

TEIA DAS PRESENÇAS: TRAMAS DO CUIDADO NA FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA

THE WEB OF PRESENCES: THREADS OF CARE IN PSYCHOLOGY
EDUCATION

Ciências Humanas, Ciências da Saúde • 13/07/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/783452600](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/783452600)

Ana Maria Sá Barreto Maciel¹

Cristiane Lima de Vasconcelos Gondim²

Jacilene Alves do Nascimento³

Maria Williany Pereira Cavalcanti⁴

RESUMO

À semelhança de fios que, ao tecerem sentidos, tornam-se asas capazes de ousar o voo, esta pesquisa nasce do encontro entre presenças, escutas e afetos. Cada gesto, cada silêncio e cada palavra — dita ou silenciada — foi compondo uma trama viva, onde o cuidado se constituiu como território e a formação como caminho. É nesse tecido que se inscreve o presente relato de experiência, que descreve e analisa o projeto interventivo Cuidar do Cuidado: Vozes e Escutas de Quem Acolhe, realizado nos dias 04 e 06 de novembro de 2025, com o objetivo de ofertar plantão psicológico a estagiários do Estágio Específico I. A ação foi conduzida por monitoras e estagiárias do Estágio Específico III, sob supervisão da professora responsável pelas disciplinas envolvidas. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, ancorada na matriz fenomenológico-existencial, utilizando registros narrativos e uma proposta hermenêutica para a interpretação dos sentidos presentes nas fichas de escuta e nas reflexões oriundas das supervisões coletivas. Foram consolidados 26 relatos, que constituíram o corpus analítico, examinados por meio da trilha temática fenomenológica, contemplando procedimentos como redução fenomenológica, circularidade hermenêutica, identificação de núcleos de sentido, variação eidética, validação intersubjetiva e saturação temática. Os achados foram organizados em cinco eixos interpretativos: (1) a tensão entre autorrigidez e cuidado de si, marcada por ideais de perfeição e pelo medo de errar; (2) o corpo como expressão dos limites da formação, evidenciando exaustão física e emocional; (3) a disputa de sentidos entre expectativas estudantis e práticas institucionais, geradora tanto de frustrações quanto de possibilidades de resignificação; (4) o papel dos vínculos afetivos, cuja fragilidade compromete o sentimento de pertencimento, mas cujo reconhecimento favorece a permanência; e (5) a angústia diante da transição para a vida adulta e profissional,

que, quando acolhida, pode se converter em potência para a construção da identidade profissional. A partir da vivência como educadora e supervisora, discute-se a necessidade institucional de criação de espaços regulares de acolhimento, sustentada pelo reconhecimento de que a formação de profissionais capazes de escutar exige, paradoxalmente, que se escute aqueles que estão aprendendo a escutar. Nesse sentido, propõem-se recomendações voltadas à institucionalização de plantões psicológicos e à articulação entre dispositivos de supervisão e cuidado, compreendidos não como ações acessórias, mas como eixos estruturantes do processo formativo. Sustentar tais espaços implica assumir a formação como uma teia relacional, na qual cada fio — estudante, supervisor e instituição — demanda cuidado para que o conjunto permaneça vivo. Trata-se, portanto, de aprender a sustentar a teia sem romper seus fios, reconhecendo que a escuta se fortalece quando é compartilhada e sustentada coletivamente ao longo do percurso formativo.

Palavras-chave: Plantão Psicológico; Acolhimento; Formação em Psicologia; Fenomenologia; Cuidado.

ABSTRACT

Similar to threads that, by weaving meanings, become wings capable of daring to fly, this research emerges from the encounter among presences, listening, and affections. Each gesture, each silence, and each word—spoken or unspoken—contributed to a living fabric in which care became a territory and education a pathway. It is within this fabric that the present experience report is situated, describing and analyzing the intervention project Caring for Care: Voices and Listening of Those Who Welcome, carried out on November 4 and 6, 2025, with the aim of providing psychological support services to trainees enrolled in Specific Internship I. The

intervention was conducted by peer monitors and trainees from Specific Internship III under the supervision of the professor responsible for the courses involved. The study adopted a qualitative approach grounded in the phenomenological-existential framework, using narrative records and a hermeneutic proposal to interpret the meanings expressed in the listening forms and reflections arising from collective supervision sessions. A total of 26 reports were consolidated, constituting the analytical corpus, and were examined through the phenomenological thematic pathway, encompassing procedures such as phenomenological reduction, hermeneutic circularity, identification of meaning units, eidetic variation, intersubjective validation, and thematic saturation. The findings were organized into five interpretative themes: (1) the tension between self-rigidity and self-care, marked by ideals of perfection and fear of making mistakes; (2) the body as an expression of the limits of professional training, revealing physical and emotional exhaustion; (3) the dispute of meanings between students' expectations and institutional practices, generating both frustrations and possibilities for re-signification; (4) the role of affective bonds, whose fragility compromises the sense of belonging, while their recognition fosters academic persistence; and (5) the anguish related to the transition to adult and professional life, which, when welcomed, may become a source of strength for professional identity construction. Drawing on the experience of the educator and supervisor, the study discusses the institutional need to create regular spaces for support and listening, sustained by the recognition that the education of professionals capable of listening paradoxically requires listening to those who are learning how to listen. In this sense, recommendations are proposed regarding the institutionalization of psychological support services and the articulation between supervision and care practices, understood not

as supplementary actions but as structuring axes of the educational process. Sustaining such spaces implies understanding education as a relational web in which every thread—student, supervisor, and institution—requires care for the whole to remain alive. It is, therefore, a matter of learning how to sustain the web without breaking its threads, recognizing that listening is strengthened when it is shared and collectively sustained throughout the educational journey.

Keywords: Psychological Support Service; Welcoming Practices; Psychology Education; Phenomenology; Care.

1. APRESENTAÇÃO — TRANSITANDO PELAS HISTÓRIAS DAS QUINTAS-FEIRAS

Todas as quintas-feiras à tarde, o mundo parecia diminuir para caber dentro da nossa teia de presenças. Uma teia tecida por mulheres que chegavam vibrando — umas cansadas, outras inquietas, algumas silenciosas, todas inteiras. Havia um trânsito de olhares que dizia antes das palavras, e um respirar coletivo que nos anunciava que algo vivo começaria ali.

E ninguém poderia esquecer o café com bolacha, o pão partido — as pequenas ofertas do cotidiano que sustentavam nossos intervalos. Pausas que não eram apenas pausas: eram respiros, retorno ao corpo, gestos que preparavam a alma para acolher as dores, as implicações dos casos, a vida contada.

Cada encontro se entrelaçava em narrativas que transbordavam, em casos que clamavam por acolhimento, em vidas que nos escolhiam como ouvintes. Embora estivéssemos conscientes de que não se tratava de psicoterapia em grupo, mas de um espaço de supervisão,

havia ali algo muito próximo do que Bernard e Goodyear (2014) descrevem em *Fundamentos da Supervisão Clínica*: um espaço formativo no qual técnica e afeto se entrelaçam para sustentar tanto o desenvolvimento profissional quanto o humano. Nesse envolvimento de vozes e presenças, emergiam movimentos terapeutizantes — legítimos, espontâneos, quase como flores que brotam sem aviso em meio ao caminho. Cada caso, ao ser narrado, não apenas iluminava o percurso dos nossos encontros, mas também revelava a delicada arte de cuidar, em que o humano se faz presente em cada gesto, em cada palavra, em cada silêncio compartilhado.

Na nossa teia de presenças, cada fio sustentava o outro. E assim caminhávamos — pela vida de todas, pela vida de cada uma — numa travessia tecida pela ética, pela responsabilidade e pela delicadeza do cuidado. O começo e o fim se encontravam em cada participante; nada se perdia, tudo reverberava.

Nesse espaço vivo, reconhecíamos que o cuidado não é apenas uma técnica: trata-se de uma atitude ética que implica responsabilidade, atenção e compaixão. Nesse sentido, a palavra *cuidado* repercutia conforme sua etimologia, referida por Houaiss (2009), que a apresenta como derivada do latim *cogitatus*, significando meditado, pensado e refletido. Trata-se de um substantivo que revela atenção especial, inquietação, preocupação, zelo e desvelo dedicados a alguém ou a algo — pessoa ou objeto desse cuidado —, bem como encargo, incumbência, responsabilidade e ocupação.

Tal compreensão dialoga com as reflexões de Leonardo Boff (2002), para quem o cuidado articula dimensões éticas e existenciais: um modo de presença que envolve ocupação, preocupação e vínculo

com o outro, mais do que um conjunto de procedimentos. Assim, nossos encontros tornavam visível o entrelaçamento entre a teoria e a exigência ética do cuidar, conexões que refletiam a forma como o ser humano se relaciona com a natureza e com os outros.

Foi nesse horizonte que novas inspirações se abriram: acolher as graduandas de Específicos I e colher o que floresce quando o cuidado encontra espaço para germinar. Cuidar do outro exige entrega, história, escuta, implicação — e coragem para se deixar atravessar. E, nesses atravessamentos, as tramas iam se tecendo: enredos de histórias que se organizavam e se conectavam para dar sentido às narrativas. Assim, revelavam-se as tramas do cuidado, entrelaçadas às tramas da graduação.

Desses encontros surgiam momentos únicos: música, tecelagem, expressões artísticas impregnadas pelos sabores e dores vividos. Cada gesto era uma forma de arte, uma linguagem estética que transmitia sentimentos, ideias e reflexões — como se a própria vida buscasse se reinventar em poesia.

Talvez por isso, nas quintas-feiras, a vida pedia poesia. E ela vinha inteira, como um sopro que sustentava nossa entrega. Junto dela, surgiam lembranças da música *Sangrando*, na voz de Gonzaguinha, cuja interpretação parecia acompanhar nossas confidências. Havia algo nos versos que nos reconhecia, como se traduzisse aquilo que vivíamos:



*“Quando eu soltar a minha voz
Por favor, entenda
Que palavra por palavra
Eis aqui uma pessoa se entregando...”*

A cada encontro, nossos corações saíam falando — sangrando um pouco, curando outro tanto — vindos de um todo de vida que se encontrava ali: um clamor para ler, ouvir, sentir e existir junto.

E é desse chão vivido, dessa teia de presenças que pulsa, desses encontros onde vozes se encontram para sustentar quem sustenta, que nasce a introdução do projeto Cuidar do Cuidado: vozes que acolhem quem acolhe.

Aqui se desvela a história que nos move, os sentidos que nos atravessam e os caminhos que nos ensinaram que cuidar é também permitir-se ser cuidada. Esta é a porta de entrada para a narrativa que segue — onde cada palavra é testemunho e cada gesto, semente de transformação. Este trabalho nasce da experiência dos encontros semanais, às quintas-feiras, momentos em que presenças se entrelaçam e o cuidado se tece como parte essencial da formação em Psicologia. Cada história compartilhada é um fio que compõe a teia das presenças, revelando que aprender a cuidar é, antes de tudo, aprender a estar com o outro.

Para que essa narrativa possa florescer e ganhar corpo, abrimos agora o texto que dá forma ao que vivemos. É quando a experiência partilhada encontra a reflexão, e o vivido se converte em proposta.

Assim, da tessitura sensível dos encontros nasce a introdução que segue.

2. INTRODUÇÃO — A TESSITURA DE UMA VERSÃO DE CUIDAR

O projeto *Cuidar do Cuidado: Vozes e Escutas de Quem Acolhe* nasce do movimento silencioso que se desenhava nos encontros apresentados anteriormente: um chamado feito de gestos, pausas e partilhas que revelavam a necessidade de sustentar quem sustenta. Ali, compreendíamos que os estagiários, ao adentrarem o campo prático, traziam angústias e inseguranças que não cabiam nos manuais, mostrando que acolher quem acolhe é mais que suporte técnico — é criar um espaço em que a palavra possa repousar e o silêncio seja reconhecido como forma legítima de cuidado. Antes mesmo de existir como projeto, ele já respirava como necessidade, como esse intervalo que, na esteira de Heidegger (1927), aproxima o cuidado (*Sorge*) de uma prática viva, capaz de devolver ao estudante o direito de existir sem pressa.

