficinas de escuta, independentemente de serem remotas ou presenciais, podem constituir uma prática clínica na formação de psicólogas(os), concluem que as mesmas são potentes para trocas de experiências e saberes, fortalecimento de vínculos, promoção de solidariedade, compartilhamento de afetos e suporte emocional.

Palavras-Chave: Escuta; formação do psicólogo; hermenêutica colaborativa; psicologia clínica; fenomenologia.



Abstract

Considering listening as an essential device to psychologist's work and the difficulty of experiencing it in graduate studies in Psychology, besides the periods for mandatory internship, the authors of this experience report aimed to describe the conduction of Workshops on Remote Listening with Psychology undergraduate students from several Higher Education Institutions in Brazil during the COVID-19 pandemic and to present results achieved. Using the collaborative hermeneutics method, ten workshops were conducted with 80 participants, in the Meet platform. A workshop was facilitated by two undergraduate students in psychology who were also undergraduate students in Psychology, with a maximum of ten participants and lasting four weekly meetings of two hours each. Various group dynamics and artistic resources were used and, in general, the results achieved were: for the participants, openness to experience, changes in subjectivation modes, resignification of the meaning of listening, expansion of awareness and the care for yourself and the other, and development of qualified listening; for facilitators, development of skills for future professional practice. Finally, when pointing out that workshops on listening, regardless of being remote or in-person, can constitute a clinical practice in the training of psychologists, they are powerful for exchanging experiences and knowledge, strengthening bonds, promoting solidarity, sharing of affections and emotional support.

Key words: Listening; psychologist training; collaborative hermeneutics; clinical psychology; phenomenology.

Introdução

Neste artigo tratamos do tema Escuta. Mas não de qualquer escuta, a qual estamos acostumadas(os) no dia a dia porque somos dotadas(os) de sistema auditivo. Nosso foco é a escuta clínica, especialmente concebida no contexto das práticas psicológicas, sejam de intervenção ou pesquisa. Defendemos, como ressalta Amatuzzi (1990), que qualquer pessoa com o aparelho auditivo “em ordem” pode ouvir, mas não necessariamente escutar realmente.

Compreendemos escuta como dispositivo de cuidado, mas não um dispositivo como ferramenta e sim como dis-posição e abertura para ouvir o sentido e os significados daquelas(es) com as(os) quais dialogamos. Concordamos com Dourado, Quirino, Lima e Macêdo (2016) quando se referem à escuta como imprescindível diante das demandas com as quais a(o) psicóloga(o) lida, que não se caracteriza como uma escuta comum, mas como ouvir diferenciado, por favorecer alcance clínico, mobilizando novos modos de subjetivação, ou seja, novos modos de sentir, pensar e agir do sujeito no mundo-junto-com-as(o)s-outras(os).



Diante do exposto, não consideramos que essa escuta possa ser ensinada em sala de aula no contexto da formação da(o) psicóloga(o), apesar de reconhecermos sua importância no processo formacional. Explicamos a partir do que nos propõem Macêdo (2000) e Heckert (2007), assim como Braga, Daltro e Danon (2012): a escuta clínica não é um saber que possa ser transmitido como conteúdo técnico, porque ela só pode ser aprendida no próprio exercício de alguém implicado subjetivamente e alteritariamente com sua prática de cuidado. Em outras palavras, só se aprende a escutar escutando-se outra(o).

A partir de uma contextualização sobre escuta clínica semelhante a que expomos acima, Macêdo, Souza & Lima (2018), em um estudo realizado com estagiárias(os) de Psicologia, que anteriormente ao estágio tinham participado de oficinas de desenvolvimento da escuta, propuseram-nas como prática clínica na formação graduada. Tendo por objetivo compreender sentidos de participação nessas oficinas, procuraram descrever, a partir de entrevistas grupais com as(os) colaboradoras(es) do estudo, competências despertadas e desenvolvidas, como elas estariam sendo operacionalizadas e favorecendo suas manutenções no estágio, assim como elencar as mudanças em modos de subjetivação das(os) participantes ao experienciarem as oficinas. As(Os) autoras(es) defenderam a importância da oficina de escuta como uma experiência não obrigatória na formação de graduação antes das(os) estudantes chegarem ao estágio, baseadas(os) nos resultados dos seus estudos: alcance terapêutico, resignificação da angústia em relação ao futuro estágio, diminuição de ansiedade em relação aos próprios limites de atuação e desenvolvimento de competências como organização, sistematização e foco. Ainda a defenderam como uma prática de humanização e cuidado de si/da(o) outra(o) a futuras(os) estagiárias(os) de serviços escola de Psicologia.

Esses resultados são muito interessantes de serem refletidos em um contexto de formação onde as(os) graduandas(os) de Psicologia não têm experiência prática efetiva de escuta até chegarem no último ano de seu curso, momento em que adentram o estágio obrigatório. Até então, a supervalorização do conhecimento teórico não necessariamente



REH- REVISTA EDUCAÇÃO E HUMANIDADES



UFAM
e-ISSN 2675-410X

garante uma formação sólida que supere a dissociação entre teoria e prática (Cruz & Schultz, 2009), mesmo com todo o avanço das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para esses cursos, que foram instituídas em 2004 (Brasil, 2004), revogadas em 2011 (Brasil, 2011) e atualizadas recentemente em 2018 - já aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação [CNE] (Brasil, 2019), mas ainda não homologadas pelo Ministério da Educação (MEC).

