



DESENVOLVIMENTO DA ESCUTA CLÍNICA NA ABORDAGEM CENTRADA NA PESSOA - RELATO DE EXPERIÊNCIA DISCENTE

Development of Clinical Listening in Person-Centered Approach — Student experience report

MATHEUS MATOS FRANCO*
ISABELLY DIAS VIEIRA**
ROSA ANGELA CORTEZ DE BRITO***

Desarrollo de la Escucha Clínica en el Enfoque Centrado en la Persona — Informe sobre la experiencia de los estudiantes

Resumo: A facilitação do ensino, ao invés de uma educação mais tradicional, possibilita ao aluno maior habilidade e adaptação às mudanças que as situações práticas apresentam, pois o próprio conhecimento em si é mutável. A formação do psicólogo compreende o desenvolvimento de habilidades e competências que baseiam sua identidade profissional, como a escuta psicológica clínica. Este artigo tem como objetivo discutir as possibilidades de desenvolvimento da escuta clínica a partir de uma disciplina teórica na graduação de Psicologia. O fundamento teórico foram as metodologias ativas e a proposta de ensino centrado no aluno de Carl Rogers. O método utilizado foi de natureza qualitativa, de inspiração fenomenológica. A análise gerou duas categorias, a saber: o vínculo e as atitudes facilitadoras na relação docente-discentes; as metodologias ativas, o processo formativo e o desenvolvimento da habilidade de escuta. Compreende-se que a qualidade afetiva da relação entre os discentes e a docente durante a disciplina, somado às metodologias ativas empregadas no desenvolvimento das atividades avaliativas e de sala de aula, possibilitaram uma aprendizagem significativa condizente com o objetivo de aprendizagem. Sugere-se que mais pesquisas englobando as práticas de escuta em psicologia sejam realizadas.

Palavras-chave: Aprendizagem ativa; Psicologia Clínica; Habilidade Clínica; Ensino Superior; Psicoterapia Centrada na Pessoa.

Abstract: The facilitation of teaching, rather than traditional education, enables the student to be more skillful and adaptable to the changes that practical situations present, as knowledge itself is changeable. The training of psychologists includes the development of skills and competencies that underpin their professional identity, such as clinical psychological listening. This article aims to discuss the possibilities of developing clinical listening from a theoretical discipline in undergraduate psychology. The theoretical foundation was the active methodologies and the proposal of Carl Rogers' student-centered teaching. The method used was of a qualitative nature, of phenomenological inspiration. The analysis generated two categories, namely: the bond and facilitating attitudes in the teacher-student relationship; active methodologies, the training process and the development of listening skills. It is understood that the affective quality of the relationship between the students and the teacher during the discipline, added to the active methodologies employed in the development of the evaluative and classroom activities, enabled significant learning consistent with the learning objective. It is suggested that more research encompassing listening practices in psychology be carried out.

Keywords: Active learning; Clinical Psychology; Clinical Competence; Higher Education; Person-Centered Psychotherapy.

Resumen: La facilitación de la enseñanza, en lugar de una educación más tradicional, permite al estudiante ser más hábil y adaptarse a los cambios que presentan las situaciones prácticas, ya que el propio conocimiento es mutable. La formación de los psicólogos incluye el desarrollo de habilidades y competencias que fundamentan su identidad profesional, como la escucha clínica psicológica. Este artículo pretende discutir las posibilidades de desarrollar la escucha clínica desde una disciplina teórica en el pregrado de psicología. El fundamento teórico fueron las metodologías activas y la propuesta de enseñanza centrada en el estudiante de Carl Rogers. El método utilizado fue de naturaleza cualitativa, de inspiración fenomenológica. El análisis generó dos categorías, a saber: el vínculo y las actitudes facilitadoras en la relación profesor-discípulo; las metodologías activas, el proceso de formación y el desarrollo de la capacidad de escucha. Se entiende que la calidad afectiva de la relación entre los alumnos y el profesor durante la disciplina, sumada a las metodologías activas empleadas en el desarrollo de las actividades evaluativas y de aula, posibilitaron un aprendizaje significativo y coherente con el objetivo de aprendizaje. Se sugiere la realización de más investigaciones que abarquen las prácticas de escucha en psicología.

Palabras-clave: Aprendizaje Activo; Psicología Clínica; Competencia Clínica; Educación Superior; Psicoterapia Centrada en la Persona.

* Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá.
E-mail: teto_matos@hotmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0009-0003-6774-141X>.

** Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá.
E-mail: isabelly.diasvieira.3@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0009-0009-8586-4193>.

*** Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá.
E-mail: rosa.brito@ufmt.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3917-7677>.



Introdução

A formação do aluno de Psicologia tem uma peculiaridade dentre as outras áreas no campo da saúde: nas práticas supervisionadas, o professor não está presente no momento da atuação. Isso torna o processo de ensino-aprendizagem inviável de ser executado em uma lógica na qual o discente aprende, pela execução do professor, a dimensão técnica e de manejo no 'quefazer' psicológico. Morán (2015) aponta que existem modelos metodológicos nos quais os alunos podem aprender de forma mais ativa e significativa. Esse modelo de aprendizado pode se dar pelo desenvolvimento de grupos e projetos, que contam com a orientação de um professor supervisor e que os alunos participam de forma mais autônoma.

Nesse contexto, Morán (2015; 2018) propõe que sejam apresentadas atividades e desafios que estimulem a participação ativa dos alunos, que os envolvam em tomada de decisões, que promovam o desenvolvimento de habilidades e competências para a posterior avaliação dos resultados alcançados. Esse processo pode ser construído em etapas ou passos, de menor para maior complexidade. Isso possibilita ao discente, no decorrer de seu acontecimento, a elaboração e reelaboração de sua própria execução, de forma crítica.

