



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

HOMERO ARTUR BELLONI SILVA

**NASCE UM PSICÓLOGO:**  
ESTUDO EXPLORATÓRIO COM EGRESSOS DE ESTÁGIO EM  
PSICOTERAPIA PSICANALÍTICA

---

Londrina  
2021

HOMERO ARTUR BELLONI SILVA

**NASCE UM PSICÓLOGO:**  
ESTUDO EXPLORATÓRIO COM EGRESSOS DE ESTÁGIO EM  
PSICOTERAPIA PSICANALÍTICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Londrina em nível de Mestrado, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Psicologia, na Linha 1: Avaliação Psicológica e Processos Clínicos.

Orientador: Profa. Dra. Maria Elizabeth Barreto Tavares dos Reis.

Londrina  
2021

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

Belloni Silva, Homero Artur.

Nasce um psicólogo: estudo exploratório com egressos de estágio em psicoterapia psicanalítica / Homero Artur Belloni Silva. - Londrina, 221. 129 f. : il.

Orientador: Maria Elizabeth Barreto Tavares dos Reis.

Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Ciências Biológicas, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, 221. Inclui bibliografia.

1. Psicologia - Tese. 2. Psicanálise - Tese. 3. Egressos - Tese. I. Barreto Tavares dos Reis, Maria Elizabeth . II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Ciências Biológicas. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. III. Título.

CDU 159.9

HOMERO ARTUR BELLONI SILVA

**NASCE UM PSICÓLOGO:**  
ESTUDO EXPLORATÓRIO COM EGRESSOS DE ESTÁGIO EM  
PSICOTERAPIA PSICANALÍTICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Londrina em nível de Mestrado, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Psicologia, na Linha 1: Avaliação Psicológica e Processos Clínicos.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientador: Profa. Dra. Maria Elizabeth Barreto  
Tavares dos Reis  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

---

Profa. Dra. Silvia Nogueira Cordeiro PPGPSI  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

---

Profa. Dra. Leila Salomão de La Plata Cury Tardivo  
Universidade de São Paulo - CPGIP - USP

Londrina, 11 de fevereiro de 2021.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a professora Maria Elizabeth Barreto Tavares dos Reis, por me orientar nesse momento importante da minha vida que foi o mestrado, me acolheu em um período particularmente difícil e mesmo assim me auxiliou para que esse trabalho fosse possível.

A minha noiva Eloisa, pessoa que esteve ao meu lado em diversos momentos prazerosos da vida, outros nem tanto, mas sempre esteve ao meu lado, no mestrado não foi diferente. Sempre me apoiou desde o processo de seleção até a conclusão deste trabalho. Gostaria de dizer uma série de outras coisas as quais me faltam palavras, assim, serei sucinto, obrigado Eloisa, te amo.

Também gostaria de agradecer minha família, meus pais – Adauto e Eliane - que sempre me apoiaram, em especial no processo educacional, no qual encontrei uma série de dificuldades, em especial no início. Se meus pais viabilizaram esse percurso, meus irmãos Bárbara e Rômulo o tornaram mais alegre, assim, gostaria de agradecê-los imensamente por constituírem parte da minha vida.

Além disso, alguns professores foram muito especiais durante minha graduação e o início dessa minha caminhada, dentre todos eles, os meus eternos orientadores Sandra Zanetti e Ricardo Flores, ambos marcaram minha formação clínica, muito obrigado.

Gostaria também de agradecer aos amigos e colegas que de alguma forma participaram mesmo que indiretamente desse percurso. Alguns de longa data, outros mais recentes, mas não menos importantes em minha vida. Obrigado a todos.

Por fim, deixo meus agradecimentos a UEL que frequento desde a graduação da minha mãe quando ainda era bem pequeno, passando pela minha graduação e mestrado. Sou muito grato a essa instituição.

Silva, H. A. B. **Nasce um psicólogo**: estudo exploratório com egressos de estágio em psicoterapia psicanalítica. 2020. 129 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

## RESUMO

A formação do psicólogo no Brasil remonta a 1962, quando foram instituídos os currículos mínimos para regulamentar os cursos de graduação. Após uma série de discussões éticas e políticas, o currículo mínimo foi substituído pelas Diretrizes Curriculares Nacionais em 2004, no entanto, desde seu início, os cursos de Psicologia no Brasil tiveram certa influência da psicologia clínica e, especialmente, da abordagem psicanalítica. Tal condição contribuiu tanto na formação acadêmica, quanto na atuação profissional. Na área de conhecimento em questão, a graduação é vista apenas como um primeiro passo de um longo percurso a ser trilhado pelo recém-formado. Dessa forma, mostra-se muito interessante investigar as vivências tanto na graduação como no mundo do trabalho desses alunos egressos, principalmente quanto aos estágios realizados na clínica psicanalítica e à conexão estabelecida entre a universidade e os docentes. O presente estudo tem por objetivo geral conhecer o percurso do psicoterapeuta recém-formado, egresso dos estágios em clínica psicanalítica da Universidade Estadual de Londrina. Ademais, busca verificar como o egresso percebe a relação entre a formação acadêmica e a prática profissional, além de delinear os tipos de formação em psicanálise realizados após a graduação. Foi utilizado o método clínico-qualitativo de pesquisa, por meio de entrevistas semidirigidas com 11 psicólogos, egressos dos estágios em clínica psicanalítica do curso de graduação em Psicologia. Os dados foram submetidos à análise de conteúdo, buscando um aprofundamento maior nas questões subjetivas das entrevistas. Assim, foram elaboradas sete categorias de análise: 1) Universidade ocupando o lugar de mãe; 2) Professores dão ou não dão conta? Do que? 3) Terceiro ano, fim do começo ou começo do fim? 4) Estágio como fase de transição; 5) De quem está sendo dito; 6) Ingresso no mercado de trabalho e princípio de realidade: eu escolhi isso? 7) Formação continuada. As categorias foram analisadas a partir do referencial teórico psicanalítico, especialmente estabelecendo uma analogia entre a figura materna e a Universidade-mãe visando compreender o processo de desenvolvimento do Psicólogo.

**Palavras-chave:** egressos; psicologia; estágios; psicanálise; vivência profissional.

Silva, H. A. B. **Psychologist is born**: exploratory study with internships in psychoanalytic psychotherapy. 2020. 129 f. Dissertation (Masters in Psychology) - State University of Londrina, Londrina.

### ABSTRACT

The training of the psychologist in Brazil dates back to 1962, when the specified curricula to regulate undergraduate courses were instituted. After a series of ethical and political preferences, the minimum curriculum was replaced by the National Curriculum Guidelines in 2004, however, since its inception, Psychology courses in Brazil have had some influence from clinical psychology and, especially, from the psychoanalytic approach. This condition contributed to both academic training and professional performance. In the area of knowledge in question, graduation is seen only as a first step in a long journey to be taken by the newly graduated. Thus, it appears that it is very interesting to investigate the experiences of both alumni and undergraduate students, especially in terms of internships in psychoanalytic clinic and their relationship with the university and teachers. The present study has the general objective of knowing the path of the recently graduated psychotherapist, who graduated from the internships in psychoanalytic clinic at the State University of Londrina. It also seeks to verify how the graduate perceived the relationship between academic training and professional practice, in addition to outlining the types of training in psychoanalysis carried out after graduation. The clinical-qualitative research method was used, through semi-directed statements with 11 psychologists, graduates of internships in psychoanalytic clinic of the undergraduate course in Psychology. The data were prepared for content analysis, seeking a deeper understanding of the subjective issues of the particularities. Thus, seven categories of analysis were developed: 1) University taking the place of mother; 2) Are teachers able to do it or not? Than ?; 3) Third year, end of beginning or beginning of end; 4) Internship as a transition phase; 5) Who is being told; 6) Entry into the job market and reality principle: did I choose that? 7) Continuing education. The categories were analyzed based on the psychoanalytical theoretical framework, especially establishing an analogy between the maternal figure and the mother University completes the development process of the Psychologist.

**Keywords:** graduates; psychology; stages; psychoanalysis; professional experience.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Cursos de Especialização no Estado do Paraná .....	55
<b>Quadro 2</b> – Cursos de Especialização no Estado de São Paulo .....	57

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFAS	Centro de Formação e Assistência à Saúde
CEP/UDEL	Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina
CFP	Conselho Federal de Psicologia
CRP	Conselho Regional de Psicologia
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EAD	Ensino a Distância
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPA	Associação Internacional de Psicanálise
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PAC	Psicologia Geral e Análise do Comportamento
PEP	Psicologia e Psicanálise
PPC	Projetos Pedagógicos de Cursos
PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação
PSI	Psicologia Social e Institucional
PUC-RJ	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
SBP	Sociedade Brasileira de Psicanálise
SBPSP	Sociedade Brasileira de Psicanálise de São Paulo
SUS	Sistema Único de Saúde
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro

## SUMÁRIO

1	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	8
2	<b>DESENVOLVIMENTO</b> .....	10
2.1	FORMAÇÃO DO PSICÓLOGO NO BRASIL .....	10
2.1.1	Graduação em Psicologia no Brasil .....	10
2.1.2	A Psicanálise nos Cursos de Graduação em Psicologia .....	21
2.1.2.1	Estágio e supervisão clínica .....	26
2.1.3	Curso de Graduação em Psicologia na Universidade Estadual de Londrina .....	30
2.1.3.1	Alterações de currículo na última década .....	34
2.2	O PSICÓLOGO BRASILEIRO .....	38
2.2.1	O Psicólogo e a Clínica Psicanalítica no Brasil .....	41
2.3	FORMAÇÃO CONTINUADA NA CLÍNICA PSICANALÍTICA .....	42
2.3.1	Formação Clássica nos Institutos de Psicanálise .....	44
2.3.2	Pós-graduação e Psicanálise .....	51
2.4	RELAÇÃO TRANSFERENCIAL ALUNO-UNIVERSIDADE .....	63
2.4.1	Transferência .....	63
2.4.2	Transferência Aluno-Professor .....	66
2.4.3	Transferência com a Instituição Universidade .....	70
2.4.4	Rumo à Independência da Universidade-Mãe .....	73
3	<b>OBJETIVOS</b> .....	82
3.1	OBJETIVO GERAL .....	82
3.2	OBJETIVOS ESPECÍFICOS .....	82
4	<b>MÉTODO</b> .....	83
4.1	COLETA DE DADOS .....	84
4.1.1	Local de Realização .....	84
4.1.2	Materiais .....	85
4.1.3	Aculturação .....	85
4.2	CONSTRUÇÃO DA AMOSTRA .....	86
4.2.1	Cuidados Éticos .....	88

4.2.2	Análise de Dados .....	88
4.2.3	Validação .....	90
<b>5</b>	<b>RESULTADOS E DISCUSSÃO .....</b>	<b>91</b>
5.1	UNIVERSIDADE OCUPANDO O LUGAR DE MÃE .....	91
5.2	PROFESSORES DÃO OU NÃO DÃO CONTA? DO QUE?.....	100
5.3	TERCEIRO ANO, FIM DO COMEÇO OU COMEÇO DO FIM.....	103
5.4	ESTÁGIOS COMO FASE DE TRANSIÇÃO .....	105
5.5	DE QUEM ESTÁ SENDO DITO? .....	108
5.6	INGRESSO NO MERCADO DE TRABALHO E PRINCÍPIO DE REALIDADE: EU ESCOLHI ISSO?.....	110
5.7	FORMAÇÃO CONTINUADA .....	112
<b>6</b>	<b>CONCLUSÃO .....</b>	<b>115</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>118</b>
	<b>ANEXOS.....</b>	<b>126</b>
	ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....	127
	ANEXO B – Ficha de dados e identificação .....	128
	ANEXO C – Questões disparadoras .....	129

## 1- INTRODUÇÃO

Desde que me formei em Psicologia pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), atuo como psicólogo clínico na vertente psicanalítica e continuei a minha formação como psicólogo clínico por intermédio do curso de especialização em Clínica Psicanalítica (UEL), finalizado em 2017. Durante essa trajetória, pude perceber o quanto único se constitui o caminho de um recém-formado em Psicologia que busca se aprofundar nos fundamentos teóricos e metodológicos da clínica psicanalítica.

Justamente por não se tratar de uma área exata do conhecimento, a psicanálise possibilita certa fluidez nesse caminho do saber, logo, há uma série de possibilidades e conhecimentos a serem adquiridos. No entanto, essa liberdade gera angústias e responsabilidades que são inerentes ao processo.

Desde que concluí a graduação em Psicologia e ingressei no mercado de trabalho, faço questionamentos acerca da formação e caminhos escolhidos pelos psicólogos clínicos, principalmente da vertente psicanalítica. Tais questionamentos resultaram no presente estudo, no qual busquei pesquisar sobre a história e as características do curso de graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Londrina, os caminhos trilhados pelos psicólogos egressos dessa instituição que realizaram estágios obrigatórios em clínica psicanalítica, bem como suas vivências ao longo do percurso.

O trabalho encontra-se dividido em capítulos. O primeiro, essa breve introdução.

O segundo, nomeado como Desenvolvimento, é subdividido em 4 temas que versam desde a graduação em Psicologia no Brasil, iniciada pelos currículos mínimos e

depois regidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e as alterações curriculares em específico do curso da Universidade Estadual de Londrina. Aborda também os estágios supervisionados em clínica nos cursos de graduação e os possíveis caminhos a serem trilhados pelo egresso do curso de psicologia, bem como a relação transferencial dos alunos de psicologia com a figura dos docentes e com a instituição Universidade. Além disso, menciona aspectos relacionados ao psicólogo brasileiro, principalmente a partir de dados do Conselho Federal de Psicologia (CFP).

O terceiro capítulo apresenta os objetivos do trabalho.

O quarto, por sua vez, trata do método, em que explica sobre o tipo de pesquisa, os participantes, locais de entrevista, instrumentos utilizados, análise dos dados e cuidados éticos.

O quinto capítulo apresenta a análise de sete categorias, decorrentes dos principais temas abordados pelos egressos entrevistados.

## 2. DESENVOLVIMENTO

### 2.1 FORMAÇÃO DO PSICÓLOGO NO BRASIL

#### 2.1.1 Graduação em Psicologia no Brasil

A formação do psicólogo no Brasil remonta ao ano de 1962, quando foi instituído o currículo mínimo para a graduação em Psicologia (Brasil, parecer 403, 1962). A finalidade do currículo proposto foi estabelecer requisitos mínimos para a formação profissional dos psicólogos, bacharéis e licenciados em Psicologia (Brasil, Parecer 403, 1962). O currículo mínimo estabelecia um núcleo comum obrigatório a todos os cursos de Psicologia no Brasil, que consistia em sete matérias, 1. Fisiologia; 2. Estatística; 3. Psicologia Geral e Experimental; 4. Psicologia do Desenvolvimento; 5. Psicologia da Personalidade; 6. Psicologia Social; 7. Psicopatologia Geral (Brasil, Parecer 403, 1962).

Ainda em relação ao currículo mínimo, ele previa um acréscimo de cinco matérias para obtenção do diploma de psicólogo, das quais duas obrigatórias: a primeira obrigatória, Técnicas de Exame Profissional e Aconselhamento Psicológico; a segunda obrigatória, Ética Profissional. As demais, eletivas, sendo necessário pelo menos três dentre as seguintes: a) Psicologia do Excepcional, b) Dinâmica de Grupo e Relações Humanas, c) Pedagogia Terapêutica, d) Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem, e) Teorias e Técnicas Psicoterápicas, f) Seleção e Orientação Profissional, g) Psicologia da Indústria (Brasil, Parecer 403, 1962).

Considerado como um documento ambivalente entre estudiosos da área e até

mesmo entre os psicólogos (Rudá, Coutinho & Almeida-Filho, 2015; Rocha, 1999), o currículo mínimo foi estabelecido como uma primeira tentativa de regulamentar e orientar a formação do psicólogo, buscando uma uniformidade na profissão. Todavia, gerou grande incômodo na classe profissional e passou por momentos de embates significativos, sendo o primeiro deles entre os anos de 1970 e 1980, quando houve acréscimos de disciplinas ao currículo. O segundo momento ocorreu após os anos 1990, quando os Conselhos Regionais já estavam mais estabelecidos e conseguiram promover discussões mais densas e fundamentadas na formação do psicólogo (Rocha, 1999).

Parte significativa das discussões acerca do currículo mínimo giravam em torno de uma formação pré-determinada e uniforme, muitas vezes dissonante da realidade local e com o mundo do trabalho (Rudá, Coutinho & Almeida-Filho, 2015). Uma consequência das discussões iniciadas nos anos 1990 foi o Encontro de Serra Negra, realizado em 1992 (Rocha, 1999). Tal encontro reuniu os representantes das principais instituições formadoras no país e teve como marco a noção de pensar a formação em Psicologia a partir de princípios e não a partir de disciplinas, diferente da forma como vinha ocorrendo (Rudá, Coutinho & Almeida-Filho, 2015; Rocha, 1999).

Segundo Rudá, Coutinho e Almeida-Filho (2015), o Encontro de Serra Negra aprovou os seguintes princípios norteadores para a formação acadêmica:

- 2.1.1.1 o desenvolvimento da consciência política de cidadania, e o compromisso com a realidade social e a qualidade de vida; b) o desenvolvimento da atitude de construção de conhecimento, enfatizando uma postura crítica, investigadora e criativa, fomentando a pesquisa num contexto de ação-reflexão-ação, bem como viabilizando a produção técnico-científica; c) o desenvolvimento do compromisso da ação profissional cotidiana baseada em princípios éticos, estimulando a reflexão permanente destes fundamentos; d) o

desenvolvimento do sentido da universidade, contemplando a interdisciplinaridade e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; e) o desenvolvimento da formação básica pluralista, fundamentada na discussão epistemológica, visando a consolidação de práticas profissionais, conforme a realidade sociocultural, adequando o currículo pleno de cada agência formadora ao contexto regional; f) o desenvolvimento de uma concepção de homem, compreendido em sua integralidade e na dinâmica de suas condições concretas de existência; g) o desenvolvimento de práticas de interlocução entre os diversos segmentos acadêmicos, para avaliação permanente do processo de formação. (Rudá, Coutinho & Almeida-Filho, 2015, p.72)

Mesmo com o Encontro de Serra Negra realizado em 1992 e o estabelecimento dos princípios para a formação do psicólogo, foi só em 1995 que o Conselho Federal solicitou aos psicólogos e instituições de formação que enviassem propostas para a reformulação curricular em Psicologia (Rezende, 2014). Apenas em 1996 é que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) extinguiu os currículos mínimos e assim, permitiu que cada área fosse responsável pela formulação de diretrizes voltadas para suas respectivas formações (Rudá, Coutinho & Almeida-Filho, 2015; Rezende, 2014; Fernandes, Seixas & Yamamoto, 2018).

A Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) estabeleceu-se em 1996. Todavia, no caso da Psicologia, apenas em 2004 é que as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) vieram a substituir o currículo mínimo (Rudá, Coutinho & Almeida-Filho, 2015; Fernandes, Seixas & Yamamoto, 2018).

As DCNs surgem como uma alternativa em oposição aos currículos mínimos, estes extremamente rígidos e muitas vezes desconexos com as necessidades e realidades

locais. Desse modo, as DCNs apresentam uma proposta mais flexível e mais permeável às exigências do mundo do trabalho (Rudá, Coutinho & Almeida-Filho, 2015), visando um profissional mais investigativo e cientista em sua essência (Fernandes, Seixas & Yamamoto, 2018). As DCNs procuram estabelecer objetivos gerais e necessários para a formação do psicólogo, visando desenvolver habilidades e competências para a atuação profissional em diferentes campos (Brasil, 2004). São competências necessárias aos profissionais da área de Psicologia:

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

treinamento das futuras gerações de profissionais, estimulando e desenvolvendo a mobilidade acadêmica e profissional, a formação e a cooperação através de redes nacionais e internacionais. (Brasil, 2004, p.2).

As competências esperadas pelas diretrizes são capacidades necessárias e gerais a qualquer psicólogo, independentemente de sua área de atuação (Fernandes, Seixas e Yamamoto, 2018). Assim, as DCNs esperam que um psicólogo seja capaz de abranger essas seis competências nos seus diferentes campos de atuação: “a) Atenção à Saúde, b) Tomada de decisões, c) Comunicação, d) Liderança, e) Administração e gerenciamento, f) Educação permanente” (Brasil, 2004, p. 1). Para desenvolver tais competências nos profissionais da área, as DCNs estipularam um Núcleo Comum, que também garante uma certa homogeneidade na formação do psicólogo no país (Brasil, 2004).

As DCNs ainda chamam a atenção para a diversidade teórica-metodológica e a abrangência dos campos de atuação do psicólogo. Assim, delimitam que os cursos de Psicologia devem oferecer ao menos duas ênfases curriculares e asseguram a possibilidade de escolha do estudante entre uma ênfase ou outra (Brasil, 2004). O documento oficial sugere como possíveis ênfases: I) Psicologia e processos de investigação científica, II) Psicologia e processos educativos, III) Psicologia e processos de gestão, IV) Psicologia e processos de prevenção e promoção da saúde, V) Psicologia e processos clínicos, VI) Psicologia e processos de avaliação diagnóstica (Brasil, 2004).

A noção das DCNs estarem vinculadas a realidades locais, nacionais e a novas demandas que possam surgir no decorrer do tempo em relação ao psicólogo também é importante. Um exemplo específico de demandas que surgiram foi a questão da reforma psiquiátrica brasileira, a partir desse contexto, surgem novas demandas e um outro campo de trabalho para o psicólogo, torna-se necessário um olhar para essa formação (Tardivo,

Salles & Gabriel Filho, 2013). Assim, as DCNs permitem certa flexibilidade na formação do psicólogo para atender certas necessidades incipientes (Rudá, Coutinho & Almeida-Filho, 2015). As DCNs promoveram grandes avanços no tocante a formação do psicólogo no Brasil, porém, seria ingênuo acreditar apenas nos pontos positivos promovidos por elas e não considerar os retrocessos (Bernardes, 2012). Para o autor, por meio do conceito de ênfases curriculares, as DCNs não incentivam novos campos e não conseguem atingir a formação generalista do psicólogo, ponto debatido na transição do currículo mínimo para as diretrizes (Fernandes, Seixas & Yamamoto, 2018). Tal conceito apenas reforça as áreas já consolidadas da Psicologia, segundo ele: Psicologia Clínica, Psicologia Escolar, Psicologia Organizacional (Bernardes, 2012).

A noção de ênfases das DCNs se estende à noção de *competências* (Bernardes, 2012). O autor levanta o questionamento a respeito de quais são as competências geradas a partir dessas concepções. Ou seja, como estão propostas, as *competências* esperadas pelas *ênfases curriculares* são direcionadas a *campos consolidados*. Isso favorece o desenvolvimento de um caráter técnico e um profissional voltado a campos pré-determinados, os já consolidados na área da Psicologia (Bernardes, 2012).

Para Bernardes (2012), as DCNs no campo da Psicologia precisam ser repensadas a partir da ressignificação da noção de competências e – consequentemente - perpassando pelas ênfases curriculares. Para o autor, tais conceitos precisam ser revisitados, visando uma formação em Psicologia orientada para um perfil realmente generalista, tendo em vista práticas sociais/profissionais vinculadas a um local e um tempo histórico, ampliando o conceito de competências para a *competência ética*.

No ano de 2011, as DCNs sofreram alterações em seu texto, todavia, quando comparadas com a proposta inicial de 2004, houve apenas acréscimos no tocante à formação do docente em Psicologia (Fernandes, Seixas & Yamamoto, 2018), não

havendo uma mudança real em sua essência. Essas pequenas alterações realizadas em 2011 foram as últimas detectadas até o presente momento.

Sobre questões mais práticas ligadas à formação em Psicologia no Brasil, verifica-se que ela pode ser considerada uma área em expansão, sendo que a cada ano mais cursos de graduação são abertos e a sua procura também vem sendo cada vez maior (Travassos & Mourão, 2018). Convém ressaltar que, em pesquisa realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, foram avaliados 528 cursos de Psicologia no país, por meio de 37.445 alunos, que realizaram a prova do no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) (INEP, 2019). O ENADE se configura como um exame aplicado em larga escala no território nacional, que objetiva avaliar os itens que constam nas diretrizes curriculares nacionais, comuns a todos os cursos e a partir dos quais os projetos são construídos (Brito, 2008).

A partir da avaliação do INEP (2019), pode ser constatado que dos cursos de Psicologia avaliados, mais da metade deles estão situados em universidades e distribuídos na região sudeste e sul do país. Outro dado relevante é o fato de mais de 88% dos cursos de Psicologia serem ofertados por instituições privadas (INEP, 2019). Os dados trazidos pelo INEP (2019) corroboram pesquisas mais antigas como as de Lisboa e Barbosa (2009) e Abbad e Mourão (2010), constatando que os cursos de Psicologia se encontram majoritariamente nas regiões Sudeste e Sul do país, bem como estão alocados em sua maioria em instituições privadas de ensino. Isso nos leva a concluir que tal perfil de curso de Psicologia, no Brasil, foi construído no decorrer do tempo e não se trata de um fenômeno recente.

Outro fato relevante é que, como já apontava Lisboa e Barbosa (2009), parte considerável das graduações em Psicologia no país tem como carga horária apenas o

montante mínimo exigido pela legislação, 4.000 horas de atividades curriculares. De acordo com tais autores, houve três momentos de grande expansão dos cursos de Psicologia no Brasil. O primeiro deles ocorreu na década de 70, o segundo na década de 90 e o terceiro agora no século XXI. Os anos destacados desses períodos foram: 1972, 1997 e 2006, nos quais ocorreram os maiores índices de novos cursos no país (Lisboa & Barbosa, 2009).

O primeiro desses momentos expansionistas, no começo da década de 70, parece estar vinculado à Reforma Universitária no país, que ocorreu no ano de 1968 e previa a abertura de diversas instituições de ensino superior e novos cursos no interior do país (Lisboa & Barbosa, 2009). Já o segundo momento, década de 90, parece estar muito relacionado com a promulgação da nova LDB (Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional), essas já com ideais vinculados às noções neoliberais de mercado, assim houve um privilégio da quantidade de cursos em detrimento da qualidade deles (Yamamoto, 2000; Lisboa & Barbosa, 2009). O terceiro momento parece ainda estar ligado à promulgação da LDB, considerando que os desdobramentos das leis nacionais que favorecem o mercado e as ideias neoliberais ainda estariam em ação. Fato este que implica em constatar o terceiro momento expansionista como o de maior diferença entre a abertura de cursos em instituições privadas em detrimento das públicas. (Lisboa & Barbosa, 2009).

Toda essa problemática acerca da expansão dos cursos de Psicologia, a qualidade e sua própria relação com o ENADE é alvo de discussão há alguns anos (Lisboa & Barbosa, 2009; Abbad & Mourão, 2010; Travassos & Mourão, 2018). Para alguns autores, houve uma expansão desordenada dos cursos de Psicologia e isso repercutiu negativamente na qualidade da formação dos alunos (Lisboa & Barbosa, 2009; Abbad & Mourão, 2010). Tais apontamentos acerca da formação do psicólogo vem sendo

realizados paulatinamente ao decorrer do tempo (CFP, 1988; Lisboa & Barbosa, 2009; Abbad & Mourão, 2010). Em relação ao cenário mais recente, também há críticas e lacunas apontadas acerca da formação do psicólogo no Brasil (Travassos & Mourão, 2018).

Travassos e Mourão (2018) corroboram algumas pesquisas mais antigas (Lisboa & Barbosa, 2009; Abbad & Mourão, 2010) e apontam para a expansão dos cursos de Psicologia, considerando que há certa interiorização dos cursos no decorrer do tempo. Entretanto, o aumento da abertura de novos cursos é contínuo, assim como a procura por parte dos estudantes. Os aspectos ressaltados por Travassos e Mourão (2018) estão de acordo com os resultados trazidos pelo INEP (2019), relativos à expansão ao montante de instituições que ofertam o curso.

