

PENSANDO A FORMAÇÃO ACADÊMICA DOS PSICÓLOGOS A PARTIR DE UMA CONCEPÇÃO RELACIONAL

**LILIAN DE ALMEIDA
GUIMARÃES**

*Docente no Curso de
Psicologia da Universidade
de Ribeirão Preto.
Psicoterapeuta de
indivíduos, casais e
famílias.
Mestre em Psicologia pela
Universidade de São Paulo,
Certificado Internacional
em Práticas Colaborativas
pelo Houston Galveston
Institute, TAOS Institute e
Interfacci.*

O artigo de Rodrigo Tavares Mendonça (2014) sobre *a metodologia de atendimento sistêmico de famílias e redes sociais no centro de referência de assistência social* me proporcionou revisitar meu interesse pelo campo das políticas públicas na área da assistência social brasileira. Nesse artigo, o autor evidencia que o maior desafio dos psicólogos nesse campo é desenvolver outras práticas transformadoras e não a psicoterapia, justamente pela ausência de preparo para este tipo de atuação na formação acadêmica dos psicólogos.

Como docente em um curso de psicologia, tenho estado muito instigada a refletir sobre as implicações éticas e políticas da *formação* de psicólogos. Ao me engajar em relações de parceria de estágio curricular com instituições que têm uma interface com o Sistema Jurídico, cada vez mais constato a importância das políticas públicas na área da assistência social e, por outro lado, a necessidade de *preparar* os estudantes de psicologia para atuarem nesse campo.

As instituições parceiras lidam com situações de extrema vulnerabilidade social em crianças, adolescentes, adultos, idosos e famílias. Durante o estágio de duas horas por semana, os alunos entram em contato com seres humanos que vivenciam violência física, sexual, psicológica, crimes, negligência, abandono, drogadição, fome etc. Além disso, os alunos passam a conhecer a rede de políticas públicas da cidade e os profissionais que trabalham nesses serviços. Um dos serviços é o CRAS (Centro de Referência de Assistência Social) que é a unidade básica da proteção social e que deve funcionar para prevenir a necessidade dos outros serviços, ou seja, o agravamento das condições de vulnerabilidade social.

Como supervisora de estágio de observação no campo da Psicologia Jurídica, trabalho com alunos que visitam diferentes instituições nessa área. São vinte horas de estágio no semestre, duas horas por semana, na mesma instituição, a ser cumprido por duplas de alunos. Não há roteiro de observação a ser seguido; simplesmente observação do que acontece durante o tempo que estiverem na instituição. A supervisão do estágio acontece na universidade, em grupos heterogêneos em termos de instituição de estágio. Cada grupo de supervisão tem aproximadamente 10 alunos. As instituições parceiras são: CRAS, CREAS (Centro de Referência Especializado de Assistência Social), Instituição de Acolhimento a crianças e adolescentes vitimizados, Instituição de Longa Permanência para Idosos, Penitenciária, Conselho Tutelar, Coordenadoria de atendimento integrado a adolescentes em conflito com a Lei e algumas ONGs que prestam serviços à rede. Durante nossos encontros, os alunos relatam seu estágio semanal sentados em círculo, assim todos se olham e não há diferença de hierarquia, visto que eu estou igualmente no círculo.

No início, os relatos são objetivos, mais parecidos com relato jornalístico. Aos poucos, nossas inquietações ao escutar cada história nos conectam com os se-

res humanos que são protagonistas das histórias e nos deparamos com muitas perguntas que não têm respostas suficientes para acalmar nosso sentimento de impotência. O impacto é intenso entre todos nós, mas para os alunos, que estão se deparando com esses contextos pela primeira vez, a experiência do estágio é intensamente transformadora. Procuro ouvir cada relato com cuidado, priorizo ouvir como foi a experiência para o aluno, como está se sentindo e pensando. Muitas vezes surgem narrativas pessoais, tentativas de articulação com suas condições de vida e conversas com seus familiares sobre o estágio.

Assim, aos poucos, vamos juntos explorando a multiplicidade de possibilidades nas experiências de cada um e vamos percebendo que as conversas do grupo influenciam conversas fora do grupo, o que me remete à ideia dos grupos como recurso discursivo, dada sua característica dialógica (Guanaes, 2006; Raserá; Japur, 2007).

Paralelamente a essa supervisão de estágio, estou em outro momento com esses mesmos alunos, na disciplina teórica Psicologia Jurídica. Portanto, é possível articular teoria e prática, assim como refletir sobre a evolução histórica do campo, sobre ética e política.