Em 07 de maio de 2004, foram instituídas as DCN, para orientar princípios, fundamentos, condições de oferta, planejamento, implementação e avaliação dos cursos de Psicologia. Já nessa época, reconhecia-se a necessidade da(o) estudante, ao longo da graduação, desenvolver competências para diagnosticar, avaliar e atuar frente a problemas humanos das mais diversas ordens, coordenar e manejar processos grupais, assim como atuar multiprofissionalmente ao realizar atividades de ensino, pesquisa e prática profissional. Em 15 de março de 2011, no entanto, essas diretrizes foram revogadas, pois surgiu a necessidade de se pensar sobre a licenciatura em Psicologia, embora muitas das habilidades propostas em 2004 ainda se mantivessem, ressaltando-se uma formação pautada na oferta de condições de aprimoramento e capacitação contínuos por parte das Instituições de Ensino Superior (IES).

No entanto, o que se viu acontecer nos projetos pedagógicos de cursos de Psicologia no Brasil foram mudanças tímidas e embasadas em metodologias de ensino que, ou não acompanham as transformações no mundo contemporâneo; ou são embasadas em abordagens que, em alguns casos, não refletem sobre desafios cotidianos que problematizam os dogmas teóricos; ou são voltadas único e exclusivamente para pesquisas, não reconhecendo a prática como fundamental à aprendizagem do futuro profissional da área.

Em 2018, contudo, três instituições que se ocupam da formação da(o) psicóloga(o) para além das IES, o Conselho Federal de Psicologia (CFP), a Associação Brasileira de Ensino de Psicologia (ABEP) e a Federação Nacional dos Psicólogos (FENAPSI), promoveram, em nível nacional, debates com psicólogas(os), docentes, supervisoras(es)



REH- REVISTA EDUCAÇÃO E HUMANIDADES



UFAM
e-ISSN 2675-410X

de estágio, coordenadoras(es) de cursos e representantes de serviços escolas de IES públicas e privadas para discutir e revisar as DCN de 2011, devido o fato delas não mais atenderem aos avanços da profissão no sentido de promoção de saúde e qualidade de vida frente aos desafios contemporâneos: novos modos de ser e adoecer, interdisciplinaridade, novos contextos de práticas e avanço dos direitos humanos. O objetivo seria, dentre outros, uma formação de qualidade atendida com as demandas contemporâneas, abarcar novas práticas psicológicas e resguardar esses direitos. Assim, surgiu a Resolução N° 597, de 13 de setembro de 2018, que institui as novas DCN para a formação do psicólogo, cujo conteúdo foi encaminhado ao MEC pelo CNE, através do parecer N° 1071, de 04 de dezembro de 2019 (Brasil, 2019).

Entretanto, apesar das tentativas de avanços dessas novas DCN, o mundo foi afetado em março de 2020 pela pandemia da COVID-19, que se tornou uma grave crise sanitária, social e econômica, a qual, agravada pelas medidas de contenção de transmissibilidade da doença (quarentena, distanciamento social, isolamento social e, às vezes, *lockdown*) impôs às instituições escolares do mundo todo inúmeros desafios, dentre eles o Ensino Remoto Emergencial (ERE), como forma de continuar o calendário letivo de cursos de diferentes níveis educacionais, passando as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) a serem os recursos prioritários para viabilizar a formação dos aprendizes.

Diante desta crise sanitária, profissionais de saúde mental foram sendo essenciais para intervir frente ao número de transtornos mentais e do comportamento que ultrapassaram o número de mortes pela doença (Faro et al., 2020) e, para além do ERE, foi preciso que as IES que ofertam cursos de saúde repensassem suas disciplinas práticas, mais especificamente os estágios e internatos. Especialmente no que concerne aos cursos de graduação em Psicologia, todas essas mudanças levaram as instituições a refletirem como conduzir eticamente os cursos por meio das TDICs, considerando que as diretrizes de formação são validadas pela modalidade presencial. Nesse ínterim, o CFP, em parceria



REH- REVISTA EDUCAÇÃO E HUMANIDADES



UFAM
e-ISSN 2675-410X

com a ABEP, elaborou e disponibilizou para as IES do país, uma cartilha orientadora para a condução de práticas remotas em estágio e serviços escola (CFP & ABEP, 2020).

Como salientam Cavalcanti, Rocha e Moraes (2021), antes da pandemia, mesmo o CFP tendo já estabelecido diretrizes para atendimentos virtuais (CFP 2012, 2018), estudantes de Psicologia não atendiam remotamente por meio de TDICs. Assim, no cenário pandêmico, as IES que ofertam este curso enfrentam diversos desafios para adotar as orientações propostas pela cartilha do CFP/ABEP, principalmente as instituições públicas, diante de poucos recursos de sua(seu) alunada(o) ao acesso digital, como da infraestrutura de seus serviços escola para disponibilizar TDICs que garantam um atendimento de qualidade. As autoras destacam, contudo, práticas clínicas que poderiam ocorrer remotamente no contexto da formação graduada da(o) psicóloga(o), tais como Plantão Psicológico, Psicoterapia e Supervisão de casos, sempre respeitando o sigilo, a privacidade e a confiabilidade como resguarda o Código de Ética Profissional da(o) Psicóloga(o) (CFP, 2005).

Sobre o assunto, Ribeiro, Costa e Espíndula (2020) reconhecem a importância da supervisão diante das dificuldades enfrentadas por estagiárias(os) no atendimento online, dentre elas: interferência de um terceiro no contexto onde se localiza a(o) paciente, que compromete a privacidade da(o) mesma(o); o acesso da(o) paciente a distratores virtuais que dificultam o atendimento; além do receio da(o) paciente frente à possibilidade de quem afeta sua saúde mental escutar o que ela(e) tem a relatar, pois salientam que algumas pessoas se sentem mais seguras falando sobre seu sofrimento em um local distante de onde mora, longe das pessoas que provavelmente afetam sua saúde mental.

