



EXPERIÊNCIAS EM SAÚDE MENTAL COM SUPERVISÃO PSICANALÍTICA: VIVÊNCIAS DE ESTAGIÁRIOS

EXPERIENCES IN MENTAL HEALTH WITH PSYCHOANALYTIC SUPERVISION: INTERNS' PERSPECTIVES

Naiara Regina Alves da Silveira¹

Tales Vilela Santeiro²

Resumo: Este estudo orientou-se pela seguinte questão: como estagiários de psicologia vivenciam os estágios realizados em serviços de saúde mental quando acompanhados por supervisão psicanalítica durante sua formação? Trata-se de um estudo qualitativo, inspirado no método clínico-qualitativo, que buscou explorar as vivências de estagiários psicanaliticamente supervisionados atuantes em serviços de saúde mental. Dezesesseis graduandos e recém-formados foram entrevistados. Em geral, os estágios ocorreram no último ano da graduação, em serviços da Rede de Atenção Psicossocial (RAPS). Os estagiários relataram dificuldades na compreensão da RAPS, no manejo das demandas institucionais, na capacidade de integração teórico-clínica e no enfrentamento do próprio sofrimento emocional nos atendimentos realizados. Os estágios possibilitaram a identificação da clínica psicanalítica ampliada como dispositivo de cuidado e foram descritos como fortalecedores de atuações éticas no contexto das necessidades de saúde mental no Brasil.

Palavras-chave: Psicanálise; Formação em Psicologia; Estágio Supervisionado; Saúde Mental; Clínica Ampliada.

Abstract: This study was guided by the following question: how do psychology interns experience internships carried out in mental health services when accompanied by psychoanalytic supervision during their training? This is a qualitative study, inspired by the clinical-qualitative method, aimed at exploring the experiences of interns working in mental health services and supervised from a psychoanalytic perspective. Sixteen undergraduate students and recent graduates were interviewed. Mostly, the internships took place during the final year of undergraduate training in services affiliated with the Brazilian Psychosocial Care Network (RAPS). The interns reported difficulties in understanding the organization of the RAPS, managing institutional demands, integrating theoretical and clinical knowledge, and coping with their own emotional suffering during the care they provided. The internships enabled the recognition of extended psychoanalytic clinical practice as a device for care and were described as strengthening ethical practices in the context of the mental health needs in Brazil.

Keywords: Psychoanalysis; Psychology Training; Supervised Internship; Mental Health; Extended Clinic.

1 Introdução

Na realidade brasileira, as universidades têm um papel importante na ascensão do movimento psicanalítico, representando parcela importante da disseminação e difusão de saberes e práticas psicanalíticas, principalmente dentro dos cursos de graduação e pós-

¹ Psicóloga Clínica, Mestre em Psicologia, Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), Uberaba/MG, Brasil. E-mail: naiarareginada.silveira@hotmail.com

² Psicólogo, Mestre e Doutor em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC). Coordenador e Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Uberaba/MG, Brasil. E-mail: talesanteiro@hotmail.com



graduação em psicologia. Nas últimas duas décadas, percebeu-se um aumento de programas de pós-graduação e de linhas de pesquisas específicas em psicanálise (Fonteles; Coutinho, 2016). Além disso, constatou-se que, dentro da pluralidade epistemológica de linhas teóricas que orientam as ações presentes na psicologia, a psicanálise se mantém como uma das mais citada pelos profissionais, conforme o CensoPsi publicado pelo Conselho Federal de Psicologia em 2022 (Jacó-Vilela; Silva Filho; Dazzani, 2022).

O discurso psicanalítico encontra-se presente no Brasil desde o início do século XX (Coutinho *et al.*, 2013); no entanto, a relação da psicanálise com a psicologia iniciou-se a partir das décadas de 1950 e 1960, com a regulamentação da formação e profissão de psicologia em 1962, pela Lei nº 4.119 (Brasil, 1962). A prática psicanalítica no Brasil delineou-se por muito tempo em consultórios particulares e de forma individual, assemelhando-se e, por vezes, até se unindo ao percurso da psicologia pela história da sociedade brasileira, e que, pela vivência do período da ditadura militar e a promoção da cultura individualista, também se voltou para os atendimentos individuais (Jacó-Vilela; Silva Filho; Dazzani, 2022).

Nessa mesma perspectiva, Danto (2019) encontrou em suas investigações sobre a difusão da psicanálise no século XX o envolvimento de psicanalistas das primeiras gerações na idealização, construção e manutenção da prática psicanalítica em ambulatorios públicos, os quais, pela influência de questões políticas, culturais e sociais vigentes da época, reformularam o trajeto e se voltaram para práticas psicoterapêuticas individuais. No entanto, da mesma forma que a psicologia se encontra transformada e em constante transformação para uma psicologia envolvida e presente nos contextos sociais e nas políticas públicas, psicanalistas brasileiros como Helio Pellegrino e Jorge Broide retomaram a busca por construções semelhantes às relatadas por Danto após a abertura política (Carrijo *et al.*, 2024).

Somado ao percurso histórico percorrido, ocorreu na virada do século a promulgação da Lei nº 10.216 (Brasil, 2001), conhecida como Lei da Reforma Psiquiátrica, regulamentando o cuidado, proteção e direitos das pessoas portadoras de transtornos mentais, resultado de anos da luta antimanicomial. Com essas mudanças, ocorreu a abertura para diversos profissionais da saúde atuarem nos serviços de saúde mental, dentre eles o psicólogo, ampliando assim o espaço de atuação da psicologia e expandindo o mercado de trabalho, bem como atribuindo um papel importante para os



psicólogos na operacionalização dessa transformação cultural e assistencial (Tardivo; Salles; Gabriel Filho, 2013).

Serviços de saúde mental, também conhecidos como instituições e equipamentos de saúde mental, definem-se como espaços que ofertam cuidados especializados às pessoas em sofrimento mental e fazem parte da Rede de Atenção Psicossocial (RAPS) dos municípios. Esses serviços podem ser de baixa, média ou alta complexidade, como hospitais especializados, enfermarias psiquiátricas em hospitais gerais, ambulatórios de saúde mental, centros de atenção psicossocial, hospitais-dia, entre outros (Rosa *et al.*, 2022).

A partir de tais mudanças nesse percurso histórico, foi necessário lançar olhares refinados e realizar discussões sobre os processos de formação em psicologia, que resultaram nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os cursos de psicologia, com regulamentações em 2004, 2011 e 2023. Essas ampliações e transformações ocorridas na psicologia, no entanto, influenciaram as práticas psicanalíticas disseminadas nas universidades, pois estas estavam difundidas nos cursos de graduação em psicologia e na atuação profissional dos psicólogos (Carrijo *et al.*, 2024; Jacó-Vilela, 2021; Oliveira; Costa; Yamamoto, 2022).

A respeito da relação entre a psicologia brasileira e os discursos psicanalíticos, Sá (2023) aponta que, na graduação em psicologia, os conteúdos aprendidos sobre psicanálise são, em geral, fundamentos teóricos, metodológicos e técnicos, como na reflexão indicada por Freud (2010), que destaca as diferenças entre os estudos psicanalíticos na universidade e a formação em psicanálise, sobretudo pela dificuldade em efetivar o tripé fundamental dessa formação. A exigência da análise pessoal como item curricular, por exemplo, é insustentável no espaço universitário; em contrapartida, a supervisão de práticas psicanalíticas, viabilizada pelos estágios supervisionados, tem funcionado como uma porta de entrada à prática, em especial no primeiro contato com o inconsciente.

Paralelamente, nas últimas décadas, a regulamentação formativa e profissional em psicologia no Brasil tem enfatizado práticas democráticas, contextualizadas e voltadas para políticas públicas (Brasil, 2023). Esse movimento provocou transformações nas práticas de psicólogos de inspiração psicanalítica, que passaram a se articular também em contextos sociais e institucionais. Nesse processo, valores, posturas éticas, referenciais teóricos e dispositivos de intervenções foram ampliados, possibilitando à psicanálise



novas formas de inserção e atuação (Figueiredo, 2022), que procuram ajustar-se às demandas contemporâneas e manter-se em diálogo com seu tempo e meio.

Como exposto no dossiê *Psicanálise nos espaços públicos e clínica ampliada – ações, saberes e transmissão* (Carrijo *et al.*, 2024), a prática psicanalítica ampliada para contextos institucionais é um trabalho em processo e apresenta-se mais estruturada, tanto pelo crescimento da inserção dos profissionais nessas instituições quanto pela adaptação da técnica psicanalítica para práticas além dos consultórios particulares. Especificamente nas práticas psicanalíticas em saúde mental, Martins *et al.* (2019) elencaram as seguintes contribuições do discurso psicanalítico na produção científica nacional em saúde mental entre 2000 e 2014: a construção do caso clínico como dispositivo clínico e metodológico; as compreensões orientadas por pressupostos teóricos freudianos e lacanianos; a temática das psicoses infantis e do autismo; e as práticas de apoio matricial e clínica ampliada.