Esse tipo de modelo converge com a atual formação do egresso do curso de psicologia, previsto na mais recente composição das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's), do Ministério da Educação (MEC, 2022). Esta afirma que a formação em Psicologia deve se basear nas competências e habilidades acerca da identidade profissional do psicólogo. Os princípios gerais da formação do psicólogo se delineiam pela fundamentação em "valores, princípios e compromissos que garantam a constituição de um profissional ético, comprometido com o desenvolvimento científico da Psicologia e atento aos fenômenos históricos, sociais, econômicos, culturais e políticos do mundo e do país" (p. 04), bem como o respeito pela Declaração Universal dos Direitos Humanos. Além disso, situa que o egresso deve estar em preocupação contínua e proativa com a sua capacitação e aprimoramento, elementos também previstos em nosso Código de Ética do Profissional de Psicologia (CFP, 2005).

Diante desse panorama, este trabalho tem como objetivo discutir, a partir de um relato de experiência, uma proposta de abordagem processual de desenvolvimento da escuta psicológica clínica em uma disciplina teórica de psicologia clínica do curso de graduação em Psicologia. Esse trabalho foi construído por meio de uma metodologia qualitativa em modalidade de relato de experiência, que aborda nossa vivência enquanto discentes da disciplina Psicologia Clínica: Abordagem Existencial Humanista, do quinto semestre de psicologia na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), cujo conteúdo versa sobre a clínica psicológica da Abordagem Centrada na Pessoa (ACP). Nesse sentido, discutiremos de que maneira o processo de ensino-aprendizagem, bem como as atividades avaliativas da disciplina possibilitaram o desenvolvimento da nossa habilidade de escuta clínica, a partir do ensino centrado no aluno, de Carl Rogers e das propostas de metodologias ativas, desenvolvidas por autores contemporâneos.

As atividades realizadas na disciplina em questão envolveram, além de uma transmissão teórica mais tradicional, do uso de metodologias ativas, de procedimentos avaliativos mais práticos, o estabelecimento de uma relação intersubjetiva da professora com a turma, para a facilitação de uma aprendizagem significativa (Rogers, 1973). Rogers, além de ser um autor bastante citado na literatura de ensino-aprendizagem e de metodologias ativas, que apontam para uma construção de conhecimento com foco no aluno (Marchesan & Neu, 2021; Morán, 2018), também é o autor base da teoria clínica estudada na disciplina que foi nosso campo de vivência desta experiência de ensino. Essa coincidência confere uma interessante convergência que se refletiu na forma como o conhecimento foi construído em sala de aula.

O Ensino Centrado no Aluno em Rogers

Carl Rogers dedicou aproximadamente dois terços de sua produção teórica ao desenvolvimento de uma teoria psicológica clínica. Contudo, sempre esteve presente em sua obra um interesse pelas coletividades e grupos, o que culminou no que a literatura aponta como fase coletiva/interhumana (Moreira, 2010). Uma importante contribuição nesse sentido se deu no campo da educação, na qual propôs o ensino centrado no aluno, no qual Rogers apresentou uma metodologia de aprendizagem inspirada em seu modelo teórico de relações humanas de ajuda (Rogers, 2017).

Para o autor (Rogers, 1973), o intuito de uma verdadeira educação estaria longe de ser a simples transmissão de conhecimentos prontos para os discentes. Seu grande objetivo, como educador, foi o de facilitar a aprendizagem para que o professor, mais do que ensinar, pudesse construir com o aluno uma relação na qual este pudesse 'aprender a aprender', tal como previsto por Rogers (1973). A facilitação, ao invés de uma educação mais tradicional, possibilita ao aluno maior habilidade e adaptação às mudanças que as situações práticas apresentem, pois o próprio conhecimento, em si, é mutável.

Para que esse cenário se desenvolva, deve existir esse processo de facilitação da aprendizagem que é diretamente pautada na relação interpessoal entre o professor — facilitador — e o aluno. Nessa relação, é



importante a existência de determinadas condições para que seja possível proporcionar uma aprendizagem significativa, as quais são inspiradas em seus estudos anteriores relativos ao processo na psicoterapia (Rogers, 2003; 2017).

A primeira atitude facilitadora na aprendizagem é a autenticidade, na qual o professor se mostra como uma pessoa real tal qual é, sem sustentar algum tipo de fachada ou aparência. Essa atitude promove um relacionamento verdadeiro e profundo com a turma, que amplia o papel institucional e formal. O educador expressa suas opiniões e sentimentos, não apenas não maquiando, mas também comunicando desgostos, incômodos e real afetação.

A segunda atitude facilitadora é chamada de aceitação do aluno, bem como a confiança em seu processo de aprendizagem. Para Rogers (1973), o docente manifesta um real interesse pelo aluno, na medida em ele possui suas particularidades, dificuldades, opiniões e potencialidades. Nas situações em sala de aula, o professor compreende e aceita que o discente vivencia, na aprendizagem de um conteúdo, tanto sentimentos positivos, como a felicidade frente ao êxito em alguma atividade, quanto os negativos, como medo ou frustração diante de uma dificuldade ou fracasso.

A terceira atitude facilitadora, a compreensão empática, caracteriza-se como a possibilidade de se aproximar da forma como os alunos veem o conteúdo, tomando-os como referência no ato de ensinar. Isso possibilita a percepção sensível e mais aprofundada da percepção do aluno acerca da situação de ensino-aprendizagem, o que promove maior aproximação da aprendizagem significativa. Para Rogers (1973), essas atitudes não são comuns nos contextos de sala de aula mais tradicionais, nos quais o ensino-aprendizagem acontece de forma direcionada aos processos avaliativos com ênfase naquilo que o discente ainda não sabe.

Ainda em relação ao processo de facilitação de aprendizagem, Rogers destaca outras duas qualidades para além das três já mencionadas. A primeira diz respeito ao reconhecimento de problemas no cotidiano que possam ser resolvidos ou debatidos no processo de aprendizagem, uma vez que, conforme Rogers (2017, p. 285), “pode dizer-se que se verifica mais facilmente uma aprendizagem significativa quando as situações são percebidas como problemáticas”. Outro ponto essencial é que o professor disponibilize recursos diversos para que os alunos possam buscar, dentro do que lhes parece interessante e útil, a construção de seu próprio conhecimento. Nesse sentido, é relevante mencionar que “essas coisas são oferecidas para serem usadas se forem úteis ao aluno, esperando que sejam encaradas como tal. Não pretende que elas sejam guias, expectativas, comandos, imposições ou exigências” (2017, p. 288), pois o autor discute que isso é promotor de autonomia no aluno.