Acreditamos que, dentre outros fatores, os apontados pelas autoras acima levam a refletir sobre os impactos deste cenário na formação e na escuta da(o) estudante de Psicologia, pois concordamos com Figueiredo (2020) quando ele realça os desafios da escuta, do enquadre e da elasticidade da técnica no atendimento psicológico virtual. Desta forma, reconhecemos o quanto Oficinas Remotas de Escuta (ORE) podem ser significativas nesta formação, como um dispositivo a mais de capacitação, visto que para



além do contexto pandêmico, o atendimento virtual se apresenta como mais uma opção de atuação para a(o) futura(o) psicóloga(o). Portanto, diante do exposto, o nosso objetivo no presente relato de experiência é descrever como realizamos OREs durante a pandemia da COVID-19 com estudantes de Psicologia de diversas IES do Brasil e apresentar resultados alcançados.

Metodologia

Um relato de experiência, como metodologia de pesquisa, está amparado pela Resolução CNS N° 510/2016, para ser utilizado em ciências humanas e sociais, que prevê a possibilidade de divulgação de pesquisas que objetivem o aprofundamento teórico de situações que emergem espontânea e contingencialmente na prática profissional, desde que não revelem dados que possam identificar as(os) sujeitas(os), ou mesmo atividade realizada com o intuito exclusivamente de educação, ensino ou treinamento sem finalidade de pesquisa científica, de alunas(os) de graduação, de curso técnico, ou de profissionais em especialização.

Podem ser esboçadas nestes tipos de relatos ações realizadas a partir da prática profissional em determinado contexto, assim como impactos dessa prática para quem narra a experiência. É uma oportunidade da(o) profissional relacionar aspectos práticos e conhecimentos teóricos (Tosta, Silva & Scorsolini-Comin, 2016), sendo uma narrativa da experiência enquanto fenômeno científico, bastante significativa para a produção de conhecimento sobre intervenções em Psicologia, já que nas publicações dessa área há um domínio da perspectiva empirista cartesiana e uma limitada força política do relato de experiência (Daltro & Faria, 2019).

Assim, um relato de experiência é uma produção científica que valoriza uma explicitação descritiva, interpretativa e compreensiva de fenômenos, circunscrita em tempo histórico. Essa descrição está atravessada pela subjetividade do pesquisador, cuja compreensão se relaciona com um universo existencial, sem pretensão de uma verdade absoluta, mas perspectiva a construção de conhecimento como processo polissêmico que abrange aspectos culturais dos envolvidos. A partir dessas ideias, Daltro e Faria (2019)



REH- REVISTA EDUCAÇÃO E HUMANIDADES



UFAM

e-ISSN 2675-410X

propõem seis passos de referência para o relato de experiência: ser um trabalho de linguagem narrativa; ter ao menos a participação de um(a) dos(as) autores(as) no contexto objeto de estudo; apresentar de forma descritiva, rica e objetiva o cenário vivido, as pessoas participantes e as técnicas utilizadas; oferecer ao(a) leitor(a) referências sobre de que lugar a experiência está sendo falada, singularizada e problematizada, garantindo um diálogo entre saberes científicos e saberes tácitos sobre a mesma; ser construído de maneira acessível para leitores interessados no assunto para além de pesquisadores, sem, contudo, deixar de abarcar a lógica empirista de exposição teórica que fundamente o relato, definição clara do problema de estudo, descrição dos aspectos metodológicos e discussão dos resultados alcançados; por fim, evitar conclusões, mas expressar as lições aprendidas antes, durante e depois do saber singular produzido sobre a experiência, apresentando contradições e lacunas.

Ideias semelhantes foram propostas por autores como Bueno (2000), Laville e Dionne (1999), Sabadini, Sampaio e Koller (2009), e Stake (2011), para os quais um relato de experiência, para ser validado e publicado como produção de conhecimento, deve descrever a experiência precisamente expondo e descrevendo fatos e situações vividas na prática profissional, ter fundamentação teórica e ser objetivo, como também não visar generalização nem comparação, pois não deve se constituir de uma narrativa subjetiva que não desperte interesse da comunidade científica.

Neste sentido, serão fontes deste relato de experiência a condução de oito OREs para estudantes de Psicologia, ofertadas pelo Núcleo de Cuidado ao Estudante Universitário do Semiárido (NuCEU), projeto de extensão da Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), durante os meses de outubro de 2020 a outubro de 2021, período em que vigorava o distanciamento social provocado pela pandemia da COVID-19 e a suspensão de aulas presenciais em IES do país, sejam públicas ou privadas.

Com o distanciamento social provocado pela pandemia da COVID-19 e a suspensão de atividades presenciais na UNIVASF, todas as ações do NuCEU, antes ofertadas presencialmente, migraram para o formato remoto, proporcionando uma



REH- REVISTA EDUCAÇÃO E HUMANIDADES



UFAM
e-ISSN 2675-410X

ampliação do alcance do núcleo para outras regiões do país, passando a beneficiar estudantes de diferentes estados e instituições, que devido à necessidade cada vez maior de se capacitarem na graduação em Psicologia para uma escuta qualificada, procuraram o NuCEU na busca pela oferta da oficina.

Diante dessas demandas, as OREs eram divulgadas para graduandas(os) de Psicologia via redes sociais ou acordadas com representantes institucionais que já direcionavam a coordenação do NuCEU para alunas(os) previamente interessadas(os) em participar, com os quais se agendavam encontros coletivos para apresentar os objetivos e a metodologia da atividade. A partir de então, tendo a inscrição das(os) interessadas(os) em formulários *google forms* ou por listas em e-mail encaminhadas por professoras(es) das instituições demandantes, a equipe do NuCEU informava por e-mail ou *WhatsApp* possibilidades de datas e horários das atividades, em seguida acordando com as(os) inscritas(os) quando as oficinas iriam iniciar.