Sabe-se que os estágios têm uma função elementar na formação profissional universitária, pois possibilitam o contato com a prática e a técnica sem se distanciar da dimensão teórico-científica das aulas, por meio das discussões nas supervisões (Tardivo; Salles; Gabriel Filho, 2013; Vieira; Nogueira, 2019). Dessa forma, o estágio configura-se como um importante dispositivo formativo, na medida em que auxilia o estudante no estabelecimento de vínculos e nas transformações das representações das teorias psicanalíticas, e assim influencia diretamente a construção da atuação profissional e da prática psicanalítica (Aiello-Vaisberg, 1999b). Nesse contexto, as atividades de supervisão também se destacam como um diferencial na formação em psicologia no que se refere às práticas psicanalíticas, uma vez que constituem um dispositivo promotor da integração teórico-clínica (Minerbo, 2024; Tardivo; Salles; Gabriel Filho, 2013).

Por fim, ressalta-se que o encontro das práticas psicanalíticas e a atuação na saúde mental têm acontecido na universidade, em disciplinas (Gil; Pontes; Rocha, 2024), projetos de extensão (Mouammar, 2023; Neiva *et al.*, 2024; Vieira; Nogueira, 2019) e estágios (Pereira; Londero, 2019). Assim, diante da constatação desse espaço de disseminação e transmissão de práticas psicanalíticas, postula-se a importância de compreender de que modo tais propostas formativas têm sido vivenciadas na construção de diferentes modos de atuações psicanalíticas. A compreensão da experiência universitária na transmissão das práticas psicanalíticas no campo da saúde mental permite ampliar as discussões sobre os caminhos da psicanálise nas universidades em relação à atuação na saúde mental e à construção de uma prática psicanalítica ética e democrática no contexto institucional e social. Ademais, soma reflexões sobre a relação das vivências



na educação superior com a realidade cotidiana do mercado de trabalho e as tecnologias de cuidado oferecidas à comunidade.

É nesse sentido, tendo em vista que os profissionais psicanaliticamente orientados atuantes em serviços de saúde mental brasileiros tiveram, possivelmente, o primeiro contato com os estudos e a prática psicanalítica durante os estágios supervisionados na graduação em psicologia, que este estudo foi pensado. Ele orientou-se pela seguinte questão: como estagiários de psicologia vivenciam os estágios realizados em serviços de saúde mental quando acompanhados por supervisão psicanalítica durante sua formação? Por meio dele, buscou-se investigar vivências de acadêmicos nos processos de estágios em cenários de saúde mental embasados na orientação teórica psicanalítica e explorar sua relação com a formação de psicólogos para a atuação psicanalítica e em saúde mental.

2 Metodologia

O presente estudo consiste numa pesquisa qualitativa, transversal e inspirada no método clínico-qualitativo proposto por Turato (2018). Esse método contempla a necessidade de compreender as vivências dos participantes, contextualizando e interpretando elementos subjetivos, com suporte em conhecimentos psicanalíticos como ferramentas de pesquisa.

O estudo contou com 16 participantes, dos quais sete eram estudantes de graduação em psicologia e nove, profissionais psicólogos. Todos realizavam estágios em serviços de saúde mental sob orientação psicanalítica, ou haviam realizado tais atividades há, no máximo, um ano (no caso dos profissionais). Eram, em sua maioria, mulheres (75%), brancas (81%), com média de idade de 24 anos (entre 22 e 30 anos). Os acadêmicos eram vinculados a instituições particulares (68%) e os profissionais trabalhavam na área da psicologia (68%). Todos residiam na região sudeste do país. Neste texto, eles serão identificados por pseudônimos selecionados aleatoriamente entre nomes comuns no contexto brasileiro, sem relação com os participantes reais, a fim de assegurar o anonimato e tornar a apresentação mais fluida e humanizada.

A estratégia para o acesso às vivências foi a entrevista semidirigida, pela flexibilidade no direcionamento da entrevista para, quando necessário, alternar entre entrevistador e entrevistado, o que permite uma melhor construção dos sentidos e significados (Turato, 2018). O roteiro de entrevista foi discutido e revisado no âmbito do grupo de pesquisa Clínica Psicanalítica: brincar aprender pensar, visando à cobertura das



questões em relação aos objetivos do estudo. Em seguida, foram realizadas entrevistas preliminares com os dois primeiros participantes indicados pela primeira semente. Ao constatar a adequação do roteiro de entrevista por meio desses procedimentos exploratórios, os convites foram formalizados aos participantes.

As entrevistas contemplavam perguntas que visavam alcançar os objetivos do estudo, com propostas de questões relacionadas às experiências sobre os desafios e possibilidades vividos no estágio e sobre as potências e limitações da prática psicanalítica nos serviços de saúde mental. Foram realizadas de forma individual, de janeiro a junho de 2025, com duração média de 50 minutos, na modalidade *on-line*, por meio da plataforma Google Meet, pela acessibilidade, gratuidade e possibilidade de videogravação. As transcrições das entrevistas foram realizadas na íntegra, com atenção a pausas e comunicações não verbais.

A composição do grupo de participantes ocorreu pela técnica bola de neve, com sementes provenientes de contatos da trajetória profissional da pesquisadora, às quais foram solicitadas sugestões de novos contatos e assim sucessivamente, buscando a cada novo participante aprofundar no tema até o ponto de saturação teórica (Turato, 2018). Nesse aspecto do método, foi percebido um complicador, pois as sugestões de novos contatos vindas dos participantes se originavam dentro da mesma turma de estagiários, o que gerava relatos a partir da mesma experiência coletiva. Essa característica instigou que as entrevistas fossem reiniciadas a partir de novas sementes, de modo que sete sementes foram acionadas para ampliar a diversidade de participantes.

As entrevistas se encerraram pela saturação teórica, procedimento seguido até que os participantes não mais forneciam elementos para aprofundar a teorização, pois a cada nova produção de dados uma quantidade significativa de repetições era notada (Fontanella *et al.*, 2011). Assim, a saturação foi constatada a partir da décima quarta entrevista; porém, optou-se por realizar mais duas entrevistas para confirmar a saturação. Para a análise, o método de análise de conteúdo de inspiração clínico-qualitativo foi utilizado (Faria-Schützer *et al.*, 2021).

O método de análise e interpretação de resultados foi realizado em etapas. A primeira consistiu na organização do material e realização de uma leitura flutuante, termo que tem sua origem no conceito psicanalítico de atenção flutuante e prevê um modo psicanalítico de escutar em que não se privilegia nenhum elemento nem motivação, o que permite que impressões e sensações emergjam dele como um todo.



A segunda etapa do processo de análise e interpretação prosseguiu para a subcategorização e categorização; subcategorias se definem como os tópicos relevantes que se destacaram na etapa anterior e que se encaixam dentro de temas identificados como mais amplos, que são as categorias. Nessa etapa foi possível identificar trechos e falas que se destacaram e organizá-los de acordo com seus sentidos dentro de tabelas, o que possibilitou a elaboração das subcategorias.

A terceira fase analítica consistiu na validação externa das produções mediante discussões com o orientador e no grupo de pesquisa de vínculo dos autores. A partir dessas discussões, foi possível o agrupamento das subcategorias em grandes categorias, utilizando critérios como relevância e repetição (Faria-Schützer *et al.*, 2021).

A última etapa de análise e interpretação foi a apresentação descritiva e organizada das vivências coletadas e categorias construídas, como forma de preparo para a realização e inserção das discussões e interpretações. A discussão foi desenvolvida por meio do entrelaçamento entre os achados empíricos e a teoria, e partiu da compreensão de que os sentidos apreendidos são representativos do conjunto dos participantes, bem como do referencial teórico detalhado na sequência.

As contribuições de Aiello-Vaisberg acerca dos conceitos de enquadre transicional de aprendizagem (1999a) e de objeto-teoria (1999b) constituem referências teóricas fundamentais para a discussão desenvolvida neste artigo, aqui abordadas a partir de suas inspirações winnicottianas. Esses constructos advêm da experiência de Aiello-Vaisberg (1999b) em sala de aula na disciplina de psicopatologia psicanalítica em cursos de graduação em psicologia, cenário no qual percebeu que essa modalidade de ensino não se resumia em transmitir conceitos e articulá-los com as experiências práticas, mas em transformar representações pré-estabelecidas culturalmente sobre a psicopatologia e transformar os vínculos construídos pelos acadêmicos com a teoria psicanalítica.

A partir dessa percepção, Aiello-Vaisberg (1999b) propôs a compreensão das teorias psicanalíticas como um objeto-teoria, em que a qualidade da transmissão e compreensão das teorias relaciona-se com a maneira como os estudantes constroem suas vinculações teóricas. Ela aponta dois caminhos possíveis da relação do estudante com as teorias: uma relação racional e objetiva, em que a representação da teoria é cristalizada, imutável e promove uma postura dogmática; e uma relação mais inventiva e espontânea, ocorrida a partir da representação de uma teoria como construção coletiva e adoção de posturas mais flexíveis.