Tal expansão se torna evidente a partir dos próprios dados do INEP (2019). Foram avaliados 528 cursos de Psicologia no ano de 2018, 444 eram de instituições privadas, e 84 instituições públicas. Por sua vez, na avaliação realizada no ano de 2016, havia 512 cursos, na ocasião 434 provenientes de instituições particulares e 78 de públicas (INEP, 2017). Tal situação pode ser contraposta com os dados trazidos pelo CFP no ano de 1988 (CFP, 1988) e concluir que sim, houve uma expansão dos cursos de Psicologia pelo Brasil. Por outro lado, ainda não há dados suficientes para saber se estamos em um quarto momento expansionista além dos três apontados por Lisboa e Barbosa (2009), mas sim, o número de cursos de Psicologia no Brasil ainda cresce e que ele é maior nas instituições privadas.

A princípio, não diz muito o crescimento dos cursos de Psicologia ocorrer majoritariamente a partir de instituições privadas, já que elas devem atender às DCNs propostas pelo governo assim como as instituições públicas. Todavia, é preciso se atentar

para certas peculiaridades dessas instituições: diferente das instituições públicas, as privadas em sua maioria são regidas por grandes grupos econômicos e, como em qualquer outro setor, o principal objetivo dessas corporações são os lucros (Macedo, Dantas, Lima & Dimenstein, 2017). Há diversas implicações na questão de os cursos ocorrerem majoritariamente em instituições privadas em detrimento das públicas, por serem regidas por grandes corporações e terem o lucro como principal finalidade, verifica-se que há uma certa padronização dos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) (Macedo et al., 2017). Os autores ainda ressaltam que esse modelo de padronizar os cursos de graduação se constitui como algo extremamente negativo à formação em Psicologia no Brasil, pois ela além de atender a uma demanda teórica e científica, também precisa estar vinculada às realidades locais (Macedo et al., 2017). Tal fato, inclusive, é previsto tanto nas DCNs de 2004 como nas de 2011 (Brasil, 2004; Brasil, 2011). Dessa forma, cabe o questionamento do quanto as DCNs estão realmente sendo compreendidas pelas instituições que ofertam o curso de Psicologia em nosso país.

O fato da expansão de cursos de Psicologia no Brasil ser considerada desordenada e ser apontada como a grande responsável pela queda da qualidade do ensino superior nessa área do conhecimento (Lisboa & Barbosa, 2009) pode estar vinculado a esse interesse de mercado exposto por Macedo et al. (2017), levando os cursos de Psicologia a se tornarem cada vez mais padronizados, técnicos e enxutos (Lisboa & Barbosa, 2009), além de estarem dissonantes da realidade local.

Dessa forma, cabe o questionamento sobre o que poderá acontecer caso tal fenômeno continue, pois muito das lutas estabelecidas nas DCNs, tanto de 2004 quanto nas de 2011 são colocadas em risco. O fato da formação do psicólogo no Brasil estar extremamente atravessada por interesses econômicos de grandes grupos pode promover formações simplistas e apenas técnicas, retomando as críticas estabelecidas ao currículo

mínimo. Vale ressaltar que ao comparar as notas no ENADE dos alunos de instituições privadas com as dos alunos de instituições públicas, os segundos tiveram notas consideravelmente superiores aos primeiros (INEP, 2019).

Essa influência tecnicista advinda de currículos padronizados também pode ser constatada no ENADE 2018 (INEP, 2019). As questões em que o aluno precisava discursar, abstrair, desenvolver estratégias e problematizar a população alvo apresentaram o pior desempenho por parte deles (INEP, 2019). Outro fato importante apontado pelo INEP (2019) é a quantidade de intervenções higienistas propostas pelos alunos nas questões discursivas, desconsiderando aspectos importantes das minorias, nos levando a pensar mais uma vez de como grande parte dos cursos de Psicologia no Brasil estão sendo tecnicistas.

Além disso, é relevante analisar a formação dos psicólogos a partir da visão dos docentes (Travassos & Mourão, 2018). Para os autores, há competências necessárias a serem desenvolvidas por parte dos estudantes muito caras a suas práticas. Vale ressaltar que o mero desenvolvimento de técnicas não é o suficiente para uma boa prática profissional, mas sem elas tal atividade fica extremamente comprometida (Travasso & Mourão, 2018).

Dessa forma, Travassos e Mourão (2018) objetivam compreender e investigar as competências e lacunas na formação do aluno de Psicologia a partir da visão de professores desse curso. Dentre as principais lacunas, os autores chamam atenção para a elaboração de pareceres técnicos, laudos e comunicações profissionais. Segundo os docentes pesquisados, essas são competências muito necessárias à vida profissional que os estudantes não estão sendo bem formados. Outras lacunas apontadas são o desenvolvimento de pesquisas e o trabalho em grupo ou com processos grupais. Dentre as competências desenvolvidas pelos cursos, *realizar psicoterapia* é a mais desenvolvida

nos estudantes de Psicologia, a partir da visão dos docentes (Travassos & Mourão, 2018).

Assim, há fortes indícios de que a formação do psicólogo brasileiro carece de reflexão em duas frentes, tanto na questão ética, pois ela vem sendo influenciada demasiadamente pelos ideais neoliberais e grandes grupos econômicos (Yamamoto, 2000; Lisboa & Barbosa, 2009; Macedo et al., 2017), como no tocante à própria técnica da profissão (Travassos e Mourão, 2018). Pois, como aponta Travassos e Mourão (2018), a profissão de psicólogo necessita de uma série de competências além das comumente desenvolvidas nos cursos de Psicologia.

Tais críticas referentes à formação do psicólogo no Brasil se evidenciam por intermédio das provas do ENADE (INEP, 2019), na qual os alunos não tiveram um grande desempenho. Entretanto, se considerar apenas os estudantes de instituições privadas, verifica-se que o desempenho é ainda pior, considerando que eles obtiveram um resultado médio significativamente inferior aos estudantes de instituições públicas na última prova do ENADE (INEP, 2019). Sempre ressaltando que quase 90% dos cursos de Psicologia no Brasil se encontram na rede privada de ensino.

### 2.1.2 A Psicanálise nos Cursos de Graduação em Psicologia

Para explicar como ocorreu a inserção da psicanálise nas universidades brasileiras por meio dos cursos de Psicologia, é importante delinear a história deste campo do saber. De acordo com Schultz e Schultz (1992), a história da Psicologia, enquanto ciência e campo de estudo, remonta ao século XIX com Wilhelm Wundt e o laboratório de Psicologia Experimental em Leipzig na Alemanha, convém ressaltar o fato de Wundt ser contemporâneo de Freud. Segundo os autores, nesse início, tal ciência tinha como

preocupação a experimentação dos fenômenos comportamentais e fisiológicos, também buscava delimitar seu objeto de estudo, algo incipiente até o momento. Nesse período, a Psicologia ainda não tinha preocupação com uma atuação profissional propriamente dita, era um campo do saber puramente teórico e experimental, que buscava subsidiar outras áreas mais aplicadas à prática (Cruces, 2006). Ainda nesse período, na Europa, a Psicologia passou a compor currículos universitários, como uma disciplina a parte, não visando formar psicólogos, mas apenas compondo uma grade curricular de outros profissionais, como por exemplo nos cursos de Medicina (Cruces, 2006). Contudo, no final do século XIX começam a surgir os primeiros cursos vinculados a esse campo do saber. Esse início ocorreu nos Estados Unidos e buscava formar profissionais para trabalhar com crianças com problemas de aprendizagem (Routh, 2000).

Na América do Sul, por sua vez, os primeiros cursos de psicologia tiveram seu início nos anos quarenta do século XX (Cruces, 2006). Segundo a autora, isso propiciou aos cursos sul-americanos já iniciarem em um período no qual a Psicologia estava consolidada como campo do saber e com uma importância enquanto profissão. Outro detalhe relevante é que - naquela época - outras áreas do conhecimento já estavam consolidadas no cenário mundial, tais como a fenomenologia e a psicanálise. Esse fato, em especial, fez com que - desde o início dos cursos de Psicologia na América do Sul - a psicanálise estivesse presente de alguma forma nos currículos, principalmente no que tange à prática clínica (Cruces, 2006).

Seguindo essa noção, a influência psicanalítica nos cursos de Psicologia das universidades latino-americanas, com as brasileiras não foi diferente. Figueiredo (2008) e Coutinho, Mattos, Monteiro, Virgens e Almeida Filho (2013) exemplificam de maneira histórica a questão: o primeiro curso de Psicologia do Brasil foi o da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), criado em 1956, que desde seu início

ele contava com psicanalistas no seu corpo docente. Segundo os autores, desde a abertura do curso de Psicologia da PUC-RJ, o curso tinha um forte caráter clínico e de base psicanalítica, o qual se torna evidente em 1960, quando psicanalistas ligados à Sociedade Brasileira de Psicanálise (SBP) foram convidados a atuar como docentes e assumirem a área clínica do curso (Figueredo, 2008; Coutinho et al., 2013; Silva, Silveira, Costa & Naue, 2018).

A primeira incursão da psicanálise no ambiente universitário brasileiro adveio pela tese defendida por Genserico Aragão de Sousa Pinto na Faculdade de medicina do Rio de Janeiro, em 1914 (Coutinho et al., 2013; Dunker, 2014). Em São Paulo, Franco da Rocha e Durval Marcondes foram os grandes precursores dessa disciplina na Faculdade de Medicina e contribuíram muito para que a psicanálise se estabelecesse no estado em questão e no Brasil (Coutinho et al., 2013; Dunker, 2014). Ou seja, apesar de estar intimamente vinculada aos cursos de Psicologia, como defende Cruces (2006) e estar atrelada ao surgimento do primeiro curso dessa área do saber no Brasil (Figueredo, 2008; Coutinho et al., 2013), a psicanálise adentrou, inicialmente, nossas universidades por intermédio da Medicina.

Atualmente, pode-se dizer que a psicanálise está presente nas universidades brasileiras através dos cursos de Psicologia e ambas estabelecem relações em diversas instâncias (Coutinho et al., 2013; Prestes & Coutinho, 2018). O tema inclusive é motivo de artigos científicos e revisões bibliográficas. Por exemplo, Prestes e Coutinho (2018), por meio de uma revisão bibliográfica, procuraram saber acerca da inserção da psicanálise nas universidades brasileiras. As autoras constataram que há uma significativa produção científica sobre o tema e de que há, principalmente na região sul e sudeste, ofertas de programas de pós-graduação que se mostram capazes de estabelecer certa vinculação entre essa área do saber e a universidade, além de contribuírem com a divulgação e

produção científica da área (Prestes & Coutinho, 2018).

Apesar de historicamente influenciar a formação do psicólogo brasileiro e estar presente nas nossas universidades da graduação até a pós-graduação (Prestes & Coutinho, 2018), existe a questão da psicanálise nas universidades brasileiras e o que pode ser ensinado no interior delas (Silva, et al., 2018; Romera & Alvarenga, 2010; Pereira & Kessler, 2016). Desde Freud (1919/1996), a relação da psicanálise com essa instituição se constitui como uma questão. Para ele, a psicanálise teria muito a contribuir com a universidade, ele chega a sugerir a criação de ambulatórios de atendimentos para o estudante universitário ter acesso aos pacientes neuróticos. Um paralelo possível a ser estabelecido com esse ambiente pensado por Freud (1919/1996) pode ser materializado nas clínicas-escolas dos cursos de Psicologia.

Atualmente, as clínicas-escolas se configuram como um dos locais importantes e de destaque onde a psicanálise se insere na universidade, também podem ser nomeadas como serviço escola, e nos estágios supervisionados (Silva, Coelho & Pontes, 2017; Gomes & Reis, 2019). Os estágios em clínica psicanalítica encontram um espaço privilegiado e de relevância nos cursos de Psicologia desde sua criação e têm se mostrado um possível lugar de transmissão da psicanálise no interior dessas instituições (Silva, Coelho & Pontes, 2017). Embora não seja o objetivo discutir a diferença entre ensino e transmissão da psicanálise, vale mencionar o fato de se ter estabelecida tal diferenciação na literatura especializada sobre o tema (Gomes & Reis, 2019). A noção de ensino da psicanálise está intimamente ligada a concepção de sujeito e seu desejo, baseando-se na transferência, aspecto diverso ao discurso predominante na ciência, pautado em um saber positivo a ser conhecido (Coutinho et al., 2013).

Os estágios em clínica psicanalítica proporcionados pelas universidades

brasileiras se configuram como um primeiro passo na jornada do psicoterapeuta de base analítica (Gomes & Reis, 2019). No entanto, é preciso pontuar que a universidade não visa formar analistas, nem psicoterapeutas embasados na psicanálise, o que ela busca é formar psicólogos, esses seguirão seu percurso profissional, caso sigam no campo psicanalítico, poderão buscar uma formação mais ortodoxa e tradicional nos institutos das sociedades de psicanálise, ou cursos de especialização e aperfeiçoamento (Gomes & Reis, 2019).

Assim, a formação do psicoterapeuta de base analítica ou mesmo a formação do analista será realizada em outro momento e local, ela não cabe em um currículo ou instituição circunscrita a um espaço e período histórico (Pereira & Kessler, 2016; Gomes & Reis, 2019). Pereira e Kessler (2016), por exemplo, apontam para o fato de ser nos estágios supervisionados dentro da universidade que o até então aluno e futuro psicólogo terá contato com as angústias iniciais da profissão, mesmo de forma incipiente ele será convocado a se posicionar como um profissional frente as demandas dos pacientes. Outro ponto apresentado pelos autores é a questão da estrutura dos cursos de Psicologia no Brasil promoverem certa concepção da formação de um analista, tomando por base alguns preceitos da formação psicanalítica proposta pelos institutos, consistindo em estudo teórico, supervisões e análise pessoal. Esse último não pode ser considerado obrigatório na graduação, no entanto, os dois primeiros são colocados em prática já nesse momento inicial para os jovens terapeutas (Pereira & Kessler, 2016).

Nogueira Filho e Warchavchik (2008) chamam a atenção para uma fala de Freud na Universidade de Clark em 1909, nessa conferência o pai da psicanálise diz que o sujeito se torna um psicanalista quando passa a analisar os próprios sonhos. Mesmo ainda sendo no início do movimento psicanalista e revisitando esse tema diversas vezes de forma muito mais complexa, a afirmação aparentemente simplista de Freud na Universidade de

Clark já contém o âmago da questão do processo de se tornar um analista, a própria análise (Nogueira Filho & Warchavchik, 2008). Para os autores, por mais que Freud tenha feito, no decorrer de seus estudos, diversas recomendações a pessoas interessadas em se tornarem analistas, a recomendação quanto a olhar para o próprio inconsciente sempre foi o centro de todo o processo. Vale ressaltar que o mesmo ocorre com psicoterapeutas de base analítica, seja a análise ou psicoterapia individual se constitui como parte fundamental do processo de formação desse profissional, desde os estágios supervisionados. Evidentemente a universidade não pode exigir que o estagiário do curso de Psicologia faça análise ou psicoterapia, no entanto Gomes e Reis (2019) salientam a importância da atenção que o terapeuta aprendiz merece dar ao próprio inconsciente.

Posto dessa forma, a literatura acerca da formação de um profissional que escuta o inconsciente parece estar de acordo com Freud (1912/1996;1919/1996), ela ocorre inicialmente com a análise pessoal e não pode ficar restrita a um tempo e espaço como é o caso das universidades brasileiras. Esses são os primeiros passos nesse percurso longo e incerto (Gomes & Reis, 2019).

Nesse sentido, convém refletir sobre a forma como são conduzidas as supervisões clínicas nos cursos de graduação em psicologia.

#### 2.1.2.1 Estágios e supervisão clínica

O estágio supervisionado, em especial na clínica escola de base psicanalítica, é considerado sob vários aspectos por diversos autores, como propiciar vivências reais com o campo profissional, reflexões acerca da profissão, dentre outros (Marcos, 2012; Pereira & Kessler, 2016; Iwashima, Reis & Santiago, 2019).

Tardivo, Salles e Gabriel Filho (2013) trazem uma noção importante sobre o estágio no curso de Psicologia. Para os autores, os estágios propiciam experiências que tiram o aluno da idealização e racionalização acerca da atuação profissional e possibilitam a ele caminhar para uma vivência real daquele campo (Tardivo, Salles & Gabriel Filho, 2013). Refletir sobre o tema em relação aos estágios na clínica psicanalítica, considerando a idealização e racionalização vivenciada pelos alunos acerca dessa prática, as quais precisarão ser abandonadas no decorrer do estágio, se mostra uma tarefa importante no campo discutido.

Pode ser percebido que há um ponto consonante entre diversos autores (Marcos, 2012; Pereira & Kessler, 2016; Iwashima, Reis & Santiago, 2019) no tocante ao serviço-escola e a supervisão nesse ambiente: a transição do status de aluno para o de profissional. Para Marcos (2012), a concepção da passagem de aluno para profissional tem a participação ativa do professor/supervisor, o qual deve ser capaz de conduzir a situação para que essa transição ocorra. Assim, pensar a relação do psicoterapeuta aprendiz com o professor/supervisor e com o espaço de supervisão é fundamental quando se estuda a formação do jovem psicoterapeuta.

Marcos (2012) apresenta vinhetas de entrevistas com estagiários de Psicologia em clínica psicanalítica de uma universidade no Brasil. Nelas é possível identificar como cada estudante vive de maneira singular, pautada em sua subjetividade, esse início profissional (Marcos, 2012). Alguns alunos reclamam do tempo, uns apontam para o fator de se sentirem acolhidos pelo supervisor, outros apresentam queixas em relação a essa figura (Marcos, 2012). No entanto, o fato importante é que nesse momento ocorrerá o nascimento do profissional e uma espécie de separação desse estudante com a universidade. Assim, a maneira como cada estudante vivencia esse momento influenciará em certa medida as escolhas dos novos caminhos do futuro profissional (Marcos, 2012).

O início da vida profissional do psicoterapeuta é marcado não só por questões do paciente, uma vez que aspectos do jovem profissional também costumam surgir nesse momento (Iwashima, Reis & Santiago, 2019). Segundo os autores, por meio da transferência, o terapeuta aprendiz consegue vivenciar questões emocionais do paciente que serão pertinentes para o tratamento. Freud (1912/1996) condiciona o tratamento psicanalítico à relação transferencial. Para o pai da psicanálise, é necessário que aspectos inconscientes do paciente sejam captados pelo analista. Dessa forma, o tratamento na clínica-escola não é diferente, o jovem terapeuta precisa constituir um *setting* e passar a compreender a relação transferencial, logo ele se torna alvo das questões inconscientes do paciente (Iwashima; Reis & Santiago, 2019). No entanto, para os autores, não serão só questões inconscientes do paciente que surgirão na mente do terapeuta aprendiz, a experiência clínica propiciará a vivência de questões inconscientes do próprio psicoterapeuta.

Diante dessa situação na relação transferencial, com trocas inconscientes e comunicados verbais ou não, se mostra necessário o desenvolvimento da capacidade de observar a situação por parte do jovem terapeuta (Iwashima; Reis & Santiago, 2019). Quanto às questões suscitadas na figura do terapeuta, Racker (1982) sugere a necessidade de o psicanalista observar seu movimento contratransferencial, ele também constitui o tratamento. Logo, perceber os sentimentos gerados pela relação transferencial e manejá-los de forma adequada é algo necessário ao processo terapêutico (Iwashima; Reis & Santiago, 2019).

Iwashima; Reis e Santiago (2019) destacam alguns sentimentos vivenciados pelo terapeuta aprendiz no contexto da clínica-escola, tais como desvalorização, abandono, despreparo, dentre outros. Os autores chamam a atenção para os sentimentos de preocupação e insegurança vivenciados pelos jovens terapeutas no contexto da clínica-

escola. Situações vivenciadas pelos pacientes, como uma possível gravidez e uso de substâncias suscitaram, nos psicoterapeutas-aprendizes pesquisados, questões provenientes dos seus próprios contextos de vida. Os pacientes em questão eram adolescentes e tal condição remete a própria situação do jovem terapeuta, pois esses vivenciam a “adolescência profissional” (Iwashima; Reis & Santiago, 2019, p. 39).

O conceito de adolescência profissional (Iwashima; Reis & Santiago, 2019, p. 39) se mostra consonante com a noção colocada por Marcos (2012), Pereira e Kessler (2016) e Gomes e Reis (2019), os quais consideram que a clínica-escola e a supervisão se mostram como um tempo de passagem. Um momento com nuances da vida profissional, mas em um ambiente ainda estudantil, fundamental na transformação desse estudante em profissional. Os sentimentos vivenciados pelos participantes da pesquisa de Iwashima; Reis e Santiago (2019) tornam tal condição evidente.

Exposto a necessidade de compreensão do próprio inconsciente por parte do jovem profissional, percebe-se a importância do autoconhecimento do terapeuta aprendiz no processo terapêutico (Iwashima; Reis & Santiago, 2019; Gomes & Reis, 2019). Considerando que o aprendiz está em um processo de transição em sua vida pessoal e suscetível a vivências emocionais diversas, o autoconhecimento se faz ainda mais necessário. Nesse aspecto, a análise pessoal desse profissional se mostra extremamente indicada, no entanto, como salienta Pereira e Kessler (2016), no contexto institucional de uma universidade, ela não pode ser exigida como uma obrigatoriedade.

A supervisão clínica no contexto universitário, essa sim como parte do currículo, mostra-se como uma outra ferramenta crucial em relação à compreensão da transferência e contratransferência, além de ser vista como um espaço para o jovem terapeuta (Iwashima; Reis & Santiago, 2019; Pereira & Kessler, 2016). A supervisão na clínica-

escola se configura como um espaço múltiplo, pois como apresentam Marcos (2012) e Pereira e Kessler (2016), nesse ambiente surgem questões de identificação do jovem terapeuta com professor/supervisor. Como defendem os autores, é nesse contexto que ocorrerá a mudança do aluno para o profissional. Nesse momento, também ocorre o primeiro contato com as relações transferenciais e contratransferenciais no *setting* analítico e o aprendizado dessas questões por parte do terapeuta aprendiz (Iwashima; Reis & Santiago, 2019).

### 2.13. CURSO DE GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

A pesquisa em questão foi realizada a partir do contato com egressos do curso de graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Londrina, esse tem quase 50 anos de história e teve sua primeira turma em 1972 – dez anos após a instituição dos currículos mínimos (Cirigatto, 1987). Convém ressaltar que o curso de Psicologia da UEL é expressivamente qualificado e atingiu nota cinco no ENADE 2018 (UEL, 2019).

A história do curso de Psicologia da UEL está intimamente ligada ao surgimento dessa universidade (Cirigatto, 1987; Sant’Anna, 1996). No ano de 1971, depois do esforço de muitos londrinenses, a UEL foi criada por meio da junção das Faculdades de Filosofia, Direito, Odontologia, Medicina e Ciências Econômicas (Cirigatto, 1987; Sant’Anna, 1996). Além desses cinco cursos já existentes, ao nascer a universidade, são criados outros sete cursos, dentre eles o de Psicologia (Sant’Anna, 1996).

Um dos motivos do surgimento do curso de Psicologia em conjunto com o nascimento da UEL foi justamente o fato dele poder subsidiar outros cursos, a Psicologia era vista como um conceito básico para seus criadores, logo fortaleceria outras graduações da instituição (Sant'Anna, 1996). Outro motivo para essa criação foi a demanda de alunos por essa área de atuação. Desde seu surgimento, o curso de Psicologia sempre teve grande procura de estudantes (Sant'Anna, 1996). Também havia uma necessidade por profissionais dessa área na região de Londrina, tanto para atuarem com a área educacional, quanto com o trânsito. Essas foram as primeiras atividades ofertadas à população externa (Cirigatto, 1987; Sant'Anna, 1996).

No início da universidade, houve certa discussão sobre onde alocar o curso de Psicologia. Em muitas instituições do Brasil, fazia parte do Centro de Ciências Humanas, mas no caso específico da UEL ficou decidido que seria no Centro de Ciências Biológicas (CCB) (Cirigatto, 1987). Tal decisão não foi aleatória, pelo contrário, foi planejada e intencional, pois havia o anseio de que o curso de Psicologia tivesse uma vertente comportamental, tanto que os primeiros professores contratados para o curso eram ligados a essa vertente teórica. Assim, quando eles ingressaram na UEL, fundaram o primeiro departamento do curso intitulado Ciência do Comportamento, já no ano seguinte seu nome foi alterado e passou a se chamar Departamento de Psicologia Geral e Experimental (Cirigatto, 1987; Sant'Anna, 1996). Até o ano de 1976, apenas dois professores ministravam disciplinas acerca da psicanálise, as quais eram apenas teóricas (Sant'Anna, 1996). Ainda no ano de 1976, houve a criação da Clínica Psicológica da UEL para propiciar estágios ao estudante nessa área de atuação (Cirigatto, 1987; Sant'Anna, 1996).

Cirigatto (1987) também chama atenção para o fato de o curso de Psicologia da UEL ter uma vinculação histórica com a área experimental e da pesquisa. Para a autora, isso se evidencia nos primeiros professores e currículos do curso. A clínica e as

abordagens que fugiam do campo experimental foram adentrando à Universidade aos poucos, levando a psicanálise a ter um espaço oficial no currículo do curso apenas no terceiro currículo, no ano de 1984, treze anos após a criação do curso.

Segundo Cirigatto (1987), mesmo com professores de vertente psicanalítica, os estágios em Psicologia Clínica da UEL adotavam a Análise de Comportamento como linha teórica oficial até o ano de 1981. Nesse ano, houve uma reivindicação estudantil para que a abordagem psicanalítica fosse incluída nos estágios supervisionados, após certo embate entre alunos e instituição, a demanda foi atendida pela Universidade (Cirigatto, 1987). Mas segundo a autora, é apenas no ano de 1984, no terceiro currículo do curso de Psicologia da UEL que a psicanálise passa a ser contemplada oficialmente como uma abordagem clínica do curso, passando a ter professores efetivos que ministravam disciplinas teóricas e supervisores de estágio, especialmente em clínica psicanalítica. Acerca dos currículos do curso de Psicologia da UEL, foi possível obter informações apenas até o ano de 1984 e após 2004. Até o ano de 1984, por meio da dissertação de Cirigatto (1987) e, após 2004, por intermédio das informações constantes no site da instituição e documentos (Projeto Pedagógico do curso de Psicologia) disponibilizados pelo colegiado do curso de Psicologia. Entretanto, não foi possível a obtenção de informações relativas a quaisquer alterações de currículo em relação ao período entre 1984 e 2004, pois esses documentos não estão digitalizados e o próprio colegiado do curso não conseguiu tais informações. Convém ressaltar que foi realizada consulta a respeito, inclusive junto à Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) da instituição e não se obteve sucesso para ter acesso aos documentos entre 1984 e 2004.

No cenário atual, estão disponíveis para consulta todos os currículos e ementas do curso de Psicologia da UEL entre os anos 2004 até 2019, os quais podem ser acessados através do site da PROGRAD (<http://www.uel.br/prograd/?content=catalogo->

[cursos/index\\_arquivo.html](#)). A partir da análise desses documentos, percebe-se uma matriz curricular que se estende durante todo esse período, principalmente entre 2004 e 2013. Assim, os currículos de Psicologia da UEL podem ser divididos em antes de considerarem a noção de ênfases e a partir dessa concepção. Tal divisão ocorre no final do ano de 2013 e passa a vigorar no ano de 2014. No período anterior às ênfases, a única grande mudança no currículo ocorreu em relação à licenciatura, sendo que a última turma que pôde realizar o curso de licenciatura em Psicologia, na UEL, foi a de 2009.

É importante ressaltar que, entre os anos de 2004 e 2013, a única grande mudança do curso implicou em a universidade deixar de ofertar a licenciatura. Outra alteração ocorreu nas horas de Atividades Acadêmicas Complementares, houve um aumento no currículo de 2010, passou de 230 horas para 430 horas no currículo de 2010, mas isso não alterou em nada as disciplinas e as ementas do curso (UEL, 2010).