Para Rogers, (1973), a aprendizagem é significativa quando o aluno verifica que o conteúdo estudado tem relação com seus próprios objetivos. Ela privilegia um processo dinâmico, e o relacionamento interpessoal entre o aprendiz e o educador é o fundamento. Quando essas características se apresentam, o professor facilita o processo de ensino-aprendizagem e o aluno se abre ao processo e às experiências e atividades propostas. O aluno pode tornar-se mais responsável pelo seu aprendizado. Nesse sentido, isso contribui para um acesso ao conteúdo que ocorre de maneira mais profunda, significativa e auto iniciada, assim como pela maior abertura para o contato direto com a experiência de resolução de problemas práticos e de pesquisa.

Guimarães e Maciel (2021), em literatura recente, evidenciam a importância de o professor estimular a afetividade na relação docente-discente como uma ferramenta fundamental para facilitar a ocorrência de uma aprendizagem significativa para os alunos, de modo a agregar maior interesse pela disciplina. Nesse sentido, as autoras destacam que, por meio de uma clara comunicação, pode surgir a afetividade na relação professor-aluno. Isso propicia o diálogo de conteúdos entre os participantes da relação e um maior envolvimento no processo de conhecimento. Além disso, elas ressaltam que os docentes devem compreender que os discentes partem de lugares diferentes de conhecimento. Assim, os aprendizados acontecem em tempos e de maneiras distintas. Isso justifica que o professor trabalhe o conteúdo de formas diversas e que essas sejam capazes de dialogar com aquilo que o discente já conhece.

Metodologias Ativas e o Ensino em Psicologia Clínica

A docência no Ensino Superior possui um histórico caracterizado por uma relação hierárquica entre docente e discentes, objetivando a transmissão de conteúdos de modo individualista (Martins, Coimbra, Oliveira, & Maturano, 2019), cenário que converge com a perspectiva de educação criticada por Rogers (1973) discutida anteriormente. Essa realidade passou por diversas transformações, até o surgimento de novas propostas e práticas de ensino, das quais destacamos as metodologias ativas. Souza, Santos e Murgo (2020) apontam diferenças entre o método de ensino tradicional e as metodologias ativas: enquanto o primeiro centraliza no professor a responsabilidade de transferir o conhecimento, a segunda abre espaço para que os próprios alunos aprendam de maneira ativa, se auto responsabilizando pela aquisição de conhecimento, pelo desenvolvimento de competências, habilidades e pela ocorrência do sentimento de preparo para o exercício profissional.

O grande objetivo das metodologias ativas é facilitar uma formação mais autônoma, fundamentada nas relações interpessoais, em detrimento da mera repetição, em “processos fragmentados de memorização e transferência unidirecional do conhecimento” (Martins, Coimbra, Oliveira, & Maturano, 2019, p. 125). Isso se configura pela relação de parceria e compromisso entre as partes envolvidas, descentralizando o professor



do foco no processo de ensino, e tirando-o de uma posição superior de autoridade detentora dos saberes. Ao mesmo tempo, desconstrói uma visão do aluno como aquele que carece de conhecimento, e deve, de modo passivo e disciplinado, absorver o que lhe é transmitido pelo docente.

Venturini (2022), também partilhando dessa perspectiva, aborda que as metodologias ativas no ensino em Psicologia têm a função de “estimular os estudantes a participarem ativamente na sala de aula, surgindo como sujeitos da ação em que as suas opiniões e conhecimentos são valorizados na construção do conhecimento” (Venturini, 2022, p. 52). Nesse âmbito, entende-se o estudante como um ser complexo, atravessado e constituído pelo mundo, sendo indissociável de suas vivências, sentimentos, opiniões, valores e saberes, os quais são muito relevantes para o processo de aprendizagem. Em decorrência disso, as metodologias ativas podem ser constituir como fonte de desenvolvimento de habilidades e competências, algo previsto nas DCN’s dos cursos de Psicologia — apresentadas na introdução deste artigo. Além disso, podem ser tornar ferramentas úteis e aplicáveis no cotidiano futuro do profissional, o que é almejado para o aluno egresso em seu exercício profissional.

Sobre as potencialidades da utilização de metodologias ativas na formação acadêmica de alunos de psicologia, Prado e Teotônio (2020) explicitam que a proposição e a adesão aos espaços de aprendizado não formais, bem como a propostas de educação que possibilitam ao aluno o protagonismo na construção de conhecimento, proporcionam diversos benefícios. Nesse contexto, os autores apresentam os resultados de que, a partir dessa metodologia, o desempenho dos discentes melhorou em proporção significativa, suscitando benefícios tanto nas experiências vividas como nas notas e conhecimentos adquiridos. Além disso, os autores também observam que o uso das metodologias ativas proporcionou tanto a articulação entre teoria e prática quanto a aquisição de saberes que não seriam possíveis de serem apreendidos na sala de aula tradicional.

De acordo com as DCN’s, abordadas por Bereta (2022), a graduação em psicologia prevê uma formação generalista, na qual os estágios supervisionados são o local de interseção entre teoria e prática. Contudo, compreendemos que até que o estágio aconteça, especialmente nos contextos clínicos, que costumam acontecer no quarto e quinto anos do curso, o aluno de psicologia pode se beneficiar de outras possibilidades de exercer a escuta. A partir disso, refletimos sobre o potencial das metodologias ativas, articuladas à aprendizagem significativa e às atitudes facilitadoras propostas por Rogers (1973) para a discussão de uma experiência em uma disciplina de psicologia clínica.

O desafio do processo de ensino-aprendizagem, na formação do psicólogo clínico, apresenta contornos e nuances específicas, pela própria natureza e transformação histórica do que é a clínica na atuação em Psicologia. A dimensão clínica em Psicologia vem passando por diversas transformações ao longo do tempo. Ainda hoje, quando se pensa em psicologia clínica, é comum visualizar o modelo que se configura como atendimento individual, privado, de caráter psicoterápico e ambientado em um consultório. Esse modelo tradicional ou clássico, foca em processos psicológicos e psicopatológicos de um indivíduo abstrato e não necessariamente conectado a um contexto, buscando nele o que é interior e íntimo (Dutra, 2004).