Como a representação interna do objeto-teoria no estudante é determinante desse vínculo, Aiello-Vaisberg (1999b, p. 79) define que:

Quando a teoria é concebida como construção representacional, fruto, portanto de trabalho humano, sem ser idealizada como conhecimento intrinsecamente superior, pode passar a ser usada de modo mais livre e flexível, colocando-se a serviço do incremento de qualidade de vida humana, eticamente pensada. Trabalha-se, deste modo, não apenas com a mera substituição de sistemas representacionais, mas sobretudo com a transformação do vínculo que o sujeito estabelece com a teoria entendida como construção.

Para compreender as transformações necessárias nessa transmissão, Aiello-Vaisberg (1999a) realizou uma analogia entre o trabalho no contexto pedagógico com o trabalho no contexto do atendimento clínico embasado no método psicanalítico, pois ambos os trabalhos buscam a transformação de representações rígidas que podem restringir a vitalidade de cada um. A mesma autora indicou, ainda, os enquadres como principais diferenças entre ambos, pois o de ensino se difere do clínico ao destacar que desconsiderar as representações e vinculações durante esse trabalho pedagógico resumirá o trabalho em aprendizagens intelectualizadas e com pouca utilidade prática-clínica, construindo a ideia de um enquadre transicional de aprendizagem, fundamentado em conceitos winnicottianos.

Nesse sentido, Winnicott (2019) propõe que objetos e fenômenos transicionais consistem numa área intermediária de experiência da passagem de um bebê totalmente dependente para o bebê independente, de uma realidade estritamente subjetiva para a realidade objetiva. Essa área é possibilitada por um ambiente suficientemente bom que permite a aproximação gradual do bebê dessa realidade externa, auxiliado pela experiência ilusória de ser o criador dela como um mecanismo de ter a posse sobre ela, e, aos poucos, experimentar a desilusão.

Os fenômenos transicionais são vistos, assim, como um espaço protegido para o enfrentamento gradual dos desafios da realidade externa, representado como um paradoxo de união e separação da mãe-realidade, um espaço entre o dentro e o fora, o interno e o externo, a criação e a realidade, de repouso e compartilhamento de experiências (Winnicott, 2021a, 2019). A construção desse espaço provê ao adulto recursos psíquicos para lidar com a realidade externa, tanto na tolerância às frustrações como no desenvolvimento da criatividade. Já a falha ou ausência da constituição desse espaço, que pode ocorrer pelo contato prematuro com os desafios da realidade externa, incita o fortalecimento de defesas rígidas, a reclusão à realidade interna, a submissão à realidade externa, entre outros (Aiello-Vaisberg; Lousada-Machado, 2005).



Aproximando esses tipos de contribuições ao que este estudo propõe, e considerando que um estudante universitário esteja em pauta, os fenômenos e objetos transicionais trazem contribuições essenciais para a compreensão do desenvolvimento emocional estudantil, seja na construção de recursos para o enfrentamento da realidade no campo de atuação de estágio, seja no desenvolvimento da capacidade criativa em ambientes educacionais como o da universidade.

Ainda, a discussão do presente artigo apoiou-se nas contribuições de Minerbo (2024) para discorrer sobre a dissociação teórico-clínica, que consiste no conhecimento da teoria e uma lacuna no desenvolvimento da capacidade de utilização desses conhecimentos como ferramenta de trabalho, bem como em Figueiredo (2022), com as correlações sobre enquadre interno e função psicanalítica da personalidade.

Segundo Figueiredo (2022), enquadre interno foi discutido inicialmente por Freud e atualmente encontra-se conceituado por duas vias: a primeira como uma disposição de mente para a escuta flutuante e o estabelecimento transferencial, pela internalização da psicanálise como um objeto interno bom, e a segunda postulada por Green, como o desenvolvimento de um espaço interior vazio e vivo para a recepção e produção de sentidos, como se a presença do objeto bom internalizado fosse deslocada para a instalação de um contorno pela estrutura enquadrante. Já a função psicanalítica da personalidade foi desenvolvida por Bion e em seguida por Ogden, e consiste no desenvolvimento da capacidade de mentalizar e transformar, por meio do encontro de inconscientes e do sonhar juntos, experiências brutas em narrativas com sentido.

Por fim, ressalta-se que a participação na pesquisa foi voluntária e todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido antes do início das entrevistas, no qual declararam conformidade com os objetivos do estudo. No momento da realização das entrevistas *on-line*, quaisquer dúvidas foram respondidas e foi deixado espaço aberto para outras que surgissem. A pesquisa foi conduzida em conformidade com a legislação e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, sob o parecer 7.312.842, e contou com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais.

3 Resultados e discussão

Para uma contextualização social e cultural das vozes analisadas, parte-se da seguinte questão: qual é o perfil representativo dessas vozes? Delineia-se um perfil



predominantemente do gênero feminino, branco, em processo de transição entre a vida universitária e os primeiros passos como profissional psicólogo, com 24 anos e morador da região sudeste do país. Com isso, reforça-se os dados apresentados no CensoPsi, realizado pelo Conselho Federal de Psicologia, no qual notou-se a confirmação de características históricas da profissão no país: maior porcentagem de pessoas autodeclaradas do gênero feminino (79%), brancas (63,9%) e inscritas nos conselhos regionais da região sudeste brasileira (44%).

Em relação aos serviços de saúde mental de realização dos estágios, a maioria incluiu-se na estrutura prevista da Rede de Atenção Psicossocial (RAPS), e alguns eram frutos de particularidades dos municípios em que se localizavam: 50% em Centros de Atenção Psicossocial (CAPS) em suas diferentes modalidades (adulto, infantil e álcool e outras drogas); os outros serviços se distribuíam entre ambulatorios de saúde mental, ambulatorios de violências, hospitais psiquiátricos, hospitais-dia, associações de apoio à saúde mental e residências terapêuticas. Faz-se considerar que existe uma variedade de formatos de RAPS, que se organizam de acordo com a estrutura preexistente em cada cidade e os processos da Reforma Psiquiátrica e da desinstitucionalização (Rosa *et al.*, 2022).

Os estágios praticados não se concentraram muito quanto à obrigatoriedade e eletividade; para 62% dos participantes, eram obrigatórios. Nos eletivos, as possibilidades variavam entre escolher o campo de atuação e a fundamentação teórico-técnica da supervisão. Entre os 38% de participantes que puderam escolher, a maioria optou pelo campo de atuação em saúde mental, dentre os quais metade também escolheu a fundamentação teórico-técnica psicanalítica da supervisão.

As atividades desenvolvidas pelos estagiários foram diversificadas e se relacionavam diretamente com o período do curso em que o estágio acontecia, o que diferenciava os estágios básicos dos específicos. Dos entrevistados, treze relataram estágios realizados durante o último ano do curso e que previam a realização de intervenções, dos quais dez em atividades realizadas na modalidade grupal e os outros três, em atendimentos individuais. Esse tipo de achado destacou a importância de os estudantes desenvolverem intervenções distintas dos atendimentos individuais, como as práticas grupais (Caldeira; Ávila, 2021) e oficinas terapêuticas (Zanotti *et al.*, 2010) visando à prática clínica ampliada.

Com isso, as vivências dos participantes proporcionaram a compreensão de suas experiências a partir de estágios realizados em períodos diferentes do curso, transcorridos

em campos de atuação e perfazendo atividades distintas, tendo como ponto de integração de todos esses fatores a supervisão baseada em fundamentos psicanalíticos e as demandas dos serviços de saúde mental. A partir da riqueza do material produzido e analisado, três eixos principais de discussão identificados nos processos de categorização são apresentados a seguir, intercalados com trechos das narrativas dos participantes e as discussões subsequentes.

3.1 Eixo I – Transições entre teoria e prática, realidades interna e externa, e entre graduação e mercado de trabalho

A integração entre a teoria e a prática foi uma categoria identificada nos relatos dos participantes e encontra-se em debate desde Freud (2010), com destaque para a diferenciação entre o ensino teórico e a experiência prática na transmissão psicanalítica. Recentemente, durante suas atividades de transmissão da psicanálise, Minerbo (2024) percebeu dificuldades na integração teórico-clínica nos analistas aprendizes e apontou dois riscos possíveis: a dissociação teórico-clínica e a aplicação crua e direta da teoria à prática. Nas narrativas dos participantes, houve referências à integração teórico-clínica em treze das dezesseis entrevistas, intercalando entre os impasses vividos e o desenvolvimento dessa capacidade.

Os relatos evocaram a ideia de que a construção desse tipo de integração é processual, evolutiva e gradual, o que pode ser ilustrado a partir de dois depoimentos:

“Eu acho que a psicanálise foi uma potencialidade em relação a eu entender os meus pacientes. Eu acho que mais entender os fenômenos, o que estava acontecendo com eles” (Sandra) e “Percebo que eu evolui muito nesses atendimentos do CAPS, no sentido de conseguir fazer associações entre as coisas, que é uma questão que eu não conseguia fazer de jeito nenhum no começo, o paciente me falava uma coisa e eu ficava parecendo um peixe morto olhando pra ele e eu não conseguia pensar em nada, e hoje em dia eu já consigo.” (Rafael).