As OREs eram facilitadas por duplas de estudantes extensionistas do NuCEU, sejam bolsistas, estagiárias(os), colaboradoras(es) ou voluntárias(os), que cursavam diferentes semestres e eram supervisionadas(os) semanalmente pela coordenadora do núcleo. Eram realizadas pelo aplicativo *Meet*, componente da plataforma *G Suite*, no domínio da UNIVASF, permitindo que os facilitadores controlassem a entrada de possíveis estranhos não inscritos. Duravam quatro encontros de duas horas por semana cada e eram oferecidas em diferentes turnos, para não interferir no horário regular de aula das(os) estudantes. As(Os) 80 participantes eram graduandas(os) ativas(os) de 15 IES públicas e privadas do Brasil, maiores de 18 anos, independentemente de semestre cursado, embora algumas oficinas tenham sido previamente destinadas especificamente para turmas do 8º período antes de adentrar o estágio, estagiárias(os) e, em alguns casos, de determinada disciplina, cujo professor(a) demandava a atividade.

Utilizou-se o método da Hermenêutica Colaborativa (Macêdo, 2015), inicialmente proposto para pesquisa e intervenção em clínica humanista-fenomenológica do trabalho, mas que vem sendo usado e aprimorado ao longo dos últimos seis anos em



REH- REVISTA EDUCAÇÃO E HUMANIDADES



UFAM
e-ISSN 2675-410X

outros contextos de pesquisa interventiva e prática clínica, a exemplo de oficinas e grupos interventivos (Macêdo, Nunes & Souza, 2020; Macêdo, Souza & Lima, 2018; Macêdo, Souza & Nunes, 2021; Souza & Macêdo, 2018). A autora do método propõe a compreensão e ressignificação de experiências em contextos grupais, nos quais participantes e facilitadoras(es) exploram determinada realidade e produzem sentidos, a partir de uma retomada intersubjetiva da consciência histórica, favorecendo construção conjunta tanto de estratégias de enfrentamento das adversidades do presente quanto de projetos futuros (Nascimento & Macêdo, 2019; Macêdo, 2018).

Diferentemente do formato presencial, que levava de oito a dez encontros, as OREs seguiram uma proposta pré programada de funcionamento em seus quatro encontros: no primeiro, explorava-se o sentido da realidade em comum das(os) participantes (no caso, serem estudantes de Psicologia); no segundo, fazia-se uma retomada histórica a partir de lembranças da infância de cada participante; o terceiro encontro era conduzido a depender da singularidade do processo que estava sendo vivido pelo grupo, ou seja, a dupla de facilitadoras(es) era orientada pela supervisora a criar uma dinâmica que contemplasse as experiências singulares compartilhadas naquele grupo; o último encontro era um momento em que as(os) próprias(os) participantes programavam alguma atividade para conduzir o fechamento da oficina.

Para favorecer uma melhor visualização de cada participante e a compreensão dos encontros, era solicitado desde o início que as(os) participantes mantivessem suas câmaras ligadas, no entanto, devido a problemas de conexão, isso nem sempre foi possível. Para garantir sigilo e privacidade, era sugerido que as pessoas estivessem sozinhas. Também foi construído um contrato de convivência desde o início de cada oficina, como forma de viabilizar sigilo, privacidade, respeito à diferença, liberdade de pensamento e de expressão de sentimentos.

Todos os encontros eram propiciadores de troca e produção grupal de sentidos. No entanto, um instrumento fundamental e indissociável da dinâmica da oficina de escuta é a Versão de Sentido - VS (Amatuzzi, 2008). Consiste em um relato escrito breve,



relacionado a uma presentificação imediata da experiência vivida, quase que instantaneamente ao término de cada encontro, que ajuda a compreender os sentidos vividos neste encontro, quando é lida e partilhada pelo(a) seu(sua) autor(a) logo no início do encontro subsequente, onde todas(os) as(os) participantes versavam e conversavam sobre os relatos escritos, possibilitando uma compreensão aguçada do momento presente.

Abaixo, um quadro que demonstra os passos percorridos nos encontros das ORE:

Quadro: Descrição resumida dos passos dos quatro encontros de uma ORE

Encontro	Dinâmica do Encontro
1º	1. Apresentação das(os) facilitadoras(es) e das(os) participantes 2. Construção de um contrato de convivência 3. Atividade de aquecimento com música para sensibilizar ao tema e uso de crônica sobre Escuta 4. Dinâmica projetiva para exploração do sentido da experiência de tornar-se psicóloga(o) 5. Escrita de VS. Obs: as(os) facilitadores solicitam que no próximo encontro as(os) participantes tragam fotos da infância
2º	1. Leitura e exploração das VSs produzidas no encontro anterior 2. Compartilhamento de experiências passadas 3. Leitura de algum mito e/ou fábula 4. Escrita de VS
3º	1. Leitura e exploração das VSs produzidas no encontro anterior 2. Condução de dinâmica acordada em supervisão 3. Escrita de VS Obs: as(os) facilitadoras(es) solicitam que no próximo encontro as(os) participantes

	conduzam a oficina
4º	<ol style="list-style-type: none"> 1. Leitura e exploração das VSs produzidas no encontro anterior 2. Condução da oficina pelas(os) participantes 3. Culminância em pensar estratégias de enfrentamento da realidade e/ou refletir sobre projetos futuros 4. Exploração de todas as VSs produzidas nos encontros anteriores e/ou produção de novas VSs e discussão sobre as mesmas.