Essa necessidade de respiro, no entanto, não é apenas das estagiárias, mas também ecoa na minha própria experiência docente, que observa com inquietação graduandos atravessados por lacunas que teoria alguma resolve. Como acolher sem ter sido acolhido? Como sentir com o outro sem ter aprendido a sentir consigo? O que antes aparecia como insegurança isolada mostra-se, na verdade, como expressão de uma formação que por vezes esquece a dimensão existencial do aprender Psicologia, transformando o que deveria ser acontecimento fundante do ser-psicólogo em mera disciplina. É nesse ponto que o gesto inicial do projeto se amplia e encontra profundidade.

Foi então que, ao contemplar pássaros no entardecer, uma imagem revelou o que talvez as palavras ainda não alcançassem: como eles testam galhos antes de saltar, também os graduandos precisam experimentar a firmeza dos “galhos” da vida antes de voar. A metáfora prolonga o que fora discutido sobre inseguranças formativas e desloca essas hesitações para o campo da coragem, lembrando que é na repetição das tentativas — dos saltos incertos, das buscas e dos retornos — que nasce o voo. Calligaris (2004) reflete essa imagem ao sustentar que todo terapeuta deveria revisitar, vez ou outra, sua posição de paciente, pois é preciso conhecer o galho, suas raízes e seus limites para sustentar alguém que pousa ali.

Ao estender essa imagem do voo, compreende-se que o movimento entre galhos revela também a complexidade das forças conscientes e inconscientes que habitam o futuro terapeuta. Se o estudante precisa experimentar seu próprio voo, é porque apenas assim poderá reconhecer que não há melhor acesso ao sofrimento humano do que descobrir, em si mesmo, pensamentos e afetos que se aproximam dos do outro. Voo e pouso tornam-se movimentos compartilhados, em que cuidar e ser cuidado se atravessam mutuamente, produzindo uma ética do encontro.

Desse reconhecimento, surge naturalmente o próprio sentido do título do projeto: cuidar do cuidado torna-se ato de *poiesis*, gesto artesanal e sensível que sustenta quem sustenta. O movimento dos galhos se transforma em criação: o cuidado deixa de ser apenas técnica para se tornar corpo vivo, inventivo e vulnerável. Em meio aos imperativos de produtividade que atravessam a formação, esses encontros instituem outro tempo — o tempo da respiração — retomando Heidegger (2015) para lembrar que o ser-lançado precisa,

em certos instantes, de mãos que amparem e de olhares que legitimem sua travessia.

Essa compreensão se amplia quando aproximamos a ontologia heideggeriana da ética do cuidado proposta por Leonardo Boff: o que era experiência sensível e depois se tornou *poiesis*, agora se consolida como horizonte ético. Cuidar deixa de ser gesto individual para revelar-se responsabilidade social, espiritual e planetária. Assim, a formação em Psicologia precisa abrir espaços em que o cuidado se torne modo de existir, e o projeto emerge como resposta concreta a essa demanda, devolvendo densidade humana à jornada formativa.

A literatura brasileira contemporânea aponta nessa direção. Barros e Calais (2025) ressaltam que práticas humanizadas e afetivas, nos processos de subjetivação da formação, devem romper com narrativas de culpabilização que apenas reforçam condições de vulnerabilidade, violência e pobreza presentes na vida das pessoas. Souza (2024), por sua vez, defende que uma formação cuidadora precisa integrar ética, afeto e escuta sensível, configurando-se como espaço de implicação e responsabilidade.

Nessa mesma perspectiva, pesquisas recentes sobre o plantão psicológico evidenciam seu valor como dispositivo de apoio emocional, capaz de sustentar processos reflexivos, éticos e clínicos (ALVES et al., 2024; BARBOSA; CASARINI, 2021). Desse modo, torna-se claro que o cuidado, na formação em Psicologia, não pode ser reduzido a teoria ou técnica: ele deve ser vivido e sentido como experiência ética que atravessa e transforma. Foi exatamente isso que se revelou em nossos encontros de quinta-feira — a certeza de que o cuidado se aprende na prática, na presença e na escuta, e não apenas na explicação.

É nesse entrelaçamento entre teoria e vida — entre o vivido da Apresentação e o pensado da Introdução — que se inscreve esta proposta. Inspirada na cartografia sentimental de Rolnik (2016), compreendemos o cartógrafo como um investigador que, tal qual o pesquisador, se dispõe a acolher múltiplas facetas de um fenômeno. Nos encontros das quintas-feiras, gestávamos movimentos que íamos cartografando: neles, as forças dos nossos encontros aconteciam, seja pela corrente do vento abrindo a porta, pelo pousar de pássaros nas janelas da sala de aula, pelo abraço coletivo em círculo, em gestos de sensibilidades que se entrelaçavam nas trocas e no trilhar das dores narradas — vividas e sentidas no corpo de cada uma. Essas situações se aproximam do que Rolnik chama de *corpo vibrátil*: o atravessamento de afetos, por onde reverberam os movimentos do desejo e se anunciam novas possibilidades de mundo.

É justamente nesse pulsar do corpo vibrátil que cada encontro se transforma em território vivo, onde pequenos gestos redesenham mapas afetivos e instauram novas formas de relação. Como quando alguém disse: “Percebo acolhimento e cuidado na supervisão” — e, naquele instante, outra cor nasceu no mapa. O projeto, portanto, não se limita a uma intervenção técnica; ele se configura como criação de mundos possíveis, modos de ser-com-o-outro sustentados por práticas que reconhecem a potência do afeto e da escuta. Essa perspectiva dialoga com reflexões contemporâneas sobre cuidado e resistência, como as de Nespoli et al. (2020), que compreendem a cartografia afetiva como prática ética e política, capaz de produzir territórios de reexistência e subjetivação. Assim, cada encontro não é apenas espaço de troca, mas campo de invenção, onde teoria e experiência se entrelaçam para gerar novas formas de convivência e cuidado. Acompanhar esse movimento é como viajar em um trem:

somos passageiros que, ao longo da travessia, nos aproximamos do que nos propomos a compreender.

Assim, o cuidado se revela pausa, resistência e possibilidade: entre a ontologia do cuidado e a espiritualidade que o sustenta, encontramos a prática cotidiana que dá sentido ao projeto. A narrativa que atravessa um dos encontros — “Agora posso continuar” — funciona como prova sensível de tudo o que a argumentação construíra: cuidar é criar fôlego, é suturar rachaduras invisíveis, é permitir que o outro volte para si.

Por fim, os motivos que justificam o projeto emergem como consequência natural de todo esse percurso: das demandas emocionais dos estagiários (como nos dois primeiros movimentos), da necessidade de experiências de sustentação (como expressam os pássaros, os galhos e os voos), do horizonte ético e político do cuidado (construído com Heidegger e Boff), e da prática viva dos encontros (cartografados nas linhas de Rolnik). Assim, o plantão psicológico se apresenta não como substituto da psicoterapia, mas como dispositivo ético-clínico que sustenta processos formativos e existenciais — exatamente como os encontros que lhe deram origem.

Se os motivos justificam o projeto como consequência natural do percurso, os objetivos surgem como bússolas que orientam o caminhar. Eles não são apenas metas técnicas, mas horizontes que indicam o lugar onde se deseja chegar, traduzindo em direção aquilo que nasceu da experiência, do cuidado e da reflexão. É nesse movimento que se delineia o próximo passo: explicitar o sentido profundo dos objetivos e como eles sustentam a proposta, abrindo

espaço para compreender onde se quer viver — não apenas como um destino, mas como um território ético, formativo e existencial.

3. ONDE SE QUER VIVER: HORIZONTES DO CUIDADO

Antes de apresentar os objetivos, vale lembrar o significado profundo dessa palavra. “Objetivo” vem do latim *objectivus*, derivado de *objectum*, que significa “aquilo que é lançado diante”. Em sua origem, traz a ideia de algo colocado à frente, como um horizonte que orienta o caminhar. Assim, os objetivos não são apenas metas técnicas, mas direções que dão sentido ao percurso, indicando o lugar onde se quer chegar — ou, poeticamente, onde se quer viver. Lembrando que conforme guia da USP (2022), os objetivos de pesquisa definem o propósito principal (objetivo geral) e os passos específicos (objetivos secundários) que devem ser realizados para alcançar esse fim, garantindo clareza, foco e coerência metodológica.

O objetivo geral deste projeto nasce do encontro entre experiência e reflexão, como um fio que costura teoria e prática. Ele não é apenas uma meta técnica, mas um horizonte que orienta o caminhar: compreender, a partir do relato vivido e da fundamentação teórica, os efeitos do plantão psicológico **“Cuidar do Cuidado”** sobre as demandas emocionais dos estagiários do Estágio Específico I e sobre a formação das monitoras e estagiárias do Específico III. Trata-se de investigar como esse espaço se configura como território de acolhimento e criação de sentidos, sustentando processos formativos e existenciais.

Para alcançar esse horizonte, o trabalho se desenha como uma travessia em que cada objetivo é um vagão que se acopla ao trem

do nosso caminhar. O primeiro deles nos convida a explorar a estrutura e a dinâmica do plantão psicológico, compreendendo sua operacionalização como dispositivo de acolhimento e cuidado — como o vagão inicial que abre o percurso e nos mostra o trilho por onde seguiremos. Logo adiante, outro vagão se soma: o de organizar e interpretar as demandas emocionais emergentes dos estagiários, revelando núcleos de fragilidade, cansaço, frustrações institucionais e questões identitárias que atravessam a experiência. Esse vagão carrega as vozes e os silêncios, os pesos e as esperanças que se fazem presentes no corpo da formação.

Na sequência, o trem acolhe mais um vagão: aquele que oferece uma leitura fenomenológico-existencial das manifestações, iluminando como se inscrevem no ser-no-mundo em formação. É o vagão da escuta profunda, que nos permite perceber o modo como cada vivência se entrelaça à existência e abre espaço para compreender o sentido do cuidado como experiência ética. Logo atrás, o último vagão se acopla, conduzindo-nos à reflexão sobre as implicações éticas, formativas e institucionais para a continuidade do acolhimento, apontando caminhos para práticas que cultivem vínculos e sustentem o cuidado como horizonte.

Assim, cada objetivo não se apresenta como etapa isolada, mas como parte de uma composição que se move em conjunto: um trem que avança, carregando olhares, sensibilidades e compromissos, e que nos convida a trilhar o caminho da formação em Psicologia como experiência viva de cuidado. O movimento não é linear, mas tecido; cada vagão, ao se somar, amplia o horizonte e fortalece a travessia.

Complementando, esses objetivos não são apenas pontos no mapa, mas fios que orientam o tecido do percurso. Cada um deles abre uma trilha para compreender como o plantão psicológico se torna espaço de acolhimento, leitura e reinvenção da formação. Para sustentar esse caminhar, é preciso lançar raízes no solo conceitual que dá corpo ao cuidado — território onde ideias se entrelaçam com práticas e onde a palavra funda horizontes. É nesse chão fértil que se inscreve o próximo passo: **Redes Conceituais para o Percurso do Solo Literário do Cuidado**, em que os fundamentos teóricos se revelam como linhas que sustentam a trama viva desta experiência.

4. REDES CONCEITUAIS PARA O PERCURSO DO SOLO LITERÁRIO DO CUIDADO

Toda trama precisa de fios que a sustentem. Se os objetivos são horizontes, os fundamentos conceituais são as raízes que alimentam o caminho. Este tópico se dedica a apresentar as redes teóricas que dão corpo à experiência, costurando saberes que sustentam o cuidado como prática ética e formativa. Entrelaçam-se aqui três linhas centrais: o plantão psicológico como dispositivo de acolhimento e cuidado, que se configura como espaço de escuta e presença; as demandas emocionais dos graduandos de Psicologia e suas implicações institucionais, revelando fragilidades, tensões e possibilidades de reinvenção; e a leitura fenomenológico-existencial, que ilumina essas vivências como modos de ser-no-mundo em formação. Esses fios não são apenas conceitos: são territórios vivos que orientam a compreensão e dão sentido ao percurso que se segue.