Ambos os relatos se apresentaram em diferentes momentos do processo de desenvolvimento da integração teórico-prática, entrelaçando-se com a trajetória acadêmica dos estudantes. A ideia de uma dinâmica processual do desenvolvimento da integração teórico-clínica que se correlaciona com o caráter paradoxal do humano, posta por Winnicott (2024), de um amadurecimento não linear, em que a pessoa em desenvolvimento se encontra em todas as etapas do amadurecimento ao mesmo tempo e que, por vezes, uma ou outra é predominante. Os riscos citados por Minerbo (2024) são, assim, apresentados como parte desse processo gradual nos relatos acima: Sandra

descreveu a aplicação da teoria *nua e crua* nos fenômenos presenciados durante as práticas do estágio e Rafael notou a internalização de conceitos e a construção de pensamentos com a vivência do atendimento.

Entende-se que, durante o processo de construção da integração teórico-clínica, o estudante vivencia momentos em que se aproxima e se distancia da aprendizagem, como num paradoxo, utilizando a ideia da ambivalência como constituinte do vir-a-ser. Torna-se assim possível compreender esse movimento processual nas narrativas, e até mesmo identificar a tendência à integração e ao amadurecimento, conceito desenvolvido por Winnicott (2021a) no âmbito clínico, mas que aqui é útil para pensarmos esse processo, conforme destacado pelo relato:

E eu senti falta disso, porque muitas vezes eu, lá no meio, perdida, não estava compreendendo o que eu precisava e aí eu recorria à teoria. Então foi um misto de tô me sentindo perdida e preciso recorrer à teoria, aí tá, entendi. Aí volto para a prática, me sinto perdida de novo. Tá, vou recorrer à teoria. (Rafaela).

Este tipo de relato fornece ilustrações relacionadas aos impasses vividos pelos estudantes nesse processo. Entende-se que essas movimentações são esperadas e fazem parte do processo gradual de desenvolvimento da integração teórico-prática. Com isso, a presença de impasses sinalizados por sentimentos de desamparo e insegurança diante dos fenômenos complexos vividos no campo da saúde mental se destacavam nas narrativas dos participantes:

Eu me senti abandonada mesmo, como estagiária. Não pela pessoa em si, não pessoalmente abandonada, não é isso que eu quero dizer. Acredito que é de uma visão profissional, como perdida, tentando usar outras palavras, deslocada. Então eu me senti muitas vezes abandonada. A gente pode dizer que foi uma relação assim, dual, em que existiram contribuições para esse conhecimento teórico, mas não sei se tanto na prática. Na prática, foi mais um se vira aí nos 30. (Rafaela).

Esse tipo de relato indica que a integração teórico-prática dos estudantes é atravessada tanto pela organização dos processos formativos como pela subjetivação e trajetória de cada acadêmico. Diante dessa complexidade, Aiello-Vaisberg (1999b) compreendeu as diferentes exigências relacionadas ao ensino e transmissão de constructos psicanalíticos no campo da saúde mental como os processos de transformação das representações e vínculos dos estudantes com a teoria, e que desconsiderá-los pode resumir o processo, conforme Minerbo (2024), a uma dissociação teórico-clínica.

Figueiredo (2022) e Aiello-Vaisberg e Lousada-Machado (2005) apontaram que tanto o ensino como os impasses para o ensino se relacionam com experiências carregadas de significado emocional, e que o aspecto cognitivo ou a falta de informação não são

suficientes para justificar os impasses encontrados. Como já exemplificado por Rafaela ao afirmar que se sentiu abandonada durante o estágio num hospital psiquiátrico e, ainda, quando Bruna afirma: “*mas eu acho que rolou um certo desamparo ali [na supervisão], mas faz um pouco parte também*”.

Relatos como esses promovem uma exemplificação dessas experiências emocionais diante do sofrimento presente nos serviços de saúde mental e do enfrentamento particular e subjetivo dessas experiências, pois a transmissão da prática psicanalítica, ao lidar com o sofrimento humano, “implica num abandono progressivo de defesas psíquicas destinadas a manter um contato intelectualizado e distante com o sofrimento psíquico” (Aiello-Vaisberg; Lousada-Machado, 2005, p. 179), donde se propõe que, entre o aprendizado teórico nas salas de aula e o contato com pacientes nos estágios nos serviços-escola ou em equipamentos de saúde há uma prática transicional, com o conceito de enquadre transicional de aprendizagem (Aiello-Vaisberg, 1999a).

Entrelaçando esses constructos teóricos e clínicos com as vivências dos estudantes nos cursos de psicologia no contexto brasileiro (Brasil, 2023), especificamente no que se refere à transmissão da psicanálise e aos estudos em saúde mental, observa-se, inicialmente, que a realidade da prática profissional e do contato com pacientes é apresentada gradualmente aos estudantes nas disciplinas de sala de aula e nos estágios supervisionados básicos de observação e vivência. Em seguida, os estágios específicos, situados nos anos finais dos cursos, assumem a função de continuação orgânica e viva das experiências iniciais, constituindo uma área intermediária e transicional: de um lado a introdução gradual à realidade prática – por meio de um ambiente suficientemente bom para favorecer a transformação das representações e vínculos com a teoria – e por outro, o ensaio da prática profissional análoga ao mercado de trabalho.

Diante disso, a ampliação da construção do enquadre transicional de aprendizagem (Aiello-Vaisberg, 1999a) para espaços externos da sala de aula, como os estágios e as supervisões, pode ocorrer de modo positivo. Compreende-se que o encontro entre teoria e prática que ocorre nos estágios também funciona como fenômeno transicional. Mesmo que os estágios estejam mais próximos da realidade externa que a sala de aula, os estudantes ainda estão realizando a passagem entre a realidade interna e a externa, criando realidades, *ensaiando realidades*, para então enfrentar a realidade externa: a prática profissional no mercado de trabalho.

Minerbo (2022) considera essencial a criação de espaços de integração teórico-clínica durante a formação, para uma transmissão promotora do encontro da teoria viva

dentro da vivência prática e como pano de fundo da escuta analítica. O processo de construção dessas áreas intermediárias nos estágios e nas supervisões, seguras e potentes, pode ser visualizado por meio das narrativas dos entrevistados em três momentos ilustrativos: o primeiro, em que o estudante percebe a existência de uma realidade diferente da conhecida e a existência de uma área intermediária para experimentá-la: “Às vezes aconteciam coisas que a gente ficava ali tentando compreender, só que ainda não estava 100% preparado para lidar e entender aquilo, e a supervisão dava uma clareada” (José).

O segundo momento ilustrativo remete ao estudante que, por meio do ambiente suficientemente bom promovido pela supervisão, compartilhou a experiência da transição entre o mundo interno e externo, a teoria e a prática, na busca pelo desenvolvimento de recursos criativos para o enfrentamento da nova realidade do mercado de trabalho:

Eu dei muita sorte nesse sentido da supervisão, porque a minha supervisão caiu no mesmo dia que eu faço os atendimentos, às vezes acontece uma coisa na sessão e eu já fico meu deus, se fosse um atendimento na terça e supervisão na sexta, eu ia morrer, mas como é na terça mesmo, eu já saio mais calmo. (Rafael).

O terceiro e último momento ilustrativo pode ser visualizado quando outro participante se refere à passagem pela área intermediária de experimentação da realidade nos estágios e nas supervisões enquanto situação que proporciona a entrada na realidade externa como algo possível de ser enfrentado, apesar do modo de enfrentamento dessa nova realidade ser específico para cada estudante: “Então, ter a oportunidade de estar nesse lugar aí, na instituição, de ver um pouco mais dessa realidade, eu acho que me preparou também, de certo modo, para essas coisas, vai tirando a gente um pouco da bolha” (Larissa).

Ao afunilar as experiências de espaços transicionais de integração entre teoria e prática dos estágios para, especificamente, os estágios realizados no campo de saúde mental, que em sua maioria geram contato com sofrimentos mentais graves, permite-se apropriar das necessidades identificadas no ensino da psicopatologia psicanalítica por Aiello-Vaisberg (1999a, 1999b): a promoção das transformações das representações preexistentes nos estudantes sobre a loucura e o sofrimento mental grave, e, especialmente, um cuidado com a qualidade do vínculo estabelecido com a teoria psicanalítica.

As representações da teoria psicanalítica constroem-se pelo significado da teoria elaborado na realidade interna do estudante pelas influências sociais e culturais. A partir

dessas representações ocorre também o estabelecimento da relação vincular do estudante com a teoria psicanalítica. A vinculação do estudante com a teoria é determinante para a estruturação da prática e, conseqüentemente, para o desenvolvimento da capacidade de utilizá-la de forma criativa e espontânea, que pressupõe o desenvolvimento de uma integração teórico-clínica (Aiello-Vaisberg, 1999b; Minerbo, 2024).