No final do semestre, os alunos espontaneamente compartilham seu processo de transformação pessoal a partir das experiências vividas no estágio. Muitos relatam momentos de conversas com amigos ou familiares sobre determinados assuntos como, por exemplo: adoção; institucionalização de crianças e adolescentes; a redução da maioridade penal como não sendo solução para a violência nas cidades; a importância das medidas socioeducativas para adolescentes; o sistema penitenciário como punição e não reeducação, favorecendo a marginalização, entre outros temas discutidos nas supervisões.

Finalmente, os alunos concordam com a riqueza de ser um estágio *apenas de observação*, pois possibilita muitas conversas internas e externas, assim como uma ampliação de seus olhares sobre as questões sociais, econômicas e políticas do nosso país.

Depois desse semestre, os alunos passam por outros tipos de estágios onde há intervenção e não somente observação. Contudo, ênfase para os alunos que, antes de começarem a “atuar como psicólogos”, é necessário que aprendam a sentir como é *estar com* seres humanos e esse processo começa já na sala de aula, com colegas e professores.

Portanto, pensar na “formação ou preparação” de psicólogos me convida a refletir sobre os vários sentidos possíveis deste discurso e que podem estar construindo expectativas sobre o que é ser psicólogo e, a partir daí, quais ações são criadas para “garantir” a tal formação?

Estes questionamentos me remetem à distinção entre Educação Tradicional e Educação como uma Prática Relacional proposta por Sheila McNamee (2007) que me instiga e, ao mesmo tempo, conforta.

Segundo essa autora, para os profissionais colaborativos, a concepção relacional coloca nossa atenção na conversação, na ação conjunta, portanto, na improvisação. A autora propõe a metáfora do “ensino como conversação”, sendo que, a partir daí, a especialidade do professor passa a ser sua habilidade em manter a conversação acontecendo.

Para Sheila McNamee (2007), um contexto de aprendizagem colaborativo pode ser construído de muitas maneiras; não há uma receita pronta para isto. Para ela,

não é uma questão de “o que” nós fazemos como educadores, mas “como” fazemos isso. Nesta perspectiva, o “como” é relacional. Ser relacional sugere convidar os alunos para entrar no processo de construir, colaborativamente como a aprendizagem acontecerá, qual aprendizagem acontecerá, e qual critério de avaliação será usado para avaliar aquela aprendizagem. Abrir cada uma dessas conversações para e com todos envolvidos privilegia a multiplicidade de padrões de aprendizagem e ensino e determina o que é conhecimento.

Essa concepção de “ensino como conversação” me proporciona um sentimento de liberdade diante da minha prática como professora universitária de um curso de Psicologia. Atualmente estou experimentando outra maneira de estar em sala de aula, inspirando-me na concepção de que minha função é simplesmente manter a conversação acontecendo, apreciando as muitas vozes, muitas realidades e muitas maneiras de aprender (McNamee, 2007).

Em geral, começo uma aula teórica perguntando sobre o texto que lemos previamente para aquela aula, como foi a leitura, o que chamou a atenção, que tipo de publicação, e assim vou escutando os alunos que se expressam verbalmente e, ao mesmo tempo, vou pensando, junto com eles, sobre os comentários e perguntas que fazem. Também observo os olhares dos alunos que não se expressaram verbalmente, mas que demonstram estar atentos à conversa. Gosto de compartilhar o que pensei ao ler, o que sei sobre o autor, o contexto sócio-histórico da obra e, assim, deixo acontecer conversas sobre os pontos teóricos do texto, quando procuro articular com o que estamos estudando e o objetivo da disciplina.

Para Sheila McNamee (2007), se usamos a metáfora da conversação para falar sobre aprendizagem, conseqüentemente ampliamos a noção de “sucesso” de tal forma que passamos a perceber que todos os alunos estão alcançando um nível de aprendizagem a seu modo. A aprendizagem não é uniforme nem universal, é multivocal. Um aluno pode aprender facilmente escrevendo, enquanto outro pode aprender falando, e ainda outro aprende a ouvir os diferentes pontos de vista dos colegas e a coordenar o trabalho em grupo. Todos esses processos de aprendizagem são considerados eficientes.

Ainda nesse sentido, essa mesma autora nos convida a um exame crítico sobre nossa posição de especialista. Nós, profissionais – não importa de que área profissional: educacional, médica, artística ou qualquer outra, esperamos de nós mesmos sermos especialistas e aqueles com quem trabalhamos esperam o mesmo. Afinal, é nossa especialidade que nos garante a identidade de “profissional”.