4.1. Entre Escutas e Presenças: O Plantão Psicológico Como Dispositivo de Acolhimento

Este tópico se inaugura a partir das minhas implicações enquanto alguém que se lança à escuta do outro e, simultaneamente, se permite ser atravessada pelo que essa escuta convoca no campo do sentir. Ao longo das experiências no Plantão Psicológico, fui compreendendo que escutar não se restringe à recepção de uma fala, mas envolve um modo de presença que afeta e transforma quem escuta. Entre escutar e sentir, entre acolher e ser afetado, o plantão se revelou para mim como um espaço de encontro que convoca o psicólogo à experiência viva do cuidado.

Mas afinal, como sustentar o cuidado sem antes cuidar do próprio ato de cuidar? Essa compreensão foi se consolidando especialmente nos movimentos intensos vividos no contexto das supervisões, onde acompanhei e acompanho estudantes que se lançam às descobertas da Psicologia e, ao mesmo tempo, reconheci em mim a necessidade de voltar-me para esse cuidado que se faz. O plantão, nesses espaços, apresentou-se como guia ético e clínico, ensinando-me que sustentar um estar-com exige consciência do meu próprio modo de presença. Cuidar, assim, tornou-se inseparável de reconhecer-me implicada na relação, atenta ao que se movimenta em mim enquanto escuto o outro.

Essa experiência me remete à própria origem da palavra *plantão*, derivada do francês *planton*, que designa o soldado em estado de alerta, sempre disponível. Também se conecta ao verbo latino *plantare*, plantar, introduzir na terra para criar raízes. Entre vigília e enraizamento, compreendo o plantão psicológico como disponibilidade diante de um organismo vivo que cresce e precisa ser cuidado (TASSINARI, 1999). Pergunto-me: como estar realmente disponível sem me enraizar na escuta e, ao mesmo tempo, permanecer atento ao movimento do outro? Nesse sentido, meu

trabalho como plantonista é o de ajudar o cliente a ampliar sua visão de si e do mundo, estando presente para acolher a experiência no instante em que ela se expressa, frente à problemática que gerou o pedido de ajuda (MAHFOUD, 1987).

E talvez seja aqui que o plantão se desdobre em paisagem: um campo onde raízes se entrelaçam com ventos, onde o gesto de estar-com se torna árvore que acolhe sombras e abrigo. Eu não sou apenas vigia ou guardiã, mas jardineira de afetos, cultivando espaços de escuta e presença. Cada encontro é semente que germina, cada palavra é água que nutre, cada silêncio é terra que guarda. O cuidado, então, revela-se como poética do existir, uma travessia em que teoria e vida se encontram para criar mundos possíveis.

Nesse percurso, percebo que meu lugar não é apenas o de acompanhar, mas de semear condições para que psicólogas em formação possam experimentar o cuidado como prática viva. Estar na posição de educadora significa abrir clareiras no caminho, sustentar o espaço para que cada uma encontre sua própria forma de enraizar-se na escuta e florescer na presença.

Assim, cuidar da formação é também cultivar o solo onde novas práticas podem germinar. É reconhecer que cada gesto, cada palavra e cada silêncio se tornam parte de uma trama maior, capaz de transformar não apenas quem aprende, mas também quem ensina. Nesse movimento, descubro que educar é, sobretudo, deixar-me atravessar pelo cuidado que se compartilha, permitindo que a formação se torne um campo fértil de ética, afeto e criação. Mas como sustentar esse campo fértil sem raízes que o mantenham vivo?

Essa imagem se fortalece quando volto à origem da palavra *plantão*, derivada do latim *plantonem*, associada à ideia de permanecer de pé, em prontidão, disponível e vigilante. Figueiredo e Pompeia (2021) lembram que o plantão não se define por protocolos rígidos, mas por uma postura ética de abertura ao acontecimento. Essa etimologia, para mim, ganhou corpo na analogia do plantão como uma árvore antiga, que resiste em meio aos dias intensos de sol, sustentando sua presença firme e silenciosa. Pergunto-me: não é essa resistência silenciosa que sustenta o cuidado, mesmo quando tudo ao redor parece árido?

É nessa árvore que encontro a metáfora mais viva do Plantão Psicológico: ela não aponta direções nem exige permanência, mas se oferece silenciosamente. Está ali para quem chega cansado, oferecendo sombra ao corpo exposto, tronco firme para apoiar-se e um intervalo de respiro para quem precisa, antes de tudo, parar. Nos atendimentos, muitas pessoas chegam atravessadas por urgências que ardem como sol a pino — dores sem nome, angústias acumuladas, conflitos que já não encontram sustentação. Diante dessa compreensão, é nesse abrigo provisório que algo essencial acontece: ao não exigir decisões, respostas ou movimentos imediatos, o plantão cria um intervalo no ritmo acelerado da urgência. Nesse intervalo, a experiência encontra contorno, a dor ganha linguagem possível e a pessoa pode, pouco a pouco, reconhecer-se no que sente. Não se trata de resolver, mas de sustentar; não de conduzir, mas de acompanhar.

A escuta oferecida no plantão opera como presença que legitima a vivência do outro, permitindo que o sofrimento deixe de ser apenas peso solitário e passe a ser compartilhado, ainda que por um tempo breve. Assim, o cuidado se constrói na delicadeza do encontro, onde

a possibilidade de seguir adiante não nasce de uma orientação externa, mas do fortalecimento interno que emerge quando alguém pôde, finalmente, parar e ser acolhido.

O tronco dessa árvore representa, para mim, a presença do psicólogo no plantão: uma presença enraizada, firme sem ser rígida, que sustenta sem conduzir. Encostar-se a esse tronco é poder existir por alguns instantes sem a obrigação de narrar corretamente, de organizar sentidos ou de saber para onde ir. No atendimento em plantão, esse encosto possível oferece sustentação à experiência da pessoa, permitindo que ela repouse o que traz sem medo de desmoronar. E talvez seja justamente nesse repouso — breve, mas suficiente — que o cuidado deixa de ser apenas pausa e começa a se insinuar como caminho.

No campo da Psicologia, o Plantão Psicológico é compreendido como uma modalidade de atendimento que prioriza a escuta imediata da demanda, sem a exigência de continuidade ou enquadramentos prévios. Estudos recentes indicam que essa prática se fundamenta na compreensão do sofrimento como fenômeno situado, relacional e histórico. O plantão, nesse sentido, não busca resolver ou eliminar a dor, mas oferecer um espaço em que ela possa ser dita, reconhecida e sustentada na presença de um outro disponível (AMATUZZI, 2020; SCORSOLINI-COMIN & SANTOS, 2022).

Viver o “entre” da presença no plantão é experienciar um campo de intensidades no qual o psicólogo se coloca em relação sem se apoiar exclusivamente em defesas técnicas rígidas. A presença exigida não é apenas física, mas existencial: trata-se de um estar-com que solicita atenção tanto ao modo como o outro se mostra quanto ao modo como esse mostrar ressoa em quem escuta. Heidegger (2015)

contribui para essa compreensão ao afirmar que o cuidado (Sorge) é estrutura fundamental do ser-no-mundo. No plantão, cuidar é sustentar a abertura para o sentido que emerge da própria experiência vivida pelo sujeito que busca acolhimento. Malet, Bioy & Santarpia (2022) também enfatizam que a presença do terapeuta, entendida como envolvimento sensorial e corporal, constitui um espaço relacional que sustenta a intervenção clínica na experiência do encontro.

Para cuidar no plantão, aprendi que é necessário soltar-se: soltar expectativas, modelos prévios e a ilusão de controle sobre o processo clínico. Pompeia (2021) concebe essa soltura como uma entrega ética à situação, na qual o psicólogo se autoriza a não saber previamente e a acompanhar o outro em seu próprio ritmo de desvelamento. Assim como a árvore não apressa o crescimento de quem se abriga à sua sombra, o plantão respeita o tempo do sujeito, oferecendo sustentação sem pressa e sem promessas.

As raízes dessa planta — invisíveis, mas fundamentais — dizem respeito à ética que sustenta o plantão. Inspirado em leituras contemporâneas do conceito de dispositivo, compreendo o Plantão Psicológico como um arranjo ético-clínico que organiza um campo de forças onde escuta, tempo, espaço e presença se articulam para que algo possa acontecer (AGAMBEN, 2020; BARROS & KASTRUP, 2021). O dispositivo plantão não determina caminhos, mas cria condições para o surgimento de um dizer, de um silêncio, de uma pergunta ou, simplesmente, de um descanso.

Nesse contexto, o acolhimento psicológico ocupa lugar central. Mas o que se acolhe no plantão? Acolhe-se a urgência subjetiva, o sofrimento que irrompe sem nome, a dúvida, o silêncio e o não-dito.

As diretrizes do Conselho Federal de Psicologia (CFP, 2020) compreendem o acolhimento como uma prática ética de escuta qualificada, especialmente em contextos institucionais e emergenciais, na qual o sofrimento pode ser expresso e simbolizado sem a exigência de continuidade ou de resolução imediata.

Acolher, portanto, não é capturar o sofrimento em categorias pré-estabelecidas, mas permitir que ele se apresente em sua forma própria. Amatuzzi (2020) afirma que o acolhimento psicológico se ancora numa atitude fenomenológica, na qual o profissional suspende explicações causais e intervenções diretivas para acompanhar o sentido que se revela na fala do outro. No Plantão Psicológico, acolhe-se não pela gravidade objetiva da queixa, mas pela intensidade com que ela atravessa a pessoa (SCORSOLINI-COMIN ET AL., 2021).

Como acolher sem capturar? Como cuidar sem dirigir? Essas perguntas atravessam minha prática no plantão e encontram resposta na ética da presença. Sob a perspectiva heideggeriana, cuidar não é substituir o outro em suas escolhas, mas ajudá-lo a assumir sua própria existência. No plantão, isso se traduz numa prática que favorece o desvelamento do sentido da experiência vivida, permitindo que o sujeito se encontre consigo mesmo na presença de alguém que escuta com atenção e compromisso.

Assim, o acolhimento psicológico no plantão não promete soluções, mas oferece sustentação. Não direciona trajetórias, mas abre possibilidades. Acolhe-se o sofrimento, a dúvida, o silêncio e o não-dito; acolhe-se a pessoa em sua condição de ser-em-trânsito. Nesse espaço, a escuta torna-se gesto clínico fundamental e a presença, seu principal “instrumento”. Tal como uma grande planta que

permanece de pé, o Plantão Psicológico afirma que é possível parar, encostar, respirar — e, talvez, seguir de outro modo após o encontro.

Ao compreender o acolhimento psicológico como um espaço de pausa e sustentação, torna-se evidente que essa prática não se limita ao encontro individual, mas dialoga com contextos mais amplos. É nesse horizonte que emergem as cartografias da fragilidade, revelando demandas emocionais que atravessam pessoas e instituições. Essas demandas não apenas expressam vulnerabilidades pessoais, mas também expõem tensões estruturais, modos de funcionamento e implicações éticas que desafiam a prática clínica e a gestão institucional. Assim, investigar essas fragilidades é lançar luz sobre os entrelaçamentos entre sofrimento psíquico e organização social, abrindo caminhos para uma escuta que reconheça tanto a pessoa quanto os dispositivos que o circunscrevem.

4.2. Cartografias da Fragilidade: Demandas Emocionais e Implicações Institucionais

Começo este relatar pela cartografia do meu existir enquanto educadora e supervisora de estágio: um caminhar que se anuncia no território da formação em Psicologia, onde “educ-ar” é trazer ar, pausa e fôlego aos processos — respirar (ou não) com os outros, para que o encontro se torne linguagem e cuidado. A palavra cartografia, do grego *khártes* (“papel; carta geográfica”) e *gráphein* (“escrever; desenhar”), significa literalmente “escrever ou descrever com cartas”, consolidando a ideia de mapear territórios e movimentos (INFOPÉDIA, s.d.; MICHAELIS, s.d.). Na chave da cartografia de Suely Rolnik, “o cartógrafo está mergulhado nas intensidades de seu tempo” e dá “língua aos afetos que pedem passagem”,

acompanhando o desmanchar de mundos e a criação de outros no mesmo movimento (ROLNIK, 2011, p. 23-24). Essa ética desloca a formação do currículo como mapa fixo para o mapa vivo que se refaz na presença de estudantes, serviços-escola e instituições.