Resultados e Discussão

De acordo com relatos tanto das(os) participantes ao final das OREs quanto das(os) facilitadoras(es) em supervisões, foi possível compreender que as(os) estudantes participantes se tornaram mais abertos à experiência na medida em que os encontros avançavam, refletindo sobre seus modos de ser, sentir, pensar e agir em relação às suas formações como graduandas(os), assim como ressignificando o que seria escutar como psicóloga(o) e tomando consciência de si, o que promovia mudanças de atitudes e comportamentos em relação a si mesma(o) e às(aos) outras(os). Esses resultados foram anteriormente constatados por Dourado, Quirino, Lima e Macêdo (2016) e por Macêdo, Souza e Lima (2018), fazendo-nos reconhecer a efetividade de Oficinas de Escuta para estudantes de Psicologia, sejam presenciais ou remotas.

Partindo do pressuposto de que escutar é transitar, é caminhar e experimentar, compreendemos as OREs como um espaço de cuidado, no qual se desenvolve o diálogo e a reflexão do que é falado/dito, de forma muito sensível e responsável. Podemos dizer, também, que seus encontros são momentos mobilizadores e facilitadores de aprendizagem significativa (Macêdo, 2000), de cuidado e autocuidado para participantes e facilitadoras(es), necessário ao futuro profissional de Psicologia, como foi reconhecido por algumas(ns) das(os) participantes ao referirem que sua futura prática profissional estaria relacionada com o cuidado de si mesmas(os) e da(o) outra(o). Isso nos remete ao que explica Amorim (2013, p. 438) sobre cuidado: “inclui, normalmente, duas significações básicas. A primeira, a atitude de desvelo, solicitude e de atenção com o outro. A segunda, de preocupação, de inquietação e responsabilidade, porque a pessoa que tem cuidado se sente envolvida e ligada ao outro”.

Reconhecemos, portanto, que as OREs foram consideradas pelas(os) participantes como espaço de cuidado e vinculação, no sentido dessas(es) estudantes terem se permitido



REH- REVISTA EDUCAÇÃO E HUMANIDADES



UFAM
e-ISSN 2675-410X

o contato com o outro abertos(os) à experiência do encontro e despedidas(os) de julgamentos, preconceitos e conhecimentos teóricos/teorizantes, inclusive sobre abordagens da Psicologia, em uma tentativa de viver o momento presente, escutar e acolher as experiências de si mesmos, dos outros e as compartilhadas e ressignificadas nos encontros. Lembramos, assim, Merleau-Ponty (1999) e sua reflexão que o ser se dá em relação, como também de Buber (2001), que retrata as múltiplas possibilidades de alguém (co)existir na relação com a(o) outra(o), a depender de como ela(e) se coloca em atitude diante desta(e).

Nesse sentido, partindo da premissa de que para entender e atuar sobre o mundo é preciso compartilhar relações sociais, já que é no encontro com outra(o) que o “eu” se constrói, se reconstrói e se diferencia, e é nessas relações que elas(es) produzem sentido sobre a realidade mundana, em um dizer merleau-pontyano, foi perceptível como a participação nas OREs foi, também, uma maneira que as(os) participantes tiveram de minimizar os efeitos das medidas de contenção de transmissibilidade da COVID-19.

Essas medidas mudaram o modo de ser e se relacionar das pessoas no mundo, promovendo sofrimento das mais diversas ordens, agravados por luto complicado, tal como descrito por Maria Júlia Kóvacs (Neiva, 2021), desalento devido a desemprego (Antunes, 2020), suspensão de aulas presenciais, inadaptação ao ERE (Avelino & Mendes, 2020) etc, principalmente em pessoas com transtornos mentais e do comportamento preexistentes (Moraes, 2020). Vale, aqui, pontuar, diversos estudos nesses dois últimos anos que demonstram que as(os) universitárias(os) vêm potencializando sofrimento psíquico na forma de estresse, medo, insônia, insegurança, sentimento de incapacidade e desmotivação (a exemplo de Gundim et al., 2021; Nunes, 2021).

Nas OREs, contudo, houve atendimento à necessidade de contato e fortalecimento de vínculo entre participantes, tendo isso sido reconhecido como de importância fundamental para alguns participantes, principalmente porque nas oficinas os colegas estavam abertos para troca de experiências, ampliando ideias e críticas, além de

constituírem um suporte crucial para a formação de vínculos no futuro campo profissional.

Desse modo, compreendemos que as OREs possibilitaram que as(os) participantes entrassem em contato não apenas com suas experiências, pensamentos e sentimentos, mas também com os sentidos atribuídos a esses, bem como favoreceu as(aos) participantes se perceberem como sujeitos de seus projetos como futuras(os) profissionais, a partir de trocas e conexões estabelecidas, mobilizando-se conjuntamente, afetando-se reciprocamente e, conseqüentemente, passando por mudanças pessoais e grupais. Uma das participantes, inclusive, descreveu em uma VS que se sentia feliz por ter escutado as(os) colegas, sem necessariamente precisar falar nada, enquanto outra referiu como conseguiu, naquele espaço, e em nenhum outro, silenciar, escutar, refletir e pensar sobre questões suas e das(os) outras(os).

Interessante pensar como estas(es) estudantes, ao participarem das OREs, reconheceram a necessidade de escutar e calar, como também de falar de assuntos que permeiam o cotidiano das pessoas nesse período pandêmico, levando em consideração que todos vivenciam um processo social que envolve medo do risco de ser infectada(o) e/ou da morte, tristeza pelas vidas perdidas, inseguranças com o futuro, exaustão com a realização de atividades diárias como estudantes e adaptação a uma outra modalidade de aprendizagem, o ERE. Assim, dar voz ao sofrimento compartilhado por essas(es) participantes, favorecendo que libertassem palavras presas, foi terapêutico, pois ao falar sobre assuntos que os afligiam, estavam, também, permitindo o compartilhamento de soluções para lidar com as demandas presentes, bem como, de possibilidades de ações, logo, de mudanças.