A vinculação do estudante com a teoria psicanalítica pode ser compreendida mediante a proposta de Aiello-Vaisberg (1999b) de reconhecimento das teorias psicanalíticas como um objeto-teoria. Da mesma forma, Figueiredo (2020), também seguindo pressupostos winnicottianos, propôs a consideração das teorias psicanalíticas como objetos transicionais, vistos como veículos para se transitar entre consciente e inconsciente, realidade interna e externa, ilusão e realidade. Torna-se um desafio dizer se as teorias psicanalíticas são descobertas ou construídas nas experiências, se são um criado-achado (Minerbo, 2024), se são inventadas ou encontradas. Isso se assemelha ao processo dos fenômenos transicionais, descritos por Winnicott (2019), que proporcionam a possibilidade de o bebê entrar em contato com a realidade externa e, por vezes, poder acreditar que ela é criação sua, e assim construir uma relação espontânea e criativa com a realidade, sem a ativação de defesas rígidas e limitantes.

Nos relatos dos participantes, observaram-se diferentes relações com o objeto-teoria: Camila relatou a percepção de diferença da vivência na supervisão em comparação com a da sala de aula, apontando a possibilidade de conhecer uma teoria menos rígida durante as supervisões, o que remete às transformações representacionais; Manuela e Bruna expuseram a sensação de ausência de teorias nas supervisões, por não presenciarem citações de conceitos psicanalíticos, o que promove a hipótese de uma vinculação com o objeto-teoria pelo primeiro caminho descrito por Aiello-Vaisberg (1999b), em que a teoria é representada como um conhecimento racional e objetivo, uma teoria absoluta aplicada *nua e crua* na prática, oposta à ideia de construção.

Outra possibilidade de relação estabelecida com o objeto-teoria apresentada nas narrativas dos entrevistados remete à vivência de uma representação afetiva, que permitiu uma relação de construção e criatividade: *“É, a psicanálise, parece que abraça, abrange e abraça esses pacientes de uma forma melhor, porque eu consigo trabalhar muita coisa dentro dela. [...] A psicanálise parece que é um colo de mãe, ela realmente abraça”* (Sandra).

Ao descrever seu pensamento sobre a psicanálise oferecida como método e dispositivo de cuidado aos pacientes de um hospital psiquiátrico em que realizou o

estágio, Sandra descreveu também como a teoria-objeto da psicanálise ficou subjetivamente representada dentro dela: como um colo de mãe, que abraça e permite o desenvolvimento da criatividade no enfrentamento da realidade externa, o que, neste caso, consiste na prática psicanalítica na atuação profissional.

Winnicott (2021b) ressalta a importância do ambiente suficientemente bom no desenvolvimento maturacional, que inicialmente se adapta às necessidades do bebê, proporcionando a ilusão de que o mundo externo que o satisfaz é parte dele, e gradualmente esse mesmo ambiente suficientemente bom promove a desilusão, por meio de frustrações de acordo com a capacidade do bebê de lidar com essas demandas. Nos relatos anteriores sobre as vinculações identificadas nos estudantes entrevistados, torna-se essencial acrescentar à discussão o ambiente suficientemente bom dos estágios e supervisões, que em sua maioria fica a cargo e é função dos docentes e supervisores.

Ilustrado com frequência nas narrativas dos participantes, a partir da ideia do supervisor como um suporte para as vivências, como José comenta: “*Às vezes a gente se abala e é bom ter o supervisor por conta disso*”. Ao se seguir da concepção de suporte das vivências para a de suporte nas transformações das representações da teoria e da prática e a consequente busca pela integração teórico-clínica, é possível destacar:

Eu acho a supervisora uma professora excelente e o jeito que ela conduzia as supervisões esclarecia muito a minha compreensão e corroborava o jeito que eu pensava sobre o manejo dos profissionais [...], eu gostei muito da condução das supervisões, achei que ela foi muito importante para esclarecer as minhas dúvidas, as minhas angústias. (Felipe).

Com isso, é possível incluir o docente supervisor dos estágios como um componente e, ao mesmo tempo, promotor de um ambiente suficientemente bom nas vivências dos estágios supervisionados dentro da graduação em psicologia. No que tange aos estágios que apresentam a especificidade das experiências em saúde mental, os supervisores desempenham um papel complexo e importante (Santeiro, 2012); com a teoria psicanalítica, a área intermediária e transicional de experimentação se torna possível. Como Marina retrata:

Esse estágio, para mim, teve um diferencial e foi muito potente pela relação que eu tinha com a minha supervisora. É uma relação que até hoje, se eu preciso de alguma coisa, algum auxílio, eu falo com ela e ela me dá uma boa devolutiva, enfim, é uma pessoa presente, sempre foi. Mesmo nesses momentos que eu me sentia bastante desamparada por ser uma terapeuta iniciante, sabe? Mas eu não me sentia desamparada por ela, em específico. [...] o fato dela ser uma pessoa cuidadosa, que liga para como você está se sentindo. (Marina).

Portanto, o reconhecimento da teoria psicanalítica como objeto-teoria (Aiello-Vaisberg, 1999b) e como objetos transicionais (Figueiredo, 2020) na compreensão das



narrativas possibilitou a ideia de uma transição entre realidade subjetiva e objetiva, interna e externa, teoria e prática, entre a vida da graduação e do mercado de trabalho. Nessa perspectiva, as teorias psicanalíticas se apresentam como objetos transicionais diante das novas realidades profissionais com que o estudante se defronta, e vão além: dialogam com a vivência dos estágios por meio de um enquadre transicional de aprendizagem (Aiello-Vaisberg, 1999a).

Assim, pelos atravessamentos dos paradoxos discutido em Figueiredo (2020), essa transição tem como objetivo não somente a travessia de um polo a outro, mas a integração e uma construção constante entre os dois polos, buscando a internalização da teoria e sua utilização como um achado-criado, uma teoria que se inscreve na carne viva do analista-aprendiz (Minerbo, 2024). Diante da complexidade dessa transição, que escancara os modos de enfrentamento de cada estagiário, torna-se necessário seguir para os próximos tópicos: as implicações e transformações subjetivas no estudante decorrentes dessas vivências, e a maneira como elas influenciam no desenvolvimento da prática psicanalítica ampliada e em serviços de saúde mental.

3.2 Eixo II – Implicações e transformações subjetivas no estudante

Foram identificadas narrativas importantes sobre as transformações e implicações emocionais e subjetivas vividas pelos estudantes durante os estágios, principalmente no que se refere ao contato com o adoecimento psíquico presente nos serviços de saúde mental, a vivência dos processos de transformações das representações sobre loucura e transtornos mentais e dos vínculos com a teoria psicanalítica, situações experimentadas de diferentes maneiras, conforme os recursos e trajetórias psíquicas dos estudantes.

As implicações emocionais e subjetivas em estudantes universitários têm sido progressivamente alvo de pesquisas e debates. Em relação aos estudantes universitários de psicologia, estima-se que haja lacunas de pesquisas sobre a saúde mental desse público, mas observou-se uma abundância de pesquisas em detrimento dos estudantes de outros cursos. Podemos relacionar esse dado ao fato de a graduação em psicologia envolver estudos e vivências relacionadas às condições humanas e ao sofrimento psíquico, somado às demandas estressoras das profissões de cuidado e às expectativas e desejos onipotentes dos estudantes (Sahão; Kienen, 2021; Santeiro, 2012; Tardivo; Salles; Gabriel Filho, 2013).

Andrade *et al.* (2016) apontam que existem chances de, durante o estudo do sofrimento humano, os estudantes de psicologia se identificarem com os conteúdos estudados e vivenciarem situações de sofrimento pelas questões suscitadas nos estudos; por isso, enfatizam a importância da realização de psicoterapia, principalmente nesse período. Como Rafaela descreveu: *“Já vi episódios, inclusive na supervisão, as pessoas chorarem por se conectarem com aquela história, com aquele vínculo”*, com efeito, os estudantes universitários de psicologia estão inseridos numa proposta que apresenta riscos de sofrimento psíquico, não somente pelos estressores esperados da vivência do ensino superior, mas também pela especificidade dos conteúdos estudados e as situações enfrentadas durante os estágios.

Ademais, os estudantes de psicologia, ao entrarem em contato com a realidade profissional dos estágios, especificamente dos estágios realizados no campo da saúde mental, se aproximam de sofrimentos e adoecimentos psíquicos graves: sujeitos com transtornos mentais, uso abusivo de álcool e outras drogas, e, ainda, uma diversidade de sofrimentos sociais, como vulnerabilidade social e econômica, vínculos familiares interrompidos ou fragilizados, vivências de violência, entre outros (Rosa *et al.*, 2022). Os estagiários podem ser afetados por essa aproximação, como ilustra Felipe: *“Então, às vezes, a gente escuta coisas tão desumanas e que dizem respeito à moradia básica, saúde básica, não respeitada, que a gente, às vezes, treme”*.