Desde os anos 1980, meu caminhar por histórias de dores e sabores ensinou que a formação é travessia afetiva e política. Hoje, a homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) — Resolução CNE/CES nº 1, de 11/10/2023 — convoca cursos e supervisões a revisarem seus Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs), integrando diversidade epistemológica, compromisso social e uso crítico e ético das tecnologias, com oferta presencial pela complexidade das competências (Ministério da Educação – MEC; Conselho Nacional de Educação – CNE) (MEC/CNE, 2023; Conselho Federal de Psicologia – CFP, 2023). Em termos de governança da formação, as DCNs pedem alinhamento entre valores, dispositivos de estágio e supervisões éticas em rede (MEC/CNE, 2023; CFP, 2023).

Nessa cartografia da fragilidade na formação em Psicologia, a expansão e a interiorização dos cursos, intensificadas nas últimas décadas, expõem tensões estruturais que atravessam os processos formativos. Entre elas, destacam-se a heterogeneidade dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs), o distanciamento persistente entre teoria e prática e a precarização dos cenários de estágio, sobretudo em cidades médias e pequenas. Estudos recentes apontam que, embora a ampliação do acesso ao ensino superior represente um avanço inegável, ela não tem sido acompanhada, de modo homogêneo, por condições institucionais capazes de sustentar uma formação crítica e socialmente referenciada. Nesse sentido, a análise de 20 PPCs em diferentes estados evidencia desafios recorrentes para garantir práticas formativas consistentes em territórios rurais e

periféricos, indicando a necessidade de maior sensibilidade institucional, articulação intersetorial e fortalecimento de parcerias locais (MACEDO et al., 2020).

Esse cenário se torna ainda mais complexo quando considerado em articulação com as transformações recentes no exercício profissional. Dados do CensoPsi revelam mudanças significativas no perfil dos psicólogos e nas condições de trabalho — como os impactos da pandemia, a crescente inserção de tecnologias digitais e as reconfigurações dos vínculos laborais — que tensionam diretamente os processos de formação inicial. Tais transformações exigem que os cursos de Psicologia respondam a novas demandas formativas sem perder de vista o compromisso ético, político e social que historicamente orienta a profissão (CFP, 2022; CRP-13, 2023).

É nesse contexto de desafios e reconfigurações que o Plantão Psicológico em serviço-escola emerge como um dispositivo formador estratégico. Operando como uma cartografia potente, o plantão possibilita o acolhimento de urgências, a sustentação das singularidades e a produção de aprendizagens situadas, articulando formação acadêmica e compromisso social. Revisões recentes destacam sua relevância na formação dos estudantes, especialmente no desenvolvimento da escuta clínica, da presença ética e da capacidade reflexiva, bem como sua adaptação para o formato on-line durante a pandemia (OLIVEIRA; BRAGA; FARINHA, 2024). Além disso, estudos de eficácia realizados em serviços-escola indicam elevada satisfação dos usuários, reforçando o valor pedagógico de atendimentos breves e de sessão única como estratégia formativa (WECHSLER, 2023).

Para que esse potencial formativo floresça, é preciso mais do que boas intenções: requer uma governança didático-clínica sólida, que se erga como alicerce para práticas éticas e cuidadosas. Essa governança deve articular critérios claros na seleção dos atendimentos, protocolos rigorosos de sigilo, supervisão qualificada e integração efetiva com a Rede de Atenção Psicossocial (RAPS) e os Centros de Atenção Psicossocial (CAPS). Assim, o Plantão Psicológico não apenas enfrenta as fragilidades da formação em Psicologia — como lacunas na definição do perfil profissional e insuficiência de ênfases curriculares — mas se afirma como uma prática pedagógica que entrelaça ensino, cuidado e responsabilidade social (OLIVEIRA; BRAGA; FARINHA, 2024; WECHSLER, 2023).

Se o plantão é porta de entrada, a supervisão é o coração pulsante da formação. O cuidado ético não se reduz a protocolos: é gesto que se inscreve em normas e práticas reflexivas. O Código de Ética Profissional do Psicólogo (CFP) e as orientações do Conselho Regional de Psicologia de Santa Catarina (CRP-SC) sustentam essa tessitura, garantindo documentação adequada, sigilo e limites de competência. É nesse entrelaço que nasce a governança da supervisão — diálogo entre clínica, escrita técnica e responsabilidade institucional (CFP, 2005/2019; CRP-SC, 2019–2022). Em sintonia com a literatura, a supervisão pode se reinventar como intervisão, espaço dialógico que amplia histórias de clientes e do próprio terapeuta, compondo repertórios para uma formação que nunca se encerra (GUANAES-LORENZI; DORICCI; MARTINS, 2025).

Mas governança não é apenas norma: é pacto vivo. A formação exige articulação entre PPCs, políticas públicas e RAPS; curricularização da extensão e estágios territorializados; comitês de cuidado estudantil e protocolos de acolhimento. Os Anais do III Seminário Virtual da

Associação Brasileira de Ensino de Psicologia (ABEP) registram que a revisão dos PPCs à luz das Diretrizes Curriculares Nacionais é tarefa coletiva, enquanto os Conselhos Regionais de Psicologia (CRPs) apoiam a implementação e debatem os desafios dos estágios (ABEP, 2024; CRP-SP, 2024). Assim, entre normas, práticas e pactos, a formação se desenha como território vivo, onde ética e cuidado se tornam verbo e ação.

A cartografia da fragilidade revela falhas persistentes: dispersão de referenciais, insuficiência de cenários de prática, baixa integração entre ensino, serviço e gestão, e cobertura desigual de psicólogas (os) em redes educacionais. Mesmo com avanços legais no Diário Oficial da União (DOU) e projetos de política psicossocial, a efetividade é limitada por escassez de profissionais e fragmentação intersetorial (LIMA et al., 2024). Na graduação, a interiorização pede que cursos façam rede com territórios, construindo campos de estágio que respeitem singularidades locais (MACEDO et al., 2020; LIMA et al., 2024).

A abertura para assegurar melhoras na formação em Psicologia exige ações concretas e pactuadas. Entre elas, destacam-se: (1) protocolos vivos de Plantão Psicológico e acolhimento em serviços-escola, acompanhados por supervisão ético-política e indicadores de aprendizagem; (2) curricularização da extensão, articulando universidade, escolas, saúde e assistência, como exemplificado pela Universidade de Pernambuco (UPE); (3) comitês de governança da formação, envolvendo cursos, serviços-escola e redes municipais para pactuar fluxos e corresponsabilidades; (4) formação de supervisores baseada em práticas narrativas e intervisão; e (5) uso crítico de tecnologias, como teleacolhimento e registros seguros, em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e o

Código de Ética (MEC/CNE, 2023; CFP, 2005/2019). Essas estratégias respondem ao chamado por uma formação que “clama por viver sentimentos” e respira com as instituições, conversando com filosofias e políticas, para que, após cada encontro, seja possível seguir de outro modo (ROLNIK, 2011; MEC/CNE, 2023).

Os estudos aqui expostos me convocam, de modo ético e afetivo, a reconhecer o quanto precisamos estar profundamente implicados com as discussões sobre a condição da formação em Psicologia no Brasil, especialmente quando voltamos o olhar para o interior de Pernambuco. Ao entrar em contato com tantas produções que evidenciam desafios inquestionáveis — precarização institucional, sobrecarga emocional, fragilidades curriculares e distanciamento das realidades locais — sou atravessada por um misto de sensibilização e inquietação. Que formação temos construído? Para quem ela responde? E, sobretudo, quais vidas e territórios ela tem sido capaz de alcançar e cuidar?

Nesse horizonte, Bereta (2020) contribui de modo decisivo ao explorar a formação ética do psicólogo, compreendendo o ambiente acadêmico como espaço privilegiado de construção da competência moral, da autopoiese e do cuidado de si. Trata-se de uma perspectiva que desloca a formação de um modelo meramente técnico-instrumental para um campo ético-existencial, no qual clínica e política se entrelaçam. A formação, assim compreendida, exige um compromisso que ultrapassa a transmissão de conteúdos: convoca o estudante a se implicar consigo, com o outro e com o mundo, reconhecendo que o fazer psicológico é sempre situado, relacional e atravessado por responsabilidades éticas.

Essas reflexões ressoam diretamente em minhas próprias buscas e angústias enquanto pessoa em formação. Pergunto-me, de forma insistente, como contribuir para uma formação acadêmica que não apenas prepare para o exercício profissional, mas que seja sensível às demandas concretas dos territórios onde se inscreve. No interior de Pernambuco, onde as desigualdades sociais, a escassez de políticas públicas e os sofrimentos psicossociais se intensificam, torna-se urgente pensar uma graduação contextualizada, capaz de dialogar com as realidades locais e de formar profissionais comprometidos com o cuidado situado e com a transformação social.

É nesse ponto que se abre o caminho para o próximo movimento deste trabalho: **Horizontes do Ser: Uma Leitura Fenomenológico-Existencial das Experiências**. Se a cartografia da fragilidade nos permitiu delinear os contornos institucionais, éticos e políticos da formação em Psicologia, agora é tempo de mergulhar nas experiências vividas que atravessam esse processo. A perspectiva fenomenológico-existencial possibilita compreender como o ser se revela nos encontros clínicos e pedagógicos, explorando sentidos, temporalidades e modos de existir que emergem no cotidiano da formação. Ao ampliar a compreensão do cuidado como prática situada, essa abordagem se apresenta como abertura para a liberdade e para a responsabilidade, reafirmando minha aposta e meu desejo por uma formação que reconheça o território, escute as experiências e sustente o compromisso ético com a vida que pulsa nos contextos locais.

4.3. Horizontes do Ser: Uma Leitura Fenomenológico-Existencial das Experiências

Atravessar o tema dos Horizontes do Ser é aceitar que o texto pulsa com a vida que o gerou: o cuidado vivido no Plantão Psicológico, os estudos que me deslocaram do conforto das explicações prontas e a formação que me implica em cada encontro. O horizonte, longe de ser um ponto estático, move-se com o caminante; seu sentido etimológico — *horízōn*, “o que limita” — lembra que todo limite também é abertura, um convite para o ver mais e para o continuar (INFOPÉDIA, S.D.; WIKIPÉDIA, S.D.). Nesse caminhar, escrever torna-se exercício de presença: parar para respirar, olhar a própria fragilidade e, então, retomar o passo com mais verdade.

É a partir dessa compreensão que iniciar este tópico exige, antes de tudo, reconhecer minhas próprias implicações. Não falo de um lugar neutro ou distanciado, mas de alguém que foi sendo tecido pela experiência do cuidado — especialmente no Plantão Psicológico — e pela cartografia da minha própria existência enquanto pessoa lançada ao desafio de educar e, simultaneamente, educar-me. Escrever sobre o ser é, portanto, escrever a partir do vivido. É também admitir que, por vezes, é preciso parar — parar para respirar, parar para olhar as próprias fragilidades — para então seguir adiante com mais verdade.

É justamente nesse movimento de pausa que o horizonte passou a se apresentar para mim não como algo distante, mas como aquilo que se desloca à medida que caminho. O horizonte não é um fim fixo, mas uma linha móvel, que existe apenas em relação ao lugar de onde se olha. Pensar o horizonte do ser é, assim, pensar o próprio movimento de existir: aquilo que se mostra e, ao mesmo tempo, se oculta; aquilo que só se alcança enquanto se caminha.