Uma das participantes chegou a dizer, ao sair de um dos encontros, que estava com a sensação de coração quentinho, quando algo faz sentido e melhora o dia de alguém. Um encontro para o qual ela tinha chegado péssima, sem querer chorar e se expor na frente das(os) outras(os). Reconheceu que estava melhor, não porque seus problemas tinham acabado, mas que se desesperar seria pior. Ela agradeceu em sua VS por cada risada dada naquele encontro, raro e único. Assim, percebemos o quão relevante foi para essa participante se perceber, se ouvir e se afetar durante a experiência do escutar. Estar disponível, portanto, possibilitou uma nova perspectiva sobre si e suas adversidades, ou seja, o autoconhecimento sob o encontrar novos modos de ser e estar diante das situações e das(os) outras(os). Isso nos faz lembrar Meira & Nunes (2005), ao apontarem que durante o processo de formação, universitárias(os) podem vivenciar momentos de

angústias, conflitos e realizações, principalmente devido às suas histórias de vida. Nesse aspecto, as experiências durante a formação são importantes na construção de crenças e valores que embasam a futura prática profissional.

Sobre essa questão, um dos participantes escreveu em sua VS que os encontros lhe proporcionaram momentos de reflexão sobre sua trajetória no curso, promovendo um certo alívio em saber que suas(seus) colegas compartilhavam de pensamentos que ele tinha e escolhas que fazia, levando-o a acreditar que poderia seguir essa trajetória no seu tempo, sem pressa. A surpresa por compartilhar de mesmos modos de sentir e pensar com colegas, dos quais não tinha conhecimento mesmo depois de vários anos de convivência em sala de aula foi algo também constatado em estudos anteriores sobre oficinas de escuta, no modo presencial (Dourado, Quirino, Macêdo & Lima, 2016; Macêdo, Souza & Lima, 2018).

Neste sentido, ressalta-se a importância do compartilhamento das experiências sobre a trajetória acadêmica, no sentido de um resgate da consciência histórica que viabiliza a construção conjunta de estratégias de enfrentamento das adversidades presentes, como prevê a operacionalidade interventiva do método da hermenêutica colaborativa (Macêdo, 2015). No entanto, salienta-se que as(os) facilitadoras(es), também estudantes de Psicologia, devem manejar o método com muito tato, distinguindo o que faz parte do seu processo de formação acadêmica e de vida do que faz parte dos processos de outras(os). Assim, reconhecemos o potencial da oficina de escuta, seja presencial ou remota, para desenvolver competências em aprendizes da clínica, a partir, principalmente, da tomada de consciência e produção conjunta de sentidos compartilhados.

Por fim, compreendemos que a ORE também assumiu a função de possibilitar autonomia as(aos) facilitadoras(es) e as(aos) participantes, quando estas(es) assumiram a facilitação do último encontro, fazendo-nos remeter a Amatuzzi (2009) e sua ideia de que, em um processo grupal, a autonomia é a capacidade das pessoas de guiar sua vida de forma positiva para si mesmas e para o grupo, já que elas passam a reagir criativamente aos desafios da vida. Neste sentido, consideramos que, sendo remota ou presencial, as oficinas de escuta, do modo como são conduzidas pela equipe do NuCEU, podem ser consideradas, tal como já proposto por Macêdo, Souza e Lima (2018), uma prática clínica na formação de psicólogas(os).

Considerações Finais



Compreende-se as oficinas de escuta como relevantes para a formação da(o) psicóloga(o) porque se constituem como dispositivo efetivo de cuidado e possibilidade de desenvolvimento da escuta clínica qualificada, tanto para quem as oferta quanto para quem delas participa, o que consideramos como essencial as(aos) futuras(os) profissionais da Psicologia. Neste sentido, reconhecemos como significativa a oferta desta prática clínica em serviços escola anteriormente ao estágio profissionalizante, independentemente de abordagem e área escolhida.

Defendemos essas ideias, porque nossa experiência nos fez presenciar, na prática, mudanças em modos de subjetivação das(os) estudantes de Psicologia ao participarem das OREs, Reconhecemos, também, que, por se tratar de uma atividade em grupo, essas oficinas são potentes para trocas de experiências e saberes das(os) participantes e, conseqüentemente, por colocá-las(os) em contato com histórias, estórias, opiniões, ideias, angústias e dilemas de outrem, são uma maneira de aproximar colegas de curso, fortalecer vínculos, promover solidariedade, compartilhar afetos e obter suporte emocional.

Reconhecemos, no entanto, algumas dificuldades no formato remoto dessas oficinas, como problemas de conexão; falha repentina na internet; falta de espaço adequado, com pouca privacidade para o participante quando mora com outras pessoas; o que pode levar a sentimento de insegurança da(o) estudante ou indisponibilidade para fala e escuta; distanciamento físico entre as(os) participantes, o que pode prejudicar o acesso a elementos linguísticos importantes ao fazer clínico em Psicologia.

No entanto, apesar dessas dificuldades, acredita-se que as OREs possibilitaram o amadurecimento das(os) participantes e facilitadoras(es), como sujeitos de sua formação e futuras(os) psicólogas(os), de modo a desenvolverem competências para agirem diante dos fenômenos que surgem no contato com a(o) outra(o) e do inesperado. Além do mais, a possibilidade de planejar, organizar e facilitar as oficinas é uma maneira de favorecer a autonomia dessas(es) estudantes, bem como de os aproximar da prática profissional.

Esperamos, portanto, que o presente relato de experiência possa ampliar possibilidades de pesquisas e intervenções em torno da formação em Psicologia,



fortalecendo o compromisso ético que temos com o processo de nos tornarmos, dia a dia, psicólogas e psicólogos, porquanto, escuta(doras/es) na constante lida de promover saúde e qualidade de vida para todas as pessoas e instituições.