Vários autores questionam esse modelo e as práticas psicológicas norteadas por ele. Tais reflexões e discussões apontam a emergência de práticas clínicas que atribuam maior importância ao contexto social e à ampliação para um modelo social de clínica. Isso acarreta a necessidade de mudanças nos referenciais teóricos que fundamentam a prática, bem como um olhar no qual se enxerga o indivíduo como alguém atravessado pela realidade sociocultural, econômica e política na qual está inserido. A pessoa atendida é constituída pelo mundo ao mesmo tempo que também o constitui, é permeada pelas relações sociais. Isso exige do psicólogo que ele não perca de vista a singularidade, ao mesmo tempo em que percebe o indivíduo em seus atravessamentos contextuais (Dutra, 2004; Moreira, 2010; Bereta, 2022; CFP, 2022).

É interessante apontarmos que a prática clínica tem uma abrangência que não se restringe a um local, a um número específico de pessoas ou à presença de uma patologia. O seu principal objetivo é o acolhimento do sofrimento, cuja ação — a escuta — deve ser orientada por concepções teóricas e noções de sujeito e subjetividade que componham a base desse fazer (Dutra, 2004). Dessa forma, é possível compreender que a habilidade de escuta na prática clínica é algo fundamental a ser desenvolvido nos futuros psicólogos que, como profissionais de saúde, precisam lidar com o sofrimento que é atravessado e constituído por dimensão social (Dutra, 2004).

Como contribuição a esse cenário, entendemos as proposições de AmatuZZi (1990) como bastante relevantes. O autor apresenta uma diferenciação entre um ouvir que compreende as significações reais de quem falou e um ouvir que se dá como um simples uso do aparelho sensorial para captação dos signos, o qual, isoladamente, não possibilita uma escuta efetiva. Segundo o autor, esse ouvir verdadeiro é algo que nos envolve e nos afeta, cujo sentido apreendido nos toca profundamente, possibilitando o contato com o outro e o nosso próprio enriquecimento como ouvinte. Nesse âmbito, ele considera que a fala está sendo plenamente pronunciada no momento em que é ouvida pelo outro como ato compreensivo dos significados manifestos. Isso sinaliza o entendimento de que o ouvir vem antes do falar, o que na prática do psicólogo clínico se apresenta como disponibilidade e abertura à alteridade (Brito & Freire, 2014).



Método

A metodologia desse estudo é de natureza qualitativa, de inspiração fenomenológica. A pesquisa de cunho qualitativo permite o conhecimento dos atravessamentos na constituição de um fenômeno em sua subjetividade e complexidade. Além disso, ela também possibilita que a subjetividade do pesquisador possa ser explorada, caracterizando um lugar privilegiado para quem pretende investigar fenômenos a partir de experiências próprias (Holanda, 2006; González, 2020).

A contribuição da fenomenologia na pesquisa qualitativa, conforme mencionado por Castro & Gomes (2011), se dá na medida em que se direciona “à descoberta de significados expressos por um sujeito sobre sua experiência” (Castro & Gomes, 2011, p. 155), que pode ser a do próprio pesquisador. Destacamos que os autores resgatam os achados de Forghieri (1992) e a descrição da experiência vivida pelo próprio pesquisador como elemento importante da pesquisa.

A disciplina campo desse relato de experiência é uma disciplina teórica, cursada pelos alunos no quinto semestre da matriz vigente até então¹, denominada Psicologia Clínica: Abordagem Humanista Existencial. Neste artigo enfatizamos o processo avaliativo, visando discutir a relação facilitadora professor-aluno como eixo que possibilita a proposição e melhor adesão de metodologias ativas e sua contribuição no desenvolvimento da habilidade de escuta clínica no aluno de psicologia.

Destacamos três momentos da disciplina, que articulamos com o desenvolvimento da escuta clínica psicológica e facilitadora. No primeiro, a docente estabeleceu uma relação interpessoal com a turma, de modo a facilitar um espaço no qual buscou chamar a atenção dos discentes, através de atividades, para a importância da escuta clínica na prática profissional do psicólogo, enquanto instrumento e habilidade a ser desenvolvida.

Em um segundo momento, foi realizada a primeira avaliação da disciplina. A proposição foi de que os discentes fizessem, em grupos de até quatro pessoas, um texto dissertativo de análise de uma escuta psicológica clínica, em articulação com a teoria estudada na disciplina, a partir de um estudo de caso publicado. Foram apresentadas em sala as fases da escuta clínica de Rogers — não-diretiva, reflexiva e experiencial (Moreira, 2010). Três casos publicados, relativos a cada fase foram distribuídos para a turma, a partir de sorteio para cada quarteto. Esse instrumento avaliativo foi realizado antes da metade do semestre letivo.

No terceiro momento, a segunda avaliação, a proposição foi de uma análise similar à anterior, com uma diferença: foram os próprios alunos que fizeram o exercício de escuta clínica psicológica. A atividade foi desenvolvida em duplas e consistia no seguinte processo: cada discente da dupla deveria escolher uma obra (música, filme, livro, obra de arte, etc.); cada discente deveria relatar para o outro integrante sua experiência com a obra, descrevendo sentimentos, sensações e o que mais surgisse no momento presente. Aquele que estivesse escutando deveria proporcionar uma escuta facilitadora, nos moldes estudados na disciplina; em uma outra etapa, ocorreu a inversão da dupla: quem inicialmente ouviu seria ouvido e quem foi ouvido, passou a falar sobre sua experiência; cada uma das duas escutas deveria ser escrita em um relato descritivo, imediatamente após a escuta; com as descrições de ambas as escutas, os dois alunos fariam uma produção escrita que articulasse essas descrições de suas experiências pessoais com os conceitos da ACP. O segundo instrumento avaliativo foi iniciado três semanas antes do término do semestre letivo.