Esse mesmo horizonte, que se revela no passo e na espera, também se insinua no cotidiano do Plantão Psicológico. Ali, a neblina dos sofrimentos pode encobrir a linha do possível, tornando o horizonte turvo para quem chega. É nesse ponto que a escuta fenomenológica atua como gesto poético: sustenta uma travessia prudente, permitindo que, no encontro, algo se desvele e se crie. Como na poiesis, o cuidado não é mera técnica, mas um fazer que instaura sentido no próprio ato de acolher. Estudos brasileiros recentes descrevem o plantão como modalidade eficaz para demandas urgentes na universidade e em outros contextos, facilitando autonomia e reaproximação de sentido quando se privilegia a atitude de cuidado e reflexão (BRENTANO; VIANA; EVANGELISTA, 2022; OLIVEIRA; BRAGA; FARINHA, 2024). Em serviços-escola, intervenções humanista-fenomenológicas organizam o encontro em um clima de empatia, aceitação positiva incondicional e escuta compreensiva, favorecendo a ampliação da consciência experiencial do sujeito. Tal abordagem possibilita que o indivíduo atribua novos sentidos às suas vivências, reconheça sua capacidade de escolha e responsabilização e construa um posicionamento mais autêntico e singular diante das circunstâncias de sua existência.

Essa travessia, porém, não é apenas técnica: é um fazer que cria sentido no próprio ato de cuidar. Como na arte, o cuidado se tece no instante, abrindo espaço para que algo novo surja — não imposto, mas revelado. É nesse movimento criador que a formação em Psicologia encontra sua profundidade: aprender a sustentar o vazio fértil onde a experiência pode aparecer. Para compreender essa dimensão, é preciso retornar à experiência tal como ela se dá — antes das técnicas, antes das respostas prontas. É nesse gesto que a fenomenologia existencial se apresenta não apenas como

referencial teórico, mas como atitude diante da vida. Voltar “às coisas mesmas” implica suspender julgamentos, desacelerar o saber e permitir que a experiência apareça em sua densidão. Mas o que aparece quando nos detemos? E o que, afinal, aprendemos quando nos permitimos não saber?

Husserl inaugura esse gesto radical ao propor a redução fenomenológica, devolvendo à consciência a tarefa de acolher o vivido em sua intencionalidade. Heidegger desloca essa discussão ao perguntar pelo ser, compreendendo o humano como Dasein — ser-no-mundo, lançado, finito, temporal. Merleau-Ponty, por sua vez, insiste: não há consciência sem corpo, não há sentido sem mundo, não há linguagem que não seja encarnada. Corpo, tempo e relação tornam-se inseparáveis (HUSSERL, 2006; HEIDEGGER, 2015; MERLEAU-PONTY, 1999). Essa tríade nos ensina que o cuidado não é aplicação de método, mas encontro de presenças que desvela possibilidades de existir.

Na experiência da graduação, especialmente nos espaços de plantão psicológico, supervisão e estágios, essa compreensão deixa de ser abstrata. O estudante se vê diante do outro sem garantias: não há manual que dê conta do sofrimento que se apresenta, nem teoria que anteceda a singularidade da fala. O fenômeno — aquilo que aparece — exige escuta. Husserl já indicava que fenômeno é o que se mostra à consciência, e captar sua essência requer suspensão de explicações prévias. Em psicologia, isso significa resistir à tentação de reduzir a experiência a diagnósticos ou categorias, acolhendo o sentido que emerge na própria situação vivida (HUSSERL, 2006; JENNINGS, 1986). Assim, o cuidado torna-se escuta fenomenológica: presença que sustenta o aparecer do sofrimento sem apressá-lo.

Heidegger (1927) aprofunda essa experiência ao afirmar que existir não é um estado, mas um modo de ser. O Dasein (“**ser-aí**” - *Da* = aí / *Sein* = ser - modo de ser próprio do humano) se projeta, escolhe, se angustia, responde à própria finitude. O cuidado (*Sorge*) não é algo que se adiciona à existência; ele é constitutivo dela. Como afirma Casanova (2021), “o cuidado é a estrutura fundamental do ser-aí, não um atributo externo, mas aquilo que possibilita a abertura ao mundo e ao outro”. Nos encontros clínicos vividos ainda na formação, estar com o outro é compartilhar essa condição: ser lançado, incerto, aberto ao porvir. Quantas vezes, na graduação, o estudante não se percebe também atravessado pela angústia, pela dúvida, pelo medo de não saber cuidar? Talvez seja justamente aí que o cuidado começa.

Merleau-Ponty (1999) amplia ainda mais esse horizonte ao lembrar que toda experiência é corporal. Não se escuta apenas com os ouvidos, mas com o corpo inteiro: silêncios, gestos, respiração, afetos. O encontro clínico acontece na atualidade do corpo, naquilo que vibra entre um e outro. Estudos contemporâneos sobre empatia e embodiment⁵, como Rönnau (2023), mostram que a percepção corporal na clínica — postura, respiração, ressonância afetiva — é central para a presença terapêutica e o acolhimento. Aprender a cuidar, portanto, é também aprender a perceber-se corpo-em-relação, algo que a graduação ensina não por livros apenas, mas pela vivência.

Nos últimos anos, pesquisas brasileiras em psicologia fenomenológico-existencial têm reforçado essa integração entre fenomenologia e existencialismo. Conceitos como sentido de vida, congruência, autenticidade e ser-si-mesmo atravessam a prática clínica como fundamentos éticos do encontro (SOARES DE SOUZA;

AQUINO, 2024). Revisões sistemáticas apontam que atitudes como epoché, redução e compreensão intencional não são técnicas aplicáveis, mas posturas existenciais — modos de estar com o outro que se aprendem na experiência, especialmente durante a formação (SCHIEVANO; GOTO, 2024). Não se trata de dominar um método, mas de sustentar uma presença.

É nesse ponto que a poíesis se torna essencial. Ao integrar essas perspectivas ao cotidiano da graduação, percebe-se que aprender Psicologia é aprender a sustentar perguntas. Que palavra pode nascer quando não se pretende fechar o sentido? Pompéia descreve a psicoterapia como “procura, via linguagem poética, da verdade que liberta” — alétheia — uma verdade que não se impõe, mas se desvela no encontro (POMPÉIA; SAPIENZA, 2010/2011; 2024). A palavra, aqui, não captura a vida; ela a acompanha, abrindo futuro.

Essa ética do não saber antecipado atravessa a formação: demorar-se nos fenômenos, respeitar o tempo do outro, reconhecer os próprios limites. Experiências contemporâneas em contextos clínicos e psicossociais, inclusive com populações historicamente silenciadas, mostram que o cuidado fenomenológico-existencial se faz presença solidária, reconhecimento da singularidade e recusa à objetificação do viver (CASTRO et al., 2025). Cuidar é, antes de tudo, legitimar a existência do outro.

A etimologia reforça essa compreensão: **fenômeno** deriva do grego *phainómenon*, termo que designa “aquilo que se mostra, que aparece à consciência”, remetendo à centralidade da experiência tal como ela se apresenta a pessoa, sem reduções explicativas prévias (ABBAGNANO, 2007). **Existência**, por sua vez, tem origem no latim *existentia*, derivado do verbo *ex-sistere*, cujo sentido é “sair para fora”,

“emergir” ou “manifestar-se”, indicando um modo de ser que se realiza no mundo, em constante abertura e construção contínua (HOUAISS, 2009). Nessa perspectiva, a abordagem fenomenológico-existencial compreende o humano como aquele que se mostra na experiência e se constitui no próprio movimento de existir. De modo análogo, no contexto da graduação, o estudante também se lança: à clínica, à escuta e à própria responsabilidade ética. O processo formativo, assim, não se limita à assimilação de conteúdos teóricos, mas acontece no *entre* — entre teoria e prática, entre saber e não saber, entre o eu e o outro.

Pensar a clínica a partir do entrelaçamento fenomenológico-existencial é reconhecer que o cuidado não se fixa em técnicas ou protocolos, mas se inaugura nos entrelugares da experiência: na pausa que sustenta o tempo, na escuta que não antecipa sentidos, na presença que se oferece sem capturar o vivido do outro. Onde, afinal, se dá o encontro clínico senão nesse espaço sensível entre um dizer e outro, entre o silêncio e a palavra, entre a angústia e a possibilidade de sentido? A clínica, compreendida como travessia existencial, exige abertura para o aparecer do fenômeno, disposição para habitar a incerteza e responsabilidade ética diante do sofrimento que se revela. Como aponta Camon (2001), o cuidar clínico funda-se no *permanecer-com* o outro em sua experiência, sem reduzi-la a categorias explicativas, permitindo que o sentido emergja do próprio existir. É nesse gesto de estar-com, atento e implicado, que o cuidado se torna possível enquanto encontro humano e acontecimento de sentido (CAMON, 2001; CASTRO, 2022).

Desse modo, o horizonte deixa de ser uma borda distante e passa a configurar-se como linha de convite — um limite que não encerra,

mas abre. Que horizonte é esse que se desloca à medida que caminhamos? É nesse espaço aprendido, vivido e continuamente retomado ao longo da graduação que seguimos aprendendo a existir **com** o outro, e não apesar dele. A experiência formativa, à luz de Heidegger e Merleau-Ponty, revela que existir é sempre coexistir, em um movimento no qual o sentido se constrói no entrelaçamento das presenças (HEIDEGGER, 2012; MERLEAU-PONTY, 2011).

Em síntese, a leitura fenomenológico-existencial das experiências permite compreender o cuidado como um **modo de ser**, tecido no encontro e na travessia compartilhada. Ao articular fenomenologia e existencialismo, evidencia-se que o sentido não é dado previamente, mas emerge da experiência vivida, corporal e situada. O horizonte do ser, longe de um ponto fixo, revela-se como movimento contínuo, relacional e sempre inacabado. Na formação em Psicologia — especialmente nos contextos clínicos e de plantão psicológico — aprender a cuidar é aprender a sustentar a presença, a escuta e o não saber. Não é justamente aí que reside a ética do cuidado? Reconhecer a singularidade do outro e a própria condição de ser-no-mundo afirma o cuidado como gesto ético e poético, capaz de legitimar a existência e manter aberto o horizonte do possível.

Assim, o itinerário teórico traçado não se encerra em si mesmo: ele abre caminhos para compreender o plantão psicológico como prática viva de acolhimento, as demandas emocionais dos graduandos como expressão de tensões institucionais e a leitura fenomenológico-existencial como horizonte interpretativo dessas experiências. Essas linhas de palavras, entrelaçadas, não são apenas referências conceituais, mas guias que sustentam a construção do olhar investigativo. É nesse movimento que se anuncia o próximo

passo: o delineamento metodológico, onde se explicitam os princípios, escolhas e caminhos que darão forma à análise.

5. CAMINHAR METODOLÓGICO

5.1. Entre Caminhos e Sentidos: Delineamento Metodológico e os Princípios Que o Sustentam

O presente estudo configura-se como um relato de experiência de natureza qualitativa, ancorado na matriz fenomenológico-existencial e “iluminado” por uma perspectiva hermenêutica dialética. A escolha desse delineamento decorre do interesse em descrever e compreender um dispositivo interventivo em contexto real de formação, explicitando o modo como foi operacionalizado e, a partir das vivências concretas, produzir reflexão teórica e implicações para a prática e para a política formativa. Tal opção alinha-se às discussões contemporâneas da pesquisa qualitativa em Psicologia, que enfatizam a produção de conhecimento situado, implicado e reflexivo (DENZIN; LINCOLN, 2023; FINLAY, 2021).

A hermenêutica, compreendida como arte da interpretação e da produção de sentidos, sustenta a leitura dos materiais empíricos — registros narrativos, relatos reflexivos e supervisões — não como busca de um significado único, mas como abertura à pluralidade de sentidos. Nessa direção, Minayo (2008) afirma que a compreensão na pesquisa qualitativa se dá por um movimento dialético que articula partes e todo, reconhecendo a impossibilidade de totalização do sentido e a finitude do compreender. Contribuições recentes reforçam essa posição ao destacar que a interpretação é sempre relacional e historicamente situada, implicando o pesquisador no próprio processo de produção de sentidos (BRAUN;

CLARKE, 2021; SMITH; FLOWERS; LARKIN, 2021). Assim, compreender é, simultaneamente, compreender o fenômeno e compreender-se no ato interpretativo.