Dessa forma, é importante ressaltar que, durante dez anos, o curso de Psicologia da UEL teve praticamente o mesmo currículo, com as mesmas disciplinas, mesmo perfil de egresso e mesmo objetivo. É importante chamar a atenção para o fato de a noção de ênfases ter sido proposta nas DCNs de 2004 (Brasil, 2004) e a UEL passar ofertar o curso de graduação em Psicologia, de acordo com tal concepção, apenas a partir do ano de 2014 (UEL, 2014). Logo, fica evidente um hiato de dez anos até a universidade proceder às alterações conforme as normativas relativas às DCNs de 2004 (Brasil, 2004).

Sendo assim, para compreender a formação dos egressos do estudo em questão, parece mais relevante considerar a última década e as alterações curriculares nesse período na Universidade Estadual de Londrina, uma ocorrida no ano de 2014 e outra no ano de 2019. Dessa forma, foram nesses últimos cinco anos que ocorreram grandes mudanças no currículo da UEL.

### 2.1.3.1 Alterações de Currículo na Última Década

Durante a última década, houve três alterações nos currículos do curso de Psicologia da UEL, nos anos de 2010, 2014 e 2019. Elas serão descritas a seguir.

O currículo de 2010 do curso de Psicologia da UEL possibilitava as opções de obtenção do título de Bacharel ou Formação de Psicólogo, na primeira o aluno deveria realizar o curso em quatro anos por período integral, já na segunda a duração era de cinco anos também em período integral (UEL, 2010). Na Formação de Psicólogo, o aluno necessitaria fazer, em seu último ano de curso, estágio supervisionado em três campos diferentes de atuação: Psicologia Clínica, Psicologia do Trabalho e Psicologia Escolar (UEL, 2010). Nesse currículo, o estudante deveria fazer a escolha de sua abordagem clínica também no seu quinto ano de curso, podendo escolher entre a vertente psicanalítica ou comportamental para seus estágios clínicos (UEL, 2010). Vale ressaltar que, nesse currículo, o aluno necessariamente vivenciaria esses três campos de atuação, sendo que tal dinâmica é a mesma em todos os currículos entre os anos de 2004 até 2013 (UEL, 2004; UEL, 2013).

No ano de 2014, houve uma mudança curricular e o curso passou a ser disposto através de ênfases, adequando-se às DCNs de 2004 e 2011. Nesse currículo de 2014, assim como nos anteriores, o curso também era realizado em período integral (UEL, 2013). Ele se estruturava através de um núcleo comum de disciplinas e três ênfases para a escolha do estudante: Psicologia e Processos Clínicos; Psicologia e Processos de Prevenção e Promoção em Saúde; Psicologia e Processos Institucionais e Educativos (UEL, 2013). Essa escolha ocorria no terceiro ano e o aluno optava por duas dentre as

três ênfases propostas. Vale ressaltar que, nesse currículo, o aluno poderia se formar sem ter cursado uma dentre as três ênfases, ou seja, o aluno pode ter se formado sem ter tido contato direto com a área clínica (UEL, 2013).

O atual currículo, que entrou em vigor no ano de 2019, possibilita a obtenção do título de Psicólogo (UEL, 2018). Assim como o anterior, está condizente com as DCNs, de 2004 e 2011, e se estrutura a partir de duas ênfases: Investigação Científica e Intervenção em Processos Sociais e Institucionais e Investigação Científica e Intervenção em Processos Clínicos e Saúde (UEL, 2018). O estudante deve fazer a escolha das ênfases no quarto ano de curso, podendo inclusive optar por fazer uma ou ambas (UEL, 2018).

Um aspecto que chama a atenção nos currículos da UEL é o fato de o perfil do egresso ser exatamente o mesmo ao longo desses quatorze anos analisados e ele é expresso da seguinte forma:

O curso visa formar um profissional capacitado teórica e tecnicamente com sólida visão das linhas filosóficas e ideológicas que sustentam os conhecimentos em Psicologia, em condições de avaliar criticamente os novos conhecimentos que surgem na Psicologia e capaz de procurar e desenvolver informações teóricas e técnicas para uma atuação efetiva e responsável. (UEL, 2010, p.1; UEL, 2014, p.1).

Tendo sido alterado apenas em relação ao currículo iniciado em 2019, como segue:

Formar profissionais com competências teórico e técnica para o desenvolvimento de ações de pesquisa, diagnóstico e intervenção psicológicas sustentadas numa posição ética e crítica, comprometidos com o seu objeto de trabalho e com os diferentes cenários de atuação; formar profissionais

qualificados, autônomos e responsáveis com a formação interdisciplinar como também na gestão de projetos que envolvam o escopo do trabalho do psicólogo; formar profissionais que possam atuar e pesquisar nas áreas da clínica, da saúde e da educação, do trabalho, das organizações e das instituições que abarcam o objeto de estudo da psicologia. Com isso, espera-se uma formação comprometida com as transformações político-sociais, sustentada numa prática responsiva às exigências de uma educação inclusiva, com valores de diversidade e de cidadania. (UEL, 2018, p.11)

Outro aspecto a ser ressaltado é que os dois últimos currículos da UEL, tanto o de 2014 quanto o de 2019, estão de acordo com as normativas nacionais. Logo, embora tenha havido alterações na forma como os currículos foram construídos, os objetivos do curso e o perfil do egresso continuam sendo os mesmos ao longo da década. Além disso, convém ressaltar que todo curso de Psicologia precisa ter ao menos duas ênfases e possibilitar a escolha de seu aluno por ao menos uma delas (Brasil, 2004; 2011). Os dois currículos da UEL – 2014 e 2019 - cumprem com tal demanda oficial.

Nos três currículos, percebe-se certa influência teórica e metodológica em relação à clínica psicanalítica. No primeiro deles, o de 2010, eram quatro disciplinas voltadas exclusivamente para psicanálise somando 300 horas (UEL, 2010). Ainda havia uma série de disciplinas que não eram exclusivas da área psicanalítica, ou não carregavam no nome o termo “psicanálise”, mas eram ministradas por professores do departamento de Psicologia e Psicanálise, tais disciplinas são apresentadas no currículo com o termo “PEP”.

Vale ressaltar que o curso de Psicologia da UEL possui três departamentos: Psicologia e Psicanálise (PEP), Psicologia Geral e Análise do Comportamento (PAC) e Psicologia Social e Institucional (PSI). Tais informações não são explícitas no currículo, elas foram obtidas por meio de consulta à secretária do curso da UEL. Dessa forma,

matérias como: Fundamentos da Psicopatologia, Dinâmica de Grupo e Relações Humanas, Teoria e Técnica Projetiva, dentre outras, foram ministradas por docentes do departamento de Psicologia e Psicanálise (UEL, 2010). Nesse currículo em específico, o aluno que optasse por fazer seu estágio de clínica sob orientação na abordagem psicanalítica ainda teria mais 209 horas de estágio supervisionado nessa abordagem. Assim, no currículo com carga horária total de 4200 horas, o aluno faria 509 horas de disciplinas unicamente voltadas para psicanálise (UEL, 2010).

No currículo de 2014, houve uma mudança significativa na estrutura do curso. As disciplinas voltadas para a Psicologia e ministradas por docentes desse curso passaram a ser divididas pelos três departamentos do curso de Psicologia da UEL (Psicologia Geral e Análise do Comportamento, Psicologia e Psicanálise, Psicologia Social e Institucional) (UEL, 2013). Dessa forma, um terço das disciplinas foram ministradas por docentes do departamento de Psicologia e Psicanálise (UEL, 2013). Nesse currículo, caso o aluno optasse pela ênfase em Psicologia e Processos Clínicos, ele teria um total de 1140 horas apenas de disciplinas voltadas para a prática clínica (UEL, 2013). Assim, um curso com carga horária total de 4564 horas teria 1140 horas de clínica (UEL, 2013).

Dessa forma, em qualquer um dos dois currículos (2010 e 2014), os egressos tiveram um contato significativo com a teoria psicanalítica e com a área clínica. No entanto, no currículo de 2014 era possível ao estudante se formar sem ter realizado estágio específico em clínica, pois ele poderia escolher duas ênfases entre as três: Psicologia e Processos Clínicos; Psicologia e Processos de Prevenção e Promoção em Saúde; Psicologia e Processos Institucionais e Educativos (UEL, 2013).

Já no currículo atual, o de 2019, ele retoma certa dinâmica do currículo de 2010, pois suas disciplinas não são divididas igualmente nos três departamentos, como ocorria no currículo de 2014 (UEL, 2018). Nesse currículo, assim como no anterior - 2010 - cada

departamento é responsável por determinadas matérias. Dessas disciplinas, as específicas de psicanálise somam um total de 540 horas, assim como no currículo de 2010. Algumas outras matérias que não são específicas de psicanálise também são ministradas por docentes do departamento de Psicologia e Psicanálise, como é o caso de Processos Psicológicos Básicos, Avaliação Psicológica I e Avaliação Psicológica II (UEL, 2018). Nesse currículo, a ênfase clínica fica integrada com a saúde (Investigação Científica e Intervenção em Processos Clínicos e Saúde), o aluno que optar por realizar seu estágio específico na área clínica terá que realizar, automaticamente, no campo da saúde conjuntamente (UEL, 2018).

Outro fato importante a ser salientado do currículo atual é que o aluno pode escolher por realizar uma ou as duas ênfases ofertadas pelo curso (Investigação Científica e Intervenção em Processos Sociais e Institucionais e Investigação Científica e Intervenção em Processos Clínicos e Saúde) (UEL, 2018). Dessa forma, nesse currículo, existe a possibilidade de o aluno se formar sem ter tido a prática clínica, tal situação também era presente no currículo de 2014 (UEL, 2014; UEL, 2018).

## 2.2 O PSICÓLOGO BRASILEIRO

Há alguns anos que o Conselho Federal de Psicologia se preocupa em conhecer seu profissional. No ano de 1988, o CFP publicou o livro: “Quem é o Psicólogo Brasileiro?”. Tal pesquisa permitiu o Conselho conhecer acerca do seu profissional e trouxe dados interessantes a seu respeito.

O levantamento trazido pelo CFP (1988) apontava para o exponencial crescimento da Psicologia no Brasil, cuja formação foi no ano de 1962. Em 1982, a Psicologia formava

um considerável contingente de profissionais sendo que “apenas Pedagogia, bacharéis em Direito, Administração e os licenciados em Ciências obtiveram diplomas profissionais de graduação em maior número do que os psicólogos” (CFP, 1988, p. 37).

Nesse momento histórico, houve um crescimento muito grande dos cursos de Psicologia, esse crescimento, como apontado pelo CFP (1988), implicou na queda da qualidade da formação. Nesse momento, o número de psicólogos com formações específicas era insuficiente para atender as demandas de ensino dos cursos superiores, levando profissionais, muitas vezes, inexperientes e sem uma formação adequada a ocuparem a posição de docentes (CFP, 1988). Outro fato relevante ligado a formação é o que 70% dos cursos de Psicologia no Brasil ocorriam em universidades privadas até esse momento (CFP, 1988).

Tal pesquisa realizada pelo CFP (1988) também aponta para o fato de, até aquele ano, mais de 75% dos psicólogos brasileiros serem da região sudeste do país. Dos 58.277 psicólogos cadastrados, 44.181 estavam nos estados de São Paulo, Rio de Janeiro ou Minas Gerais. Outro dado importante é que mais de 60% dos psicólogos nesse momento histórico eram provenientes de capitais. Dessa forma, fica evidente como nesse período a Psicologia era uma profissão urbana e metropolitana (CFP, 1988).

A questão do sexo dos psicólogos também chama atenção. Na época da pesquisa do CFP (1988), a profissão era predominantemente feminina. Em todos os Conselhos Regionais de Psicologia (CRP) do país, mais de 80% dos cadastrados eram mulheres. O CFP (1988) também aponta para o fato e associa a questão feminina da profissão para a forte procura pelas especializações e o trabalho com crianças, considerando que, antes dos anos 80, a psicologia teve uma grande ascensão na psicoterapia infantil. No tocante a área de atuação e inserção profissional, os dados do CFP (1988) evidenciam o caráter clínico da profissão, assim, a psicoterapia clínica se constituía como a atividade predominante do

psicólogo no país.

A partir dos dados do CFP (1988), pode-se caracterizar a profissão do psicólogo, no Brasil, até aquele momento, como: feminina, clínica e urbana, voltada para uma demanda específica, principalmente ligadas a uma classe social da região sudeste.

Outra grande pesquisa realizada na área da psicologia e tendo como foco o psicólogo no Brasil encontra-se no livro: O trabalho do psicólogo no Brasil (Bastos & Gondin 2010). Os resultados trazidos por pesquisas expressas nesse livro caminham na direção dos resultados do CFP (1988), mesmo tendo passado mais de 20 anos entre a publicação do CFP e a do livro organizado por Antônio Virgílio Bittencourt Bastos, Sonia Maria Guedes Gondin e colaboradores, esses últimos mantiveram o caráter clínico e feminino da profissão (Bastos & Gondin, 2010).

No entanto, o CFP realizou uma nova pesquisa com profissionais no ano de 2012. Sob o argumento de, historicamente, constituir-se como uma profissão feminina, esse último levantamento foi realizado apenas com profissionais mulheres e foi publicado com o nome de: “Quem é a psicóloga brasileira?” (CFP, 2013).

Os dados dessa pesquisa são os primeiros a discordarem do que se considerava em estudo anteriores (CFP, 1988; Bastos & Gondin, 2010), pois a área clínica não se constituiu como o principal campo de atuação da psicóloga (CFP, 2012). A partir dos dados do CFP (2013), 45% das psicólogas têm como sua atividade principal a área da saúde. Tal situação pode ser corroborada com o crescimento da área de atuação dos psicólogos no SUS (CFP, 2013). Todavia, o que chama atenção é que a área clínica, historicamente o grande campo de atuação do psicólogo no Brasil, foi mencionado como atividade principal por apenas 3% das pesquisadas. Outro aspecto que chama a atenção nos dados do CFP (2013) é o local onde exercem a atividade principal, sendo que 34%

das entrevistadas referiram o consultório particular.

A controvérsia expressa nos dados do CFP (2013) é algo a ser pensado por pesquisadores da área de atuação do psicólogo. A primeira questão a ser analisada é que Bastos, et. al (2010) - apenas dois anos antes da pesquisa do CFP (2013) - trazem dados apontando a clínica como atividade preponderante do psicólogo. Outro fato é que o próprio CFP (2013) aponta para a questão controversa de seus dados e a limitação de suas respostas: “Esse resultado colocou uma pergunta que não pode ser respondida no âmbito desta pesquisa. Será que se trata de uma atribuição de um novo sentido ao trabalho de consultório?” (CFP, 2013, p. 28). Assim, podemos inferir o crescimento de outras áreas da Psicologia e observa-se que atualmente ela se estende além da atuação estritamente clínica - por exemplo, na área da saúde. (CFP, 2013). No entanto, como os próprios dados da pesquisa apontam, ainda é cedo para dizer acerca de um novo campo predominante na Psicologia, ou que a área da saúde hoje se sobrepõe à área clínica. Para isso, precisariam de mais pesquisas sobre o tema.

### 2.2.1 O Psicólogo e a Clínica Psicanalítica no Brasil

A história da influência da psicanálise sobre a atuação dos psicólogos no Brasil (Bastos & Gomide, 1989) merece destaque. No célebre artigo, os autores apontam que, até o ano de 1989, a psicanálise se constituía como principal referencial teórico para prática profissional dos psicólogos brasileiros. Referem que tal teoria era a mais predominante em todas as práticas profissionais, desde organizacional, escolar até a clínica. Na última, em especial, mais de 57% dos entrevistados tinham a psicanálise como

teoria principal de suas práticas (Bastos & Gomide, 1989).

A influência clínica e psicanalítica da atuação das psicólogas no Brasil também pode ser evidenciada na pesquisa realizada pelo CFP (2013). Ela apresenta dados de especializações subsequentes à formação do curso de graduação, mencionando que as pós-graduações de maior procura pelas psicólogas são: Psicologia Clínica em primeiro lugar e Psicanálise em terceiro. Vale ressaltar o fato de a Psicologia Clínica englobar diferentes abordagens teóricas, inclusive a própria Psicanálise (CFP, 2013).

Outro fato extremamente relevante e que chama atenção para influência psicanalítica na prática das psicólogas brasileiras consiste na sua orientação teórica: Freud aparece em primeiro lugar (28% das entrevistas o mencionaram) e do total de autores mencionados, 48% foram teóricos psicanalistas (CFP, 2013).

Dessa forma, alguns estudos apontam que a psicanálise se constitui como principal abordagem clínica dos psicólogos brasileiros, segundo as pesquisas encontradas e publicadas até 2013 (Bastos & Gomide, 1989; CFP, 2013). Convém ressaltar que até o momento não foram localizados outros estudos semelhantes realizados posteriormente. Assim, investigar a atuação de psicólogos recém-formados que tiverem contato com a abordagem psicanalítica na graduação em Psicologia e, principalmente por meio dos estágios supervisionados, contribui para ampliar as informações e reflexões a respeito da formação e campo de atuação do psicólogo recém graduado.

### 2.3 FORMAÇÃO CONTINUADA NA CLÍNICA PSICANALITICA

Conforme mencionado ao longo deste estudo, os contatos inaugurais com a psicanálise desenrolam-se no período da graduação, no qual os estudantes, ao longo do

contato com os conteúdos teóricos e pela prática dos estágios, iniciam os primeiros passos de um longo caminho na jornada de se tornarem psicanalistas ou psicoterapeutas (Pereira & Kessler, 2016; Gomes & Reis, 2019). Considerando a escolha pela continuidade dos estudos após o período de graduação, é necessário refletir sobre as peculiaridades referentes tanto à formação do psicanalista, quanto à formação do psicoterapeuta de base psicanalítica.

Há diversas tentativas para diferenciar o que seria cada um: frequência de atendimentos, uso do divã, características diagnósticas do paciente, entre outras (Figueiredo, 2008; Grotstein, 2017). Todavia, como aponta Silva et al. (2018), é muito complexo se estabelecer uma diferença categórica entre psicanálise e psicoterapia psicanalítica. Green (2002) opta, inclusive, por classificar as duas modalidades como psicanálise, atribuindo a diferença apenas ao enquadre. Entretanto, o psicoterapeuta de base psicanalítica em específico é um psicólogo formado por uma instituição de ensino capacitada para tal. Nessa instituição, há estágios supervisionados de prática clínica, as atividades são supervisionadas por professores/supervisores, e a análise pessoal não pode ser colocada como uma obrigatoriedade (Darriba, 2011; Pereira & Kessler, 2016; Gomes & Reis, 2019). Vale ressaltar que sua formação universitária também é vista apenas como um passo inicial em todo o processo de se tornar um psicoterapeuta de base psicanalítica, ou seja, ela se configura como um início e não como um fim (Pereira & Kessler, 2016; Gomes & Reis, 2019).

Pelo fato da formação em Psicologia no Brasil ser vista apenas como o primeiro passo de um longo percurso longo e não linear (Gomes & Reis, 2019), o restante do processo dessa formação do estudante egresso de uma instituição de ensino que se propõe a seguir a psicanálise - seja por meio de uma formação mais clássica nas sociedades de psicanálise, seja por institutos de psicanálise independentes da IPA, ou através de cursos

de aperfeiçoamento ou especializações *lato sensu* - merece grande atenção. Assim, faz-se necessário discorrer a respeito de alguns caminhos possíveis de serem trilhados na busca dessa formação continuada pelos alunos egressos dos cursos de Psicologia no Brasil.

### 2.3.1 Formação Clássica nos Institutos de Psicanálise

Uma possibilidade de formação posterior à graduação em Psicologia - e que pode contribuir no processo de se tornar um profissional capacitado para analisar o inconsciente humano - é a formação em psicanálise oferecida por institutos ligados às sociedades psicanalíticas. Assim, mostra-se relevante explicar acerca da história dessas sociedades no Brasil, como elas se encontram atualmente, e como essa formação se constitui.

As primeiras sociedades de psicanálise no Brasil surgiram por meio do esforço de alguns brasileiros para trazerem analistas didatas da Europa para nosso país (Salim, 2010). Depois de diversas tentativas, o médico Durval Marcondes, um brasileiro entusiasta da psicanálise, conseguiu que uma analista alemã chamada Adelheid Koch viesse ao Brasil atuar como analista didata e dar início ao ensino desse campo do saber em solo nacional – o ano da chegada da analista foi 1936 (Salim, 2010). Segundo Salim (2010), como fruto do interesse de Durval Marcondes e da vinda de Adelheid Koch – analista referendada pela IPA –, nasce a primeira sociedade de psicanálise do Brasil: a “Sociedade Brasileira de Psicanálise de São Paulo” (SBPSP). Entretanto, mesmo tendo uma analista didata desde 1936, foi apenas no ano de 1951 que a IPA reconheceu a SBPSP como uma de suas integrantes (Salim, 2010).

Ainda nos anos 50, surgem outras sociedades pelo Brasil: como é o caso da

Sociedade Psicanalítica do Rio de Janeiro, reconhecida como tal no ano de 1955, e da Sociedade Brasileira de Psicanálise do Rio de Janeiro (SBPRJ), que obteve seu reconhecimento no ano de 1959 (Salim, 2010). Ou seja, a psicanálise se estabeleceu no Brasil em forma de instituições formadoras desde os anos 50 (Salim, 2010). Vale ressaltar que anteriormente a esse período houve artigos e teses de médicos interessados nas ideias freudianas, como a tese do médico Genserico Aragão de Sousa Pinto, apresentada em 1914 na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro e considerada o primeiro trabalho de psicanálise defendido no Brasil (Coutinho, et al., 2013; Dunker, 2014; Silva et al., 2018).

A década de 50 foi marcante no tocante à disseminação da psicanálise em território nacional. É nessa época que ocorre o início das primeiras sociedades de psicanálise do Brasil e conseqüentemente é o período em que há médicos brasileiros se tornando analistas didatas (Salim, 2010). Dessa maneira, passa a haver médicos brasileiros reconhecidos como psicanalistas pela IPA, podendo exercer psicanálise no Brasil e trabalharem na formação de novos analistas (Salim, 2010).

Atualmente, pode-se dizer que a psicanálise se disseminou em nosso país, seja por meio da influência teórica nos cursos de Psicologia (Coutinho et al., 2013; Figueiredo, 2008), seja por meio de sociedades, grupos de estudos ou núcleos. Até o ano de 2010 havia 12 sociedades de Psicanálise reconhecidas pela IPA no Brasil, dois grupos de estudos e 10 núcleos de psicanálise.

Quanto a formação de um analista, desde o início das sociedades no Brasil até no período atual, os requisitos são estabelecidos pela IPA, onde o foco é o tripé: análise pessoal, supervisão e estudo teórico; tais recomendações, inclusive, foram um legado deixado por Freud (Brandt, 2017; Godoy, 2016; Gomes & Reis, 2019; Kern & Luz, 2017).

Mas o importante a ser notado é que nesse primeiro período, quando a psicanálise

ainda estava incipiente em nosso país, só as pessoas detentoras do diploma de Medicina poderiam se candidatar como ingressantes nas sociedades de psicanálise reconhecidas pela IPA (Figueiredo, 2008). Tal concepção é historicamente muito importante, pois é justamente nos anos 50 que surgem os primeiros cursos de Psicologia no Brasil e com forte influência psicanalítica (Coutinho et al., 2013; Figueiredo, 2008). Essa influência se torna evidente quando se analisa os quadros de docentes desses cursos e percebe-se a presença de psicanalistas como professores das primeiras graduações de Psicologia (Figueiredo, 2008).

Assim, na década de 1950, há o início das sociedades de psicanálise oficialmente reconhecidas pela IPA no Brasil, concomitante a esse fato, há também o surgimento dos primeiros cursos de Psicologia (Coutinho et al., 2013; Figueiredo, 2008). Ainda nesse momento inicial, a única relação realmente estabelecida entre esses dois campos do saber era o fato de que a psicanálise adentrou o ambiente universitário da Psicologia por meio de psicanalistas formados pelas sociedades, esses se tornaram docentes de certas disciplinas nos currículos de Psicologia (Coutinho et al., 2013; Figueiredo, 2008).

No entanto, como dito anteriormente, ainda nesse momento incipiente das sociedades e dos cursos de Psicologia no Brasil, a formação psicanalítica era exclusiva de graduados em Medicina (Figueiredo, 2008). Logo passou a existir um grande contingente de graduados em Psicologia e com interesse na clínica psicanalítica. Eles tinham essa influência teórica desde a graduação, mas não podiam dar continuidade a sua formação, já que as sociedades não os absorviam e não havia cursos de pós-graduação com base psicanalítica até a década de 70 (Figueiredo, 2008).

Nessa época inicial dos cursos de Psicologia e das sociedades de Psicanálise, passa a surgir uma relação hierárquica entre psicanalistas - formados por meio das sociedades e com todo o rigor imposto pela IPA – e os psicoterapeutas de base psicanalítica formados

em Psicologia por meio de universidades. Embora esses últimos tivessem uma formação universitária, não podiam dar continuidade pois não havia cursos de especialização e não eram aceitos pelas sociedades de psicanálise. Logo, tinham sua formação um tanto limitada (Figueiredo, 2008).

Os psicanalistas passaram a limitar o trabalho profissional dos psicoterapeutas quando esses pretendiam exercer atividades exclusivas dos psicanalistas (Figueiredo, 2008). Algumas das imposições feitas pelas sociedades aos psicólogos eram: “menor frequência e duração do tratamento, restrições ao uso do divã, ênfase em interpretações ditas ‘menos profundas’(?), técnicas ‘pré-verbais’ (?), não trabalhar a ‘regressão’ e avaliar os limites de tolerância da angústia (?) etc.” (Figueiredo, 2008. p. 240).

Um fato importante a ser salientado é que, nesse momento histórico da psicanálise no Brasil, o referencial teórico era pautado na vertente inglesa, pois grande contingente de analistas didatas vindos ao Brasil tinha forte ligação com a IPA, sejam os europeus ou os argentinos que vieram para o Brasil refugiados do regime político de seu país (Figueiredo, 2008). Nesse momento inicial da psicanálise no Brasil, teorias como a de Jacques Lacan e as que hoje são chamadas de vertente francesa ainda não eram difundidas no país (Figueiredo, 2008).

Já nos anos 70, no curso da PUC-RJ, surge o primeiro curso de especialização pautado no referencial teórico psicanalítico direcionado para psicólogos clínicos intitulado Curso de Especialização em Psicologia Clínica (Coutinho et al., 2013; Figueiredo, 2008). Assim, esse curso surgiu para suprir certa lacuna existente na formação dos psicólogos brasileiros, formados sob influência teórica psicanalítica, principalmente na parte clínica, mas que tinham sua formação e atuação limitada inclusive pela IPA (Figueiredo, 2008).

Concomitante a criação do primeiro curso de especialização direcionado para psicoterapeutas de vertente psicanalítica nos anos 70, há a entrada de novas concepções de psicanálise em nosso país, principalmente ideias influenciadas por Jacques Lacan, os quais ameaçavam a posição de IPA como grande reduto do saber psicanalítico (Figueiredo, 2008). Assim, em 1980, há abertura da formação em psicanálise ofertada por sociedades reconhecidas pela IPA para graduados nos cursos de Psicologia (Figueiredo, 2008). Logo, segundo a autora, é a partir desse período que psicólogos deixam de ser meros consumidores de psicanálise nas universidades para se tornarem também produtores. Assim, a psicoterapia psicanalítica passou a ganhar mais importância e relevância no cenário brasileiro, contribuindo ainda mais para disseminar a psicanálise no país. Atualmente, o psicólogo brasileiro, seja ele recém-formado ou não, tem a possibilidade de escolher a formação psicanalítica como um caminho a ser seguido no seu percurso profissional.

Assim, um exemplo de como ocorre a formação do psicanalista ligada aos institutos reconhecidos pela IPA pode ser averiguada no site da Sociedade Brasileira de Psicanálise de São Paulo (SBPSP) (<http://www.sbpsp.org.br/formacao-psicanalitica/instituto.html>). Há um processo de seleção dos interessados, a SBPSP atribui como pré-requisitos para formação psicanalítica ser formado em Medicina ou Psicologia e estar registrado nos respectivos Conselhos Regionais. Ainda existe a possibilidade da aceitação de profissionais graduados em outras áreas do conhecimento, no entanto, o aceite desses fica a critério da Comissão de Ensino.