Os alunos autores deste artigo foram discentes da disciplina e participaram de todas as atividades no decorrer do semestre. A última autora é a docente da disciplina, recém-chegada à UFMT e ao estado, à época em que ministrou a disciplina. Os dados utilizados neste artigo foram as anotações das aulas dos alunos, as suas reflexões escritas sobre a primeira atividade avaliativa, suas descrições das escutas realizadas para a segunda atividade avaliativa, assim como o trabalho produzido por eles, em seguida. A análise do material, apresentada na discussão deste artigo, nos possibilitou o estabelecimento das seguintes categorias: o vínculo e as atitudes facilitadoras na relação docente-discentes; as metodologias ativas, o processo formativo-avaliativo e o desenvolvimento da habilidade de escuta.

Entendemos que os 3 momentos da disciplina se conectam de forma a construir uma aprendizagem processual, fundamentada na relação professor-aluno, sustentada pelas atitudes facilitadoras previstas na teoria de ensino de Rogers e com o uso de metodologias ativas. Salientamos que, embora realizar estudos de caso seja uma tarefa frequente na nossa graduação em psicologia, essa foi a primeira vez que uma atividade avaliativa nos convidou a uma análise da nossa própria escuta clínica, a partir de conceitos teóricos.

Discussão

O vínculo e as atitudes facilitadoras na relação docente-discentes

A disciplina Psicologia Clínica: Abordagem Humanista Existencial propunha em sua ementa a discussão da abordagem de atendimentos clínicos na ACP, na qual a relação de ajuda só é possível mediante a ocorrência de condições necessárias e suficientes (Rogers, 2010). No contexto de ensino-aprendizagem, as atitudes previstas nas condições estiveram presentes e possibilitam o estabelecimento de um clima facilitador em sala de aula para a auto responsabilização dos alunos e para a aprendizagem significativa.

No início da disciplina, a docente apresentou o plano de ensino e convidou a turma para o estabelecimento dos ‘combinados’ sobre a dinâmica das aulas. Nesse dia, convidou os alunos para um ‘exercício

¹ A matriz curricular do curso de Psicologia da UFMT da qual essa disciplina faz parte esteve vigente até o semestre 2022.2. No semestre 2023.1 ela apresenta mudança de nomenclatura e da ementa, mas ainda conserva a perspectiva clínica como eixo de formação.



fenomenológico', nas palavras da docente, no qual estes deveriam falar sobre imagens ou palavras que lhes vinham ao ouvir o termo "Psicologia Clínica". A partir daí, verificou-se que a turma tinha uma percepção mais tradicional sobre a clínica psicológica. Essa é uma atividade possível para que a turma e a docente pudessem se reconhecer acerca da forma como esse tema é compreendido, o que repercutiu na forma como o conteúdo foi desenvolvido posteriormente.

Mencionamos a seguir outras situações em que ficou perceptível o papel de "facilitadora da aprendizagem" (Rogers, 1973) desempenhado pela docente durante a disciplina. Em primeiro lugar, percebemos que ela vivenciava uma postura de autenticidade (Rogers, 2017) nos momentos em que se permitia falar com os alunos sobre as experiências de sua terra natal, bem como a saudade desta, seja para ilustrar exemplos do conteúdo teórico, seja em intervalos nos quais a turma não estivesse discutindo os textos da disciplina.

Percebemos que a professora construiu um espaço de segurança para que a turma pudesse ser honesta em relação a temas mais difíceis. Ao iniciar as aulas, ela costumava perguntar sobre a leitura prévia do texto, um dos combinados do início da disciplina. A cada semana, os alunos passaram a sinalizar cada vez mais quando não tinham lido o texto. O clima facilitador possibilitava, ao mesmo tempo, que a professora manifestasse livremente o seu descontentamento diante da situação. Isso permitia que situações delicadas pudessem ser cuidadas de maneira leve e significativa para os participantes envolvidos.

A professora tinha como estratégia metodológica levar exemplos clínicos, de quando exercia a clínica psicoterápica, como forma de ilustrar o conteúdo estudado. Ela descrevia a situação e questionava a turma sobre formas de intervenção, diante daquele caso, como se nós alunos fôssemos psicólogos clínicos daquele cliente.² Antes de informar como a intervenção ocorreu, a docente recebia pedidos insistentes para que contasse o desfecho da situação clínica. A exposição de sua forma de atendimento, podendo englobar seus possíveis "erros" de manejo clínico, também denota a presença de uma pessoa real, que se apresentou como tal é, na relação com seus alunos (Rogers, 1973). Como afirma Rogers (1973, p. 286), "O professor é uma pessoa, não a encarnação abstrata de uma exigência curricular ou um canal estéril através do qual o saber passa de geração em geração". Assim, durante a disciplina a docente apresentou situações "vivas", nas quais apresentava-se de forma autêntica.

Também percebemos a atitude de consideração positiva incondicional, vivenciada pela professora. Definida como uma escuta sem julgamentos, ela prevê o sentimento de "aceitação calorosa" (Rogers, 2017). Essa atitude era percebida por nós, independentemente do conteúdo trazido pelos discentes. Ainda que se tratasse de uma experiência pessoal, uma interpretação ou opinião sem maior articulação ou reflexão sobre os conteúdos teóricos, a contribuição era acolhida pela professora. Ressaltamos que uma forma de expressar essa atitude se dava quando a professora fazia perguntas relacionadas ao que era trazido pelo aluno, com a finalidade de ampliar a sua compreensão. Ela manifestava ainda uma verdadeira curiosidade quanto ao que foi dito pelo aluno. A conduta da professora era percebida por vários dos alunos, além de nós; eles relataram, em conversas informais, sentirem-se muito confortáveis para falar livremente nas aulas, sem preocupações quanto ao conteúdo que expressariam.

Por fim, apontamos que a existência de uma compreensão empática (Rogers, 2017) ficou demonstrada de forma bastante direta logo nas primeiras aulas, quando era perguntado a respeito da leitura dos textos. Em um cenário em que poucos ou quase nenhum discente havia lido o texto do dia, alegando a quantidade de disciplinas, a falta de tempo por conta do trabalho e estágio, a professora buscava ouvi-los e adaptar a forma de facilitar a aula. Isso possibilitou que a maioria pudesse participar com mais diálogo e exposição de ideias sobre o texto.