O eixo fenomenológico aprofunda esse horizonte ao orientar o acesso às experiências tal como são vividas. Em Husserl (1913), a redução fenomenológica — suspensão de pressupostos teóricos e juízos prévios — fundamenta a produção de descrições atentas ao vivido, buscando as essências das experiências antes de qualquer explicação causal. Essa perspectiva inaugura um modo de compreender que privilegia o fenômeno em sua manifestação original.

Heidegger (1927) amplia essa abordagem ao deslocar a análise para o plano do ser-no-mundo, permitindo compreender angústias, impasses e possibilidades dos estagiários como modos de existência situados, históricos e relacionais. Essa mudança de foco revela que a experiência não é isolada, mas sempre atravessada por contextos e relações.

Merleau-Ponty (1945), por sua vez, acrescenta uma dimensão fundamental ao afirmar o corpo como condição originária de sentido. Gestos, silêncios, afetos e ritmos deixam de ser elementos secundários e passam a constituir a própria experiência, reforçando a ideia de que compreender o vivido exige atenção à corporeidade.

Em diálogo com esses clássicos, Finlay (2021) atualiza a fenomenologia ao enfatizar a reflexividade encarnada e relacional como exigência ética e metodológica da pesquisa qualitativa contemporânea. Essa atualização reforça que o pesquisador não é

um observador neutro, mas um participante implicado na construção do sentido.

Nesse mesmo horizonte, Sadín Esteban (2010) define a fenomenologia como “o estudo das estruturas da consciência que possibilitam sua relação com os objetos. Esse estudo requer a reflexão sobre o conteúdo da mente, excluindo todo o resto” (p. 65). Tal definição evidencia a centralidade da consciência e da intencionalidade na compreensão do fenômeno.

O método fenomenológico, portanto, consiste em retomar as experiências vividas, considerando as subjetividades e os significados que as pessoas atribuem às suas vidas e aos fatos que as atravessam. Trata-se de um movimento que busca captar o sentido do comportamento com um olhar de unidade e totalidade, ultrapassando o pensamento objetivo. Como afirma Scarparo (2008, p. 109), é um revelar-se do outro em sua totalidade, e não em fragmentos; compreender seu pensamento é penetrar em seu mundo.

No campo específico do dispositivo interventivo, o plantão psicológico é compreendido como prática formativa e de pesquisa-ação. Mahfoud (1987) fundamenta o plantão como espaço de disponibilidade imediata e presença ética diante da crise, orientando a postura das monitoras no manejo do imprevisível. Schmidt (2012) destaca sua função pedagógica ao preparar o estagiário para lidar com a complexidade das demandas reais, enquanto Barbosa (2015) enfatiza sua dimensão educativa ao articular cuidado e formação. Transversalmente, Rogers (1977) sustenta a postura de escuta empática, não diretiva e genuína, entendendo o encontro como espaço de autorreflexão e agência do

sujeito — princípios que seguem atuais e são reiterados nas diretrizes contemporâneas de formação em Psicologia (CFP, 2022).

Nesse entrecruzamento teórico e prático, o plantão psicológico se revela como um dispositivo que articula cuidado, formação e pesquisa, sustentado por princípios éticos e pedagógicos que orientam a escuta e a presença diante do imprevisível. Essa tessitura não se limita à fundamentação: ela se prolonga no modo como os procedimentos foram pensados e vividos, compondo uma experiência que é, ao mesmo tempo, método e prática. É nesse horizonte que se abre o próximo movimento: a descrição dos procedimentos metodológicos e dos tecidos que se entrelaçam na experiência, denominado: *Tramas do Fazer: Procedimentos Metodológicos e Tecidos na Experiência*.

5.2. Tramas do Fazer: Procedimentos Metodológicos e Tecidos na Experiência

Os relatos vividos nos encontros foram profundamente emocionantes, como se cada narrativa carregasse ainda o calor do instante vivido. Ver cada estagiário dirigir-se ao encontro do plantão psicológico significava acompanhar um movimento inteiro e encarnado: corpos que chegavam mexidos e se mexendo, alguns com passos fortes, outros com passos leves, cada qual no seu compasso, mas todos vibrantes de sentimentos, como se o chão sentisse esse pulsar. Inicialmente, permaneciam na sala junto à supervisora e, de forma aleatória, eram chamados para o plantão, numa espera que também era atravessada por expectativa e escuta. No começo, surgiam perguntas sobre o que dizer diante do encontro; no entanto, logo se evidenciava que não se tratava do dizer, mas do viver, do deixar-se tocar pelo que emergia no entre. E

assim foi acontecendo, tanto nas terças quanto nas quintas-feiras, em tardes ensolaradas que pareciam também atravessar as experiências, iluminando-as de dentro para fora. Quando retornavam à sala, já não eram os mesmos: algo havia se deslocado, os movimentos tinham acontecido e sido vividos nos encontros, deixando marcas silenciosas nos corpos e nas palavras.

Essas marcas não se perderam no tempo imediato da vivência. Esses relatos foram registrados e as experiências compartilhadas em cada grupo, sobretudo com as graduandas que atuavam como plantonistas, criando um espaço de eco e ressonância. O compartilhamento coletivo possibilitou reconhecer a potência afetiva e formativa do dispositivo, não apenas para quem buscava atendimento, mas também para quem se colocava na posição de oferecer cuidado, revelando que o cuidar e o ser cuidado se entrelaçam no mesmo gesto.

Para sustentar essa experiência sensível, a operacionalização do estudo seguiu um desenho simples e rigoroso, compatível com o escopo do plantão psicológico e com as exigências éticas da formação em Psicologia. Os atendimentos ocorreram em três salas de aula da instituição, devidamente sinalizadas, em datas previamente divulgadas (04 e 06/11), no horário das 14h às 17h, com estagiários do Estágio Específico I. Nesse cenário cotidiano, transformado em espaço de acolhimento, o ordinário ganhava contornos de acontecimento.

A equipe foi composta por monitoras e estagiárias do Estágio Específico III, sob supervisão docente, garantindo um duplo nível de cuidado: o atendimento imediato ao demandante e o acompanhamento formativo daqueles que ofertam o cuidado.

Assim, enquanto uma escuta se abria ao outro, outra escuta se voltava para quem escutava. Os atendimentos tiveram duração média entre 30 e 40 minutos, ajustando-se às demandas apresentadas, sem caracterizar continuidade terapêutica, respeitando o tempo próprio do encontro e seus limites.

Imediatamente após cada atendimento, foram elaborados registros narrativos descritivos e reflexivos, preservando o anonimato e evitando dados identificadores, como quem recolhe vestígios sem violar a intimidade do vivido. Ao final de cada dia de plantão, realizaram-se supervisões reflexivas, voltadas ao processamento técnico, ético e afetivo das experiências, reforçando o caráter pedagógico do dispositivo. Essa centralidade da supervisão dialoga com abordagens qualitativas contemporâneas que defendem a validação intersubjetiva e a explicitação dos processos decisórios como critérios de rigor metodológico reconhecendo que toda prática investigativa é também atravessada por afetos e escolhas (BRAUN; CLARKE, 2021; DENZIN; LINCOLN, 2023).

É nesse solo que a análise dos materiais ganhou forma. A análise dos materiais seguiu uma trilha temática fenomenológica, informada pela hermenêutica dialética. Isso significa que os registros não foram lidos apenas para identificar conteúdos recorrentes, mas para compreender como as experiências foram vividas e narradas, considerando seus sentidos, contextos e contradições. O percurso analítico incluiu: delimitação do corpus; redução fenomenológica; circularidade hermenêutica entre partes e todo; identificação de marcadores textuais (metáforas, modais, silêncios, referências ao corpo e ao tempo); variação eidética⁶ para delimitação dos eixos; validação intersubjetiva em supervisão; recorrência e saturação temática; construção de proposições interpretativas sustentadas por

vinhetas anônimas; e explicitação das implicações formativas e políticas. Todo o processo foi acompanhado pela manutenção de uma trilha de auditoria, conforme recomendado pela literatura qualitativa recente, como um mapa que permite refazer o caminho percorrido (SMITH; FLOWERS; LARKIN, 2021).

Diante do exposto no parágrafo anterior, inicialmente, foi feita a delimitação do corpus, definindo-se quais registros narrativos fariam parte da análise, como quem escolhe quais vozes serão escutadas mais de perto. Em seguida, adotou-se a redução fenomenológica, ou seja, buscou-se suspender explicações prévias, julgamentos e teorias prontas, concentrando a atenção nas descrições do vivido tal como apareceram nos relatos. A interpretação ocorreu por meio de um movimento contínuo entre o todo e as partes — a chamada circularidade hermenêutica —, no qual cada trecho era compreendido à luz do conjunto dos relatos, e o conjunto era constantemente revisto a partir de cada trecho, num vai e vem que aprofundava os sentidos.

Durante as leituras, foram destacados elementos do texto que indicavam produção de sentido, como metáforas utilizadas pelos estagiários, formas de obrigação ou cobrança expressas na linguagem, pausas, silêncios, hesitações, bem como referências ao corpo, ao tempo e às emoções. Esses marcadores ajudaram a identificar núcleos de significado presentes nas experiências relatadas, revelando aquilo que se dizia e também o que escapava às palavras. A partir desse material, realizou-se a variação eidética, procedimento que consistiu em comparar diferentes relatos para verificar quais temas se mantinham constantes e quais delimitavam as fronteiras entre os eixos de análise.

Os eixos temáticos foram discutidos e validados coletivamente em supervisão, reunindo monitoras, estagiárias e docente, o que permitiu confrontar interpretações individuais e fortalecer a consistência das leituras. Nesse espaço de diálogo, os sentidos foram lapidados em conjunto. A definição final dos eixos considerou a recorrência dos temas e o momento em que novos relatos deixaram de acrescentar elementos relevantes, indicando saturação temática. Com base nesses eixos, foram elaboradas proposições interpretativas, ilustradas por pequenas vinhetas anônimas, que exemplificam as experiências analisadas sem expor a identidade dos participantes, preservando a ética do cuidado também na escrita.

Ao longo de todo esse processo, manteve-se uma trilha de auditoria, composta por registros reflexivos, decisões analíticas e versões sucessivas do texto, assegurando transparência e coerência metodológica. Esse cuidado permitiu acompanhar como as interpretações foram sendo construídas e está em consonância com as recomendações atuais da pesquisa qualitativa, que enfatizam a reflexividade e a responsabilidade interpretativa do pesquisador, reconhecendo que escrever sobre o vivido é, também, um ato ético e poético.

5.3 A Ética do Silêncio e o Cuidado com a Palavra: Entre o Dito e o Não-Dito

Todo o percurso metodológico foi atravessado por um compromisso ético rigoroso. Garantiu-se a confidencialidade das informações, com reescrita cuidadosa dos relatos de modo a impedir qualquer identificação individual. Os atendimentos e registros observaram os princípios do Código de Ética Profissional do Psicólogo, sendo realizados sob supervisão docente, em consonância com as

normativas e referências técnicas atualizadas do Conselho Federal de Psicologia (CFP, 2022).

A eticidade, neste estudo, não se restringe ao cumprimento de normas, mas se expressa como cuidado com o dito, com o silenciado e com o interpretado. À luz da hermenêutica dialética, reconhece-se que toda leitura é implicada e situada; por isso, a análise buscou manter a referência à historicidade, à materialidade e às representações dos sujeitos, evitando reducionismos ou tecnicismos que obscurecessem a complexidade do vivido. Tal posicionamento ético-político encontra respaldo nas abordagens qualitativas críticas contemporâneas, que afirmam a inseparabilidade entre método, ética e responsabilidade social do pesquisador (DENZIN; LINCOLN, 2023).

Ao conjugar disponibilidade ética, escuta fenomenológica e interpretação hermenêutica, o relato de experiência articula prática e formação, evidenciando o plantão psicológico como dispositivo pedagógico-assistencial capaz de produzir conhecimento situado, implicado e historicamente consciente, sem perder de vista a responsabilidade ética diante das experiências que se propõe a compreender.