Como já discutido, a aproximação do estagiário da realidade externa do mundo do trabalho no campo da saúde mental é essencial para o desenvolvimento da prática profissional; porém, sua vivência é atravessada pela trajetória de vida subjetiva de cada um. Na maioria das narrativas, os estágios foram vivenciados como o primeiro encontro com o adoecimento psíquico, enfatizado pela presença de representações estereotipadas das pessoas em tratamento nos serviços de saúde mental, exemplificadas pelos relatos a seguir:

“O olhar para essas pessoas mudou também, porque eu acho que a gente vê – mesmo sendo psicólogo – às vezes a gente tem os estigmas, às vezes a gente é estigmatizado, às vezes tem preconceitos” (Sandra) e “Agora a gente está realmente lidando com o que vamos fazer na nossa vida. No que vai ter contato, realmente. E eu acho que eu tinha um pouco, pelo menos, de preconceito. Como: o que vai ter lá dentro? esse estereótipo mesmo.” (Adriana).

O que remete, novamente, às ideias de Aiello-Vaisberg (1999a, 1999b) sobre a concepção do ensino e transmissão da psicanálise por meio dos conceitos dos fenômenos transicionais (Winnicott, 2019). Dessa forma, os estágios, vivenciados como uma área

intermediária e transicional – entre realidade externa e interna, entre graduação e mercado de trabalho –, fornecem ao estudante a sensação de proteção enquanto ele se aproxima da realidade externa presente na atuação profissional do estágio, permite questionamentos sobre as próprias representações e possibilita transformações necessárias. Como Aiello-Vaisberg (1999b, p. 81) descreve:

A introdução do aluno à realidade do sofrimento psíquico deve ser precedida de uma prática transicional, de um “brincar” que inicialmente proteja o aluno das angústias que a visão desnuda do sofrimento psíquico intenso e o exercício profissional fatalmente provocam.

Seguindo essas ideias, identificaram-se nas narrativas dos estagiários experiências que se equiparam a uma área intermediária e transicional, especialmente nos espaços de supervisão, mediante relatos que descrevem a identificação das realidades e a nomeação das experiências. Para exemplificar, destacam-se as narrativas de dois estagiários que perceberam e nomearam limites entre realidades internas e externas:

Entrando em contato com muitas histórias – muitas vezes fortes e vulneráveis – me fez entrar em contato com as minhas próprias dores; às vezes eu me identificava com algumas coisas ali (Felipe).

O mais difícil foi encarar essa realidade mesmo. Ver tudo que a pessoa passa e, às vezes, a gente fica naquela vontade de poder fazer mais, mas não tem o que fazer mais também, é da [outra] pessoa (Larissa).

Ainda sobre narrativas dos estudantes que exemplificam a experiência dos estágios como área intermediária e transicional, também foram identificados estagiários que perceberam e nomearam suas próprias implicações subjetivas e emocionais ao enfrentar a realidade externa apresentada pelo estágio:

Ah, mas se ela sofrer alguma violência, você tem que denunciar, porque se não, a gente vai ser negligente. E eu assim o que está acontecendo? Eu não tenho maturidade para lidar com isso ainda. (Marina).

Então, eu senti que a minha técnica, enquanto estagiária, era pouca. O meu recurso era pouco, perto do que aquilo me exigia. (Rafaela).

Assim, esse processo de desenvolvimento e aprendizagem do estudante põe em evidência as implicações subjetivas e emocionais presentes durante o período universitário em psicologia e enfatiza a relevância de evitar uma mobilização exagerada de defesas rígidas, que podem contribuir para um falso *self* profissional, para o abandono dos campos de atuação profissional e, ainda, comprometer a espontaneidade e a sensibilidade clínica do estudante (Aiello-Vaisberg, 1999b; Santeiro, 2012). Portanto, a transformação das representações sobre adoecimento psíquico e sobre o campo da saúde mental influenciam nas implicações subjetivas por meio da resignificação de

experiências pessoais e projetam possibilidades de abertura para o acolhimento das próprias implicações na saúde mental nos estudantes, como aponta o relato a seguir:

Inclusive, por causa dessa experiência passada, quando comentaram que a gente ia no CAPS, eu fiquei com um pouco de receio. Até eu entender que eu não era mais a criança que teve aquele primeiro contato. Então, eu acho que foi muito válido para desconstruir alguns preconceitos que eu tinha mesmo. E foi uma experiência que me marcou bastante nesse sentido. (Aline).

E por fim, ainda dentro do processos de desenvolvimento da integração teórico-prática, a revisitação do vínculo construído entre estudante e teoria psicanalítica influencia nas implicações subjetivas devido ao tipo de utilização feito pelo estudante da teoria-objeto em sua aprendizagem e enfrentamento da realidade externa apresentada pelo estágio, que pode conceber a teoria como algo imutável e distante, enquadrada a todo custo nas experiências práticas, ou como uma construção coletiva, e utilizá-la como respaldo no enfrentamento dessas realidades (Aiello-Vaisberg, 1999b). Rafaela descreve o caminho trilhado por ela:

Eu sinto que a psicanálise, ela dá um contorno, de fato. Ela traz uma coisa bem mais (pausa) eu tô com metódica na minha cabeça, mas eu não sei se é essa a palavra – mas ela traz um respaldo muito maior, tem recurso, tem possibilidades de olhar para esse paciente. (Rafaela).

Assim, esse relato permite confirmações de que a concepção da teoria como objeto-transicional possibilita a realização da continência das angústias, a espontaneidade e a criatividade, o que, em certa medida, contribui para o desenvolvimento da capacidade de integração teórico-clínica e elaboração das implicações subjetivas vivenciadas pelos estudantes. Pelas palavras da voz coletiva dos estagiários entrevistados: a “*psicanálise parece que é um colo de mãe*” (Sandra) para lidar com os “*momentos que eu me sentia bastante desamparada por ser uma terapeuta iniciante*” (Marina) diante dos desafios encontrados nos estágios.

3.3 Eixo III – O desenvolvimento da prática psicanalítica ampliada em saúde mental

A partir das discussões realizadas sobre os processos de desenvolvimento da integração teórico-prática pelos estudantes e das implicações subjetivas e emocionais correlatas, é possível evidenciar as contribuições desses processos na construção das práticas psicanalíticas pelos estudantes durante a graduação em psicologia, especialmente nos estágios, tanto no que diz respeito à prática psicanalítica comumente disseminada



realizada em consultórios particulares, como nas práticas psicanalíticas em enquadres diversos pela perspectiva da clínica ampliada.

Figueiredo (2022) discute alguns aspectos que considera importantes na formação da mente do analista para a prática em psicanálise, salientando que os mais importantes se encontram distantes do âmbito intelectual e cognitivo e próximos de questões emocionais e pessoais, como descrito por Aiello-Vaisberg e Lousada-Machado (2005). Seguiremos aqui com dois aspectos, o da função psicanalítica da personalidade e o aspecto do enquadre interno (Figueiredo, 2022).

Afirma-se que o enquadre interno se estabelece pela transferência e introjeção da psicanálise na pessoa que a pratica e, ainda, determina a maneira como o profissional desenvolve a função psicanalítica da personalidade e a integração teórico-clínica, ambas componentes essenciais da ferramenta de trabalho da psicanálise: a mente do analista. Afirma-se também que falhas no estabelecimento do enquadre interno dificultam a execução esperada do trabalho psicanalítico, desde as práticas mais convencionais das salas de análise, até as práticas extramuros, em instituições e na clínica ampliada (Figueiredo, 2022).

Desse modo, a internalização da psicanálise como objeto bom – pré-requisito para a construção do enquadre interno – relaciona-se com as transformações das representações e do vínculo estabelecido com a teoria psicanalítica descrita por Aiello-Vaisberg (1999b). São essas transformações que, por sua vez, relacionam-se com o desenvolvimento da integração teórico-clínica descrita por Minerbo (2024) e, somados todos os aspectos envolvidos, constituem a função psicanalítica da personalidade (Figueiredo 2022). Assim, esses aspectos da formação do analista precisam ser considerados e debatidos na realidade do ensino e da transmissão da psicanálise na graduação em psicologia, especialmente no cenário dos estágios supervisionados.

De fato, os processos vivenciados pelos estudantes de psicologia no contato com a transmissão psicanalítica durante os estágios contribuem diretamente para o desenvolvimento da prática psicanalítica realizada por psicólogos de inspiração psicanalítica no mercado de trabalho, tanto da prática tradicional em consultórios de psicoterapia psicanalítica como da prática ampliada em instituições. Ao evidenciar o desenvolvimento da prática psicanalítica realizado em serviços de saúde mental, com enfoque nos fundamentos da clínica ampliada, quais desses aspectos da formação do analista tornam-se essenciais para tal prática?