Depois de selecionados os ingressos devem seguir o plano de formação, esse também consta no próprio site da SBPSP. O plano consiste em uma análise didática por um período de cinco anos e em um processo psicanalítico realizado com um analista didata vinculado. As sessões dessa análise devem ter uma regularidade de no mínimo

quatro vezes na semana e uma duração de quarenta e cinco ou cinquenta minutos. Para os selecionados que residam fora da cidade de São Paulo, as sessões da análise podem ser condensadas em duas sessões diárias em dois dias da semana, a duração de cada sessão diária também é de quarenta e cinco ou cinquenta minutos.

O candidato a analista também deve participar de seminários oferecidos pela sociedade. Esses são divididos em módulos teóricos (obrigatórios e eletivos) e módulos clínicos. Os seminários teóricos obrigatórios totalizam 160 seminários enquanto os teóricos eletivos representam 100 seminários, já os clínicos correspondem a 80 seminários. Dos 160 seminários obrigatórios, 128 são sobre a obra de Freud, 16 acerca da obra de Klein, 16 a respeito de Bion e 16 que tratam da introdução ao método psicanalítico. Os seminários teóricos eletivos buscam aprofundar os estudos psicanalíticos básicos e proporcionar o conhecimento de outros autores da teoria psicanalítica, bem como o estudo de temas importantes da psicanálise contemporânea.

Quanto aos 80 seminários clínicos, eles são coordenados por um analista didata e neles são trazidos materiais clínicos por membros filiados da SBPSP, esses são trabalhados e correlacionados com a teoria psicanalítica. A SBPSP também exige que o membro filiado cumpra ao menos um seminário por semestre ao longo de sua formação.

A outra parte do processo de formação exigida pela SBPSP é a supervisão clínica. Essa está descrita da seguinte forma no site (<http://www.sbpsp.org.br/formacao-psicanalitica/instituto.html>):

O membro filiado deverá atender em análise dois pacientes adultos. A primeira supervisão visa a apreensão e/ou desenvolvimento do método analítico por parte do supervisionando, de modo a que ele possa progressivamente construir um setting psicanalítico que inclua a frequência de quatro sessões semanais. Das

oitenta horas da segunda supervisão, os analisandos acompanhados deverão ser atendidos na frequência mínima de quatro sessões semanais e supervisionados por um período mínimo de quarenta horas. Terminada a supervisão, o membro filiado ao Instituto deverá apresentar um relatório dessa experiência. O relatório será apreciado por uma Comissão organizada pela Diretoria do Instituto, através de sua Secretaria de Acompanhamento. O membro filiado sugerirá os nomes de seis membros efetivos, sendo quatro analistas didatas e dois professores, dos quais a Secretaria de Acompanhamento escolherá três, sendo dois didatas e um membro efetivo. Este grupo discutirá com o membro filiado o seu relatório, aprovando-o ou não; posteriormente relatará por escrito sua conclusão à Diretoria do Instituto. Uma vez concluídas as obrigações curriculares, e tendo sido nelas aprovado, o membro filiado será qualificado pela Diretoria do Instituto como psicanalista. (SBPSP, 2020, p.1)

A formação em análise de crianças e adolescentes também é oferecida pelo instituto da SBPSP, ela é dividida em básica e específica e ambas podem ser realizadas durante a formação geral, ela pode ser considerada como cursos eletivos da formação geral. A formação específica trata sobre a técnica, bem como os fenômenos de transferência e contratransferência das psicopatologias próprias dessas faixas etárias.

Quanto as supervisões, a SBPSP expõe o seguinte: “São obrigatórias supervisões de 3 (três) pacientes (criança pequena, latente e adolescente), de 40 (quarenta) horas cada uma, ou supervisões de 2 (dois) pacientes (criança pequena ou latente e obrigatoriamente um adolescente) de 60 (sessenta) horas cada uma.” (SBPSP, 2020).

Convém ressaltar que os cursos de formação independentes da IPA não serão

abordados nesse trabalho, pois cada um possui particularidades e se mostra inviável expor e explicar acerca de todos nesse trabalho. Mas convém ressaltar sua existência e relevância, principalmente no que tange a vertente lacaniana da psicanálise.

### 2.3.2 Pós-graduação e Psicanálise

Antes de adentrar ao tema da relação da psicanálise com a pós-graduação no país, há de estabelecer uma distinção entre cursos *Lato sensu* e *Stricto sensu*. Os cursos *Lato sensu* são cursos de especialização voltados para a atuação profissional e garantem ao concluinte o título de especialista (Fonseca & Fonseca, 2016), enquanto os cursos *Stricto sensu* comumente tem como foco a academia, a produção de pesquisa, formação do pesquisador e do professor com suas competências pedagógicas, comumente são cursos que conferem o título de mestre ou doutor (Corrêa & Ribeiro, 2013). Assim, há diferentes maneiras que um graduado em Psicologia pode seguir visando sua formação por meio de cursos de pós-graduação, seja de forma *Lato sensu* ou *Stricto sensu*.

Coutinho et al. (2013) realizaram uma pesquisa voltada para a relação da psicanálise com a academia, parcialmente realizada por intermédio da análise dos cursos de pós-graduações *Stricto sensu*. Tais autores analisaram produções científicas de cursos de mestrado e doutorado no país acerca da psicanálise por meio de uma revisão sistemática de literatura, também analisaram o Relatório de avaliação 2007-2009 Trienal 2010 (CAPES, 2010). Além disso, verificaram que até então havia 64 programas de pós-graduação (PPGs) em Psicologia no país reconhecidos e avaliados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), os quais possuíam 45 subáreas diferentes. Os autores ainda chamam a atenção para o fato de a psicanálise não se constituir como uma área específica dos programas *Stricto sensu* no Brasil. No entanto,

eles apontaram para o fato de, na ocasião em que a pesquisa foi realizada, existiam três programas de pós-graduação *Stricto sensu* específicos e exclusivos de psicanálise no Brasil: o Programa de Pós- graduação em Teoria Psicanalítica da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, fundado em 1988; o Programa de Pós-graduação em Psicanálise da Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ, existente desde 1998 e o Programa de Pós-graduação em Psicanálise, Saúde e Sociedade da Universidade Veiga de Almeida, o único situado em uma instituição privada. Os dois primeiros programas mencionados são avaliados na grande área da Psicologia enquanto o terceiro é avaliado na Grande Área Multidisciplinar, Área Interdisciplinar e Subárea Sociais e Humanidades (Coutinho et al., 2013). Ou seja, mesmo tendo suas linhas de pesquisas e produções direcionadas exclusivamente para a psicanálise, tais programas são avaliados a partir de outras áreas que não a psicanálise propriamente dita.

Coutinho et al. (2013) ressaltam a vasta expansão dos cursos de pós-graduação no Brasil a partir do ano 2000. Além disso, enfatizam a grande produção de materiais científicos advindos de programas *Stricto sensu* em relação à psicanálise. Os autores também abordam o fato de muitos psicanalistas terem adentrado a academia e buscado o título de doutor. A partir desse período, também há uma disseminação da psicanálise nas universidades brasileiras, há algo para além dos cursos de Psicologia e Medicina, passa a existir produções acadêmicas relacionadas à psicanálise em cursos de Filosofia, Direito, Educação, Letras, Sociologia, entre outros (Coutinho et al., 2013).

De acordo com os dados da CAPES (2019), existem no país 164 cursos de pós-graduação *Stricto sensu* na área de Psicologia no Brasil, 86 cursos de mestrado, 64 doutorados e 14 mestrados profissionais, parte significativa desses programas – 72% - estão alocados em instituições públicas, em sua maioria localizadas nas regiões Sul e Sudeste. Segundo a CAPES (2019), há uma expansão dos mestrados profissionalizantes

nos últimos anos, principalmente nas instituições de ensino privadas. As subáreas dos cursos de pós-graduação *Stricto sensu* de Psicologia da CAPES (2019) são diversas, embora não conste no documento o número total delas. Quanto às linhas de pesquisa dos programas, elas também apresentam grande variedade, segundo o documento da CAPES (2019), existem 18 linhas de pesquisas diferentes nos PPGs de Psicologia do Brasil. A Psicologia social se constitui como a linha de pesquisa mais disseminada entre os programas, enquanto a psicanálise é a sétima linha de pesquisa dos programas de pós-graduação avaliados pela CAPES (2019), sendo que 21 programas contêm tal abordagem como uma linha de pesquisa própria (CAPES, 2019). Vale ressaltar que a psicanálise se constitui apenas como linha de pesquisa na Psicologia e não como uma área de avaliação da CAPES.

Quanto à formação *Lato sensu*, que engloba cursos direcionados para a qualificação profissional (Fonseca & Fonseca, 2016) o primeiro dessa modalidade no Brasil, como dito anteriormente, foi o Curso de Especialização em Psicologia Clínica realizado na PUC- RJ e criado ainda nos anos 70 (Coutinho et al., 2013; Figueiredo, 2008).

O CFP também versa sobre o tema e adota três requisitos para a obtenção do título de especialista:

- I- Certificado ou diploma conferido por instituição de ensino superior (IES) reconhecida pelo Ministério da Educação, desde que atenda a esta Resolução;
- II- Certificado conferido por pessoas jurídicas ministrantes de cursos de especialização, desde que atendam a esta Resolução;
- III- Documento de aprovação em concurso de provas e títulos prestado junto ao CFP ou a entidade devidamente credenciada, para esta finalidade. (CFP,

2007, p.2).

Outro ponto importante a ser ressaltado é que, atualmente, continua vigente a resolução de 2007, na qual o CFP reconhece como especialista as seguintes modalidades: “I. Psicologia Escolar/Educacional; II. Psicologia Organizacional e do Trabalho; III. Psicologia de Trânsito; IV. Psicologia Jurídica; V. Psicologia do Esporte; VI. Psicologia Clínica; 3 VII. Psicologia Hospitalar; VIII. Psicopedagogia; IX. Psicomotricidade; X. Psicologia Social; XI. Neuropsicologia.” (CFP, 2007, p. 2).

Segundo o CFP (2007), há possibilidade para a criação de novas áreas de especialização conforme haja demanda social e um referencial teórico para tal. Se houver a criação de nova especialidade, o psicólogo credenciado poderá requerer o título de especialista, caso tenha exercido por cinco anos contínuos atividades ligadas a nova especialidade (CFP, 2007). Vale ressaltar que o psicólogo deverá apresentar documentos comprovando a experiência profissional pelo período mínimo exigido (CFP, 2007).

Tendo em vista a escassez de artigos científicos que abordem as pós-graduações *Lato sensu* e a extrema dificuldade em encontrar algum artigo específico a respeito, optou-se por realizar um levantamento por meio do site de busca Google a respeito de cursos de pós- graduação *Lato sensu* na área de psicanálise nas universidades do estado do Paraná e São Paulo, além das ofertadas na modalidade EAD (Ensino à Distância). Esses estados foram os eleitos para tal levantamento por terem relação com os objetivos da presente pesquisa realizada com egressos de uma universidade do norte do estado do Paraná. Sendo assim, há uma tendência nos alunos dessa instituição optarem por cursos de pós-graduação localizados nesses dois estados. A modalidade EAD também foi pesquisada, pois não se restringe a limitações geográficas. Dessa forma, o levantamento apresentado a seguir, realizado no período de janeiro de 2020 considerou os cursos de pós-graduação

*Lato sensu* direcionados para a psicanálise que conferem o título de especialista e estão localizados em instituições nos estados do Paraná, São Paulo e na modalidade EAD. Foram encontrados 32 cursos na modalidade presencial e 3 na modalidade EAD, ressaltando que um deles existe na modalidade presencial e EAD, os cursos estão elencados em: Quadro 1 (cursos no estado do Paraná) e Quadro 2 (cursos no estado de São Paulo):

#### Quadro 1

##### Cursos de Especialização no Estado do Paraná

<b>Nome do curso</b>	<b>Instituição/ Cidade</b>	<b>Carga horária/ Duração</b>	<b>Site</b>
<a href="#">Especialização em Clínica Psicanalítica</a>	FAP / Apucarana	360 Horas / 18 meses	<a href="http://www.fap.com.br/especializacao-em-clinica-psicanalitica/">http://www.fap.com.br/especializacao-em-clinica-psicanalitica/</a>
<a href="#">Psicanálise Clínica (Freud e Lacan)</a>	Unipar / Cascavel	360 Horas	<a href="http://pos.unipar.br/especializacao/psicanalise-clinica-freud-e-lacan2020/cascavel">http://pos.unipar.br/especializacao/psicanalise-clinica-freud-e-lacan2020/cascavel</a>
<a href="#">Psicanálise Clínica</a>	Centro Universitário FAG / Cascavel	540 Horas	<a href="https://www.educaedu-brasil.com/pos-graduacao-lato-sensu-em-psicanalise-clinica-pos-graduacao-29519.html">https://www.educaedu-brasil.com/pos-graduacao-lato-sensu-em-psicanalise-clinica-pos-graduacao-29519.html</a>
<a href="#">Psicologia clínica: abordagem psicanalítica</a>	PUC / Curitiba	364 / 19 meses	<a href="https://www.pucpr.br/cursos-especializacao/psicologia-clinica-abordagem-psicanalitica/">https://www.pucpr.br/cursos-especializacao/psicologia-clinica-abordagem-psicanalitica/</a>

<a href="#">Fundamentos da Psicanálise</a>	Faculdade Inspirar / Curitiba	428 Horas	<a href="https://www.inspirar.com.br/cursos/pos-graduacao/fundamentos-da-psicanalise-internacional/curitiba/fundamentos-da-psicanalise-internacional-maio-2020-curitiba/">https://www.inspirar.com.br/cursos/pos-graduacao/fundamentos-da-psicanalise-internacional/curitiba/fundamentos-da-psicanalise-internacional-maio-2020-curitiba/</a>
<a href="#">Psicologia Clínica , com aprofundamento em Psicanálise</a>	Universidade Tuiuti do Paraná / Curitiba	600 Horas / 24 meses	<a href="https://www.tuiuti.edu.br/pos-graduacao/psicologia-cl%C3%ADnica-psican%C3%A1lise">https://www.tuiuti.edu.br/pos-graduacao/psicologia-cl%C3%ADnica-psican%C3%A1lise</a>
<a href="#">Psicoterapia de Orientação Psicanálise</a>	Universidade Tuiuti do Paraná / Curitiba	400 Horas / 18 meses	
<a href="#">Teoria Psicanalítica</a>	Laboro / Curitiba	380 Horas / 18 meses	<a href="https://laboro.edu.br/cursos/saude-multiprofissional/teoria-psicanalitica/">https://laboro.edu.br/cursos/saude-multiprofissional/teoria-psicanalitica/</a>
<a href="#">Psicanálise: Uma Práxis Contemporânea</a>	Universidade Positivo / Curitiba	392 Horas / 18 meses	<a href="https://universidade.up.edu.br/pos-graduacao/psicanalise-uma-praxis-contemporanea/">https://universidade.up.edu.br/pos-graduacao/psicanalise-uma-praxis-contemporanea/</a>
<a href="#">Especialização em Clínica Psicanalítica</a>	UEL / Londrina	420 Horas	<a href="http://www.uel.br/pos/clinicapsicanalitica/">http://www.uel.br/pos/clinicapsicanalitica/</a>
<a href="#">Especialização em Psicanálise Winnicottiana</a>	Unifil / Londrina	360 Horas / 18 meses	<a href="https://web.unifil.br/posgraduacao/portal/nucleoIII/2020/01/psicanalise-winnicottiana">https://web.unifil.br/posgraduacao/portal/nucleoIII/2020/01/psicanalise-winnicottiana</a>
<a href="#">Teoria da Psicanálise – Curso Fundamental de Freud à Lacan</a>	Universidade Positivo / Londrina	400 Horas / 18 meses	<a href="https://universidade.up.edu.br/pos-graduacao/teoria-da-psicanalise-curso-fundamental-de-freud-a-lacan-londrina/">https://universidade.up.edu.br/pos-graduacao/teoria-da-psicanalise-curso-fundamental-de-freud-a-lacan-londrina/</a>

<a href="#">Fundamentos em Clínica Psicanalítica</a>	Unifamma /Maringá		<a href="https://www.unifamma.edu.br/pos-graduacao/curso/psicanalise/">https://www.unifamma.edu.br/pos-graduacao/curso/psicanalise/</a>
<a href="#">Psicoterapia e Orientação Psicanalítica</a>	Unicesumar / Maringá	560 Horas / 28 meses	<a href="https://www.unicesumar.edu.br/presencial/cursos-posgraduacao/psicoterapia-e-orientacao-psicanalitica/">https://www.unicesumar.edu.br/presencial/cursos-posgraduacao/psicoterapia-e-orientacao-psicanalitica/</a>
<a href="#">Psicanálise: Teoria e Clínica</a>	Cesumar / Maringá	530 Horas	<a href="https://www.cursosedefaculdades.com.br/pos-graduacao-em-psicanalise-teoria-e-clinica-convenio-com-necpar-parana-maringa-cesumar-FO-49276">https://www.cursosedefaculdades.com.br/pos-graduacao-em-psicanalise-teoria-e-clinica-convenio-com-necpar-parana-maringa-cesumar-FO-49276</a>
<a href="#">Especialização em Psicoterapia Psicanalítica Contemporânea</a>	EPPM / Maringá	Presencial ou EAD / 2 anos	<a href="https://eppm.com.br/pos-graduacao">https://eppm.com.br/pos-graduacao</a>
<a href="#">Psicanálise Clínica – de Freud à Lacan</a>	PUC / Toledo	360 Horas / 18 meses	<a href="https://especiais.gazetadopovo.com.br/guia-de-pos-graduacao/especializacao-presencial/saude-e-bem-estar/pucpr-toledo/psicanalise-clinica-de-freud-a-lacan_11484/">https://especiais.gazetadopovo.com.br/guia-de-pos-graduacao/especializacao-presencial/saude-e-bem-estar/pucpr-toledo/psicanalise-clinica-de-freud-a-lacan_11484/</a>

## Quadro 2

## Cursos de Especialização no Estado de São Paulo

<b>Nome do curso</b>	<b>Instituição/ Cidade</b>	<b>Carga horária/ Duração</b>	<b>Site</b>
----------------------	--------------------------------	---------------------------------------	-------------

<a href="#">Psicanálise: Teoria e Técnica</a>	CEFAS / Campinas, Sorocaba, Piracicaba e Araras	694 Horas / de 2 a 4 anos	<a href="https://www.cefasc.com.br/curso/formacao/psicanalise/">https://www.cefasc.com.br/curso/formacao/psicanalise/</a>
<a href="#">Formação e Especialização em Psicanálise</a>	Associação Livre / Campinas	360 horas / 23 meses	<a href="https://www.associacaolivres.com.br/eventos/cursos/2020-proximo-curso-de-formacao-e-especializacao-em-psicanalise">https://www.associacaolivres.com.br/eventos/cursos/2020-proximo-curso-de-formacao-e-especializacao-em-psicanalise</a>
<a href="#">Especialização em Psicanálise e Arteterapia</a>	CEFAS / Campinas	580 horas / um ano e meio até três anos	<a href="https://www.cefasc.com.br/curso/especializacao/arteterapia-psicanalitica/">https://www.cefasc.com.br/curso/especializacao/arteterapia-psicanalitica/</a>
<a href="#">Psicanálise da criança e do adolescente</a>	CEFAS / Campinas	614 horas	<a href="https://www.cefasc.com.br/curso/especializacao/psicanalise-e-educacao-terapeutica/">https://www.cefasc.com.br/curso/especializacao/psicanalise-e-educacao-terapeutica/</a>
<a href="#">Psicanálise de casal, família e grupo</a>	CEFAS / Campinas	554 Horas	<a href="https://www.cefasc.com.br/curso/especializacao/psicoterapias-psicanaliticas">https://www.cefasc.com.br/curso/especializacao/psicoterapias-psicanaliticas</a>
<a href="#">Psicanálise e os desafios da contemporaneidade</a>	Anhanguera/Santo André	14 meses	<a href="https://www.posanhanguera.com.br/psicanalise-e-os-desafios-da-contemporaneidade-anhanguera-presencial/p">https://www.posanhanguera.com.br/psicanalise-e-os-desafios-da-contemporaneidade-anhanguera-presencial/p</a>
<a href="#">Psicologia e Psicanálise: Teoria, Técnica e Clínica</a>	USCS / São Caetano do Sul / SP	520 Horas / 18 meses	<a href="https://www.posuscs.com.br/pos-graduacao/psicologia-e-psicanalise-teoria-tecnica-e-clinica/5244/94">https://www.posuscs.com.br/pos-graduacao/psicologia-e-psicanalise-teoria-tecnica-e-clinica/5244/94</a>

<a href="#">Psicoterapia de Orientação Psicanalítica</a>	Mackenzie / São Paulo	432 horas / 18 meses	<a href="https://www.mackenzie.br/pos-graduacao/especializacao/sao-paulo-higienopolis/psicologia-aplicada/psicoterapia-de-orientacao-psicanalitica/">https://www.mackenzie.br/pos-graduacao/especializacao/sao-paulo-higienopolis/psicologia-aplicada/psicoterapia-de-orientacao-psicanalitica/</a>
<a href="#">Psicopatologia Psicanalítica Contemporânea</a>	São Camilo / São Paulo	368 horas/ 9 meses	<a href="https://saocamilo-sp.br/pos_graduacao/lato_sensu/psicopatologia_psicanalitica_contemporanea">https://saocamilo-sp.br/pos_graduacao/lato_sensu/psicopatologia_psicanalitica_contemporanea</a>
<a href="#">Teoria Psicanalítica</a>	PUC/ São Paulo	372 horas / 2 anos	<a href="https://www.pucsp.br/pos-graduacao/especializacao-e-mba/teoria-psicanalitica">https://www.pucsp.br/pos-graduacao/especializacao-e-mba/teoria-psicanalitica</a>
<a href="#">Psicoterapia Psicanalítica</a>	UNIP / São Paulo	1596 horas / 36 meses	<a href="https://www.posunip.com.br/curso-detalle/psicoterapia-psicanalitica/11030">https://www.posunip.com.br/curso-detalle/psicoterapia-psicanalitica/11030</a>
<a href="#">Psicanálise Clínica</a>	Italo Brasileiro / São Paulo	500 Horas / 12 meses	<a href="https://italo.com.br/cursos/psicanalise-clinica/">https://italo.com.br/cursos/psicanalise-clinica/</a>
<a href="#">Pós- Graduação em Psicanálise</a>	UniSantaRita / São Paulo	568 horas / 18 meses	<a href="https://santarita.br/cursos/pos-graduacao-em-psicanalise-na-saude/">https://santarita.br/cursos/pos-graduacao-em-psicanalise-na-saude/</a>
<a href="#">Pós-graduação em Psicanálise Clínica: Fundamentos da teoria Freudiana</a>	Academia Paulista de Psicanálise / São Paulo / SP	420 Horas	<a href="https://www.acadpsi.com.br/cursos/pos-graduacao-em-psicanalise-clinica-fundamentos-da-teoria-freudiana">https://www.acadpsi.com.br/cursos/pos-graduacao-em-psicanalise-clinica-fundamentos-da-teoria-freudiana</a>
<a href="#">Especialização em teoria psicanalítica</a>	USU / São Paulo	360 horas / 24 meses	<a href="http://usu.br/cursos/psicanalise/">http://usu.br/cursos/psicanalise/</a>
<a href="#">Teoria Psicanalítica</a>	Candido Mendes / São Paulo	460 horas / EAD	<a href="https://www.posgraduacaocandidomendes.com.br/pos-graduacao-a-distancia/teoria-psicanalitica/281">https://www.posgraduacaocandidomendes.com.br/pos-graduacao-a-distancia/teoria-psicanalitica/281</a>

<a href="#">Psicanálise</a>	Faculdade Futura / Votuporanga	720 horas / EAD/Mínimo 6 meses	<a href="https://faculdedefutura.com.br/cursos/psicanalise-720-horas/">https://faculdedefutura.com.br/cursos/ psicanalise-720-horas/</a>
-----------------------------	-----------------------------------	--------------------------------------	--

A partir dos Quadros 1 e 2, pode-se verificar que os cursos de pós-graduação *Lato sensu* em Psicologia nos estados do Paraná e de São Paulo - bem como os cursos na modalidade EAD que foram encontradas - têm como carga horária mínima 360 horas e carga horária máxima 1596 horas. Parte considerável desses cursos deixam explícito que são destinados a pessoas formadas em Psicologia ou áreas afins, todas requisitam o diploma do ingressante no processo de inscrição e, inclusive, os cursos direcionados para prática clínica exigem cópia do documento de registro do profissional no Conselho Regional de Psicologia. Alguns ainda contam com um processo de seleção, comumente por meio de análise de currículos e/ou entrevistas. Todas essas informações podem ser consultadas nos sites dos respectivos cursos.

As grades curriculares desses cursos são diversas e abrangem uma série de vertentes teóricas dentro da psicanálise. Alguns cursos abordam apenas um autor ou uma vertente teórica: *Especialização em Psicanálise Winnicottiana*, da Unifil; *Psicanálise Clínica (Freud e Lacan)* da Unipar; *Teoria da Psicanálise – Curso Fundamental de Freud à Lacan*, da Universidade Positivo; *Pós-graduação em Psicanálise Clínica: Fundamentos da teoria Freudiana*, da Academia Paulista de Psicanálise. Outros cursos abordam vertentes teóricas dentro do campo psicanalítico-a partir de disciplinas voltadas para teoria freudiana, para a teoria de Klein, Bion, Winnicott e Lacan.

De todos os temas abordados nos cursos de pós-graduação analisados, o estudo

dos fundamentos da teoria psicanalítica - principalmente os pautados na teoria freudiana – mostrou-se o tema mais presente. Inclusive, existem especializações unicamente teóricas voltadas para o assunto, como é caso dos seguintes cursos: *Teoria Psicanalítica*, Universidade Candido Mendes; *Psicanálise*, Faculdade Futura; *Especialização em Teoria Psicanalítica*, Universidade Santa Úrsula; *Teoria Psicanalítica*, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Assim, a base teórica da psicanálise parece ser uma preocupação real aos cursos de especialização *Lato sensu*.

Um fato relevante é o diálogo entre psicanálise e contemporaneidade existente nos cursos de pós-graduação *Lato sensu*. Tal concepção fica evidente por meio da análise dos currículos, mas o próprio título de alguns cursos já explicita tal noção, sendo que quatro cursos adotam a problemática do contemporâneo já no título: *Psicopatologia Psicanalítica Contemporânea* da Universidade São Camilo, *Psicanálise e os desafios da contemporaneidade* da Anhanguera de Santo André, *Especialização em Psicoterapia Psicanalítica Contemporânea* da Escola de Psicoterapia Psicanalítica de Maringá e *Psicanálise: Uma Práxis Contemporânea* da Universidade Positivo de Curitiba.

A área de atuação também se mostra relevante nos cursos de especialização fundamentados na psicanálise, na medida em que existem cursos específicos, direcionados ao atendimento de casal e família como os cursos do Centro de Formação e Assistência à Saúde (CEFAS): *Psicanálise de casal, família e grupo*; há especializações direcionadas unicamente para o atendimento crianças e adolescentes: *Psicanálise da criança e do adolescente*; e com uso da arteterapia: *Especialização em Psicanálise e Arteterapia*.

No entanto, mesmo diante de tanta diversidade existente nos cursos de especialização direcionados para a psicanálise, parte considerável desses cursos buscam apreender matérias teóricas a respeito dessa área do conhecimento, disciplinas acerca da

história do movimento psicanalítico, bem como supervisões de casos – quando se configuram como pós-graduações clínicas: *Pós-graduação em Psicanálise Clínica: Fundamentos da teoria Freudiana* da Academia Paulista de Psicanálise, *Psicanálise Clínica* do Centro Universitário Ítalo Brasileiro, *Especialização em Clínica Psicanalítica* da UEL e *Psicanálise Clínica de Freud a Lacan* da Pontifícia Universidade Católica de Toledo.