O caminhar metodológico, sustentado pela conjugação entre disponibilidade ética, escuta fenomenológica e interpretação hermenêutica, permitiu que a experiência se configurasse como prática formativa e investigativa, produzindo conhecimento situado e implicado. Esse percurso não apenas delineou procedimentos, mas também revelou sentidos que emergem da vivência concreta, tensionando teoria e prática em um movimento reflexivo. É nesse ponto que se abre a etapa seguinte: a consolidação dos relatos, onde

fragmentos da experiência ganham forma na tensão entre resultados e discussão.

6. FRAGMENTOS E SENTIDOS: A CONSOLIDAÇÃO DOS RELATOS NA TENSÃO ENTRE RESULTADOS E DISCUSSÃO

“Fragmentos e Sentidos” ganhou seu nome a partir das despedidas emocionais das graduandas, que, no último semestre, encerram seu ciclo como parte integrante da escuta no plantão psicológico. Ao nomear este tópico como fragmento, busco acolher as escutas que se revelaram ao longo de nossa história, enquanto tecido vivo das quintas-feiras de supervisão — ou, como prefiro denominar, intervisão: visões que se entrelaçam entre os movimentos de aconchego ao acolher e serem acolhidos, diante das implicações formativas. Afinal, quando nos dispomos a colher as demandas de sofrimento de outros, somos atravessados por múltiplos sentidos que despontam — sentidos estes que se manifestam através dos plantões, percebendo a comunidade estudantil e, com afeto, construindo possibilidades compreensivas.

Fragmento, do latim *fragmentum* (de *frangere*: quebrar, partir), designa o resíduo que resta após a ruptura — pedaço que evoca o todo, ainda que de forma parcial. Já sentido, vindo do latim *sensus*, remete ao ato de perceber, sentir, dotar de direção e significado — sentido não apenas cognitivo, mas também afetivo e relacional (definições obtidas no Dicionário Online de Português, acessado e disponível em: <https://www.dicio.com.br/fragmento/>). A união dessas palavras nomeia esse espaço de escuta sedimentado na prática do plantão, onde cada fragmento da fala das graduandas traz consigo uma multiplicidade de sentidos.

Este tópico, portanto, vai além da simples apresentação de achados: ele traça compreensões que emergem de uma postura fenomenológico-hermenêutica, em que o fenômeno se mostra e o pesquisador, em atitude de abertura, recolhe o que pulsa na experiência. A análise se faz por poiesis — criação que não inventa, mas faz vir à luz o que já vive nos vestígios da vivência. Assim, entre rupturas e conexões, entre fragmentos e sentidos, consolidam-se relatos que expressam modos de ser-no-mundo em formação, tensionando resultados e discussão no mesmo gesto interpretativo.

Esse movimento interpretativo, que se faz por poiesis, encontra nos eixos analíticos sua espinha dorsal: estruturas que não apenas organizam, mas sustentam a travessia entre fragmentos e sentidos. Se os relatos se consolidam como modos de ser-no-mundo, é nos eixos que eles ganham articulação, permitindo que rupturas se convertam em trama compreensiva. A palavra eixo, oriunda do latim *axis*, evoca essa função de sustentação e articulação — linha em torno da qual algo gira e se organiza (FERREIRA, 2010). No campo da análise qualitativa, o eixo não é mera categoria; é centro e movimento, convocando o pesquisador a girar entre partes e totalidades, costurando fragmentos em um tecido hermenêutico (MINAYO, 2008), com abertura ao possível, como propõem Husserl (1913) e Heidegger (1927).

Após o percurso metodológico, os relatos se agruparam em núcleos que revelam tensões e possibilidades da formação. Esses núcleos — aqui chamados eixos — não são respostas, mas portas entreabertas para compreender o humano em sua historicidade e finitude. Cada título que segue é convite à leitura como experiência, não como consumo. Perguntamos: o que significa exigir-se até a rigidez? Que corpo é esse que fala quando a palavra se cala? Como se disputa

sentido quando a instituição tensiona sonhos? Que laços sustentam ou desmoronam a travessia? E que angústia é essa que, longe de ser inimiga, anuncia abertura para tornar-se?

A seguir, serão apresentados os eixos achados, cada qual trazendo alguns horizontes interpretativos:

- Eixo A — Entre a Exigência e o Cuidado de Si. (AUTORRIGIDEZ, AUTOCRÍTICA E AUTO SABOTAGEM)
- Eixo B — O Corpo que Fala: Limites e Pausas. (SOBRECARGA, EXAUSTÃO E ADOECIMENTO CORPORAL)
- Eixo C — Sentido em Disputa: Formação e Instituição (FRUSTRAÇÕES FORMATIVAS E IMPASSES INSTITUCIONAIS)
- Eixo D — Laços em Travessia: Perda e Pertença (RELAÇÕES AFETIVAS, PERDAS E PERTENCIMENTO)
- Eixo E — Angústia como Abertura: Tornar-se Profissional (IDENTIDADE PROFISSIONAL, ANSIEDADE E SENSAÇÃO DE NÃO-PERTENCIMENTO)

Esses eixos serão explorados a seguir, iluminados pela fenomenologia e pela hermenêutica, para que possamos compreender não apenas o que foi dito, mas também o que se insinuou nos silêncios.

6.1. Eixo A - Entre a Exigência e o Cuidado de Si

Chamamos este eixo de Entre a Exigência e o Cuidado de Si porque nele se entrelaçam vozes que narram a luta contra um ideal

inflexível e o desejo tímido de acolher-se. Nos relatos, surgem palavras como “preciso ser perfeita”, “não posso errar”, “não mereço elogio”, “travo quando tento agir”. São expressões que carregam o peso da auto rigidez, da autocrítica incessante e da auto sabotagem, revelando um modo de existir marcado pela comparação e pelo medo de não corresponder (revelações encontradas nos relatos 1, 11, 12, 17, 22, 23, 24, 26).

A hermenêutica desses sentidos indica que não se trata apenas de frases isoladas, mas de experiências sentidas como marcadores simbólicos que remetem a uma historicidade constituída por padrões aprendidos, expectativas internalizadas e normas muitas vezes invisíveis que regulam os modos de ser no mundo (MINAYO, 2008). No âmbito da fenomenologia contemporânea, essa dinâmica tem sido compreendida como um movimento de captura do existir por formas impessoais e normativas de viver, nas quais as possibilidades próprias do sujeito são progressivamente reduzidas à adequação a exigências institucionais e formativas que se apresentam como naturais ou incontornáveis (MELO; SANTOS, 2022; PEIXOTO; ROCHA, 2022).

Nessa perspectiva, o sofrimento não emerge da experiência em si, mas da ruptura entre o vivido e as possibilidades de apropriação reflexiva desse viver, quando o sujeito se distancia de suas próprias ressonâncias existenciais para responder a expectativas que o antecedem e o excedem, produzindo modos de existir marcados pela alienação de si (SILVA; LESSA, 2021). Perguntamos, então: **até que ponto a formação reforça esse ideal normativo? Como criar espaços em que o erro possa ser reconhecido como possibilidade de sentido, e não como sentença? Que práticas podem devolver**

ao estudante o direito de cuidar de si sem abrir mão do rigor ético?

Essas questões não operam como meros adornos teóricos: elas emergem como interrogações encarnadas, atravessam os relatos e exigem interpretação. É nesse horizonte fenomenológico-hermenêutico que se inaugura o próximo movimento analítico: voltar-se às palavras que foram ditas e aos silêncios que as acompanham, permitindo que o vivido se mostre em sua densidade, antes de qualquer tentativa explicativa, classificatória ou reducionista.

Percebe-se também que a tessitura dos relatos reúne cenas em que a exigência de perfeição se impõe como lei interna, o elogio é recebido como ameaça à autenticidade e o gesto de agir tropeça diante da comparação com o outro. O texto se repete em modais de obrigação (“deveria”, “preciso ser”), metáforas de dureza (“pedra no peito”, “travar”), e silêncios que dizem do medo de não estar à altura. Esse campo semântico desenha a paisagem da auto rigidez que, de dentro, estreita possibilidades e transforma o dia útil em tribunal. A descrição, mantida em sua concretude pela redução fenomenológica, ilumina o vivido antes de qualquer psicologização: há uma forma de relação consigo que desconfia do próprio gesto e sabota o início.

Na circularidade hermenêutica, o todo dos relatos reenvia às partes em que o sujeito se mede pelo colega, pelo ideal do curso, pelo olhar de docentes e familiares. A comparação, como modo de mundo, surge não só como hábito, mas como horizonte que determina valor e pertencimento. A variação eidética permite ver que, onde há rigidez, há também medo de ser visto e angústia de decidir,

sugerindo a constância de um núcleo de sentido: a autocrítica não é mero hábito, mas derivação de um projeto de ser tutelado por expectativas. A evidência, aqui, é o padrão discursivo recorrente e sua coerência com afetos relatados (tensão, insônia, adiamentos), triangulada com os registros da supervisão.

Heidegger (1927) nomeia como queda (*Verfallen*) o movimento pelo qual o poder-ser do *Dasein* se aliena quando o existir se dispersa no impessoal. A rigidez do “dever ser”, quando não encontra abertura para o cuidado, configura um modo dessa queda: o estudante perde o acontecimento de suas próprias possibilidades, passando a confundir poder com exigência. No contexto formativo, tal captura se expressa na dificuldade de habitar a própria experiência, produzindo um afastamento de si que empobrece a presença e limita a agência (SILVA; LESSA, 2021; MELO; SANTOS, 2022).

Nessa direção, a escuta empática, compreendida fenomenologicamente, não se reduz a uma técnica de validação emocional, mas se afirma como um gesto ético de inclinar-se para estar com o outro, suspendendo o juízo e a correção imediata para acolher o vivido tal como se apresenta. Essa forma de cuidado cria um espaço onde o estudante pode nomear o que o prende, reatando a relação consigo e abrindo brechas para a apropriação de seu próprio poder-ser (PEIXOTO; ROCHA, 2022; MACÊDO; NUNES; SOUZA, 2020). Ao sustentar esse espaço de presença, a escuta torna-se não apenas acolhimento, mas também lente interpretativa: um campo onde movimentos internos, antes silenciosos, começam a se tornar visíveis na própria linguagem.

É justamente nesse ponto que a evidência hermenêutica se adensa. Os exemplares — vinhetas anônimas — revelam o instante em que o

estudante, ao narrar seu “não consigo”, descobre um mais profundo “não me permito”; a mudança do verbo desloca a causalidade e abre espaço para a responsabilidade subjetiva. Esse deslocamento linguístico constitui um indício expressivo de reconfiguração de sentido, no qual o sujeito deixa de se reconhecer apenas determinado e passa a se perceber implicado. Na supervisão, o grupo aprende a reconhecer esses micromovimentos de cuidado — aceitar uma pequena conquista, tolerar um erro didático, sustentar uma incerteza — que retornam ao texto como marcadores de passagem: da rigidez à modulação, da defesa ao ensaio de liberdade.

Em termos formativos, o eixo “A” alerta para políticas que não absolutizem desempenho e que entendam a validação como prática pedagógica — não como prêmio, mas como processo. A instituição pode sustentar ambientes onde o erro não seja um fracasso moral, mas parte legítima do movimento de aprender; onde o feedback seja gesto de cuidado, não instrumento de controle; onde a excelência não se coloque como oposta à humanidade, mas como expressão dela. A formação cresce quando reconhece que ninguém se desenvolve sob ameaça e que o rigor só floresce quando encontra amparo.

Se a hermenêutica dialética, como lembra Minayo (2008), nos convida a enxergar a autorrigidez como produto histórico e não apenas como característica individual, então a pergunta muda de lugar: já não se trata de saber por que estudantes são rígidos, mas de compreender que cultura institucional desejamos construir. Uma cultura que acolha o tropeço como parte do percurso, que transforme contratos pedagógicos em pactos de cuidado e que

alivie o peso do perfeccionismo ao devolver ao estudante algo essencial: a experiência do possível.