Um exemplo das adaptações realizadas aconteceu quando, em uma aula na qual os alunos não tinham lido o texto, a docente propôs uma atividade: foram apresentadas três músicas, de estilos diferentes. Após cada música, seguiu-se o pedido para que os discentes registrassem sua experiência imediata ao ouvir cada música. Após a atividade, o texto foi inicialmente trabalhado. Na aula seguinte, as descrições foram retomadas e articuladas com o texto. A metodologia utilizada foi relacionada com uma situação clínica, na qual o psicólogo retoma pontos de atendimentos anteriores para que o cliente estabeleça as possíveis relações com o que está sendo descrito na sessão. As percepções, ainda que divergentes e comparadas entre si, eram recebidas pela professora da mesma maneira: não havia uma resposta certa ou errada sobre os significados atribuídos às vivências da escuta das músicas.

A pergunta semanal sobre a leitura dos textos tornou-se marcante para nós, pois era feita com o objetivo de ter referência para o andamento e formato da aula daquele dia. A partir da resposta, a docente se preparava para adaptar-se às circunstâncias daquele momento. Isso demonstra uma "atitude de estar na situação do outro, de ver pelos olhos do aluno" (Rogers, p. 112, 1973), pois seria difícil participar de uma discussão que partisse do pressuposto de que o conteúdo do texto era conhecido por todos quando esse, muitas vezes, não era o contexto.

Ressaltamos que a atitude de compreensão empática estava presente na docente desde o primeiro dia da disciplina. Nessa aula, foi relatado pelos alunos a dificuldade de compreensão quanto aos fundamentos da teoria da ACP, que seria estudada no semestre. Isso tinha relação com a disciplina anterior de Psicologia

² Os exemplos descritos eram oriundos de situações clínicas reais. Contudo, passavam por algumas alterações para que não compromettesse a confidencialidade prevista no Código de Ética do Psicólogo (CFP, 2005).



Humanista. Segundo relato dos discentes, a falta de exemplos práticos, articulados com a teoria, foi um fator que gerou muitas dúvidas no conteúdo apresentado. Segundo eles, os conceitos eram apreendidos, mas ainda pareciam um tanto abstratos. Com isso, a docente afirmou que se certificaria de trazer casos para ilustrar a teoria discutida, o que ocorreu em todas as aulas.

As metodologias ativas no processo formativo-avaliativo e o desenvolvimento da habilidade de escuta

As metodologias ativas, durante o processo de aprendizagem na disciplina, foram utilizadas de forma extensiva, como estratégia para possibilitar uma construção ativa de conhecimentos por parte dos alunos. Dentre as propostas de metodologias ativas (Paiva, Parente, Brandão, & Queiroz, 2016), identificamos que as seguintes estratégias foram utilizadas na disciplina: estudos de caso, exercícios em grupo, socialização, exposições dialogadas, debates temáticos e interpretações musicais. Algumas destas foram descritas no tópico anterior e se constituíram como possibilidade importante na relação com a turma.

A partir disso, construiu-se um terreno fértil para a proposição de estratégias avaliativas que desenvolvessem a habilidade de escuta psicológica nos discentes. A docente apresentou, no início da disciplina, quais seriam as propostas avaliativas, descritas na metodologia deste artigo. Destacou que, no entanto, o rendimento da turma nas discussões teóricas seria um balizador para possíveis adaptações das avaliações. Alves, Oliveira e Júnior (2021) sinalizam que as avaliações que são desenvolvidas em um contexto de metodologias ativas devem ser processuais e diretamente articuladas aos objetivos de aprendizagem. Nesse sentido, a avaliação é um instrumento suporte para o avanço da aprendizagem.

A dinâmica vivenciada com a turma em sala de aula no decorrer das aulas foi elemento importante para a sinalização sobre como a primeira avaliação poderia ser executada. A atividade assegurou um espaço para que os discentes expusessem ativamente suas próprias compreensões dos casos clínicos, em articulação com o conteúdo teórico. No desenvolvimento do trabalho, realizado em grupos de até quatro pessoas, os textos dissertativos foram feitos respeitando a compreensão particular de cada grupo na articulação teoria e prática clínica.

Após a primeira avaliação, a docente convidou os discentes a refletirem criticamente sobre essa atividade e como ela contribuiu para o objetivo de desenvolver nos alunos a capacidade de reconhecer a escuta clínica em articulação com a teoria. Na 'avaliação da avaliação', os alunos reconheceram a complexidade da atividade, ao mesmo tempo em que sinalizaram que ela foi bastante relevante para o objetivo pretendido.

Com a situação acima, somada às metodologias ativas descritas no tópico anterior, houve abertura da turma para a adesão à proposta da segunda avaliação. As condições e atitudes desenvolvidas na relação docente-discentes estabeleceu um clima facilitador (Rogers, 1973; 2017) para a aprendizagem significativa, base fundamental para a execução da segunda atividade, na qual os alunos deveriam executar, eles mesmos, uma escuta clínica.

Apesar de a atividade ser constituída de uma escuta da experiência acerca de uma obra artística, foi evidente que ela trouxe vários elementos íntimos e pessoais dos alunos, elementos esses que eram relevantes no processo de escutar e ser escutado. Para que esse processo fosse confortável para os envolvidos, a professora sinalizou que as duplas deveriam ser constituídas por pessoas que já tivessem um vínculo considerado positivo por elas.

Como cada uma das escutas deveria ser descrita por quem escutou e se constituiria como o texto base para articulação teórica, podemos afirmar que os discentes vivenciaram conforto na relação interpessoal. Isso ficou perceptível, no nível de exposição pessoal dos trechos de relatos usados no trabalho entregue para a docente. A professora estabeleceu um acordo com a turma de somente ela leria os trabalhos, resguardando as vinhetas dos conteúdos e experiências dos discentes.