Vale ressaltar o fato de muitos professores desses cursos serem de diferentes locais do país, alguns inclusive são docentes vindos do exterior para ministrar certas disciplinas. Diferente dos professores da graduação que parte considerável apresenta um currículo vasto em formações *Stricto sensu*, tal fato não ocorre da mesma forma na pós-graduação *Lato sensu*. Nessa modalidade de curso, há uma presença muito significativa de docentes com formações variadas e não voltadas exclusivamente para a pesquisa, um exemplo disso é o alto índice de professores com a formação psicanalítica das sociedades presentes nesses cursos. Todos esses dados podem ser consultados nos sites das instituições responsáveis pelos cursos de graduação, no setor reservado ao corpo docente e o currículo dos professores.

Outro fato importante a ser mencionado é a questão dos cursos de pós-graduação geralmente não colocarem suas histórias em seus respectivos sites. Tal fato pode ser analisado como prejudicial pois inviabiliza a obtenção de informações históricas a respeito de determinado curso. Pôde ser notado uma objetividade excessiva nos respectivos sites, contendo apenas informações a respeito de carga horária, valores, matriz curricular e a respeito dos docentes. Em alguns dos sites, essa última informação é superficial.

Percebe-se clara diferença entre as modalidades de estudo e aperfeiçoamento

profissional expostas: *Lato Sensu*, *Stricto Sensu* e a formação oferecida pelos institutos vinculados a IPA. A *Stricto Sensu* com o foco na formação do pesquisador e professor de determinada área. A *Lato Sensu* com a finalidade do aperfeiçoamento e desenvolvimento profissional. A formação das sociedades de psicanálise voltada especificamente para a formação do analista.

Como foi exposto, há diversas possibilidades e caminhos a serem trilhados por um jovem psicoterapeuta de base psicanalítica, formado por meio das disciplinas e estágios obrigatórios nos cursos de graduação em Psicologia. Entre os possíveis caminhos, existem desde formações *Stricto sensu* realizadas em instituições de ensino, até a própria formação psicanalítica dos institutos de psicanálise regulamentados pela IPA. Ainda há os cursos *Lato sensu* pautados em diversas linhas teóricas dentro da psicanálise.

Todavia, é importante salientar que - mesmo diante de todas essas possibilidades - o início da vida profissional ocorreu na universidade e as suas primeiras influências e relações profissionais também aconteceram por meio dessa instituição. Alguns aspectos desse início têm forte impacto sobre a vida profissional e os caminhos a serem trilhados por ele. Um desses aspectos é a relação transferencial estabelecida com os professores de disciplinas ligadas à psicanálise e as relações dentro dos estágios supervisionados em especial (Marcos, 2012).

## 2.4 RELAÇÃO TRANSFERENCIAL ALUNO-UNIVERSIDADE

### 2.4.1 Transferência

Antes de adentrar na noção da transferência do discente com o docente e com a

instituição universidade, é de grande relevância discorrer acerca do conceito transferência de forma mais ampla e a partir de alguns conceitos importantes à psicanálise. Assim, segue-se a apresentação desse conceito e outros que se inserem nessa problemática e podem contribuir para a compreensão da temática da relação transferencial aluno-professor e aluno-instituição de ensino.

Segundo Bissoli (2006), o conceito da transferência é concebido sob diferentes aspectos nas diferentes escolas psicanalíticas, sendo que o próprio Freud muda sua visão sobre a transferência com o decorrer do desenvolvimento da teoria e da técnica.

O termo transferência na teoria psicanalítica surge nos primeiros textos freudianos em “Estudos sobre Histeria” (1895/1996). Nesse momento, ocorreu a primeira descrição da transferência por parte de Freud (Bissoli, 2006; Rabêlo, Danizato, Veras Filho, Quadros & Carvalho, 2017). Segundo os autores, Freud (1895/1996) começa a esboçar o conceito de transferência para descrever um movimento do sujeito em transferir afetos inconscientes à figura do analista. É importante ressaltar que, nessa primeira menção ao termo transferência, Freud o entende como uma espécie de resistência ao tratamento, pois seriam falsas conexões de conteúdos inconscientes à figura do terapeuta que atrapalhariam a análise (Zimmerman, 1999; Bissoli, 2006; Rabêlo et al., 2017).

Freud (1895/1996) começa a entender a transferência como uma espécie de relação em que o paciente vincula à figura do analista aspectos inconscientes, esses - na verdade - ligados originalmente a outra pessoa (Bissoli, 2006; Rabêlo et al., 2017). Entretanto, essas questões inconscientes são incompatíveis com a consciência, logo o paciente não percebe tais conexões com a figura original, mas sim com a figura do médico (Bissoli, 2006).

Conforme Freud continua com sua atividade de psicanalisar pessoas, ele vai adentrando cada vez mais no que ele concebeu como relação transferencial. No texto “Um

caso de Histeria” (1905/1996), Freud descreve parte de um tratamento de uma jovem de dezoito anos que não prosseguiu justamente em função do manejo da transferência (Rabêlo et al., 2017). Freud apresenta a noção de que o analista deve reconhecer a relação transferencial, pois o sucesso ou o insucesso do tratamento reside nessa relação. Assim, ele passa a perceber a transferência como parte do tratamento e não como um mero empecilho (Rabêlo, et al., 2017).

Freud (1905/1996), em “Um caso de Histeria”, traz para o foco da discussão a noção de que o analista deve manejar a transferência, e o tratamento será pautado nesse fenômeno, mas essa concepção e as questões técnicas só serão amplamente trabalhadas na primeira metade da década de 1910 e, principalmente, no seu artigo Dinâmica da Transferência (1912/1996), conforme ressaltado por Rabêlo et al. (2017). Contudo, segundo tais autores, Freud (1905/1996) ainda mantém sua concepção da transferência como uma relação em que a pessoa revive conteúdos inconscientes em um outro contexto. Tal concepção não estaria restrita apenas a situação de análise e sim na vida cotidiana das pessoas.

Além dos dois momentos importantes para a compreensão da transferência na teoria freudiana, sua primeira descrição em 1895 e o momento em que ele passa a entendê-la como parte do tratamento em 1905 (Rabêlo et al., 2017), convém mencionar o texto “Dinâmica da Transferência” (1912/1996), que se configura como o grande arcabouço sobre o assunto. Nesse texto, Freud exalta o que já tinha percebido anteriormente, o fato de um tratamento analítico só ocorrer fundamentado no e a partir do fenômeno chamado de transferência, e que o analista deve estar preparado para suas diversas nuances. Freud (1912/1996) chama a atenção para as maneiras de como a transferência pode ocorrer. Segundo Santos e Lima (2017), Freud parte da ideia de que a transferência é uma atividade do analisando de transferir para a figura do analista certos conteúdos

inconscientes e essa pode ganhar contornos específicos. Assim, a transferência pode ser considerada positiva, quando o analisando transfere conteúdos ternos ao analista, ou pode ser negativa, quando o paciente transfere conteúdos agressivos e hostis, lembrando o fato desses conteúdos serem vinculados originalmente a uma figura anterior. Freud (1912/1996) ainda chama a atenção para o caráter “erótico”, que seria uma derivação da transferência negativa, mas nesse momento o analisando passa a transferir para o analista conteúdos sexuais. Vale chamar a atenção para o fato de que Freud (1912/1996) atribui à transferência negativa e à erótica certas características que dificultam o tratamento, merecendo um manejo adequado por parte do analista.

Diante do exposto, percebe-se como Freud entendia a transferência como a relação em que o indivíduo estabelece uma ligação e passa a reviver certos conteúdos inconscientes a partir da relação estabelecida anteriormente com outro objeto (Santos & Lima, 2017).

Embora Freud tenha abordado a transferência especialmente no contexto clínico, convém ressaltar que deixou claro o aspecto de tal relação não se restringir apenas a essa situação, pelo contrário, ela se encontra na vida cotidiana das pessoas (Rabêlo et al., 2017). Assim, o fenômeno ocorre no trabalho, relações de amizades, podendo ocorrer também a partir da figura de professores e com a instituição universidade.

#### 2.4.2 Transferência Aluno-Professor

Como explicitado anteriormente, Freud (1912) defende que o fenômeno da transferência ocorre em diversos contextos exteriores ao *setting* analítico, o pai da psicanálise o trata como universal. Uma reedição das primeiras relações objetais, principalmente das parentais, pode ocorrer em diversos contextos, inclusive no

educacional (Santos & Santiago, 2011; Ribeiro, 2014; Pereira, 2017). Segundo os autores, os professores são investidos de conteúdos infantis dos alunos, originalmente relacionados às figuras parentais. Assim, a relação estudante/professor não acontece apenas no plano consciente. Embora Freud não tenha formulado teorias exclusivas na área da educação, a questão se mostra presente em sua ampla obra, e a psicanálise se constitui como uma importante teoria para contribuir com a área da educação (Santos & Santiago, 2011, Ribeiro, 2014; Pereira, 2017).

Segundo Ribeiro (2014), em alguns momentos de sua obra, Freud chega a estabelecer um paralelo do processo analítico com o educacional. O pai da psicanálise chegou a ressaltar que o processo de análise tem características educativas, pois a cura poderia ser vista como uma educação tardia (Ribeiro, 2014). Segundo a autora, houve momentos nos quais Freud pensou a educação como uma espécie de prevenção das neuroses. Embora, no decorrer de sua obra, Freud tenha abandonado essa ideia e assumido a concepção de que o educador deve passar pela análise ou pela formação psicanalítica como peça fundamental no processo educativo do aluno, pois isso contribuiria para a relação do estudante com o saber. A teoria da psicanálise sempre se manteve ligada às questões educacionais, contribuindo teoricamente para esse campo, principalmente na questão do fenômeno da transferência (Ribeiro, 2014).

Em 1914, Freud escreve “Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar”. Nesse texto, o pai da psicanálise explicita a questão da transferência na relação aluno/professor, afirmando haver a reedição das primeiras relações objetais com os mestres (Santos & Santiago, 2011; Ribeiro, 2014; Pereira, 2017). Ou seja, no contexto educacional, a transferência - que é antes de tudo o ato de transferir sentidos e representações, reeditando impulsos e fantasias inconscientes da primeira infância - ocorre a partir da relação professor/aluno (Ribeiro, 2014). Outro aspecto importante a ser ressaltado é o fato de a

transferência se estabelecer nos dois sentidos: aluno-professor e professor-aluno (Santos & Santiago, 2011; Ribeiro, 2014).

Toda essa questão da transferência no processo educacional fez com que Freud refletisse sobre seu processo e percebesse como professores marcantes em sua vida, como Charcot e Ernest Brücke, contribuíram para suas escolhas como pesquisador (Santos & Santiago, 2011). No texto “Relatório sobre os seus estudos em Paris e Berlim”, Freud chega a explicitar toda sua admiração por Jean-Martin Charcot e suas aulas, descrevendo-o como um professor fascinante, comparando suas aulas a obras de arte (Freud, 1886/1996). Dessa forma, para Freud (1914/1996) a relação interpessoal com o professor pode inclusive exercer mais influência sobre o aluno que a matéria ou disciplina em si: “é difícil dizer se o que exerceu mais influência sobre nós e teve importância maior foi a nossa preocupação pelas ciências que nos eram ensinadas, ou a personalidade de nossos mestres” (Freud, 1914/1996. p. 248).

Por serem investidos de afetos muito primitivos, os professores despertam simpatias e antipatias por parte dos alunos – amores e ódios (Santos & Santiago, 2011; Ribeiro, 2014). Os professores como substitutos dos primeiros objetos de desejos e afetos são alvos de sentimentos ternos ou agressivos (Santos & Santiago, 2011; Ribeiro, 2014; Pereira, 2017). O estudante observa as características dos seus professores e constitui as próprias características no contato com esses substitutos (Freud, 1914/1996).

Para o professor, não é uma tarefa fácil ser alvo de questões que não são propriamente ligadas a figura específica dele, mas sim reedições das relações anteriores daquele aluno (Santos & Santiago, 2011; Ribeiro, 2014). No entanto, reconhecer e conduzir o fenômeno da transferência no contexto educacional é imprescindível para o sucesso ou insucesso desse processo (Santos & Santiago, 2011; Ribeiro, 2014; Pereira, 2017)

Por se tratar de um fenômeno universal, a relação transferencial professor/aluno é marcado pelas mesmas características descritas por Freud (1912/1996), logo pode haver transferência positiva, negativa e erótica (Pereira, 2017). Santos e Santiago (2011), Ribeiro (2014) e Pereira (2017) defendem que a transferência positiva contribui para o aprendizado do estudante e para relação com o saber e conhecimento em geral. Nessa modalidade, o aluno investe sentimentos ternos à figura do professor, outorgando poderes a ele. Assim, além de se estabelecer uma relação positiva com a figura do mestre, o aluno passa a desenvolver interesse em relação ao saber (Santos & Santiago, 2011; Ribeiro, 2014; Pereira, 2017).

Contudo, a transferência pode se constituir como negativa, quando o aluno investe impulsos e sentimentos agressivos à figura do professor, tal modalidade do fenômeno pode contribuir para uma série de conflitos na relação levando ao fracasso do processo educacional (Ribeiro, 2014; Pereira, 2017). Segundo Pereira (2017), pode haver um processo de idealização do professor propiciando o sentimento de inveja, levando o aluno a atacar o que mais deseja no professor. À medida que se estabelece uma relação negativa com o professor, o aluno passa a se opor e se sentir ameaçado pela figura do docente (Pereira, 2017). A transferência negativa leva o aluno a odiar o professor e desenvolver uma relação negativa com todas as questões ligadas ao saber e conhecimento (Pereira, 2017)

Há, por fim, a transferência erótica, que Freud (1912/1996) a classifica como uma variação da transferência negativa, pois ambas desfavorecem o processo de análise, mas nela os sentimentos que são investidos são de caráter sexual e não meramente agressivos. Tal modalidade da transferência também ocorre no processo educacional (Santos & Santiago, 2011; Pereira, 2017). Para Santos e Santiago (2011); Pereira (2017), quando a relação professor/aluno é investida demasiadamente de sexualidade, a questão também se

torna complicada, podendo inviabilizar o processo de aprendizagem. Para as autoras, a transferência erótica com o professor, inclusive na infância, pode ser muito prejudicial para o aprendiz, pois atrapalha o processo de sublimação por parte do aluno, aspecto necessário no campo intelectual e cognitivo. Para Pereira (2017), a transferência erótica se constitui como um obstáculo no processo educacional, uma vez que o aluno apaixonado pelo professor perde o interesse pela aprendizagem, ele “desloca seu investimento libidinal da construção do conhecimento para os esforços de sedução dirigidos ao professor” (Pereira, 2017.p. 9).

Dessa forma, a capacidade do professor manejar a transferência em sua relação com o aluno se mostra fundamental no processo educacional, pois além do sucesso ou insucesso deste, a transferência professor/aluno pode influenciar a relação do estudante com o saber em geral (Ribeiro, 2014; Pereira, 2017). No entanto, para que o professor consiga manejar a relação transferencial, ele precisa ser capaz de reconhecer tal fenômeno (Ribeiro, 2014). Outro aspecto é a dificuldade do professor em lidar com sentimentos, impulsos e significados que originalmente não estão ligados à sua figura, mas sim com relações objetivas primitivas inconscientes (Ribeiro, 2014). Assim, por se tratar de fenômenos muitas vezes estranhos a eles, pois nem todos possuem um conhecimento psicanalítico adequado para tal, é necessário que o professor invista em uma formação também nessa área específica (Ribeiro, 2014).

#### 2.4.3 Transferência com a Instituição Universidade

Como exposto anteriormente, o fenômeno da transferência é universal e extrapola o *setting* analítico, mostrando-se muito frequente no contexto educacional. Ele se caracteriza pela reedição de relações inconscientes da infância do indivíduo,

principalmente as estabelecidas com as figuras parentais (Santos & Santiago, 2011; Ribeiro, 2014; Pereira, 2017). Assim, o estudo do conceito da transferência na relação aluno/professor tem chamado a atenção de alguns estudiosos, conforme mencionado anteriormente (Santos & Santiago, 2011; Ribeiro, 2014; Pereira, 2017). O próprio Freud (1914/1996) trata diretamente do assunto. No entanto, pensar tal fenômeno no contexto escolar ou universitário, implica em considerar a instituição como um todo, atravessando a relação professor/aluno (Pisetta & Bejar, 2016).

Segundo os autores Guirado (2006) e Boesmans, Júnior e Silveira (2016), para pensar questões psicanalíticas no interior de instituições, faz-se necessário analisar os próprios conceitos da psicanálise em relação a instituição. Dessa forma, com o conceito da transferência não seria diferente. Guirado (2006), inclusive, chega a dizer que os próprios atendimentos clínicos realizados em contextos institucionais têm a relação do indivíduo com a instituição subjacente ao tratamento e merece ser levada em consideração no decorrer do trabalho. Guirado (2006) defende a noção de os pacientes atendidos em instituições serem, em última instância, pacientes da instituição e não apenas do profissional que está prestando o serviço.

Guirado (2006), ademais, defende que, ao analisar a transferência em um contexto institucional, há a necessidade de se entender o fato dos outros fenômenos psicanalíticos, tais como as resistências, também sofrerem influências da instituição. Ou seja, o usuário do serviço prestado pela instituição estabelece uma relação com o profissional e com a instituição. Tal questão estará sempre presente no decorrer do processo terapêutico. Assim, há necessidade de refletir além da transferência na relação aluno/professor, como bem trabalhada por alguns autores já mencionados anteriormente (Santos & Santiago 2011; Ribeiro, 2014; Pereira, 2017), pelo fato dessa relação comumente se dar no interior de uma instituição, há de se pensar na transferência com a instituição de ensino. Logo,

haverá sempre as questões subjacentes com a instituição, influenciando, de certa forma, essa transferência aluno/professor.

Boesmans, Júnior e Silveira (2016) afirmam que a instituição contribui para a formação de uma demanda por parte do usuário. Os autores tratam de atendimentos realizados em uma clínica-escola e pontuam o fato de a instituição em si ser uma universidade, portanto, esse contexto científico e do saber contribuem de alguma maneira para formação de uma demanda por parte do usuário. Os autores também chamam a atenção para a estrutura burocrática e padronização da universidade influenciar na relação transferencial do paciente com o estagiário da clínica escola. Assim, ao refletir sobre a questão da transferência em um contexto institucional, seja ele no campo da saúde – como clínicas-escola – ou no contexto educacional - como na relação aluno/professor -, deve-se considerar as questões inerentes à instituição, como burocracias, formato e padronização, pois elas estão subjacentes nas relações transferenciais estabelecidas em seu interior (Boesmans, Júnior & Silveira, 2016).

Pisetta e Bejar (2016) ainda apontam um outro aspecto que interfere na relação de transferência em um contexto institucional, principalmente no educacional, a relação vertical e de poder marcada entre instituição do saber e o aluno. Para as autoras, há um poder disciplinar inerente nessas instituições que marcará as relações existentes nesse contexto (Pisetta & Bejar, 2016). Sendo assim, a instituição lança mão de métodos disciplinares que em muitos casos serão exercidos pela figura do professor frente ao estudante. Para as autoras, tais condições não podem ser esquecidas ao se analisar o fenômeno da transferência em um contexto institucional, seja na transferência do aluno com o professor, ou do aluno com a própria instituição do saber.

Pontuado acerca da transferência e a existência desse fenômeno na relação aluno-

professor e aluno-instituição de ensino, é importante pensar sobre outros conceitos psicanalíticos que podem entrar em cena nessas modalidades de relação transferencial: aluno-professor e aluno-universidade.

#### 2.4.4 Rumo à Independência da Universidade-Mãe

Um aspecto relevante quanto a análise da relação transferencial do aluno com a universidade e com as figuras dos professores é a noção de angústia. Essa temática foi trabalhada amplamente por Freud no decorrer de sua obra. Dentre várias compreensões sobre o tema, uma de destaque é a que ele apresenta como angústia de separação (1926/1996). Segundo o autor, o indivíduo experimenta uma espécie de angústia original ao nascer, essa seria a primeira grande perda na vida dos seres humanos: o rompimento com mãe.

A angústia pode ser compreendida como uma reação a perda de um objeto altamente investido. Freud (1926/1996) havia compreendido a angústia a partir da noção de castração, na qual o menino vivenciaria uma espécie de medo da perda de um objeto extremamente valioso para ele – o pênis. No entanto, no decorrer de sua obra, o autor retoma a questão e entende a angústia de castração já como uma reedição dessa angústia “primeva” (Freud, 1926/1996, p. 137.).

Freud (1926/1996) defende a noção de que - quando não é capaz de dominar psiquicamente certa situação - o indivíduo passa por uma condição desagradável de um eminente perigo e retoma em seu psiquismo a questão do nascimento.

A situação de não satisfação na qual as quantidades de estímulo se elevam a um

grau desagradável sem que lhes seja possível ser dominadas psiquicamente ou descarregadas deve, para a criança, ser análoga à experiência de nascer - deve ser uma repetição da situação de perigo. (Freud, 1926/1996, p. 137)

Entretanto, desde muito cedo as crianças compreendem que a presença da mãe pode apaziguar tal condição (Freud, 1926/1996). Assim, logo que um possível perigo surja, a criança demanda a presença materna na tentativa de acalmar a angústia (Freud, 1926/1996).

Winnicott (1949/2000) retoma o conceito freudiano e a temática da separação. O psicanalista inglês reafirma a concepção da angústia de separação como vivência inicial pelos bebês, mas vai além, passa a entender tal momento como um trauma inicial, ao qual refere como “Trauma do Nascimento” (Winnicott, 1949/2000, p.25). De maneira muito particular, cada indivíduo o vivencia da sua forma, no entanto, tal condição original se fará presente no psiquismo e será retomada em outros momentos da vida.

Segundo Winnicott (1949/2000), o trauma do nascimento será vivenciado no *setting* analítico e na relação transferencial com o analista. Para o autor, há indivíduos um tanto saudáveis nesse aspecto e a análise não precisará focar nessa questão, passando praticamente despercebida. No entanto, existem pessoas nas quais a análise deve ser centrada no trauma do nascimento, tamanha importância que esse momento inicial tem na vida de alguns indivíduos (Winnicott, 1949/2000).

Como exposto, esses dois conceitos fundamentais à psicanálise, angústia de separação e trauma do nascimento – este com origem no primeiro – são vivenciados na relação de transferência com o analista, tanto que Winnicott (1949/2000) reserva um artigo inteiro para tratar apenas dessa temática “Memórias do Nascimento, Trauma do Nascimento e Ansiedade”.

Considerando as ideias colocadas anteriormente, quanto à possibilidade de a relação transferencial também ocorrer fora do *setting* analítico (Freud, 1926/1996), especialmente com a figura dos professores (Freud, 1914/1996) e instituições de ensino, cabe refletir acerca da angústia de separação e o trauma do nascimento na relação aluno-professor e aluno-universidade, em especial ao encerrar o curso de graduação.

Outra concepção importante à análise da separação do aluno com a universidade e com as figuras dos professores, é a reflexão proposta por Klein (1936/1996) acerca das relações iniciais mãe-bebê. Ela considera a relação mãe-bebê, muito estabelecida por meio da amamentação, extremamente importante para a constituição do psiquismo humano. Nesse momento inicial da amamentação, as implicações do bebê vão muito além do ato de se alimentar: ele estabelece toda uma relação afetiva com o seio da mãe (Klein, 1936/1996). Segundo a autora, é nesse momento que surgem as primeiras fantasias por parte do bebê, algumas boas e relacionadas ao prazer e a gratificação, outras agressivas ligadas a situações desagradáveis como a frustração (Klein, 1936/1996).

Nesse momento do desenvolvimento infantil, é importante pontuar o processo de cisão do objeto feito pelo bebê (Klein, 1946/1996). Klein (1936/1996) chama de “seio bom” (p. 331) o protótipo de tudo aquilo que é percebido como apaziguador, e de “seio mau” (p.332) aspectos que tenham um caráter perseguidor. Ou seja, o bebê estabelece uma relação benévola e agressiva – simultaneamente - com o seio da mãe, decorrentes do que ele passa a representar em determinado momento (Klein, 1936/1996).

Convém ressaltar dois mecanismos fundamentais ao psiquismo presentes nesse momento inicial e que serão base de relações futuras do indivíduo, a projeção e a introjeção (Klein, 1936/1996). Para a autora, o bebê se relaciona com o seio materno através desses dois mecanismos, ora ele é capaz projetar no seio da mãe aspectos internos,

ora ele faz o movimento contrário, introjeta aspectos externos para seu interior (Klein, 1936/1996).

Para Klein (1946/996), cisão, projeção e introjeção são mecanismos de defesas do ego contra a ansiedade. A autora defende que o bebê - ao perceber sentimentos agressivos e negativos com os quais não é capaz de lidar internamente - pode projetá-los no seio da mãe e passa se relacionar com eles de maneira externa (Klein, 1946/1996).

O processo de projeção, em especial, contribui para um novo mecanismo de defesa apresentado por Klein (1946/1996), a identificação projetiva. Para autora, o bebê tem um desejo de controlar o corpo da mãe e o faz por meio de projeções de partes do *self* na mãe, contribuindo muitas vezes para que a mãe se identifique e aja a partir de tais conteúdos (Klein, 1946/1996; Ribeiro, 2016; Azevedo, 2018). Assim como os outros mencionados, a identificação projetiva é um mecanismo de defesa contra as ansiedades e estará presente nas relações com o objeto no decorrer da vida do sujeito.

Desse modo, a relação com o seio no momento inicial se estabelece por meio de um jogo entre seios “bons que trazem gratificação” (Klein, 1936/1996, p. 333) e seios hostis que se negam ao bebê. Os bons geram fantasias boas na criança e os maus, fantasias agressivas, dentre outras. Por outro lado, Klein (1936/1996) ressalta que o processo de perceber a mãe como um “ser total” (p, 338) é fundamental. À medida que a criança estabelece fantasias boas com o seio, ela consegue se relacionar com a mãe e mais tarde com as pessoas a sua volta (Klein, 1936/1996). Assim, a relação futura com os outros indivíduos parte de relações com as fantasias iniciais da criança em relação ao seio e a partir dos mecanismos de projeção, introjeção e identificação projetiva, logo, tais fantasias e mecanismos estarão presentes em outros contextos na relação de cada indivíduo com as pessoas de seu convívio.

Partindo de tais ideias, é possível conjecturar uma analogia da universidade exercendo uma função materna, considerando o processo de amamentação proposto por Klein (1936/1996) permeado pelas relações com o seio bom e seio mau, na relação dos alunos com os docentes e a universidade.

Assim como a mãe, a universidade transmite algo ao estudante: o conhecimento. Tal processo ocorre por meio de relações afetivas entre alunos, professores e a própria instituição. O estudante entra no primeiro ano de curso carente de uma série de aspectos a serem adquiridos no decorrer do processo. Todavia, possivelmente vão surgir, assim como na relação do bebê com a mãe, fantasias por parte do aluno em relação aos docentes e a instituição em si.

De forma semelhante às relações entre o bebê e a mãe propostas por Klein (1936/1996), fantasias boas e ruins podem atravessar a relação transferencial do aluno com os docentes e com a universidade. Em alguns momentos, fantasias relacionadas a gratificação pelo conhecimento transmitido podem organizar a cena, bem como fantasias agressivas e persecutórias podem prevalecer em determinados momentos, frente à ausência ou ao não suprimento de certas demandas dos estudantes. Até mesmo algumas frustrações inerentes ao processo, como notas ruins, realização de tarefas indesejadas e reprovações poderão colaborar para que algumas emoções emerjam.

Ainda no tocante à relação transferencial do estudante com a instituição de ensino e com os professores, a noção apresentada por Bion (1994) relativa à função alfa exercida pela mãe se mostra muito pertinente. Para Bion (1994), a mãe é capaz de pensar e digerir angústias da criança e devolvê-las de forma mais palatável para ela. Por meio da relação com a mãe, a criança projetaria certas questões que são captadas pelo psiquismo materno, trabalhadas internamente e devolvidas ao bebê de forma que ele consiga ter acesso a esses pensamentos já simbolizados (Bion, 1994).