Segundo Risk e Santos (2022), a clínica ampliada tem sua origem na concepção de gestão compartilhada da construção de projetos de assistência e cuidado, como foi utilizado pelo Sistema Único de Saúde (SUS). Ao entrelaçar a clínica ampliada com a fundamentação psicanalítica, construiu-se a perspectiva de cuidados a partir de ambientes que possibilitam fronteiras e contornos para proteger e promover o desenvolvimento dos usuários dos serviços, comparando o ambiente da clínica ampliada ao ambiente da família, pois:

[...] cabe ao analista, juntamente com os demais profissionais da equipe multidisciplinar dos serviços de saúde, promover ambiente de confiança, segurança e constância. Essas condições devem estar presentes na capacidade de holding ou continência do analista, ou seja, a condição de estar com o outro e de provisionar ambiente seguro, contínuo e confiável (Risk; Santos, 2022, p. 6).

Portanto, a prática psicanalítica pressupõe, para os psicólogos que atuam com a clínica ampliada nos campos da saúde coletiva e saúde mental, desafios diante das transformações e ampliações necessárias nos constructos psicanalíticos. Logo, é essencial o estabelecimento de uma vinculação do estudante com a teoria psicanalítica de forma construtiva e espontânea, com a internalização da psicanálise como objeto interno bom, pois entende-se que o desenvolvimento de práticas psicanalíticas em clínica ampliada demanda dos estudantes condições de flexibilidade e criatividade para lidar com as diferentes formas de utilizar os constructos psicanalíticos em práticas transformadas e enquadres diversos (Figueiredo, 2022).

4 Considerações finais

Os achados deste estudo demonstram que os estágios em saúde mental orientados psicanaliticamente configuram-se como espaço singular na graduação em psicologia, marcado pela complexidade da transição entre a realidade interna do estudante, rodeado pela vida acadêmica e a realidade externa da inserção profissional, assim como pelo encontro entre teoria e prática. As narrativas dos estudantes apontaram que a integração teórico-clínica é permeada por inseguranças, sentimentos de desamparo e dificuldades iniciais na aplicação dos conceitos psicanalíticos. No entanto, tais vivências não devem ser compreendidas apenas como impasses, mas como parte estruturante do processo formativo, pois favorecem o reconhecimento das próprias limitações e ativam a busca de recursos psíquicos para o desenvolvimento do enquadre interno e da função psicanalítica da personalidade, conforme discutido em Figueiredo (2022).



Nessa direção, o estágio pode ser pensado como um enquadre transicional de aprendizagem e a teoria psicanalítica como objeto-teoria, como propõe Aiello-Vaisberg (1999a, 1999b), a partir da concepção winnicottiana. A construção dessa área intermediária possibilita a integração gradual entre as realidades interna e externa dos estudantes, entre teoria e prática, e entre vida acadêmica e mercado de trabalho, o que favorece a construção de condições para uma prática psicanalítica reflexiva e contextualizada. Outro achado importante desta pesquisa refere-se às implicações emocionais e subjetivas vividas pelos estudantes no contato com o sofrimento dos usuários da rede de atenção psicossocial. Os participantes relataram que tais experiências suscitaram mobilizações emocionais, processos de identificação e ressignificação que ultrapassaram o campo profissional, afetando dimensões pessoais.

Esses processos reforçam a ideia de que a transmissão psicanalítica ocorrida nos estágios supervisionados da graduação em psicologia não se restringe ao ensino de conceitos e técnicas, mas envolve transformações subjetivas, em que os estudantes reconstróem suas representações e seus vínculos com a teoria e, conseqüentemente, com a futura prática profissional. A exploração das narrativas também salientou a importância da supervisão e do atravessamento de diferentes subjetividades nesse espaço, reafirmando a centralidade do supervisor nesse período da graduação e na transmissão psicanalítica, principalmente como presença de sustentação dos processos de construção e transformação de sentido das vivências nos estágios.

Nesse percurso, observou-se que os modos de vinculação dos estudantes com a teoria psicanalítica influenciam diretamente tanto no desenvolvimento da integração teórico-clínica quanto na possibilidade de construção de uma prática psicanalítica na clínica ampliada. Quando a teoria fica representada nos estudantes de forma cristalizada, tende a gerar posturas rígidas e pouco criativas, e dificultar transformações e adaptações necessárias nas práticas psicanalíticas institucionais. Por outro lado, quando representada nos estudantes de forma inventiva, a teoria se transforma em recurso vivo e em construção constante, o que permite práticas ampliadas e contextualizadas.

Assim, esta pesquisa apresenta como contribuição a demonstração de que a transmissão psicanalítica na universidade, especificamente nos estágios em saúde mental da graduação em psicologia, constitui um espaço fundamental para a construção de práticas psicanalíticas comprometidas com a realidade social brasileira. Ao favorecer a transição entre o contexto protegido da universidade e a complexidade do mercado de



trabalho nas instituições, o estágio possibilita o amadurecimento técnico e subjetivo dos futuros psicólogos de orientação psicanalítica.

O presente estudo pode ter suas considerações ampliadas por meio da expansão do número de participantes e da inserção de maior diversidade de cenários dos estágios e de regiões brasileiras, o que possibilitaria comparações e aprofundamentos que fortaleceriam o debate sobre a transmissão psicanalítica na realidade contemporânea das universidades brasileiras. Em síntese, reafirma-se que o modo de vinculação dos estudantes com a teoria psicanalítica, iniciada e estimulada nos estágios da graduação em psicologia, constitui parte importante da transmissão psicanalítica nas universidades e porta de entrada para futuros psicanalistas, pois nesse espaço possibilitam-se condições para a construção de práticas psicanalíticas éticas, criativas e socialmente comprometidas, capazes de dialogar com os desafios da saúde mental brasileira e de sustentar uma clínica psicanalítica ampliada.

Referências

- AIELLO-VAISBERG, T. M. J. **Encontro com a loucura: transicionalidade e ensino de psicopatologia**. 1999. Tese (Livre Docência) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 1999a. <https://doi.org/10.11606/T.47.2006.tde-24022006-090139>.
- AIELLO-VAISBERG, T. M. J. O uso do objeto “teoria”: desconstrução e mudança de representações sociais de estudantes de psicologia sobre o doente mental. **Interações: Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 4, n. 7, p. 77-97, 1999b. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/359266693_O_uso_do_objeto_teorica_desconstrucao_e_mudanca_de_representacoes_sociais_de_estudantes_de_psicologia_sobre_o_doente_mental.
- AIELLO-VAISBERG, T. M. J.; LOUSADA-MACHADO, M. C. Transicionalidade e ensino de psicopatologia: pensando “aulas práticas” com Winnicott. **Passages de Paris**, v. 1, p. 176-185, 2005. Disponível em: <https://www.apebfr.org/passagesdeparis/edition1/articles/p176-AIELLOVAISBERG.pdf>.
- ANDRADE, A. S.; TIRABOSCHI, G. A.; ANTUNES, N. A.; VIANA, P. V. B. A.; ZANOTO, P. A.; CURILLA, R. T. Vivências acadêmicas e sofrimento psíquico de estudantes de psicologia. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 36, n. 4, p. 831-846, 2016. <https://doi.org/10.1590/1982-3703004142015>.
- BRASIL. **Lei nº 4.119, de 27 de agosto de 1962**. Dispõe sobre os cursos de formação em psicologia e regulamenta a profissão de psicólogo. Diário Oficial da União, Brasília, Seção 1, p. 9253. 5 set. 1962.
- BRASIL. **Lei nº 10.216, de 6 de abril de 2001**. Dispõe sobre a proteção e os direitos das pessoas portadoras de transtornos mentais e redireciona o modelo assistencial em saúde mental. Diário Oficial da União, Brasília, Seção 1, p. 2. 9 abr. 2001.



BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CES nº 1, de 11 de outubro de 2023.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia. Diário Oficial da União, Brasília, Seção 1, p. 55-57. 23 out. 2023.

CALDEIRA, M. C.; ÁVILA, L. A. O grupo operativo como ferramenta na saúde mental. **Vínculo**, v. 18, n. 1, p. 72-79, 2021. <https://doi.org/10.32467/issn.19982-1492v18nesp.p375-387>.

CARRIJO, C.; IMBRIZI, J. M.; MOREIRA, J. O.; TEIXEIRA, L. C. Psicanálise nos espaços públicos e clínica ampliada: Ações, saberes e transmissão. **Plural – Revista de Psicologia Unesp**, Bauru, v. 4, e024p01, p. 1-11, 2024. <https://doi.org/10.59099/prpub.2024.113>.

COUTINHO, D. M. B.; MATTOS, A. S.; MONTEIRO, C. F. A.; VIRGENS, P. A.; ALMEIDA FILHO, N. M. Ensino da psicanálise na universidade brasileira: retorno à proposta freudiana. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 65, n. 1, p. 103-120, 2013. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672013000100008.

DANTO, E. A. **As clínicas públicas de Freud: psicanálise e justiça social, 1918-1938.** Tradução: Margarida Goldszajn. 1. ed. São Paulo: Perspectiva, 2019. 464 p.