A segunda atividade avaliativa continha análises muito distintas entre os diferentes participantes, o que nos mostrou que essa avaliação promovia aos alunos uma diversidade de possibilidades de articulações entre uma situação clínica prática e a teoria. Após a ocorrência de uma aula de orientação para a escrita dos trabalhos, percebemos que essa atividade consistiu em um espaço relevante para que cada dupla exercitasse a escuta clínica e pudesse fazer a sua análise teórica do exercício de escuta. Isso abriu espaço para o reconhecimento tanto das habilidades desenvolvidas por cada um que escutou, quanto das dificuldades inerentes ao processo de escuta psicológica.

A partir disso, consideramos que a maneira pela qual a avaliação 2 foi proposta possibilitou a experimentação de uma primeira prática voltada para a escuta clínica psicológica e facilitadora. Ela oportunizou a vivência de novas formas de contato com pessoas que já tinham contato e afeto. Este processo demonstrou que o vínculo prévio, especificamente na execução desta atividade, foi um fator que proporcionou mais segurança e liberdade para enfrentar um processo de escuta psicológica. Percebemos a redução do nível de angústia diante do desconhecido.

Ao mesmo tempo, a existência de uma relação afetiva da dupla, anterior à atividade, também se configurou como um fator dificultador da escuta psicológica. Isso foi verificado na medida em que os alunos envolvidos estavam acostumados a se relacionar de uma outra maneira e, para realizar esse exercício, foi importante a abertura dos discentes para uma outra forma de interação, que oportunizou o clima facilitador para a escuta psicológica.



No processo de articulação da situação prática com a teoria, após a realização das escutas e das escritas descritivas, os discentes puderam analisar como foi o seu processo de ouvir clinicamente outra pessoa e relacionar isso com os conceitos e noções vistos no decorrer da disciplina. Verificamos que foi possível entender o quanto a nossa escuta estava afinada ou não com aquele que foi escutado. Também identificamos atitudes, comportamentos e posturas que facilitaram ou dificultaram a efetivação de uma escuta clínica psicológica. Todo esse contexto escapa do mero processo de memorização do conteúdo ministrado na disciplina, desarticulado das situações práticas reais (Martins, Coimbra, Oliveira, & Maturano, 2019).

Compreendemos, na prática, como o processo de ouvir alguém pode ter elementos ambíguos e aparentemente contrastantes, que contribuíram para o nosso processo de refinamento da escuta clínica. Além disso, destacamos que o processo de escuta se deu de maneira diferente para cada dupla de discentes, o que significou que as compreensões oriundas da análise entre a teoria e a prática foram singulares, mesmo com a fundamentação teórica comum.

Essa avaliação foi representativa da culminância de um processo de aprendizagem significativa, já que os alunos se engajaram na atividade para o desenvolvimento da habilidade de escuta, ao mesmo tempo em que se depararam com dificuldades, com os quais tiveram que lidar de forma autônoma e proativa. Isso possibilitou a tomada de autonomia e maior responsabilização dos discentes pelo seu próprio processo de ensino e aprendizagem, facilitado pela maneira como a docente construiu a relação com a turma ao longo do semestre, viabilizando um espaço acolhedor às particularidades (Pinheiro e Batista, 2018).

Considerações Finais

O objetivo desse artigo foi o de discutir, a partir de um relato de experiência, uma abordagem processual de desenvolvimento da escuta psicológica em uma disciplina de psicologia clínica, no curso de graduação em Psicologia. Os eixos teóricos foram o ensino centrado no aluno de Rogers e o uso de metodologias ativas no ensino em graduação de Psicologia. Consideramos importante destacar que o desenvolvimento de uma relação de abertura ao aprimoramento da habilidade de escuta dos discentes foi fator decisivo no processo de apresentação e adesão às metodologias ativas e às avaliações propostas.

Nessa perspectiva, foi possível considerar que as atividades desenvolvidas na disciplina constituíram ferramentas, as quais oportunizaram um retrato de como os alunos vivenciavam a sua habilidade de escuta até aquele momento do curso. Essa dinâmica foi percebida como benéfica pois o movimento auto perceptivo foi promotor de um melhor reconhecimento e uma maior responsabilização, por parte do discente, de sua formação como psicólogo.

Compreendemos que a qualidade afetiva da relação entre os discentes e a docente durante a disciplina, somado às metodologias ativas empregadas no desenvolvimento das atividades de sala de aula e das avaliações, possibilitaram uma aprendizagem significativa condizente com o objetivo traçado, o desenvolvimento da habilidade de escutar no contexto da psicologia clínica. Nesse cenário, reconhecemos e fortalecemos o nosso interesse pessoal em continuar aprimorando a habilidade de escuta a partir da reflexão e participação na disciplina, o que transcendeu a sala de aula e repercutiu nas atividades de estágio dos discentes.

Isso evidencia a relevância do exercício de escuta psicológica em disciplinas teóricas. Uma vez que os alunos vivenciam essa experiência prévia e reconhecem suas possibilidades e limitações, seja pela vivência, seja pela teoria, podem chegar ao estágio com essa habilidade mais aprimorada. Reconhecemos que a primeira experiência de escuta psicológica vem com incertezas, inseguranças e dúvidas. Reconhecê-las, anteriormente ao estágio, é um ponto de partida relevante e bastante benéfico para nós alunos, uma vez que propiciou maior segurança no cumprimento posterior dos estágios.

Nesse sentido, evidenciamos que o uso de metodologias ativas e a oportunidade de realizar exercícios de escuta psicológica em uma disciplina de teoria clínica, no curso de psicologia, foi capaz de contribuir sobremaneira para a formação dos futuros profissionais. Compreendemos que a utilização de metodologias ativas como estratégia facilitadora da experiência de aprendizagem tem convergência com a proposta rogeriana de ensino centrado no aluno. As metodologias ativas promovem e otimizam o processo de aprendizagem significativa, além de, ao terem cada vez mais espaço na educação superior, ressaltam a importância do vínculo pessoal entre docente e discente, previsto na proposta rogeriana.