Para Bion (1994), ao nascer o aparelho para pensar os pensamentos ainda não estaria desenvolvido, assim haveria pensamentos ainda não pensáveis pelo bebê que são nomeados como elementos beta  $\beta$ , os quais podem ser transmitidos à mãe através da identificação projetiva. A mãe, utilizando o seu “aparelho para pensar os pensamentos” (Bion, 1994, p.128) por meio da função alfa  $\alpha$ , consegue conter, decodificar e devolver ao filho tais elementos transformados em elementos alfa  $\alpha$ . Estes são passíveis de serem pensados.

De forma semelhante às ideias de Bion, relativas à possibilidade de a mãe emprestar o seu aparelho para pensar aqueles aspectos ainda não decodificados e pensáveis pelo bebê, é possível refletir sobre a função continente vivenciada pelo professor na relação transferencial estabelecida entre alunos e professores como representantes da universidade-mãe. Justamente por cumprirem uma função similar à materna, docentes e instituições de ensino precisam acolher e contribuir para o estudante simbolizar elementos  $\beta$ , ainda não simbolizados. Tomando tal concepção, também é importante a reflexão sobre as projeções realizadas pelos alunos nos respectivos professores —relativas às angústias não nomeadas no anseio de que cada professor as traduza de forma que se tornem elementos  $\alpha$  e logo pensáveis.

Considerando ainda a analogia entre as relações mãe-bebê e a relação entre alunos e universidade-mãe, convém refletir sobre o processo de amadurecimento proposto por Winnicott. O psicanalista considera haver uma identificação da mãe com seu bebê a qual possibilita que ela intua consciente e inconscientemente as necessidades de seu filho. Dessa forma, para Winnicott (1956/2000), por um lado, há uma dependência por parte do bebê de sua mãe e uma identificação da mãe com o filho, permitindo que as necessidades dele sejam supridas, especialmente na vigência do fenômeno de “preocupação materna primária” (p. 401). O autor ressalta uma perda de interesse por parte da mãe em coisas

alheias a seu bebê, assim, o foco é retirado de diversos aspectos do mundo, inclusive da própria vida da mãe e destinado ao bebê. Tal estado de sensibilidade (Winnicott, 1956/2000) possibilita a identificação da mãe com o bebê e permite que ela supra as necessidades dele - inicialmente fisiológicas e com o tempo cada vez mais egóicas. A preocupação materna primária se configura como um processo que possibilita a mãe a intuir as necessidades do bebê e satisfazê-las, viabilizando um processo de amadurecimento saudável (Benzoni, Mesquita, Ostanello, Santos & Lira, 2020).

Embora a relação entre aluno e professor não seja afetada de forma tão intensa quanto as relações entre o bebê e sua mãe, é possível conjecturar que, em alguns momentos, pode haver a projeção de emoções pelo aluno e a identificação das mesmas pelo professor. Assim, facilita-se a compreensão das vivências do aluno, principalmente durante as supervisões de atendimentos clínicos.

A princípio, Winnicott ressalta que a mãe suficientemente boa busca suprir todas as necessidades do bebê. Todavia, mais tarde a mãe começa a falhar. Dessa forma, o bebê não tem as suas necessidades atendidas tão imediatamente e pode se frustrar. Para Winnicott (1956/2000), o bebê só consegue transitar da dependência absoluta da mãe para uma independência relativa à medida que há certa frustração (Winnicott, 1963/2007). Logo, a mãe suficientemente boa não é a que faz tudo pelo bebê, mas sim aquela que a princípio atende suas necessidades, mas depois passa a falhar e possibilitar situações de frustração, possibilitando o amadurecimento e o desenvolvimento rumo à independência.

Outro fenômeno que pode auxiliar na compreensão das relações estabelecidas entre o aluno de graduação e os professores implica nas considerações de Winnicott (1951/2000) a respeito da área intermediária entre o eu e o não eu, que pode ser preenchida pelas crianças por objetos que as auxiliam na mediação entre mundo interno e externo. A princípio, a mãe exerce a função de mediar a relação de seu bebê com o

mundo externo, no entanto, em certa etapa do desenvolvimento, o bebê pode adotar determinado objeto para exercer essa função que a princípio era materna (Winnicott, 1951/2000). Pode ser um brinquedo, ursinho de pelúcia ou até mesmo um travesseiro o objeto eleito pelo bebê. Entretanto, a grande questão é a função desse objeto para criança, pois muitos dos investimentos direcionados à mãe passam a ser atribuídos a tal (Winnicott, 1951/2000). Apesar de satisfazer algumas necessidades e acalmar as angústias do bebê, o objeto transicional guarda um aspecto especial, ele se constitui como algo externo a criança e a mãe (Winnicott, 1951/2000; Migliorini e Freitas, 2018). Mesmo tendo a função de representar aspectos maternos e até mesmo internos, o objeto transicional se configura como uma parte do mundo (Winnicott, 1951/2000; Migliorini e Freitas, 2018). Tal aspecto se mostra muito relevante, pois se mostra como a primeira tentativa do bebê de buscar outros objetos que não a mãe para lidar com aspectos internos (Winnicott, 1951/2000; Migliorini e Freitas, 2018).

Mesmo chamando atenção para os objetos transicionais, Winnicott (1951/2000) transcende a ideia de objeto e expõe a noção de fenômeno transicional, essa mais relevante para a análise deste trabalho. Para o autor, a relação entre subjetividade e objetividade estará sempre marcada por certa tensão e será assimilada por uma zona intermediária (Winnicott, 1951/2000). Nessa zona intermediária, ocorre o fenômeno transicional (Winnicott, 1951/2000), que contempla vivências de fantasias e criatividade. Enquanto na infância pode haver até a escolha de um objeto transicional, conforme mencionado anteriormente, na vida adulta haverá outras formas de manifestação. “através da vida, é conservada na experimentação intensa que diz respeito às artes, à religião, ao viver imaginativo e ao trabalho científico criador” (Winnicott, 1971/1975, p. 30). No entanto, essa área de tensão entre o Eu e o não Eu será necessária para lidar com os tensionamentos da relação entre experiência subjetiva e objetiva ao longo da vida, não

apenas da criança mas também do adulto. Dessa forma, é possível refletir sobre a noção de fenômeno transicional no processo de formação do psicólogo na universidade, principalmente no contexto dos estágios supervisionados.

Ao considerar a instituição universidade análoga à figura materna – em seus aspectos relativos à mãe ambiente e à mãe objeto, propostos por Winnicott (1951/2000) – pode-se conjecturar que há uma transição entre a universidade-mãe e o mundo externo-mercado de trabalho. Nesse sentido, a transição ocorre por meio dos estágios supervisionados, na zona intermediária entre universidade/mãe e vida profissional/mundo. De forma similar ao proposto por Winnicott (1951/2000) quanto ao fenômeno transicional, o estágio curricular ocorre em um espaço onde o aluno vivencia a transição do ambiente acadêmico para o mundo do trabalho. Tal momento tem características dos dois universos, pois implica em uma atividade profissional em si, mas ainda com a proteção da universidade e o auxílio dos professores. Essa semelhança se torna ainda mais evidente ao considerar que há um movimento de afastamento da universidade-mãe rumo ao mundo-profissional. De certa forma, reproduzindo as etapas propostas por Winnicott da dependência absoluta do bebê em relação à mãe, seguido pela etapa de dependência relativa e finalmente rumo à independência (Winnicott,1963/2007).

O aluno ingressa na universidade com uma dependência (quase) absoluta da instituição e dos docentes, relativa à busca e aquisição de conhecimento. Além disso, a dependência perpassa diversas instâncias inerentes à dinâmica da vida acadêmica.- Assim, tanto a instituição em si como os docentes precisam contribuir para que o aluno deixe de vivenciar a dependência absoluta da universidade-mãe e caminhe rumo à independência acadêmica e profissional.

### **3. OBJETIVOS**

#### **3.1 OBJETIVO GERAL**

Conhecer o percurso do psicoterapeuta recém-formado egresso dos estágios em clínica psicanalítica da Universidade Estadual de Londrina.

#### **3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

Descrever a trajetória profissional dos recém graduados, egressos do curso de psicologia, na clínica psicanalítica.

Verificar como o recém graduado percebe a relação entre a formação acadêmica e a prática profissional em clínica psicanalítica.

Delinear os tipos de formação em psicanálise realizadas após a formação em psicologia.

#### 4. MÉTODO

A presente pesquisa foi realizada por meio do método clínico-qualitativo de investigação (Turato, 2003). O método de pesquisa qualitativa não deve ser eleito apenas por exclusão, pelo contrário, deve-se buscar metodologias qualitativas quando o objetivo da pesquisa requisita tal procedimento (Turato, 2003). Para o autor, uma maneira simples de analisar a necessidade do método qualitativo é verificar se o objetivo da pesquisa busca analisar o sentido do fenômeno de estudo e de certas relações subjacentes ao referido objeto. Nesse sentido, até mesmo o fato de aprofundar em casos específicos da amostra ser mais relevante do que o estudo superficial de uma grande quantidade de indivíduos (Turato, 2003). Os métodos qualitativos se fazem necessários quando se objetiva um conhecimento mais profundo do indivíduo e suas relações interpessoais. O autor ainda defende que o método de pesquisa qualitativo implica, justamente, na atenção à interação do pesquisador com o indivíduo entrevistado.

Nos contextos específicos da área da saúde, um método possível de se realizar uma pesquisa qualitativa é por meio da metodologia clínico-qualitativo (Turato, 2003). Esse modelo de pesquisa se mostra relevante pois parte de algumas atitudes fundamentais, como: existencialista, clínica e psicanalítica (Turato, 2003). Dessa forma, o pesquisador assume uma postura clínica frente aos seus sujeitos de pesquisa, promovendo certo acolhimento e estando atento a nuances de sua relação com os sujeitos da pesquisa (Turato, 2000).

No método clínico-qualitativo, a entrevista se constitui como um instrumento fundamental e uma técnica de investigação científica extremamente relevante quando se almeja apreender elementos inconscientes que o participante não consegue trazer de

maneira voluntária ou consciente (Bleger, 1980; Turato, 2003). Dessa forma, como o objeto dessa pesquisa visa algo em sua grande parte inconsciente, que poderia ter influenciado os caminhos traçados por estudantes egressos, a entrevista e o contato com o indivíduo entrevistado se configuram como instrumentos adequados para tal investigação.

Silva e Macedo (2016) e Turato (2003) colocam a entrevista como um instrumento relevante na investigação de aspectos inconscientes a partir do método psicanalítico. Os autores afirmam que nessa modalidade um pesquisador sensível é capaz de perceber aspectos além do que está sendo dito, como fantasias inconscientes, sentimentos e pensamentos. Tais dados fornecem um conhecimento precioso do fenômeno estudado e deverão ser analisados pela pesquisa. Além disso, Turato (2003) considera que a entrevista semidirigida possui uma afinidade muito grande com as pesquisas qualitativas, pois ela consegue ter foco em determinado problema, sem perder a abrangência e pluralidade que uma pesquisa qualitativa pode fornecer. Logo, a entrevista semidirigida se mostra ideal em uma pesquisa focada em um fenômeno específico, mas não exclui questões totalmente novas e não planejadas que esse fenômeno pode trazer. De acordo com Silva e Macedo (2016), a psicanálise pode fornecer instrumentos necessários para a compreensão além do nível racional e consciente, logo pode se configurar como aporte teórico interessante e importante para as pesquisas qualitativas.

## 4.1 COLETA DE DADOS

### 4.1.1 Local de Realização

As entrevistas ocorreram no local de trabalho, residência ou outro ambiente à escolha do entrevistado. Tal posicionamento não foi aleatório, pelo contrário, o local

eleito pelo entrevistado pode contribuir para as análises das entrevistas. Os egressos que não se encontravam na região de Londrina, mas que se dispuseram a participar, foram entrevistados à distância através do aplicativo Skype. Além disso, em função da pandemia da Covid 19, após o mês de março de 2020, todas as entrevistas passaram a ser realizadas a distância por Skype. Todas as entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas.

#### 4.1.2 Materiais

Ficha para a coleta dos dados gerais do entrevistado (ANEXO B), roteiro com perguntas disparadoras (ANEXO C). As perguntas disparadoras são utilizadas em entrevistas semidirigidas (Turato, 2003), as quais abordam determinado tema, no qual a pesquisa se centrou. No entanto, elas permitem uma abertura suficiente para o entrevistado trazer outras questões que poderão contribuir para o aprofundamento das informações fornecidas pelo entrevistado. Como o próprio nome já diz, elas dão início a determinado assunto. Contudo, não buscam conduzi-lo de maneira muito rigorosa (Turato, 2003).

#### 4.1.3 Aculturação

Inicialmente foram realizadas 2 entrevistas de aculturação. Segundo Turato (2003), o intuito da aculturação é verificar se as questões disparadoras estão adequadas e, se houver necessidade, o roteiro de entrevista pode ser reformulado. Sendo assim, foram realizadas 2 entrevistas de aculturação, que se mostraram necessárias para o ajuste do instrumento, oportunizando também que o pesquisador se familiarizasse com o processo de coleta de dados. As entrevistas foram realizadas no local de escolha de cada

entrevistado, que foi informado a respeito da pesquisa, bem como o fato de as entrevistas serem gravadas e transcritas.

#### 4.2 CONSTRUÇÃO DA AMOSTRA

Uma das grandes questões das pesquisas qualitativas é a delimitação da amostra (Minayo, 2017). Para a autora, as amostras em pesquisas qualitativas não podem se basear em modelos quantitativos, pois ambas as metodologias apesar de complementares possuem naturezas diversas, a relação com o objeto de estudo difere em ambas e, acima de tudo, epistemologicamente são muito diferentes (Minayo, 2017). Assim, as pesquisas qualitativas costumam se valer de um menor número de entrevistas, grupos mais restritos e, por vezes, previamente delimitado (Minayo, 2017). Fontanella, Ricas e Turato (2008) defendem o fato de as pesquisas qualitativas poderem se valer de amostras intencionais, como o nome já sugere, são amostras previamente estabelecidas pelo pesquisador, ou seja, não probabilísticas como no caso das pesquisas quantitativas. Essa pesquisa partiu desse pressuposto de amostra intencional, pois os participantes não foram aleatoriamente selecionados, pelo contrário, foram escolhidos de forma muito específica: graduados em Psicologia pela Universidade Estadual de Londrina-UEL.

Minayo (2017) e Turato (2003) defendem o fato de uma pesquisa qualitativa não poder de maneira *a priori* estabelecer o número de sua amostragem, pois é justamente na contramão desse raciocínio que o pesquisador qualitativo deve se posicionar. Para o autor, o conhecimento proporcionado a partir do encontro com os primeiros sujeitos entrevistados influenciarão o decorrer da pesquisa, dificultando o estabelecimento de um número fixo de entrevistados.

Estabelecer uma quantidade de participantes *a priori* para construir uma amostra

em uma pesquisa qualitativa prejudicaria todo o decorrer da mesma, pois o objetivo desse modelo de trabalho é justamente deixar o conhecimento surgir do encontro pesquisador-entrevistado (Minayo,2017; Turato, 2003). Dessa forma, para os autores, uma delimitação prévia poderia ferir tal relação, pois ao se delimitar um número fixo de participantes, o pesquisador estabelece seu foco na amostra como um todo, conferindo a ela um valor maior que sua relação com o indivíduo. Uma maneira coerente de se definir uma amostra para uma pesquisa qualitativa é a amostragem por saturação (Turato, 2003). Em tal modalidade, os dados são coletados até se tornarem repetitivos, quando as informações começam a se repetir em diversas entrevistas é um indicativo de que aquela amostra já apresenta informações necessárias para a referida pesquisa.

Para Minayo (2017), a saturação é um método possível para se delimitar uma amostra em pesquisas qualitativas, no entanto a autora estabelece algumas ressalvas. Para Minayo (2017), há críticas em relação ao conceito de saturação que foi introduzido por Glaser e Satrauss em 1967, algumas delas são estabelecidas ainda nos pressupostos quantitativos, não fazendo muito sentido para o pesquisador qualitativo. Outras, por sua vez, são bem relevantes, como o fato do pesquisador mais experiente sempre conseguir trazer novas perguntas a partir de sua amostra (Minayo, 2017). No entanto, apesar das críticas metodológicas, tanto Minayo (2017) quanto Turato (2003) entendem o conceito de amostragem por saturação extremamente válido para pesquisas qualitativas, principalmente quando a construção da amostra é intencional.

O tamanho da amostra foi definido a partir do critério de saturação. Participaram 11 psicólogos egressos do curso de graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Londrina, que concluíram o curso nos últimos três anos (2017, 2018 e 2019).

Para se chegar a esses participantes, foi realizado um levantamento, junto a Pró Reitoria de Graduação (PROGRAD) da UEL, sobre quais os egressos de graduação em

Psicologia teriam se graduado nos anos de: 2017, 2018 e 2019. Concluído esse levantamento, foi realizado o contato com os participantes, preferencialmente por telefone, e-mail ou WhatsApp.

#### 4.2.1 Cuidados Éticos

O projeto de pesquisa foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina (CAAE: 17076819.6.0000.5231; Parecer: 3.511.720). As entrevistas só tiveram início após essa aprovação.

Antes de se iniciar cada entrevista, foi disponibilizado e lido, junto com o participante, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) aprovado pelo CEP/UDEL, bem como foram fornecidos esclarecimentos acerca do sigilo das gravações e mencionado que apenas o entrevistador teria acesso aos áudios. Todos os participantes assinaram o TCLE, de forma presencial ou, no caso das entrevistas realizadas por Skype, através de formulário do Google Forms. Os nomes dos participantes e dos docentes mencionados durante as entrevistas foram substituídos por códigos.

#### 4.2.2 Análise de Dados

Depois de coletadas e transcritas, as entrevistas foram analisadas a partir da análise de conteúdo proposta por Bardin (2016). Segundo Turato (2003), as análises de conteúdos se configuram como forma ideal no tratamento de entrevistas semidirigidas. O processo de análise de conteúdo das entrevistas transcritas deve ser dividido em três partes (Bardin, 2016): pré-análise, exploração do material e o tratamento dos dados

propriamente dito, inferência e interpretação.

Na primeira fase, a pré-análise, Bardin (2016) defende que o pesquisador estabeleça um esquema de trabalho, com procedimentos bem definidos, embora flexíveis. Inicialmente deve ser realizada uma leitura flutuante, possibilitando um primeiro contato com os documentos que serão submetidos à análise, a escolha deles, a formulação de hipóteses e objetivos, bem como a construção dos indicadores que orientarão a interpretação do material (Câmara, 2013; Bardin, 2016).

Segundo Bardin (2016), os indicadores deverão ter como norte algumas regras: (1) *exaustividade*, sugere-se esgotar todo o assunto sem omissão de nenhuma parte; (2) *representatividade*, preocupa-se com amostras que representem o universo; (3) *homogeneidade*, nesse caso os dados devem referir-se ao mesmo tema, serem coletados por meio de técnicas iguais e indivíduos semelhantes; (4) *pertinência*, é necessário que os documentos sejam adaptados aos objetivos da pesquisa; e (5) *exclusividade*, um elemento não deve ser classificado em mais de uma categoria.

A seguir, foi realizada a leitura flutuante das entrevistas transcritas e, posteriormente, a categorização a partir do conteúdo das entrevistas considerando classes que agrupam determinados elementos reunindo características comuns. Para isso, seguindo as sugestões de Bardin (2016), foram adotados critérios semânticos (temas), sintáticos (verbos, adjetivos e pronomes), léxicos (sentido e significado das palavras: antônimo ou sinônimo) e expressivos (variações na linguagem e na escrita).

Por fim, na terceira fase, tratamento dos dados, foram estabelecidas relações entre o próprio material e o referencial teórico, de forma que as análises e inferências produzissem um conhecimento fidedigno das entrevistas (Bardin, 2016).

Vale ressaltar que para a construção dessa dissertação, também se fez necessário o levantamento documental das grades curriculares e dos projetos pedagógicos do curso

de Psicologia da Universidade Estadual de Londrina desde a instauração do curso. Tais documentos foram requisitados junto ao colegiado de curso e fornecidos gratuitamente. Essa situação se fez necessária para apontar as mudanças no currículo e apresentar o cenário atual da graduação em Psicologia nessa universidade.

#### 4.2.3 Validação

Os resultados da pesquisa foram apresentados a um grupo constituído por mestrandos, docentes do programa de Pós-graduação em Psicologia e uma psicóloga convidada, no Laboratório de Estudo e Pesquisa em Psicanálise (LEPPSI) da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Durante a reunião, foram apresentadas as categorias construídas pelo autor do presente estudo e, após o debate, as categorias de análise foram consideradas validadas pelos presentes.

## **5- RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A partir da análise das onze entrevistas, realizadas com egressos do curso de graduação em Psicologia da universidade onde o estudo foi conduzido, foram elaboradas sete categorias de análise. Elas foram validadas em reunião científica com a presença de mestrandos, docentes do programa de Pós-Graduação em Psicologia e uma psicóloga convidada, conforme mencionado anteriormente.

As vinhetas possuem algumas siglas: “E” seguido por número, se trata do entrevistado e o número de sua entrevista, por exemplo, o segundo entrevistado é o “E2”, foi eleito dessa forma para se preservar o sigilo do participante, também não há qualquer identificação ao sexo dos entrevistados. O mesmo ocorre com a letra “P” seguida por um número, “P” são os professores mencionados nas entrevistas, o número que segue é a ordem de aparecimento desse docente nas entrevistas, caso ele tenha sido o terceiro professor mencionado nas entrevistas como um todo, ganha a sigla “P3”. Também foram utilizadas reticências quando a vinheta foi extraída de uma fala maior, mas foi mencionada uma parte breve da fala. Para enfatizar uma fala específica dos entrevistados foram usadas aspas.

### **5.1 UNIVERSIDADE OCUPANDO O LUGAR DE MÃE**

Diversos autores da psicanálise chamam a atenção para a relação da mãe com o bebê, dentre eles, Freud (1926/1996) aponta para as questões geradas pela separação entre mãe e bebê. Posteriormente, Winnicott (1949/2000) retoma as observações freudianas e ressalta aspectos relacionados ao “trauma do nascimento” (p.254). Ambos os autores

mencionam a dificuldade do filho, desde o nascimento, em se separar de sua mãe e enfatizam que em outros momentos da vida essa problemática pode ser retomada.

Partindo dos pressupostos apresentados por Freud (1926/1996) como angústia de separação e por Winnicott (1949/2000) como trauma do nascimento, percebe-se que o rompimento com a mãe é sempre angustiante e gerador de grande descarga energética pelo psiquismo.

Considerando a possibilidade de estabelecer uma analogia entre a universidade como mãe e o aluno como filho, a separação entre ambos pode ser analisada a partir dos conceitos de: angústia de separação e trauma do nascimento. Os egressos entrevistados nessa pesquisa deixaram transparecer tais aspectos em diversos momentos, como pode ser verificado nas vinhetas seguintes.

*...foi muito angustiante sair da universidade. Não sei. A UEL preenchia muito a vida e sair de lá foi angustiante (risos). (E1)*

*...romper com a UEL foi difícil. Eu tinha a sensação que estava deixando alguma coisa para trás e ia ter que crescer. Na época eu fui para análise, bati os pinos (risos). (E2)*

*...procurei a pós para continuar a estudar também, mas não é a mesma coisa, porque você nunca mais volta para “escola” (risos)... (E2)*

*Eu não queria sair da universidade. Inclusive a gente até se formou um pouco mais tarde, por conta da greve e tudo mais, e estava todo mundo incomodadíssimo com a greve e eu “gente quanto mais eu ficar aqui melhor vai ser” (E4)*

*Foi maravilhoso e péssimo ao mesmo tempo (como a entrevistada resumiu sair da universidade). (E6).*

A partir das falas acima é possível refletir sobre alguns aspectos. O primeiro é a posição ocupada pela universidade no psiquismo do aluno, de certa forma semelhante à posição materna. Outro aspecto importante a ser notado é que, ao se graduar, o fato de “sair” da universidade pode levar o graduando a reviver questões emocionais, principalmente provenientes da angústia de separação e do trauma do nascimento.

Para Freud (1926/1996), nascer implica em romper com a mãe e possivelmente nesse momento ocorreria a primeira angústia do ser humano. Tal marca psíquica é tão profunda que seria retomada em diversos momentos da vida do indivíduo, como uma repetição traumática. A partir desse viés, Winnicott (1949/2000) utiliza o termo “trauma do nascimento” (p. 249) para remeter a esse momento ansiogênico inicial o qual, em função do caráter traumático, tem um aspecto repetitivo.

Como demonstrado por meio das vinhetas acima colocadas, o aluno pode reviver algumas angústias relativas ao ato de nascer, agora quanto ao nascer como profissional. Pois o fato de estar no interior da universidade-mãe garantia a eles certa proteção, análoga à vivência uterina.

*Então... entrar no mercado de trabalho é diferente, porque mesmo que você tem algum contato com a profissão nos estágios, lá você tem a UEL assinando por você né? Então a gente sai desconhecido, né? Porque todos meus estágios foram na UEL, mas mesmo quem fazia fora era o nome da UEL que estava na frente, então a UEL estava assinando pela pessoa (E1)*

*Mas então, ao mesmo tempo nos estágios e fora da UEL, ela te assume muito sabe? (E1)*

Considerando que a relação transferencial implica numa reedição de relações inconscientes da infância do indivíduo, principalmente as estabelecidas com as figuras parentais (Santos & Santiago, 2011; Ribeiro, 2014; Pereira, 2017), é possível analisar a

relação transferencial estabelecida entre o aluno e a instituição Universidade. Tendo em vista a possibilidade de reeditar aspectos inconscientes vinculados à figura materna, a relação entre o aluno e a universidade-mãe é marcada por grande ambivalência.

A figura materna nem sempre será a que supre a todo momento, pelo contrário, por vezes ela está ou é percebida pela criança como se estivesse ausente. Tanto Klein (1936/1996) quanto Winnicott (1956/2000; 1963/2007) chamam a atenção para essa questão, pois - mesmo durante o processo de amamentação - a mãe nem sempre atende à criança no momento em que ela almeja. A princípio, a dedicação materna é muito intensa, a ponto de o bebê imaginar que ele próprio cria aquilo que necessita e posteriormente a mãe começa a falhar. De acordo com Winnicott (1963/2007), a mãe suficientemente boa assim o faz e, de certa forma, tais situações também podem contribuir para o amadurecimento afetivo emocional da criança.

De forma análoga, a princípio, a universidade e seus respectivos docentes amparam o estudante/estagiário em suas necessidades. Todavia, mais tarde, solicitam que ele próprio busque alternativas para conduzir as atividades inerentes às práticas nos respectivos atendimentos em psicoterapia psicanalítica. Percebe-se tal característica nas vinhetas abaixo.

*Aí, no final do quinto ano, eu já estava querendo fugir da UEL. Eu entrava na UEL e era desesperador o quinto ano (E3).*

*Eu acho que emocionalmente demandou de mim uma postura adulta que ainda era uma questão para mim e é algo que eu ainda trabalho até hoje, de me entender como adulto e de lidar com as responsabilidades que envolve isso. Porque muda muito, e estar na faculdade fazendo um curso integral, você não tem muito espaço para trabalhar, ter outros tipos de vínculos que teoricamente, que são coisas relacionadas à vida adulta. Eu*

*sei que estar na faculdade também é, mas no meu ponto de vista não é tanto, porque ainda é um contexto muito dependente de pai. E eu ficava meio assim 'como é que vai ser quando eu tiver que lidar com tudo isso?' Eu acho que essa foi uma grande questão de quando eu sair da universidade. (Falando sobre sair da Universidade) (E4).*

Além da angústia relativa à conclusão da graduação, alguns outros aspectos exemplificam a função materna exercida pela Universidade no psiquismo dos alunos.

*Foi muito difícil, eu acho que o meu sintoma estava indo muito no sentido na época de não encerrar. Eu estava com medo aliás de não conseguir terminar, parecia que tinha algo me chamando para ficar (E11).*

Continuando com a analogia da Universidade exercendo o papel de mãe, em relação à formação profissional do graduando, convém refletir sobre o paralelo entre as relações de objeto consideradas por Klein (1936/1996) e a maneira como os graduandos se relacionam com os seus professores, segundo as falas dos egressos entrevistados.