Referências

- Amatuzzi, M. M. (1990). O que é ouvir. *Estudos de Psicologia*, 7(2), 86-97.
- Amatuzzi, M. M. (2008). *Por uma psicologia humana*. Editora Alínea.
- Amatuzzi, M. M. (2009). Psicologia fenomenológica: uma aproximação teórica humanista. *Estudos de Psicologia*, 26(1), 93-100. <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2009000100010>
- Amorim, K. P. Cardoso. (2013). O cuidado de si para o cuidado do outro. *Revista Bioethikos - Centro Universitário São Camilo*, 7(4), 437-441. <http://www.saocamilo-sp.br/pdf/bioethikos/155557/a09.pdf>
- Antunes, R. (2020). Qual o futuro do trabalho na era digital. *Laborare*, 3(4), 6-14. <https://doi.org/10.33637/2595-847x.2020-46>
- Avelino, W. F., & Mendes, J. G. (2020). A realidade da educação brasileira a partir da COVID-19. *Boletim de Conjuntura (BOCA)*, 2(5), 56-62. <https://revista.ufr.br/boca/article/view/AvelinoMendes/2892>
- Braga, A. A. N. M., Daltro, M. R., & Danon, C. A. F. (2012). A escuta clínica: um instrumento de intervenção do psicólogo em diferentes contextos. *Revista Psicologia, Diversidade e Saúde*, 1(1), 87-100. <http://dx.doi.org/10.17267/2317-3394rps.v1i1.44>
- Brasil. (2004). CNE/CES. *Resolução Nº 8, de 07 de maio de 2004*. <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0804.pdf>
- Brasil. (2011). CNE/CES. *Resolução Nº 5, de 15 de março*. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7692-rces005-11-pdf&Itemid=30192
- Brasil (2019). CNE/CNS. *Parecer Nº 1071, de 04 de dezembro*. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=139201-pces1071-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192



- Buber, M. (2001). *Eu e Tu*. Centauro.
- Bueno, S. (2000). *Mini dicionário da língua brasileira*. FTD.
- Cavalcanti, M. G., Rocha, A. F., & Moraes, S. R. S. de. (2021). No meio do estágio tinha uma pandemia: experiência como aprendizes da clínica. *Revista do NUFEN: Phenomenology and Interdisciplinarity*, 13(2), 108-119. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-25912021000200010&lng=pt&tlng=pt
- Conselho Federal de Psicologia. (2005). *Código de Ética Profissional do Psicólogo*. <http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2012/07/codigo-de-etica-psicologia.pdf>
- Conselho Federal de Psicologia. (2012). *Resolução Nº 11, de 21 de junho de 2012*. <https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2012/07/Resoluxo CFP nx 011-12.pdf>
- Conselho Federal de Psicologia. (2018). *Resolução Nº 11, de 11 de maio de 2018*. <https://atosoficiais.com.br/cfp/resolucao-do-exercicio-profissional-n-11-2018-regulamenta-a-prestacao-de-servicos-psicologicos-realizados-por-meios-de-tecnologias-da-informacao-e-da-comunicacao-e-revoga-a-resolucao-cfp-no-11-2012?origin=instituicao>
- Conselho Federal de Psicologia & Associação Brasileira de Ensino de Psicologia. (2020). *Práticas e estágios remotos em Psicologia no contexto da pandemia da Covid-19: Recomendações*. https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2020/08/Caderno-de-orientac%CC%A7o%CC%83es-formac%CC%A7a%CC%83o-e-esta%CC%81gios_FINAL2_com_ISBN_FC.pdf
- Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CNS/CONEP). (2016). *Resolução N.510, de 07 de abril*. <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>
- Cruz, R. M., & Schultz, V. (2009). Avaliação de competências profissionais e formação de psicólogos. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 61(3), 117-127. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672009000300013&lng=pt&tlng=pt
- Daltro, M. R., & Faria, A. A. (2019). Relato de experiência: Uma narrativa científica na pós-modernidade. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 19(1). <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/article/view/43015/29664>
- Dourado, A. M., Quirino, C. A., Lima, M. B. de A., & Macêdo, S. M. V. de. (2016). Experiências de estudantes de psicologia em oficinas de desenvolvimento da



- escuta. *Revista da Abordagem Gestáltica*, 22(2), 209-218. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-68672016000200013&lng=pt&tlng=pt
- Faro, A., Bahiano, M. A., Nakano, T. C., Reis, C., Silva, B. F. P., & Vitti, L. S. (2020). COVID-19 e saúde mental: a emergência do cuidado. *Scielo Preprints (Pilot). Session Human Scienses*, 1-29. <http://dx.doi.org/10.1590/SciELOPreprints.146>
- Figueiredo, L. C. (2020). A virtualidade do dispositivo de trabalho psicanalítico e o atendimento remoto: uma reflexão em três partes. *Cad. Psicanál. (CPRJ), Rio de Janeiro*, 42(42), 61-80. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cadpsi/v42n42/v42n42a05.pdf>
- Heckert, A. L. C. (2007). Escuta como cuidado: o que se passa nos processos de formação e de escuta? Em R. Pinheiro, R. A. de Mattos (Orgs.), *Razões públicas para a integralidade em saúde: o cuidado como valor* (pp. 199-212). ABRASCO/CEPESC.
- Gundim, V. A., Encarnação J. P., Santos, F. C., Santos, J. E., Vasconcellos, E. A., & Souza, R. C. (2021). Saúde mental de estudantes universitários durante a pandemia de COVID-19. *Rev. Baiana Enferm.*, 35, 1-14. <http://dx.doi.org/10.18471/rbe.v35.37293>
- Laville, C., & Dionne, J. (1999). *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Artmed/Editora UFMG.
- Macêdo, S. (2000). Psicologia clínica e aprendizagem significativa: relatando uma pesquisa fenomenológica colaborativa. *Psicologia em Estudo*, 5(2), 49-76. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722000000200005>
- Macêdo, S. (2015). *Clínica humanista-fenomenológica do trabalho: a construção de uma ação diferenciada diante do sofrimento no e por causa do trabalho*. Juruá.
- Macêdo, S. (2018). Sofrimento psíquico e cuidado com universitários: reflexões e intervenções fenomenológicas. *ECOS-Estudos Contemporâneos da Subjetividade*, 8(2), 265-277. <http://www.periodicoshumanas.uff.br/ecos/article/view/2844/1566>
- Macêdo, S., Souza, G. W., & Lima, M. B. A. (2018). Oficina de desenvolvimento da escuta: prática clínica na formação em psicologia. *Revista da Abordagem Gestáltica*, 24(2), 123-133. <https://dx.doi.org/10.18065/RAG.2018v24n2.1>
- Macêdo, S., Nunes, A. L. P., & Souza, M. P. G. de. (2020). Hermenêutica Colaborativa na Pesquisa Fenomenológica interventiva com universitários em sofrimento psíquico. *Phenomenology, Humanities and Sciences*, 1(2), 349-372. <https://phenomenology.com.br/index.php/phe/article/view/33>