Por fim, observamos que este relato de experiência possui limitações já que se trata de um esforço compreensivo que parte de registros escritos dos alunos. Nesse sentido, entendemos que novos estudos que acessem essas experiências a partir de outros procedimentos podem contribuir para o aprimoramento de metodologias ativas, com ênfase na escuta psicológica clínica. Isso pode ser ampliado, ainda, caso os estudos possam contemplar os estágios curriculares — nos quais a escuta psicológica é exercitada com recorrência — em articulação com as disciplinas teóricas.

Referências

Alves, A. A., Oliveira, I. B. M., & Júnior, M. A. K. (2021). Metodologias ativas de aprendizagem por meio de produção de vídeos e construção de mapas mentais. In: Marchesan, L. J. S. C., & Neu, A. F. *Metodologias ativas de aprendizagem na educação básica técnica e superior*. Nova Xavantina: Pantanal Editora.



- Amatuzzi, M. M. (1990). O que é ouvir. *Estudos de psicologia (Campinas)*, 7(1-2), 86-97. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/estudos/article/view/7947>
- Bereta, T. A. D. S. (2022). *Metodologias ativas e compromisso ético na formação em Psicologia*. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica.
- Brito, R. A. C., & Freire, J. C. (2014). Ludoterapia Centrada na Criança: uma leitura a partir da ética de Emmanuel Lévinas. *Revista da Abordagem Gestáltica*, 20(1), 118-127. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1809-68672014000100015&script=sci_abstract&tlng=pt
- Conselho Federal de Psicologia (2005). *Código de Ética do Profissional de Psicologia*. Brasília: Conselho Federal de Psicologia.
- Conselho Federal de Psicologia (2022). *Reflexões e orientações sobre a prática da psicoterapia*. Brasília: Conselho Federal de Psicologia.
- Castro, T. G., & Gomes, W. B. (2011). Aplicações do método fenomenológico à pesquisa em psicologia: tradições e tendências. *Estudos de psicologia (Campinas)*, 28(2), 153-161. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2012/07/codigo-de-etica-psicologia.pdf>
- Dutra, E. (2004). Considerações sobre as significações da psicologia clínica na contemporaneidade. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 9(2), 381-387. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epsic/a/7dTyvpTbPQW9Xffs-gk4shcn/abstract/?lang=pt>
- Guimarães, M. S., & Maciel, C. M. L. A. (2021). A afetividade na relação professor-aluno: Alicerces para a aprendizagem significativa. *Research, Society and Development*, 10(10), e21101018362. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602010000300015>
- González, F. E. (2020). Reflexões sobre alguns conceitos da pesquisa qualitativa. *Revista Pesquisa Qualitativa*, 8(17), 155-183. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/346063651_Reflexoes_sobre_alguns_conceitos_da_pesquisa_qualitativa
- Holanda, A. (2006). Questões sobre pesquisa qualitativa e pesquisa fenomenológica. *Análise psicológica*, 3(24), 363-372. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/262481440_Questoes_sobre_pesquisa_qualitativa_e_pesquisa_fenomenologica
- Marchesan, L. J. S. C., & Neu, A. F. (2021). *Metodologias Ativas de Aprendizagem na Educação Básica, Técnica e Superior*. Nova Xavantina: Pantanal Editora.
- Martins, A. M. O., Coimbra, M. N., Oliveira, J. A., & Maturano, A. S. (2019). Metodologias ativas para a inovação e qualidade do ensino e aprendizagem no ensino superior. *Revista EDaPECI*, 19(3), 122-132. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/edapeci/article/view/12147>
- Ministério da Educação (2022). *Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) para os cursos de graduação em Psicologia e estabelecimento de normas para o Projeto Pedagógico Complementar (PPC) para a formação de professores de Psicologia*. Brasília: Ministério da Educação.
- Morán, J. (2015). Mudando a educação com metodologias ativas. In: Souza, Carlos Alberto, & Morales, O. E. T. *Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens*. Ponta Grossa, Foca Foto.
- Morán, J. (2018). Metodologias Ativas para uma Aprendizagem mais Profunda. In: Barinch, L. *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre, Penso.
- Moreira, V. (2010). *Clínica Humanista-Fenomenológica - estudos em psicoterapia e psicopatologia crítica*. São Paulo: Annablume.
- Paiva, M. R. F., Parente, J. R. F., Brandão, I. R., & Queiroz, A. H. B. (2016). Metodologias ativas de ensino-aprendizagem: revisão integrativa. *SANARE-Revista de Políticas Públicas*, 15(2), e16910514838. Disponível em: <https://sanare.emnuvens.com.br/sanare/article/view/1049>
- Pinheiro, M. N., & Batista, E. C. (2018). O aluno no centro da aprendizagem: uma discussão a partir de Carl Rogers. *Revista Psicologia & Saberes*, 7(8), 70-85. Disponível em: <https://revistas.cesmac.edu.br/psicologia/article/view/770>
- Prado, C. C., & Teotonio, W. S. (2020). Uso de metodologia ativa no ensino do comportamento animal, no curso de psicologia. *Revista Thema*, 17(1), 35-44. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/1034>



- Rogers, C. R. (1973). *Liberdade para aprender*. Belo Horizonte, Interlivros.
- Rogers, C. R. (2003). *Terapia centrada no cliente*. Edual-Editora da Universidade Autónoma de Lisboa.
- Rogers, C. R. (2010). *As Condições Necessárias e Suficientes para a Mudança Terapêutica de Personalidade*. In: Doxsey, J. R. et al. (org.). *Abordagem Centrada na Pessoa*. Vitória: Edufes.
- Rogers, C. R. (2017). *Tornar-se Pessoa*. São Paulo, Martins Fontes.
- Souza, L. S., Santos, D. A. D. N., & Murgo, C. S. (2020). Metodologias ativas na educação superior brasileira em saúde: uma revisão integrativa frente ao paradigma da prática baseada em evidências. *Revista Internacional de Educação Superior*, 7(1), e021015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8656540>
- Venturini, C. R. A. (2022). *Agir pedagógico e metodologias ativas no ensino superior: estudo de caso num curso de Psicologia de uma IES privada*. Dissertação de mestrado. Porto: Faculdade de Psicologia, Educação e Desporto, Universidade Lusófona do Porto.

Recebido em 27.10.2023 – Aceito em 10.04.2024