FARIA-SCHÜTZER, D. B.; SURITA, F. G.; ALVES, V. L. P.; BASTOS, R. A.; CAMPOS, C. J. G.; TURATO, E. R. Seven steps for qualitative treatment in health research: the clinical-qualitative content analysis. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 26, n. 1, p. 265-274, 2021. <https://doi.org/10.1590/1413-81232020261.07622019>.

FIGUEIREDO, L. C. **As diversas faces do cuidar: novos ensaios de psicanálise contemporânea.** 3. ed. São Paulo: Escuta, 2020. 232 p.

FIGUEIREDO, L. C. **A mente do analista.** 3. ed. São Paulo: Escuta, 2022. 168 p.

FONTANELLA, B. J. B.; LUCHESI, B. M.; SAIDEL, M. G. B.; RICAS, J.; TURATO, E. R.; MELO, D. G. Amostragem em pesquisas qualitativas: proposta de procedimentos para constatar saturação teórica. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 27, n. 2, p. 389-394, 2011. <https://doi.org/10.1590/S0102-311X2011000200020>.

FONTELES, C. S. L.; COUTINHO, D. M. B. Psicanálise e universidade: o caso brasileiro. **Revista Brasileira de Psicanálise**, v. 50, n. 4, p. 175-188, 2016. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0486-641X2016000400014.

FREUD, S. Deve-se ensinar a psicanálise nas universidades? In: FREUD, S. **Obras Completas**, v. 14. Tradução: Paulo César de Souza. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. p. 284-287.

GIL, A. E. B.; PONTES, R. G.; ROCHA, T. H. R. Relato de experiência: análise do processo de autonomia de usuários de um CAPS. **Mosaico: Estudos em Psicologia**, Belo Horizonte, v. 12, n. 1, p. 107-116, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/mosaico/article/view/47943>.

JACÓ-VILELA, A. M. Trajetórias da psicologia no Brasil: conciliações e resistências. **Memorandum: Memória e História em Psicologia**, v. 38, p. 1-28, 2021. <https://doi.org/10.35699/1676-1669.2021.36485>.

JACÓ-VILELA, A. M.; SILVA FILHO, W. J.; DAZZANI, M. V. M. Sobre teorias, coerências, dispersão. In: BASTOS, A. V. B. **Quem faz a psicologia brasileira? Um olhar sobre o presente para construir o futuro.** Volume 2: condições de trabalho, fazeres profissionais e



engajamento social. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2022. p. 104-115. Disponível em: https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2022/12/Censo_psicologia_Vol2-1.pdf.

MARTINS, K. P. H.; SILVA JÚNIOR, R. E. P.; SALES, R. C.; AGUIAR, G. M. R.; MARQUES, G. H. O que pode a psicanálise com relação à atenção psicossocial. In: WINOGRAD, M.; CREMASCO, M. V. F. (org.). **O que pode a psicanálise**. 1. ed. São Paulo: Blucher, 2019. p. 133-154.

MINERBO, M. Revista multiverso entrevista: Marion Minerbo. **Revista Multiverso**, Aracaju, v. 5, p. 165-173, 2022. Disponível em: <https://www.bivipsi.org/wp-content/uploads/nparacaju-multiverso-2025-v5-14.pdf>.

MINERBO, M. Ateliê clínico: para quê? In: MINERBO, M. **Para que serve uma análise? e outros ateliês**. 1. ed. São Paulo: Blucher, 2024. p. 11-18.

MOUAMMAR, C. C. E. Psicanálise nos espaços públicos: escuta e transmissão psicanalítica na extensão universitária. **Humanidades & Inovação**, Palmas/TO, v. 10, n. 4, p. 93-105, 2023. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/8637>.

NEIVA, L. C. J.; CASTRO, C. A. S.; TERRA, G. S.; SANTEIRO, T. V. Psicanálise e universidade: entrelaçando saberes através de uma liga acadêmica. **Plural – Revista de Psicologia Unesp**, Bauru, v. 4, e024p20, P. 1-18, 2024. <https://doi.org/10.59099/prpub.2024.77>.

OLIVEIRA, I. F.; COSTA, V. C. A.; YAMAMOTO, O. H. A psicologia no Brasil: Uma história em construção. In: BASTOS, A. V. B. **Quem faz a psicologia brasileira?** Um olhar sobre o presente para construir o futuro. Volume 2: condições de trabalho, fazeres profissionais e engajamento social. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2022. p. 11-41. Disponível em: https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2022/12/Censo_psicologia_Vol1-1.pdf.

PEREIRA, J. E. C.; LONDERO, S. M. Experiência de estágio em um CAPSi: intersecções entre a prática do psicólogo a partir da psicanálise, em uma instituição pública de saúde mental. In: SIMPÓSIO DE PSICANÁLISE E PRÁTICA MULTIDISCIPLINAR NA SAÚDE, 1, 2019, Londrina, PR, **Anais [...]**. Universidade Estadual de Londrina. p. 273-281, 2019. Disponível em: <https://anais.uel.br/portal/index.php/sppms/article/view/635>.

RISK, E. N.; SANTOS, M. A. Clínica ampliada, cuidado à infância e à família no contexto da rede de atenção psicossocial: contribuições de Winnicott. **Revista Subjetividades**, v. 22, n. 3, e13443, p. 1-12, 2022. <https://doi.org/10.5020/23590777.rs.v22i3.e13443>.

ROSA, D.; BARRANCOS, L.; QUARTIERO, M. F. R.; FREITAS, R. **Cenário das políticas e programas nacionais de saúde mental**. Rio de Janeiro: Instituto de Estudos para Políticas de Saúde e Instituto Cactus, 2022. 38 p. Disponível em: <https://institutocactus.org.br/wp-content/uploads/2022/06/cenario-politicas-programas-nacionais-saude-mental-ieps-instituto-cactus.pdf>.

SÁ, S. D. Do ensino à transmissão da psicanálise: é possível graduar-se psicanalista? In: ALMEIDA, A. P. (org.). **Muito além da formação: diálogos sobre a transmissão e a democratização da psicanálise**. 1. ed. São Paulo: Blucher, 2023. p. 269-288

SAHÃO, F. T.; KIENEN, N. Adaptação e saúde mental do estudante universitário: revisão sistemática da literatura. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 25, e224238, p. 1-13, 2021. <https://doi.org/10.1590/2175-35392021224238>.



SANTEIRO, T. V. Processos clínicos em núcleos de apoio à saúde da família / Nasf: estágio supervisionado. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 32, n. 4, p. 942-955, 2012.

<https://doi.org/10.1590/S1414-98932012000400013>.

TARDIVO, L. C.; SALLES, R. J.; GABRIEL FILHO, L. Uma proposta de formação do psicológico em saúde mental: ensino, pesquisa e intervenção. **Educação, Sociedade & Culturas**, v. 39, p. 79-99, 2013. Disponível em: <https://ojs.up.pt/index.php/esc-ciie/article/view/315>.

TURATO, E. R. **Tratado da metodologia da pesquisa clínico-qualitativa**: construção teórico-epistemológica, discussão comparada e aplicação nas áreas da saúde e humanas. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2018. 688 p.

VIEIRA, M. M.; NOGUEIRA, C. C. C. A perspectiva da clínica ampliada no contexto comunitário. **Analecta**, Juiz de Fora, v. 5, n. 5, p. 1-13, 2019. Disponível em: <https://seer.uniacademia.edu.br/index.php/ANL/article/view/2355>.

WINNICOTT, D. W. Objetos transicionais e fenômenos transicionais. In: WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Tradução: Breno Longhi. 1. ed. São Paulo: Ubu Editora, 2019. p. 11-42.

WINNICOTT, D. W. Desenvolvimento emocional primitivo. In: WINNICOTT, D. W. **Da pediatria à psicanálise**: escritos reunidos. Tradução: M. Masud R. Khan. 1. ed. São Paulo: Ubu Editora, 2021a. p. 256-276.

WINNICOTT, D. W. Preocupação materna primária. In: WINNICOTT, D. W. **Da pediatria à psicanálise**: escritos reunidos. Tradução: M. Masud R. Khan. 1. ed. São Paulo: Ubu Editora, 2021b. p. 481-490.

WINNICOTT, D. W. O desenvolvimento emocional do ser humano. In: WINNICOTT, D. W. **Natureza humana** – Parte II. 1. ed. Ubu Editora, 2024. p.43-86. (Obra original publicada em 1988)

ZANOTTI, S. V.; OLIVEIRA, A. A. S.; BASTOS, J. A.; SILVA, W. V. N. Jornal do Caps: construção de histórias em oficinas terapêuticas. **Psico**, v. 41, n. 2, p. 278-284, 2010. Disponível em: <https://puers.emnuvens.com.br/revistapsico/article/view/5737>.

Recebido em: 11 de novembro de 2025.

Aceito em: 23 de março de 2026.