A relação estabelecida entre criança e mãe vai muito além de uma relação meramente fisiológica de amamentação. Segundo Klein, alguns mecanismos de defesa permeiam a relação do bebê com a mãe. Dentre eles, dois estão presentes desde os primórdios da vida e são fundamentais para compreender as relações futuras do indivíduo: a projeção e a introjeção (Klein, 1936/1996). Segundo a autora, o bebê se relaciona com a figura materna por meio desses dois mecanismos, ora ele é capaz de projetar no seio da mãe aspectos internos, ora ele faz o movimento contrário, introjeta aspectos externos para seu interior (Klein, 1936/1996).

Considerando a possibilidade de o indivíduo se relacionar com as pessoas de seu convívio de forma similar às experienciadas no início da vida, em momentos posteriores em que vivencia a posição esquizoparanóide ou a depressiva, é possível refletir a respeito

das relações estabelecidas entre o aluno e a universidade-mãe. Nesse sentido, é possível conjecturar a respeito da utilização dos mecanismos de defesa propostos por Klein (1946/1996) como projeção, introjeção e identificação projetiva na relação do aluno com a universidade-mãe, representada principalmente por seus respectivos professores.

Segundo a autora, na posição esquizoparanóide, a criança se relaciona com objetos parciais e percebe a mãe de forma fragmentada, como seio bom ou seio mau. Também que ao projetar sentimentos bons na figura materna, por se sentir atendida em suas necessidades ou vivenciando momentos de satisfação, a percebe como seio bom e ao projetar sentimentos decorrentes de frustração, raiva, passa a perceber a mãe como seio mau. Verifica-se que o seio bom é percebido pelo bebê como aquele que supre e atende às suas necessidades, enquanto o seio mau é aquele que frustra ou está ausente (Klein, 1936/1996).

Ao mencionar as relações estabelecidas no interior da Universidade-mãe, os egressos verbalizam a profundidade das emoções vivenciadas, denotando momentos de prazer e outros de desconforto. Além disso, demonstram perceber a universidade por vezes de forma positiva e em outras vezes negativa. Assim, evidenciam uma cisão em sua forma de se relacionar com a instituição.

*Tá... ammm, é eu tinha pensado de falar disso, não sabia se poderia, então nossa vivência na UEL é muito intensa né, é um curso integral então a gente passa grande parte da nossa vida lá, então a criação de vínculos é muito forte também. Daí nossas vivências são muito intensas, na época eu morava em “cidade X” e passava o dia inteiro lá, então desde a manhã, almoço no RU e final de tarde eu passava na UEL, era muito sabe, então tudo era muito intenso, criei vínculos muito forte. Não sei se cursos de meio período tem isso, mas no de Psico eu vi que era muito forte. (E1)*

Até esse ponto da vinheta, a entrevistada relata pontos positivos e de uma UEL acolhedora, até menciona o almoço no restaurante universitário, corroborando ainda mais a analogia com a figura materna. Nesse aspecto, a mãe UEL é apresentada como aquela que supre, alimentos, afetos e conhecimento. No entanto, a entrevistada segue:

*Mas... por ser integral a gente não consegue fazer estágio remunerado, nem trabalhar, então fica dependente daquilo mesmo sabe? Tem a estrutura física que eu acho meio precária também...mas é isso né? (E1)*

Nesse outro ponto, a mesma entrevistada ressalta aspectos negativos como a universidade-mãe fosse percebida como seio mau que a impede de fazer estágios e que demanda em excesso. Chega até a fazer uma crítica à instituição, dizendo ter uma estrutura precária. Essa vinheta exemplifica o aspecto ambivalente na relação transferencial com a instituição UEL, na mesma fala a entrevistada deixa transparecer a dicotomia, passando da acolhedora para a impeditiva e precária. Assim, é possível conjecturar que, tal qual o bebê, o aluno projeta na universidade-mãe suas emoções negativas e a percebe como um objeto mau e ao projetar emoções positivas a percebe como um objeto bom.

Outro ponto importante à reflexão é a concepção de Bion (1994) acerca da relação que se estabelece entre a criança e a mãe. Para o autor, a criança projeta uma série de elementos não simbolizados ( $\beta$ ), a mãe os acolhe e, por meio de sua função  $\alpha$ , os digere e devolve simbolizados à criança (Bion, 1994). De forma análoga, tais aspectos também foram expressos pelos egressos considerando as relações de objeto estabelecidas entre graduandos e seus professores, como pode ser observado a seguir.

*Bom falei que a UEL tem o lado que acolhe muito e o lado que não acolhe né (E1)*

Continuando com a analogia relativa à universidade-mãe, é possível refletir sobre

a noção de mãe suficientemente boa (Winnicott, 1956/2000). O autor ressalta que um ambiente pode ser “não suficientemente bom” (p. 399) quando ele não contribui para o desenvolvimento saudável da criança, e que ele pode ser “suficientemente bom” (p.399) quando ele possibilita ao bebê alcançar todas as etapas do desenvolvimento.

Para Winnicott (1956/2000), ocorre uma identificação da mãe com seu bebê, de forma que ela passa intuir consciente e inconscientemente as necessidades de seu filho. Assim, por um lado há uma dependência por parte do bebê de sua mãe e uma identificação da mãe com o filho, permitindo que as necessidades dele sejam supridas (Winnicott, 1956/2000). De forma semelhante, é possível que o docente, ao perceber as necessidades do aluno, busque atendê-lo através da escuta, indicação de bibliografias, esclarecimentos sobre fundamentos teóricos e metodológicos que se fizerem necessários em cada etapa da graduação.

A princípio, Winnicott ressalta que a mãe suficientemente boa busca suprir todas as necessidades do bebê. Contudo, mais tarde a mãe começa a falhar de tal forma que o bebê não tem as suas necessidades atendidas tão imediatamente. Assim, o bebê passa a se frustrar. Para Winnicott (1963/2007), o bebê transita da dependência absoluta da mãe para uma dependência relativa à medida que ele percebe a ausência materna e se frustra, mais adiante ele pode seguir rumo à independência. Para Winnicott (1956/2000), a mãe suficientemente boa não é a que faz tudo pelo bebê, mas a que a princípio atende suas necessidades e depois passa até mesmo a frustrá-lo.

Nesse sentido, a princípio, a universidade-mãe exerce papel semelhante na medida que os professores buscam preparar o aluno teórica e metodologicamente para iniciar os estágios obrigatórios na clínica escola e aos poucos os convocam a atuar de forma mais profissional. Favorecendo, assim, a transição entre a dependência absoluta e a independência, como dito anteriormente, o aluno entra nos primeiros anos totalmente

dependente da instituição e dos docentes. Entretanto, o caminho deve ser a independência e o surgimento do profissional.

*...foi bom, mas foi difícil, eu sou muito apegada às fases da minha vida. Eu me senti jogada no mundo (risos) porque, apesar de toda a dificuldade e as falhas, eu gostava muito da UEL. (E2)*

*Foi bem ruim (risos), mas foi bem bom também (risos) (E1)*

Como colocado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), uma das funções da universidade consiste em desenvolver competências necessárias e gerais a qualquer psicólogo, independentemente de sua área de atuação (Rudá, Coutinho & Almeida Filho, 2015; Fernandes, Seixas & Yamamoto, 2018). Logo, pode-se refletir sobre o fato desse desenvolvimento de competências ser estabelecido nas DCNs por meio da função materna da universidade em relação ao seu aluno sobre o quanto ela não deve “intuir” suas necessidades, tanto estudantis em um cenário atual, quanto profissionais em um momento futuro. Sempre tendo a independência como um norte, pois, como coloca Winnicott (1956/2000), a mãe suficientemente boa não é a que faz tudo pelo bebê, mas a que a princípio atende suas necessidades e depois consegue até mesmo frustrá-lo, para que se atinja a independência.

Outro aspecto que surge nas entrevistas é o fato de os próprios professores serem identificados com figuras que possuem características maternas, dando a impressão de que os alunos projetam neles emoções semelhantes àsquelas vivenciadas nas relações de outrora. Sendo assim, muitas vezes a relação transferencial aluno-professor parece ser atravessada por essa questão, como se os professores fossem substitutos da figura materna. A problemática nos remete a uma nova categoria.

## 5.2 PROFESSORES DÃO OU NÃO DÃO CONTA? DO QUE?

Por se tratar de um fenômeno universal e que transcende as relações familiares, a transferência (Freud, 1912/1996) pode ser pensada também na relação aluno-professor. Pereira (2017) defende que as mesmas categorias trabalhadas por Freud (1912/1996) na relação transferencial no *setting* analítico também ocorrem em relação à figura do professor, sendo classificada como transferência positiva, negativa e erótica. Dentre essas três categorias, diversos autores defendem a noção da transferência positiva ser aquela que mais contribui para o processo de aprendizagem do aluno (Santos & Santiago, 2011; Ribeiro, 2014; Pereira, 2017).

Alguns entrevistados mencionaram como se sentiam a partir das relações vivenciadas com seus professores-supervisores.

*Porque eu tive uma supervisora na área da saúde e ela falava mesmo, sabe? Ela era um pouco “grossa”, coisa que minha supervisora da clínica era muito boa. Então, como meu estágio em saúde era com base na psicanálise e a supervisora da saúde também tinha uma vertente bem clínica, eu acabava estabelecendo paralelos entre as duas né? E vi como era diferente a postura sabe? Então com uma eu era bem mais aberta que com a outra... (E1)*

*(Entrevistada relatando sobre a relação com o professor) Eu acho que o manejo que ele ia fazendo com a gente nos casos, foi muito instrutivo assim, foram muito potencializadores. (E11)*

Nas vinhetas acima, está explícito a questão da relação transferencial com os professores. No exemplo da entrevistada 1, ela reclama da relação com uma professora em específico, apresentada como grossa, deixando transparecer certa relação de

transferência negativa. Por outro lado, menciona a boa relação com a outra professora nos remetendo a uma relação de transferência positiva. No tocante às relações positivas, a entrevistada 11 também exemplifica uma boa relação transferencial, retomando as questões levantadas por alguns autores (Santos & Santiago, 2011; Ribeiro, 2014 e Pereira, 2017) que consideram que as relações com os docentes também podem ser analisadas a partir das concepções de Freud (1912/1996) e percebidas como relação transferencial: positiva e negativa. Neste caso, destacam-se as relações transferências positivas, uma vez que os docentes contribuem de forma mais efetiva para o aprendizado do aluno.

As questões transferenciais também podem ser analisadas a partir da ambivalência na relação com o objeto (Klein, 1936/1996). Esta também pode permear a relação transferencial do aluno com a figura do professor e, como já mencionado anteriormente, também com a instituição universidade. Muitas vezes, essas figuras, docentes e instituição, são apresentados como ambivalentes, seja em relação a um mesmo professor, ele mesmo sendo apontado como bom e mau em diferentes momentos, ou algum docente considerado bom e outro como mau, um assumindo apenas aspectos positivos e outro (s) somente negativos. As vinhetas abaixo refletem tais impressões.

*mas os professores sei lá... eles falham muito sabe? Por um lado, é bom... mas também é ruim... Bom, você sabe, você fez faculdade lá, na UEL se um professor é ruim ele vai ficar lá porque ele é concursado né? Isso é muito ruim... porque lá tem muito professor ruim (E1)*

*No meu caso minha supervisora parecia não ter tido uma experiência clínica tão grande e isso me deixava insegura sabe? (E2)*

*... a P3. sempre foi uma supervisora atenta, acolhedora. Eu fazia muita coisa com ela e ela sempre esteve ali, sempre tirou todas as dúvidas. (E3)*

Outro ponto relevante a considerar é a demanda dos alunos em relação aos docentes. A busca por compreensão por parte dos alunos remete ao conceito de reverie e à concepção de função alfa  $\alpha$  (Bion, 1994). Estabelecendo um paralelo entre as funções da mãe e do professor, de forma similar à mãe em relação ao seu bebê, o professor capta os elementos beta – pensamentos impensáveis dos seus alunos. Posteriormente, processa esses elementos por meio do seu “aparelho para pensar os pensamentos” (Bion, 1994, p.128) e os devolve como elementos alfa – pensamentos pensáveis. Aparentemente, alguns egressos deixam transparecer como eles esperavam que os professores compreendessem e simbolizassem seus pensamentos e angústias durante a graduação.

*O P11 favorecia muito também, ele recebia bem aquilo que a gente não fazia bem. (E10)*

*E aí do que eu saí dessa primeira entrevista eu fui correndo pro P11. “fiz merda, fiz merda”, eu saí desesperada. “Mas o que você fez?”, “eu não fiz nada!”. Ele dava esse amparo e acabava sendo muito legal (E10)*

*Acho que os professores não davam conta de supervisionar todos os casos da maneira como tinha que ser (E2)*

Dessa forma, percebe-se que os alunos esperam que os docentes compreendam e simbolizem aspectos ainda não simbolizados por eles, ao captar os elementos  $\beta$  por eles projetados, digeri-los, transformá-los em elementos  $\alpha$  e devolvê-los de forma pensável.

Nesse sentido, pode-se retomar também a concepção dos autores Santos e Santiago (2011), Ribeiro (2014) e Pereira (2017) que defendem a importância do estabelecimento da transferência positiva para que o processo de aprendizagem ocorra de forma mais satisfatória. À medida que o docente - tal qual a mãe - consegue conter, simbolizar e traduzir para seus alunos os conteúdos que eles ainda não conseguem processar, é possível que os aprendizes se sintam acolhidos e compreendidos.

### 5.3- TERCEIRO ANO, FIM DO COMEÇO OU O COMEÇO DO FIM

Um aspecto que chamou muito a atenção foi como os entrevistados egressos mencionavam o terceiro ano, em diversas entrevistas foram relatadas coisas específicas desse ano letivo. Tal situação ganha maior importância quando analisamos que o terceiro ano está localizado praticamente na metade do curso que é realizado em cinco anos, o que justifica o nome da categoria: “fim do começo ou começo do fim”.

*No terceiro ano eu me senti a mais perdida de todas, acho que foi o ano mais complicado também. (E2)*

*terceiro ano foi mais okay, estava no meio do curso então eu estava mais tranquilo. (E3)*

Tendo em vista a analogia do percurso universitário com as fases propostas por Winnicott (1963/2007), da dependência absoluta, dependência relativa e rumo à independência, é possível considerar o terceiro ano da graduação como um símbolo dessa fase intermediária do processo - dependência relativa.

Winnicott (1963/2007) defende a noção de que há momentos em que a criança percebe sua dependência da mãe, assim chora quando ela está longe, sente ansiedade na ausência materna, logo não consegue evitar irritações dessa natureza. Assim, a dependência relativa é marcada por sentimentos de ansiedade por parte da criança (Winnicott, 1963/2007). De forma análoga, o aluno anseia por exercer as suas funções como psicoterapeuta-aprendiz, mas declara suas ansiedades e necessidade de apoio por parte dos professores. Isso pode ser verificado nas vinhetas a seguir, em que alguns egressos mencionam o terceiro ano de graduação.

*Sim, eu tive uma crise de ansiedade (risos), como eu falei eu achava o ambiente muito ansiogênico. Na verdade, eu tive no primeiro ano já, mas eu não sabia o que era e se intensificou no terceiro ano. Na época do primeiro ano eu procurei um médico e uma terapia que era comportamental, não gostei muito e não achei que estava ajudando muito, daí eu saí. Mas no terceiro ano foi muito mais forte e fui procurar análise mesmo, acho que ter que escolher a abordagem e tal contribuiu para eu ter essa crise mais intensa. Lembro que eu tive a crise no começo do terceiro ano, eu não conseguia ir para faculdade, não conseguia entrar no prédio, lembro que entrar no prédio era insuportável. Daí como eu já tinha interesse na psicanálise procurei um psicanalista mesmo. (E6)*

No entanto, mesmo ao mencionar sentimentos de ansiedade, o terceiro ano também surge como um ponto de inflexão no percurso do aluno, corroborando com a analogia que está sendo estabelecida.

*... mas foi despertar mesmo no terceiro ano, porque desde o primeiro ano até o terceiro, eu fiquei meio perdido no curso (falando sobre a vontade de exercer a psicanálise) (E7)*

*Aí no terceiro ano eu entrei num projeto da P3, e tive aula com ela no quarto ano. Tive um desempenho razoável, não posso falar que foi excelente. Dá pra ver no meu boletim escolar que, a partir do terceiro ano, as minhas notas começam a subir porque eu começo a me engajar mais. (E7)*

O terceiro ano foi realmente marcante na vida dos egressos, justamente por simbolizar uma etapa importante no processo de formação do psicoterapeuta-aprendiz. Contudo, em diversas entrevistas, foi mencionado o caráter angustiante dessa etapa da formação, sentimento inevitável e inerente ao processo como um todo.

Exposto o fim do começo e o começo do fim do curso de graduação em Psicologia, outro ponto importante a ser pensado e de grande relevância na formação profissional são os estágios supervisionados relativos à prática clínica psicanalítica.

#### 5.4- ESTÁGIOS COMO FASE DE TRANSIÇÃO

Winnicott (1951/2000) chamou a atenção para a zona intermediária presente entre o Eu e o não Eu. A princípio, a mãe exerce a função de mediar a relação de seu bebê com o mundo externo. No entanto, essa zona será marcada sempre por certo tensionamento e será preenchida por mediadores, inicialmente será um objeto, mas no decorrer da vida podem ser outras coisas como a arte, a religião e outras atividades. Como mencionado no capítulo 2.4.4 (página 73), embora nesse momento inicial a criança eleja um objeto específico para ocupar esse espaço entre interno e externo, Winnicott (1951/2000) também destaca o fato dessa situação extrapolar a noção do objeto específico e a entende como um fenômeno transicional.

Considerando que o adulto também vive tais questões e tensionamentos entre o Eu e não Eu, além do fato de que o espaço transicional pode ser considerado como uma área de experimentação, no que tange às relações com o mundo externo, é possível refletir sobre o período de transição vivenciado pelo aluno durante os estágios realizados no serviço-escola.

Nesse sentido, cabe refletir sobre a posição materna da universidade e as características dos estágios supervisionados. Os estágios se configuram como um espaço de transição entre universidade e mercado de trabalho e incursão do aluno na sua atividade profissional, retomando questões do fenômeno transicional. Nesse aspecto, os

entrevistados dessa pesquisa explicitam tal característica, como pode ser observado a seguir.

*...você tem algum contato com a profissão nos estágios, lá você tem a UEL assinando por você né? (E1)*

*Mas então, ao mesmo tempo nos estágios e fora da UEL ela te assume muito sabe? (E1)*

*O legal de ser um professor, é ter um acompanhamento mais próximo, não sei. Um acompanhamento que é o seu supervisor de clínica e que vai ficar responsável por você, isso dá um amparo. (E10)*

*...o estágio de clínica foi a melhor coisa da graduação. (E10)*

Os estágios no serviço-escola constituem os primeiros passos da jornada de um psicoterapeuta de base analítica na atividade profissional (Gomes & Reis, 2019). Sempre convém ressaltar que a universidade não visa formar analistas, mas sim psicólogos que possam trabalhar como clínicos e continuar suas formações seja em cursos de especialização, aperfeiçoamento ou até mesmo nos tradicionais institutos das sociedades de Psicanálise (Gomes & Reis, 2019).

Dessa forma, cabe lembrar que a formação de fato do psicoterapeuta de base analítica ou mesmo do analista será realizada em outro momento, ela não pode ser circunscrita em um tempo ou espaço específicos (Pereira & Kessler, 2016; Gomes & Reis, 2019). Todavia, os estágios supervisionados dentro das universidades cumprem com essa função de transição, pois durante sua realização o aluno é convocado para se posicionar como profissional frente a demanda dos pacientes (Pereira & Kessler, 2016; Tardivo, Salles & Gabriel Filho, 2013). De certa forma, contempla-se o aspecto mencionado por Iwashima, Reis e Santiago (2019) de que o graduando vivenciando os estágios em

psicologia clínica como psicoterapeuta-aprendiz estaria vivenciando a “adolescência profissional” (p.39).

*...um pouco perdido, porque é muito diferente você estudar e a hora que você vai atender.*

*(E3)*

*No começo a gente ficou um pouco perdido, porque é muito diferente você estudar e a hora que você vai atender. (E5)*

*Acho que é essencial, acho que não tem como não ter supervisão, pois é o início de tudo e você não sabe como fazer (E8)*

Outro aspecto importante consiste em os, dos estágios promoverem experiências que propiciam ao aluno o afastamento da idealização e racionalização acerca da atuação profissional e o fazem caminhar para uma vivência real daquele campo (Tardivo, Salles & Gabriel Filho, 2013). Nesse sentido, os entrevistados relataram aprendizados proporcionados pelos estágios que os levaram a uma percepção mais real da profissão, rompendo com certas idealizações acerca da psicologia clínica.

*No começo a gente ficou um pouco perdido, porque é muito diferente você estudar e a hora que você vai atender. Mas eu acho que eu aprendi muito nos estágios de um modo geral, principalmente no estágio de clínica (E3).*

*Percebo, muito! Foi onde tudo começou, não tem como falar que não tem a ver. (E4).*

As dificuldades do aluno em lidar com o desconhecido, bem como racionalização acerca da atividade e a concepção de “terapeuta *experi*” (Tardivo, Salles & Gabriel Filho, 2013, p.84), também foram percebidas nas falas dos entrevistados.

*...eu lembro que o primeiro atendimento que eu fiz, foi muito difícil, aliás de começar*

(E11)

*As supervisões eram ok, você fica nessa coisa de ‘será que eu estou fazendo certo?’, uma postura imatura para a psicanálise de fato... sem lidar com a falta, essa coisa de não saber (E9)*

A vinheta acima exemplifica um aspecto recorrente nas entrevistas. O entrevistado mencionava ter uma concepção de “fazer certo”, ponto este presente em algumas das entrevistas e que remete à noção de “terapeuta *expert*” (Tardivo, Salles & Gabriel Filho, 2013, p. 84). Os entrevistados muitas vezes relatavam essa vivência em seus estágios e supervisões, gerando a impressão de que existiria uma maneira correta e exímia de atuar na clínica. Outro ponto colocado na referida vinheta é a questão de que o próprio entrevistado já percebeu – provavelmente por já ter vivenciado todo o estágio e o início da vida profissional – que esse “fazer certo” também não cabe numa postura clínica e surgia como reflexo de sua incapacidade de lidar com o não saber, ou seja, uma maneira de se defender da ansiedade gerada pelo desconhecido.

Exposto esse caráter transicional do estágio clínico do curso de Psicologia, ocorrendo no ínterim da vida de aluno para a vida de profissional, cabe refletir sobre a maneira como os abordavam os casos clínicos atendidos durante a graduação em Psicologia.

### 5.5- DE QUEM ESTÁ SENDO DITO?

Alguns entrevistados, muitas vezes, confundiam-se ao falar sobre os estágios e os pacientes atendidos, suscitando a impressão de que referiam a si próprios. Os exemplos escolhidos para dizer sobre o caso frequentemente tinham relação com o momento

vivenciado por eles ou até mesmo com situações mais abrangentes de suas vidas, as quais eles abordaram nas entrevistas.

*Uma vez peguei para fazer triagem de um senhor mais velho com muitas questões e eu sentia que ele me olhava e pensava “como essa pirralha vai poder me ajudar?” ele não voltou depois da triagem (risos). (E2)*

*Então eu já não tinha muita experiência e peguei um caso desses, ela era uma menina de uns 10, 11 anos e era uma menina que tinha que ficar convocando muito para falar sabe? “Ela não sabia direito o que estava fazendo ali sabe?” Para você ter uma ideia, ela nunca falou da situação de abuso em si sabe? (E5)*

As vinhetas explicitam as questões mencionadas quanto à confusão entre o psicoterapeuta e o paciente atendido. Os exemplos eleitos pelos entrevistados comumente traziam questões deles próprios enquanto exerciam a função de psicoterapeutas-aprendizes. Tais apontamentos remetem ao estudo realizado por Iwashima, Reis e Santiago (2019) que também chamam a atenção para o mesmo fato clínico, considerando que “...houve situações em que as psicoterapeutas aprendizes se identificaram com as respectivas pacientes” (p.39).

Embora o estudo de Iwashima, Reis e Santiago (2019) tratasse de atendimentos clínicos a adolescentes, cabe o questionamento do quanto o terapeuta-aprendiz se identifica com certos casos ou aspectos do paciente que remete a questões de sua adolescência profissional, justamente por estarem vivenciando um momento de maior vulnerabilidade, repleto de inseguranças e preocupações.

Após os estágios e o encerramento da graduação, o aluno se tornará egresso do curso de Psicologia, realizará seus primeiros passos no percurso da atuação profissional como Psicólogo e, alguns, de forma específica como psicoterapeuta psicanalítico.

## 5.6-INGRESSO NO MERCADO DE TRABALHO E PRINCÍPIO DE REALIDADE: EU ESCOLHI ISSO?

No tocante aos aspectos anteriormente mencionados - como a universidade exercer uma função materna na vida do aluno; a relação ambivalente do aluno com essa instituição e com os professores; a angústia de separação ao se formar e os estágios como uma primeira incursão do estudante no mercado de trabalho -, foi possível perceber que o início da vida profissional impôs ao egresso a vivência de um certo princípio da realidade (Freud, 1920/1996). Muitos ainda aparentavam fantasias acerca da atuação profissional, de forma similar ao período em que ainda se sentiam protegidos pela universidade-mãe e não conseguiam visualizar toda a dimensão da profissão.

*Um pouco perdida ainda (risos), e até conversei com outros profissionais dessa área e todo mundo meio que fala que demora até você se estabilizar sabe? E as vezes acho que meu pai e minha mãe esperavam que eu saísse e já fosse trabalhar, ganhar dinheiro e ser independente (E2)*

*Como eu falei para você, no começo foi um pouco difícil, e por eu estar seguindo a área clínica eu não tenho um “chefe” que vai me instruir e me dar x dinheiro todo mês, você começa tudo do zero mesmo. O que você viu na universidade é insuficiente (E5)*

*Então começou a vir pacientes. O que eu fui notando durante esses três anos, como a coisa demora a se formar, a clínica, tem um processo muito próprio. (E10)*

Outro aspecto a ser ressaltado é que a formação do psicoterapeuta de base psicanalítica não finaliza com a graduação em Psicologia. Há necessidade de uma

formação continuada por meio de outros estudos, análise pessoal e supervisão de casos atendidos. Gomes e Reis (2019) e Pereira e Kessler (2016) pontuam que, tanto na análise clássica quanto na psicoterapia de base psicanalítica, o tripé – supervisão, análise e estudo teórico – se constitui como pilar fundamental da formação profissional. Gomes e Reis (2019) salientam tais questões para o psicoterapeuta aprendiz – nos estágios supervisionados. Todavia, essa situação parece se estender aos jovens profissionais, pois como mostrado nas vinhetas acima, a atuação profissional e o mercado de trabalho suscitam muitas angústias no jovem terapeuta.

Nesse aspecto, é importante ressaltar que os egressos entrevistados nessa pesquisa, de uma forma geral, buscaram análise pessoal e supervisões:

*...romper com a UEL foi difícil, eu tinha a sensação que estava deixando alguma coisa para trás e ia ter que crescer, na época eu fui para análise, bati os pinos (risos). (E2)*

*Se depois já é, na universidade então... mas acho que tem que ter um cuidado do supervisor sabe? (Falando sobre a importância do supervisor) (E1)*

*Então, não sei se é a psicanálise, porque mexe muito, sabe? Então, fico com muitas questões comigo mesma, sabe? Talvez outra abordagem seria diferente. Faço minha análise pessoal, não estou desesperada, estou angustiada, mas acho que se um dia eu achar que tudo está as “mil maravilhas” deve ter algo errado também (E1)*

Percebe-se que alguns egressos estavam preocupados em aprimorar a sua capacitação profissional em diferentes aspectos, tanto em relação ao maior conhecimento de suas próprias questões afetivo-emocionais por meio da análise pessoal, quanto na busca por conhecimentos teórico-metodológicos relativos à clínica psicanalítica por meio de formação continuada.