No entanto, para Sheila McNamee (2007), esta é a “armadilha da competência profissional”: ser um especialista que ignora a especialidade daqueles com quem estamos engajados. Ao nos engajarmos uns com os outros, nós não somente construímos um sentido de *quem* somos, mas também um sentido *do que* valorizamos. Em sala de aula de um curso de psicologia, como nós, professores, estamos nos relacionando com nossos estudantes?

Este é o elo que encontro com a responsabilidade de “preparar” estudantes de psicologia para trabalhar em serviços que assistem situações de vulnerabilidade social. Será que ainda estamos conversando com os alunos a partir de um ponto de vista de especialista, mantendo a tradição tecnicista, descontextualizada e individualista? Daí então a noção de terapia passa a ser pertinente, pois nos conecta com a cultura do déficit e da necessidade dos diagnósticos.

No entanto, o artigo de Rosana Lazaro Rapizo e Leila Maria Torraca Brito (2014) sobre *espaço de conversas sobre o divórcio: a diferença de posicionamento como recurso para transformação* vem contrapor essa noção de terapia. As autoras argumentam que a perspectiva construcionista social problematiza o uso da palavra *terapia* e propõe que o contexto terapêutico está mais afinado com a produção de sentidos através do diálogo do que com a ideia de um tratamento para alguma doença. As autoras propõem o uso da expressão “espaço de conversas” para definir um trabalho que visa à mudança em contextos clínicos e sociais, mas que pretende se distanciar de discursos que descrevem o grupo a partir de problemas ou deficiências.

Assim, aproveito o mesmo pensamento para olhar para o que estamos fazendo em sala de aula. A maneira de nos relacionarmos com estudantes de psicologia pode possibilitar a vivência de um espaço de conversas como ferramenta útil na desconstrução e produção de novos sentidos.

Para isso, me amparo nas ideias de Shotter (2010), que nos alerta a *prestar atenção em e aprender com* nossas interações cotidianas, nosso estilo de vida responsivo e espontâneo. Esta é uma mudança de pensamento: quando nos deixamos tocar pelo contexto, e suas peculiaridades, e agimos em função dessa afetação. O professor, em sala de aula, pode até chegar “preparado” para o tema que pretende discutir com os alunos, mas o caminho a ser percorrido será construído juntamente com os alunos, a partir das reações corporificadas, espontâneas e dialógicas que acontecerem naquela aula. Da mesma forma, o psicólogo pode até chegar preparado para trabalhar com famílias em situação de vulnerabilidade social, mas o caminho a ser percorrido será construído juntamente com os seres humanos que estiverem presentes.

Tendo em vista a imprevisibilidade do processo conversacional, de acordo com esse autor, podemos reconhecer a dificuldade de se alcançar *entendimentos* em comum entre interlocutores num processo dialógico qualquer. As pessoas se posicionam de diferentes formas, influenciadas por sentimentos ou significações que foram produzidas por entendimentos em participações anteriores nas mais diversas situações conversacionais. Por isso, em vez de pensarmos na *aprendizagem* como uma aquisição individual e permanente, é melhor pensarmos nela como um desenvolvimento temporário, fluido, que vai sendo reordenado a partir das trocas interativas e se refere tanto ao tempo presente de uma interação como também a processos conversacionais anteriores.

REFERÊNCIAS

- Guanaes, C. (2006).** *A construção da mudança em terapia de grupo – um enfoque construcionista social*. São Paulo: Vetor Editora.
- Mendonça, R.T. (2014).** A metodologia de atendimento sistêmico de famílias e redes sociais no centro de referência de assistência social: uma proposta teórica e prática. *Nova Perspectiva Sistêmica*. (pp.74-88). Rio de Janeiro.
- McNamee, Sheila. (2007).** Relational Practices in Education: Teaching as Conversation. In: H. Anderson, & D. Gehart. *Collaborative Therapy – Relationships and Conversations that make a Difference*. Routledge Taylor & Francis Group, New York.

- Rapizo, R. L. & Brito, L. M. T. (2014).** Espaço de conversas sobre o divórcio: a diferença de posicionamento como recurso para transformação. *Nova Perspectiva Sistêmica*. (pp.32-50). Rio de Janeiro.
- Rasera, E. & Japur, M. (2007).** *Grupo como construção social: aproximação entre construcionismo social e terapia de grupo*. São Paulo: Vetor Editora.
- Shotter, J. (2010)** *Social Construction on the Edge: 'witness'-thinking and embodiment*. Taos Institute Publications.