- Macêdo, S., Souza, M. P. G. de, & Nunes, A. L. P. (2021). Experiências de estudantes de psicologia ao conduzir grupos com outros universitários. *Revista da Abordagem Gestáltica*, 27(2), 147-158. <https://dx.doi.org/10.18065/2021v27n2.2>
- Meira, C. H. M. G., & Nunes, M. L. T. (2005). Psicologia clínica, psicoterapia e o estudante de psicologia. *Paideia*, 15(32), 339-343. <https://www.scielo.br/j/paideia/a/XsSXZ4QvRyDpqJXh6WLqbBg/?format=pdf&lang=pt>
- Merleau-Ponty, M. (1999). *Fenomenologia da percepção*. Martins Fontes.
- Moraes, R. F. D. (2020). Prevenindo conflitos sociais violentos em tempos de pandemia: garantia da renda, manutenção da saúde mental e comunicação efetiva. *Ipea*, 1-26. <http://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/9836>
- Nascimento, C. L. do, & Macêdo, S. (2019). A crise do sentido e a saúde mental no mundo contemporâneo do trabalho: proposições fenomenológicas. *Revista PsicoFAE: Pluralidades em Saúde Mental*, 8(1), 95-112. <https://revistapsicofae.fae.edu/psico/article/view/237/147>
- Neiva, L. (2021, março 16). “É como uma guerra, só que com corpos na uti, nas valas comuns”. *Portal UOL*. <https://gamarevista.uol.com.br/formato/conversas/e-como-uma-guerra-so-que-com-corpos-na-uti-nas-valas-comuns/>
- Nunes, R. C. (2021). An overview of the evasion of university students during remote studies caused by COVID-19 pandemic. *Research, Society and Development*, 10(3), e1410313022. 10.33448/rsd-v10i3.13022
- Ribeiro, E. C. S., Costa, R. C. M., & Espíndula, J. A. G. (2020). Relato de experiência: o acolhimento psicológico online na pandemia com seus desafios e vantagens. *Cadernos de Extensão da Universidade Federal de Roraima*, 5(1), 10-14. https://www.researchgate.net/profile/Paulo-Silva-36/publication/349723103_ENCONTRO_DAS_LIGAS_ACADEMICAS_DE_ENFERMAGEM_DE_RORAIMA_INTERFACES_DO_CUIDADO_A_COVID-19/links/603e802f299bf1e078511b26/ENCONTRO-DAS-LIGAS-ACADEMICAS-DE-ENFERMAGEM-DE-RORAIMA-INTERFACES-DO-CUIDADO-A-COVID-19.pdf#page=10
- Sabadini, A. A. Z. P., Sampaio, M. I. C., & Koller, S. H. (Orgs.) (2009). *Publicar em Psicologia: um enfoque para a revista científica*. Associação Brasileira de Editores Científicos de Psicologia / Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.



Portal de Livros Abertos da USP.
<http://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/view/16/12/70-1>

Souza, G. W., & Macêdo, S. (2018). Grupo interventivo com genitores (as) de crianças vítimas de violência sexual. *Revista da Abordagem Gestáltica*, 24(3), 265-274.
<https://dx.doi.org/10.18065/RAG.2018v24n3.1>

Stake, R. E. (2011). *Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam*. Penso.

Tosta, O., Silva, T. B. F., & Scorsolini-Comin, F. (2016). O relato de experiência profissional e sua veiculação na ciência psicológica. *Clínica & Cultura*, 5(2).
<https://seer.ufs.br/index.php/clinicaecultura/article/download/6016/5994>

Recebido: 19/11/2021 Aceito: 30/11/2021

Autores:

Shirley Macedo

Doutora em Psicologia Clínica. Professora Associada do Colegiado de Psicologia da Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF). Coordenadora do Núcleo de Cuidado ao Estudante Universitário do Semiárido (NUCEU). E-mail: shirley.macedo@univasf.edu.br Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1619-2353>

José Luis Amorim

Graduando em Psicologia/UNIVASF. Extensionista do NUCEU. E-mail: luispsiunivasf@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8748-6573>

Larissa Kymberli Lopes da Silva

Graduanda em Psicologia/UNIVASF. Extensionista do NUCEU. E-mail: lari.kymberli@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7679-4933>

Maria Helena Maia e Souza

Graduanda em Psicologia/UNIVASF. Extensionista do NUCEU. E-mail: mariahelena.souza@discente.univasf.edu.br Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0050-2783>