## 5.7- FORMAÇÃO CONTINUADA

Como já mencionado, a formação de um psicoterapeuta de base psicanalítica não se circunda em um tempo e espaço como a universidade, pelo contrário, a formação universitária é vista apenas como um primeiro passo nesse longo percurso (Gomes & Reis, 2019).

Ao estabelecer uma analogia da universidade com a figura materna e retomar questões winnicottianas relativas ao processo de amadurecimento vinculados à dependência materna (Winnicott, 1963/2007), verifica-se que a mãe suficientemente boa deve contribuir que o bebê trilhe o percurso de uma dependência absoluta rumo à independência. Logo, cabe pensar na função da universidade em favorecer que seu egresso continue o percurso para se tornar um psicoterapeuta de base psicanalítica, após a universidade.

Os egressos entrevistados demonstram seguir na busca pelo conhecimento, cada um a sua maneira, ao buscar o aprimoramento da formação em psicoterapia de base psicanalítica. Parte considerável dos entrevistados cursa ou já frequentou pós-graduação *stricto sensu* voltada à teoria e à prática psicanalítica, enquanto outros não buscaram aperfeiçoamento na área psicanalítica.

As vinhetas a seguir deixam claro esse tipo de situação:

*...a UEL deu sim uma base bem legal, mas ao mesmo tempo eu tenho a sensação de que eu estou na pós então ainda tenho algo sabe? Acho que depois da Pós tenho que buscar outra coisa (risos)... (E1)*

*Faço uma pós de Freud a Lacan... quando eu entrei nessa pós também foi muito bom entrar em contato com outros profissionais, gente de fora que vinha de Curitiba. (E3)*

*...fiz cursos de Freud, ah, vários cursos que eles abriam lá eu fazia. Mas meu maior foco era Freud e Lacan (E5)*

*Eu fiz vários já. O primeiro foi a especialização (E7)*

Embora existam diversos cursos de especialização ofertados no estado do Paraná e de São Paulo, conforme mencionado no Quadro 1 e 2 localizados na página 55 e 56, percebe-se que os entrevistados buscavam cursos ministrados em Londrina. Além disso, convém ressaltar que a maioria dos entrevistados optaram por cursos de especialização na vertente lacaniana - como algumas vinhetas acima deixam transparecer. Sendo que um determinado curso foi mencionado por diferentes entrevistados.

Na cidade de Londrina, foram encontrados três cursos de especialização *lato sensu* fundamentados na psicanálise ministrados em três universidades. Tendo em vista que a pesquisa foi realizada com um pequeno número de egressos e que não houve qualquer pergunta a respeito dos motivos que os levaram a escolher esse ou aquele tipo de curso de especialização, não é possível tecer maiores considerações a respeito do porquê o referido curso foi o mais citado. Entretanto, chama a atenção haver uma certa preferência por cursos geograficamente mais próximos a eles.

Outro aspecto que chama a atenção é que nenhum dos entrevistados mencionou estar cursando ou interessado em continuar a sua formação em Institutos de Psicanálise vinculados à IPA. Além disso, nenhum entrevistado mencionou a busca pelo título de Especialista em Psicologia Clínica via Conselho Federal de Psicologia.

Nesse sentido, é possível questionar se a UEL cumpriu com seu papel de ser uma mãe suficientemente boa ao propiciar o nascimento do psicoterapeuta de base

psicanalítica, promover uma certa independência aos seus egressos e, ao mesmo tempo, incentivá-los ao processo de formação continuada na clínica psicanalítica. Assim, convém refletir sobre o tipo de formação ofertada pela instituição da qual os entrevistados são egressos, a partir da percepção deles a respeito das alterações realizadas no currículo do curso de Psicologia, enquanto realizavam suas respectivas graduações.

## 6- CONCLUSÃO

As pesquisas realizadas com egressos dos cursos de graduação podem ser consideradas como de grande valia às instituições de ensino, pois eles constituem feedbacks às universidades acerca de seus cursos. Esse trabalho levantou temáticas importantes acerca da relação transferencial entre alunos e instituição, alunos e professores, bem como trajetórias e vivências por parte dos egressos.

Ao trazer o olhar psicanalítico para as relações pertinentes ao processo de formação acadêmica, verifica-se que foi possível conhecer o percurso dos psicoterapeutas recém-formados, egressos dos estágios em clínica psicanalítica da Universidade Estadual de Londrina. Assim, de certa forma, pode-se considerar que o trabalho atingiu os objetivos propostos.

É importante chamar a atenção para o fato de não ter sido realizado apenas o mapeamento desse trajeto, de forma objetiva e superficial. Justamente por se tratar de um trabalho de abordagem qualitativa, houve uma preocupação em aprofundar a análise de questões mais subjetivas que surgiram ao longo das entrevistas.

Também é importante salientar que ao focalizar a relação aluno-universidade sob o arcabouço teórico psicanalítico e estabelecer uma analogia dessa com a relação mãe-bebê – amplamente estudada na psicanálise –, esse trabalho transcende o olhar objetivo para o percurso de formação nos cursos de graduação, fornecendo ferramentas e subsídios para uma análise mais subjetiva da temática. Convém ressaltar que tanto trabalhos quantitativos como qualitativos têm sua relevância na temática dos egressos e que ambos fornecem dados relevantes às instituições de ensino superior. Dessa forma, outros trabalhos podem surgir a partir deste, buscando investigar a temática dos egressos, sejam

pesquisas de cunho qualitativo como foi caso desta, bem como trabalhos quantitativos, ambos são extremamente relevantes para o assunto.

Outro ponto importante, além disso extremamente prazeroso, foi pesquisar acerca da história dos cursos de Psicologia no país e em especial da UEL. Inclusive houve certa dificuldade para encontrar materiais sobre a constituição do curso em questão. Assim, a pesquisa realizada viabiliza uma descrição do processo de construção do mesmo em épocas mais distantes e no momento atual. Esse fato justifica, de forma mais intensa, a relevância deste trabalho, pois pode vir a ser considerado como uma referência em relação às questões históricas do curso.

Convém ressaltar que foi encontrado um elemento que extrapolou os objetivos do presente estudo. Os egressos provenientes do currículo de 2014 se sentiam incomodados em relação aos demais, por pertencerem a um currículo totalmente reformulado e diferente dos anteriores. De tal forma, chegavam a perguntar se poderiam participar da pesquisa, mesmo tendo cursado o referido currículo.

Mesmo apresentando diversos aspectos positivos, convém ressaltar que esse trabalho entrevistou 11 egressos do curso de Psicologia da UEL nos últimos três anos, amostra um tanto reduzida ao se comparar o universo de formandos nesses anos selecionados. No entanto, trata-se de uma opção inerente à própria metodologia utilizada no trabalho, no sentido de priorizar aspectos mais subjetivos em detrimento de uma grande amostragem mais superficial.

Outro aspecto importante a ser mencionado é o fato de parte das entrevistas terem sido realizadas de forma presencial e outras na modalidade on-line. Tal questão ocorreu devido à pandemia Covid-19 enfrentada no ano de 2020, na qual foi necessário o distanciamento social. Convém ressaltar que as entrevistas on-line tiveram certas limitações em relação às presenciais, principalmente no que tange ao local de realização,

se foi no consultório da pessoa ou não por exemplo, bem como a própria relação entre entrevistado e pesquisador que também foi um pouco prejudicada na modalidade on-line. Todavia, mesmo com suas limitações, as entrevistas on-line forneceram dados importantes e possibilitaram atingir os objetivos propostos.

Assim, dar voz aos egressos do curso de Psicologia da UEL se mostrou extremamente gratificante, inclusive pelo fato do próprio pesquisador ser um egresso da mesma instituição e em certos momentos poder se identificar com esses entrevistados.

Espero que o presente estudo possa colaborar não apenas para conhecer as vivências dos egressos dos estágios em psicoterapia psicanalítica da UEL, mas também como possibilidade de feedback para os cursos de graduação em Psicologia. Nesse sentido, ressaltando aspectos que contribuíram para as emoções e dificuldades mencionadas pelos egressos durante a vigência da graduação e início da vida profissional como Psicólogos.

## Referências Bibliográficas

- Abbad, G. da S. & Mourão, L. (2010). O trabalho do psicólogo no Brasil. Porto Alegre: Artmed.
- Azevedo, L. J. C. (2018). A transferência na clínica psicanalítica na clínica com crianças. *Cadernos UniFOA*, 38, 75-86.
- Bardin, L. (2016). *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Bastos, A. V. B. & Gomide, P. I. C. (1989). O psicólogo brasileiro: sua atuação e formação profissional. *Psicologia: ciência e profissão*, 9(1), 6-15.
- Bastos, A. V. B. & Gondim, S. M. G. (2010). *O trabalho do psicólogo no Brasil*. Bookman.
- Bernardes, J. S. (2012). A formação em Psicologia após 50 anos do Primeiro Currículo Nacional da Psicologia-alguns desafios atuais. *Psicologia Ciência e Profissão*, 32, 216- 231.
- Benzoni, S. A. G., Mesquita, A. S. D., Ostanello, F. Z., Santos, I. L & Lira, N. S. (2020). O desenvolvimento psíquico de adolescentes: uma visão winnicottiana. *Revista família, ciclos de vida e saúde no contexto social*, 8
- Bion, W. R. (1994). *Estudos psicanalíticos revisados*. Rio de Janeiro: Imago.
- Bissoli, S. D. S. P. (2006). O conceito de transferência nos "Estudos sobre a histeria" (Breuer & Freud, 1895). *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 16(33), 19-23.
- Bleger, J. (1980). A entrevista psicológica. In J. Bleger (Org.). *Temas de psicologia: entrevista e grupo*. (pp. 7-44). São Paulo: Martins Fontes.
- Brandt, J. A. (2017). *Supervisão em grupo da prática clínica psicanalítica: algumas reflexões*. *Vínculo*, 14(1), 1-10.
- Brasil (1962). Currículo mínimo para os cursos de Psicologia. Brasília: Ministério da Educação. Recuperado a partir de <http://www.abepsi.org.br/portal/wpcontent/uploads/2011/07/1962-curriculominimoparaoscursosdepsicologia.pdf>

- Brasil. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. (2004). Resolução nº 8, de 7 de maio, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia. Recuperado em 01 de setembro de 2019, de <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0067.pdf>
- Brasil. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. (2011). Resolução nº 5, de 15 de março, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia. Recuperado em 01 de setembro de 2019, de [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=7692-rces005-11-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7692-rces005-11-pdf&Itemid=30192)
- Brito, M. R. F. (2008). O SINAES e o ENADE: da concepção à implantação. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 13(3), 841-850.
- Boesmans, E. F., Júnior, A. D. L. & Silveira, L. C. (2018). A transferência na instituição: A psicanálise nas clínicas escolas. *Psicanálise & Barroco em Revista*, 14(1).
- Câmara, R. H. (2013). Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. *Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia*, 6(2), 179-191.
- CAPES (2010). *Resultado final da avaliação trienal 2010*. Disponível em [http://trienal.capes.gov.br/?page\\_id=100](http://trienal.capes.gov.br/?page_id=100) Acesso em 18 de maio de 2020.
- CAPES (2019). *Documento de área: Área 37 – Psicologia*. Disponível em: [https://www.capes.gov.br/images/Documento\\_de\\_%C3%A1rea\\_2019/PSICOLOGIA.pdf](https://www.capes.gov.br/images/Documento_de_%C3%A1rea_2019/PSICOLOGIA.pdf). Acesso em 18 de maio de 2020.
- Cirigatto, V. L. (1987) *Uma visão histórica da psicologia no Brasil: a psicologia clínica em Londrina*. Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.
- Conselho Federal de Psicologia (Brasil). (1988). *Quem é o psicólogo brasileiro?*. Edicon.
- Conselho Federal de Psicologia (Brasil). (2013). *Quem é a psicóloga brasileira?*. Brasília: Conselho Federal de Psicologia.

- Conselho Federal de Psicologia (Brasil). (2007) Resolução nº13/2007, institui a Consolidação das Resoluções relativas ao Título Profissional de Especialista em Psicologia e dispõe sobre normas e procedimentos para seu registro. Recuperado em 01 de setembro de 2019 de [https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2008/08/Resolucao\\_CFP\\_nx\\_013-2007.pdf](https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2008/08/Resolucao_CFP_nx_013-2007.pdf)
- Corrêa, G. T. & Ribeiro, V. M. B. (2013). A formação pedagógica no ensino superior e o papel da pós-graduação stricto sensu. *Educação e Pesquisa*, 39(2), 319-334.
- Coutinho, D. M. B., Mattos, A. S., Monteiro, C. F. A., Virgens, P. A. & Almeida Filho, N. M. (2013). Ensino da psicanálise na universidade brasileira: retorno à proposta freudiana. *Arquivos brasileiros de Psicologia*, 65(1), 103-120.
- Cruces, A. V. V. (2006). *Egressos de cursos de Psicologia: preferências, especializações, oportunidades de trabalho e atuação na área educacional* (Dissertação de Doutorado: Universidade de São Paulo).
- Darriba, V. A. (2011). O lugar do saber na psicanálise e na universidade e seus efeitos na experiência do estágio nas clínicas-escola. *Ágora: Estudos em Teoria Psicanalítica*, 14(2), 293-306.
- Dunker, C. I. L. (2014). Notas sobre a Primeira Tese em Psicanálise no Brasil "Da Psicoanálise" (1914) de Genserico Aragão. *Analytica: Revista de Psicanálise*, 3(4), 25-39.
- Fernandes, S. R. F., Seixas, P. S., & Yamamoto, O. H. (2018). Psicologia e concepções de formação generalista. *Psicologia da Educação. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação*. ISSN 2175-3520, (47).
- Figueiredo, A. C. (2008). Psicanálise e universidade: reflexões sobre uma conjunção ainda possível. *Fractal: Revista de Psicologia*, 20(1), 237-252.
- Fonseca, M., & da Fonseca, D. M. (2016). A gestão acadêmica da pós-graduação lato sensu: o papel do coordenador para a qualidade dos cursos. *Educação e Pesquisa*, 42(1), 151- 164.
- Fontanella, B. J. B., Ricas, J., & Turato, E. R. (2008). Amostragem por saturação em pesquisas qualitativas em saúde: contribuições teóricas. *Cadernos de saúde pública*, 24, 17-27.
- Freud, S. (1996). Relatório sobre os seus estudos em Paris e Berlim. In S. Freud, *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud* (Vol. 1). Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1886).
- \_\_\_\_\_. (1996). Estudos sobre histeria. In S. Freud, *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud* (Vol. 2). Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1893-1895).

- \_\_\_\_\_(1996). Fragmento da análise de um caso de histeria. In S. Freud, *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud* (Vol. 7, pp. 1-119). Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1905)
- \_\_\_\_\_(1996). Recomendações aos médicos que exercem a psicanálise. In S. Freud, *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud* (Vol. 12, pp. 121-133). Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1912).
- \_\_\_\_\_(1996). Sobre a dinâmica da transferência. In S. Freud, *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud* (Vol. 12, pp. 109-119). Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1912).
- \_\_\_\_\_(1996). Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar. In S. Freud, *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud* (Vol. 13). Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1914a).
- \_\_\_\_\_(1996). História de uma neurose infantil. O homem dos lobos. In S. Freud, *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud* (Vol. 17, pp. 15- 150). Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1919).
- \_\_\_\_\_(1996) Além do princípio de prazer, psicologia de grupo e outros trabalhos. In S. Freud, *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud* (Vol. 18, pp 13-72). Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1920).
- \_\_\_\_\_(1996). Um estudo autobiográfico, Inibições, Sintomas e Ansiedade, Análise leiga e outros trabalhos. In S. Freud, *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud* (Vol.20, pp. 11-72). Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1926).
- Godoy, M. B. R. (2016). O custo emocional para ser psicanalista ou psicoterapeuta psicanalítico. Transmissão, transformações e evoluções em psicanálise. In: Ryad Simon, Kayoko Yamamoto & Gina Khalif Levinzon (Orgs.), *Novos Avanços em Psicoterapia Psicanalítica. Edição comemorativa dos 20 anos do Curso de Especialização em Psicoterapia Psicanalítica – Cepsi*, 2016. (pp. 73-79). São Paulo: Zagodoni.
- Gomes, A. K. S., & dos Reis, M. E. B. T. (2019). A formação do psicoterapeuta-aprendiz em clínica psicanalítica nas universidades do Brasil. *Quaderns de Psicologia*, 1(1), 1536.
- Guirado, M. (2006). A psicanálise dentro dos muros de instituições para jovens em conflito com a lei. *Boletim de Psicologia*, 56(124), 53-66.

- Green, A. (2002). *Orientações para uma psicanálise contemporânea*. Rio de Janeiro: Imago.
- Grotstein, J. (2017). "...no entanto, ao mesmo tempo e em outro nível...": teoria e técnica psicanalítica na linha kleiniana/bioniana. (de Souza, João Paulo Machado, trad). São Paulo: Editora Blucher.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (2017a). Sinopse da Educação Superior. Recuperado de <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (2019). Sinopse da Educação Superior. Recuperado de <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>
- Iwashima, D., Reis, M. E. B. T., Santiago, T. S. (2019), Emoções vivenciadas pelo psicoterapeuta aprendiz da clínica psicanalítica com adolescentes: um estudo exploratório. *Revista de Psicologia*, 10(2), 31-40.
- Kern, C. & Luz, A. K. (2017). A psicanálise no contexto da clínica escola. *Revista de Ciências Humanas*, 51(1), 250-268.
- Klein, M (1936) O desmame. In. M. Klein (1996) *Amor, culpa e reparação e outros trabalhos (1921-1945)*(pp.330-345). Rio de Janeiro: Imago
- Klein, M. (1946) Notas sobre alguns mecanismos esquizoides. In. M. Klein (1996) *Inveja e gratidão e outros trabalhos (1946-1963)* (pp. 17-43). Rio de Janeiro: Imago.
- Lisboa, F. S., & Barbosa, A. J. G. (2009). Formação em Psicologia no Brasil: um perfil dos cursos de graduação. *Psicologia: ciência e profissão*, 29(4), 718-737.
- Macedo, J. P., Lima, M. S. S., Dantas, C., & Dimenstein, M. (2017). Transnacionalização do Ensino Superior: Impactos nos Processos Formativos em Psicologia no Brasil. *Psicologia Ciência e Profissão*, 37(4), 852-868.
- Marcos, C. M. (2012). A Supervisão em psicanálise na clínica escola: breve relato de uma pesquisa. *Revista Subjetividades*, 12(3-4), 853-872.
- Migliorini, W. J. M. & Freitas, L. M. C. (2018). Objetos transicionais e o desenvolvimento da capacidade de incomodar. *Jornal de Psicanálise*, 51(95), 89-103.

- Minayo, M. C. S. (2017) Amostragem e Saturação em Pesquisa Qualitativa: consensos e controvérsias. *Revista Qualitativa*, 5(7) 1-12.
- Nogueira Filho, D. M.; Warchavchik, V. L. H. (2008). Formação Analista: um impasse necessário. *Jornal de Psicanálise*, 41(74), 141-150.
- Pereira, M. P. (2017). Algumas contribuições da psicanálise à pedagogia: a transferência na relação professor-aluno. *Boletim de Psicologia*, 68(146), 25-36
- Pereira, N. M., & Kessler, C. H. (2016). Reflexões acerca de um início: psicanálise e clínica na universidade. *Psicologia em Revista*, 22(2), 469-485.
- Pisetta, M. A. A. M., Bejar, J. P. (2016). Transferência e experiência docente. *Movimento Revista de Educação* (3)5, 318-328.
- Prestes, J. F. C. & Coutinho, D. M. B. (2018). A presença da psicanálise na universidade brasileira: uma análise bibliométrica. *Diálogos Possíveis*, 17(2).
- Rabêlo, F. C., Danziato, L., Veras Filho, C. J. C., Quadros, R. B. S., & Carvalho, G. O. (2017). Os fundamentos da técnica da transferência de 1895 a 1905. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 37(1), 132-145
- Racker, H. (1982) Estudos sobre a técnica psicanalítica. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Rezende, L. B. D. (2014). Da formação à prática do profissional psicólogo: Um estudo a partir da visão dos profissionais.
- Ribeiro, M. P. (2014). Contribuição da psicanálise para a educação: a transferência na relação professor/aluno. *Psicologia da Educação. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação. ISSN 2175-3520*, (39), 23-30.
- Ribeiro, M. F. D. R. (2016). Uma reflexão conceitual entre identificação projetiva e enactment: O analista implicado. *Cadernos de psicanálise (Rio de Janeiro)*, 38(35), 11- 28.
- Rocha, A., Jr. (1999). Das discussões em torno da formação em psicologia às diretrizes curriculares. *Revista Psicologia-Teoria e Prática*, 1(2).
- Romera, M. L. C., & Alvarenga, C. (2010). O ensino da psicanálise na universidade: do legado de um impossível à invenção de possibilidades. *Jornal de Psicanálise*, 43(79), 187-199.
- Routh, D. K. (2000). Clinical psychology training: A history of ideas and practices prior

to 1946. *American Psychologist*, 55(2), 236.

Rudá, C., Coutinho, D., & Almeida Filho, N. M. D. (2015). Formação em psicologia no Brasil: o período do currículo mínimo (1962-2004).

Salim, S. A. (2010). A história da psicanálise no Brasil e em Minas Gerais. *Mental* 8(14).

Sant'Anna H. H. N. (1996). *Um curso faz 25 anos*. Recuperado em 15 de Dezembro, 2019 de <http://www.uel.br/ccb/pgac/pages/historico/um-curso-faz-25-anos.php>

Santos, F. A., & Lima, E. (2017). Transferência e contratransferência: A evolução do conceito e sua prática na clínica psicanalítica. *Revista Uningá* 51(2).

Santos, J. S., Santiago, A. L. B. (2011) A transferência no processo pedagógico. In: *O declínica dos saberes e o mercado do gozo*. Recuperado de: [http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=MSC000000032010000100030&lng=en&nrm=abn](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000032010000100030&lng=en&nrm=abn).

Schultz, D. P. & Schultz, S. E. (1992). *História da Psicologia Moderna*. São Paulo: Cengage Learning.

Silva, J. A. P., Coelho, M. T. Á. D., & Pontes, S. A. (2017). Psicanálise e universidade: a experiência do estágio em psicologia clínica com orientação psicanalítica. *Revista Psicologia, Diversidade e Saúde*, 6(1), 44-49.

Silva, C. M., & Macedo, M. M. K. (2016). O Método Psicanalítico de Pesquisa e a Potencialidade dos Fatos Clínicos. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 36(3), 520-533.

Silva, W. S. S., Silveira, L. R., Costa, G. M., & Naue, L. A. V. (2018). Das possibilidades de trabalho com a psicanálise no contexto de uma clínica-escola. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia*, 9(1), 143-156.

Tardivo, L. C., Salles, R. J., & Gabriel Filho, L. (2013). Uma proposta de formação do psicólogo em saúde mental Ensino, pesquisa e intervenção. *Educação, Sociedade & Cultura*, 39, 79-99.

Travassos, J. R. S., & Mourão, L. (2018). Lacunas de competências de egressos do curso Psicologia na visão dos docentes. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 38(2).

Turato, E. r. (2000). Introdução à metodologia da pesquisa clínico-qualitativa definição e principais características. *Revista Portuguesa de Psicossomática*, 2(1), 93-108.

Turato, E. R. (2003). *Tratado da metodologia da pesquisa clínica-qualitativa*. Petrópolis: Editora Vozes.

Universidade Estadual de Londrina – Pró-Reitoria de Graduação. Organização Curricular do Curso de Psicologia. Recuperado em 9 de Maio de 2019.

Yamamoto, O. H. (2000). A LBD e a psicologia. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 20(4), 30- 37.

Winnicott, D. W. (1949). Memórias do nascimento, trauma do nascimento e ansiedade. Em D. W. Winnicott (Org.) (2000), *Textos selecionados: Da pediatria à psicanálise* (pp. 254-276). Rio de Janeiro: Imago.

\_\_\_\_\_ (1951) Objetos transicionas e fenômenos transicionais. Em D. W. Winnicott (Org.) (2000), *Textos selecionados: Da pediatria à psicanálise* (pp. 316-331). Rio de Janeiro: Imago.

\_\_\_\_\_ (1956) Preocupação maternal primária. Em D. W. Winnicott (Org.) (2000), *Textos selecionados: Da pediatria à psicanálise* (pp. 399-405). Rio de Janeiro: Imago.

Winnicott, D.W.(1963/2007). *O ambiente e os processos de maturação*. Porto Alegre: Artmed.

Winnicott, D.W. (1971/1975). Objetos transicionais e fenômenos transicionais. In D.W. Winnicott, *O brincar & a realidade*. Rio de Janeiro: Imago.

Zimerman, D. E. (1999). *Fundamentos Psicanalíticos: Teoria, Técnica, Clínica–Uma Abordagem Didática: Teoria, Técnica, Clínica–Uma Abordagem Didática*. Artmed Editora.

**ANEXOS**

## ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado (a) Senhor (a)

Gostaríamos de convidá-lo(a) a participar da pesquisa ***“Estudo sobre a vivência profissional de psicólogos clínicos egressos de uma universidade pública”***, realizada na Universidade Estadual de Londrina. O objetivo da pesquisa é: “Descrever a trajetória profissional dos recém graduados, egressos do curso de psicologia, na clínica psicanalítica.”. Sua participação se dará por meio da entrevista que terá como foco sua formação acadêmica bem como sua vivência profissional

Esta pesquisa está sendo desenvolvida por Homero Artur Belloni Silva, do Curso de Mestrado em Psicologia da Universidade Estadual de Londrina ( Rodovia Celso Garcia Cid - Pr 445 Km 380, CEP: 86057-970, <http://www.uel.br/pos/psicologia/>), sob a orientação da Profa. Dra Maria Elizabeth Barreto Tavares dos Reis.

Como mencionado, os objetivos do estudo são: conhecer o percurso do psicoterapeuta recém-formado egresso dos estágios em clínica psicanalítica da Universidade Estadual de Londrina. A finalidade deste trabalho é ser uma espécie de feedback para a universidade, no aspecto de conhecer seu egresso.

Solicitamos a sua colaboração para entrevista de tempo médio de uma hora, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos e em revistas científicas nacionais e/ou internacionais..

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador(a). Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano. Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

---

Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável

Considerando, que fui informado(a) dos objetivos e da relevância do estudo proposto, de como será minha participação, dos procedimentos e riscos decorrentes deste estudo, declaro o meu consentimento em participar da pesquisa, como também concordo que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins científicos (divulgação em eventos e publicações). Estou ciente que receberei uma via desse documento.

Londrina, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

---

Assinatura do participante ou responsável legal

Contato com o Pesquisador (a) Responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para o (a) pesquisador (a)

Homero Artur Belloni Silva Telefone: (43) 99919-0451 E-mail: [homerobelloni@hotmail.com](mailto:homerobelloni@hotmail.com).

**ANEXO B****Ficha de dados e identificação**

Local:

Data:

Início:

Término:

**Dados de identificação**

Nome completo:

Endereço:

Sexo:

Data de nascimento:

Naturalidade:

Ano de conclusão de curso:

Pós-graduação:

Data:

Há quanto tempo trabalha com clínica:

## ANEXO C

### Questões disparadoras

1.1.1. Gostaria que falasse a respeito da sua graduação em Psicologia.

1.1.2. Como você vivenciou os estágios em psicologia clínica na universidade?

1.1.3. Do seu ponto de vista, qual seria a função da supervisão clínica na universidade.

1.1.4. Gostaria que você me contasse um pouco sobre como foi “sair” da universidade?

1.1.5. Como tem sido a sua vivência profissional depois de graduado.

E como psicólogo clínico, como tem sido?

1.1.6. A respeito da sua formação, você já realizou algum tipo de curso ou aperfeiçoamento relacionado à clínica psicanalítica? Como tem sido?

1.1.7. Gostaria que você me contasse um pouco sobre como você se sente na clínica.