Nesse horizonte, o título do eixo — *ENTRE A EXIGÊNCIA E O CUIDADO DE SI* — ganha novo contorno. Ele se inscreve não como oposição, mas como tensão fecunda, como espaço em que a formação encontra seu verdadeiro trabalho. É nesse entre que o estudante aprende a sustentar o próprio desejo de saber sem se autodestruir; a buscar qualidade sem deixar de preservar a delicadeza de existir. A poesia de Cecília Meireles ecoa nesse ponto, como se oferecesse uma bússola: *“Aprendi com as primaveras a deixar-me cortar e a voltar sempre inteira.”* Há sabedoria nessa imagem da primavera, que admite rachaduras, cortes, interrupções — mas nunca abandona o gesto de florescer.

Talvez seja isso que esteja em jogo: formar pessoas que, mesmo atravessadas por exigências, possam reencontrar-se inteiras. Pessoas que saibam reconhecer seus limites sem se encolher diante deles; que cultivem cuidado consigo mesmas sem perder o rigor necessário para atuar. O desafio não está em escolher entre exigência ou cuidado, mas em descobrir modos de entrelaçá-los, de modo que um não anule o outro. Trata-se de construir uma formação em que o rigor não endureça, o cuidado não infantilize e ambos, juntos, sustentem o humano que há no ato de aprender e no ato de cuidar.

No fim, o que se propõe é simples e, ao mesmo tempo, profundamente exigente: criar uma cultura educativa em que cada estudante possa experimentar não apenas o que sabe, mas quem está se tornando — e fazê-lo em ambientes que reconheçam o erro, o gesto, a pausa, o esforço e o florescimento como partes

inseparáveis do processo formativo. Porque formar psicólogos é mais do que transmitir conhecimentos: é oferecer condições para que cada pessoa possa descobrir como voltar inteira, mesmo depois de atravessar o que a vida corta.

6.2. Eixo B - o Corpo Que Fala: Limites e Pausas

Antes que a palavra pudesse nomear, foi o corpo quem gritou. Nos relatos 2, 3, 8, 9, 10, 25, não encontramos apenas cansaço, mas sinais de um vivido saturado: *“não tenho forças”, “meu corpo não aguenta”, “cansaço que não passa”, “dores constantes”*. O corpo, aqui, não é objeto; é expressão do mundo, como lembra Merleau-Ponty (1945), primeiro horizonte de sentido que denuncia quando os limites foram ultrapassados. Perguntamos: **até que ponto a formação reconhece o corpo como parceiro do aprender? Como evitar que o saber se converta em adoecer? Que espaços podem legitimar a pausa sem transformá-la em culpa?**

Os relatos deste eixo trazem a fadiga como gramática do vivido: apatia sem contorno, acúmulo de tarefas, maternidade e trabalho em ritmo de sobrevivência, uso cotidiano de medicações e um coração que pede escuta. O corpo fala antes da palavra, advertindo que o limite foi excedido. A descrição fenomenológica acolhe o que aparece — dor, cansaço, crise — sem hierarquizar causas ou moralizar escolhas. O texto do corpo constitui evidência primeira: expressão do vivido que antecede explicações.

Essa leitura encontra ressonância em achados empíricos recentes. Barroso et al. (2021) indicam que a sobrecarga acadêmica se associa à diminuição da satisfação com o curso, mediada por fatores emocionais como depressão e solidão. Lopes e Dias (2023)

demonstram que o burnout entre estudantes emerge como efeito direto de estressores acadêmicos — acúmulo de disciplinas, atividades e exigências avaliativas — corroborando a presença de sintomas somáticos e cansaço crônico. Em sentido propositivo, Teuber, Leyhr e Sudeck (2024) evidenciam que pausas físicas e práticas regulares de autocuidado se vinculam à redução significativa da exaustão entre universitários, reforçando a centralidade do corpo como operador de saúde e aprendizagem.

À luz de Merleau-Ponty (1945), o corpo é o primeiro horizonte de sentido: não um objeto entre outros, mas a própria condição de mundo. A doença, assim, não é apenas déficit funcional; é gesto de significação que interrompe a marcha e convoca cuidado. A hermenêutica reconhece nos marcadores somáticos — insônia, taquicardia, dor lombar — indícios de um mundo saturado; a variação eidética evidencia a constância de um conjunto de motivos (trabalho, estudo e cuidado familiar) que conformam a sobrecarga. A recorrência desses elementos, associada a datas e circunstâncias narradas, produz evidência robusta deste eixo.

A circularidade entre o todo e as partes revela que a exaustão não é apenas ausência de tempo, mas também carência de reconhecimento e fragilidade de fronteiras. Quando o estudante murmura “não posso parar”, emerge a norma invisível que criminaliza o repouso e transforma o descanso em interdito. Nesse movimento, a supervisão recolhe os sinais do corpo e os entrelaça às exigências pedagógicas — prazos, atividades, estágios, campos —, sustentando interpretações que desvelam o óbvio: sem políticas institucionais de respiro, o currículo se converte em engrenagem extenuante. A convergência dos relatos e a coerência afetiva —

desânimo, irritabilidade, esquecimento — reforçam a evidência de um mal-estar que não pode ser silenciado.

É no plantão, porém, que a presença ética se desenha como um modo de estar-com, acolhendo a experiência concreta do estudante e oferecendo gestos imediatos de cuidado: pausas breves, reorganização mínima do sono e da alimentação, sustentação da continuidade terapêutica e dos encaminhamentos necessários (MAHFOUD, 1987). A escuta, guiada por uma compreensão fenomenológico-existencial, suspende explicações causalistas e julgamentos morais, permitindo que o cansaço seja reconhecido como expressão do modo de ser lançado no mundo formativo. Assim, o sofrimento deixa de ser falha individual e se revela como tensão existencial diante das exigências do contexto. Em consonância com a *daseins* análise de Boss, para quem o adoecimento surge quando as possibilidades de ser se estreitam no mundo vivido (BOSS, 1979), abre-se espaço para uma reconfiguração de sentido: nas devolutivas, o estudante passa a nomear o descanso como parte constitutiva de sua formação e de seu modo-de-ser, e não mais como fraqueza moral.

A compreensão da exaustão, quando entrelaçada à dimensão dialética proposta por Minayo (2008), impede que se reduza o sofrimento a uma psicologização simplista. O desgaste não se explica apenas por estados internos, mas se ancora em condicionantes concretos — carga horária, transporte, cuidado com filhos, trabalho remunerado — que exigem respostas institucionais. Nesse horizonte, emerge uma hermenêutica da práxis: compreender para intervir, reconhecer que o corpo não é mero suporte, mas parceiro epistêmico. Afinal, sem corpo não há estudo que se sustente, nem pensamento que floresça.

Essa perspectiva abre possibilidades de reorganização da formação, não como concessão, mas como reconhecimento da condição humana que sustenta o aprender. O retorno do corpo ao ritmo do possível não se mede apenas por indicadores de desempenho, mas por narrativas que revelam pausas como condição de existência. Pausas que não são ausência, mas presença; não são falhas, mas potência.

É nesse ponto que o poema de Viviane Mosé, em *Poema Preso*, ressoa: “Espinhas, cravos, tudo são palavras presas” (MOSÉ, 2022). O corpo, como linguagem, denuncia excessos e escreve sua história na pele. Cada marca é texto vivo, inscrição que não se encontra nos livros, mas se revela na carne. O corpo fala quando a formação insiste em calá-lo, e sua fala é grito silencioso que exige escuta.

Essa inscrição corporal encontra eco na fenomenologia de Merleau-Ponty, para quem o corpo não é objeto, mas condição de possibilidade da experiência. O corpo é o lugar onde o mundo se abre, onde o visível e o invisível se entrelaçam, onde o sentido se encarna. Assim, o corpo-poema de Mosé e o corpo-fenomenológico de Merleau-Ponty se encontram: ambos afirmam que não há pensamento sem carne, não há linguagem sem inscrição, não há formação sem pausa.

Entre a exigência e o cuidado de si, resta a imagem do corpo como poema interrompido — pedindo ritmo, pedindo escuta, pedindo reconhecimento. Porque, sem corpo, não há pensamento que se sustente; e sem pausa, não há formação que floresça.

6.3. Eixo C - Sentido em Disputa: Formação e Instituição

Quando a formação promete horizontes e entrega muros, o sentido vacila. Nos relatos 4, 5, 6 18, 20, 21 24, 25, 26, surgem palavras como *“não era isso que eu esperava”, “me sinto perdida”, “não tenho orientação”, “o campo que sonhei não veio”*. Aqui, o eixo se desenha como território de frustrações e impasses, onde o desejo de aprender colide com estruturas rígidas e práticas que parecem indiferentes. A hermenêutica nos convida a perguntar: **o que acontece quando a instituição, que deveria sustentar, se torna obstáculo? Como se reconstrói sentido quando o projeto formativo se fragmenta? Que mediações são possíveis para que a esperança profissional não se perca no labirinto burocrático?**

Essas perguntas não buscam respostas imediatas, mas abrem caminho para compreender a historicidade desses conflitos, suas raízes e suas implicações para a práxis pedagógica. A seguir, exploraremos como esses impasses se manifestam e quais possibilidades emergem para ressignificar trajetórias.

O itinerário dos relatos compõe um mosaico de frustrações: a impossibilidade de atuar no campo desejado, os conflitos com o corpo docente, a ausência de orientação nas práticas pedagógicas e o desalinho entre as promessas institucionais e suas entregas concretas. Essas narrativas carregam palavras de desânimo e interrogações sobre o sentido da formação, como se o horizonte de possibilidades tivesse se obscurecido e a pessoa se visse diante de um caminho truncado. A redução fenomenológica permite preservar o impacto dessas experiências, mostrando que a decepção não é fruto de capricho individual, mas expressão de uma quebra legítima de expectativas, inscrita no encontro entre o ser humano e o mundo formativo que o circunda.

Essa leitura se amplia quando atravessada pela hermenêutica dialética proposta por Minayo (2008), que compreende tais impasses como produção histórica: práticas, regras, discursos e poderes que modulam trajetórias e configuram modos de existir. Ao circular entre os relatos, emergem padrões que revelam a estrutura do contexto — a falta de mediação em conflitos, a opacidade dos critérios avaliativos, a distância entre o currículo formal e o vivido. A evidência não se constrói apenas pela repetição temática, mas pela consistência intersubjetiva que se manifesta na supervisão, espaço de confirmação e contestação, e pelos contrastes que iluminam diferenças: quando os campos se mostram mais alinhados, o engajamento cresce; quando se afastam, o desânimo se intensifica. Assim, o contexto aparece não como pano de fundo neutro, mas como força ativa na constituição dos sentidos que se apresentam nos sonhos profissionais, capazes de estreitar ou expandir as possibilidades de ser.

Frankl (1946) oferece uma chave ao falar da frustração de sentido: quando a pessoa não vislumbra horizonte para seu projeto, a vontade de significado se enfraquece e a motivação se dissolve. A leitura existencial coloca a formação como caminho de sentido, e os impasses como interrupções que pedem resignificação. O vazio não é apenas ausência, mas chamado à reconstrução; e o sofrimento, longe de ser patologia isolada, revela-se como expressão de uma busca que precisa ser recolocada em perspectiva.

É nesse ponto que as contribuições de Camon (1995) se tornam fecundas. Ao refletir sobre o existencialismo, Camon destaca que o ser humano é sempre projeto em aberto, lançado em um mundo que o interpela e o desafia. A existência não se reduz a determinismos, mas se configura como possibilidade, ainda que

tensionada por limites. Assim, a formação pode ser compreendida como campo de escolhas e de confrontos, onde a pessoa experimenta tanto a liberdade quanto a angústia de decidir. A frustração, nesse horizonte, não é apenas obstáculo, mas sinal de que o projeto precisa ser reconfigurado, de que o sentido deve ser buscado novamente no entrelaçamento entre desejo e realidade.

Essa articulação entre Frankl (1946) e Camon (1995) permite compreender que o sofrimento estudantil não é falha individual, mas experiência existencial diante da exigência de construir sentido em meio a contradições institucionais. O plantão, nesse contexto, opera como espaço transicional: lugar de escuta e de reconstrução narrativa, onde o ser humano pode recontar sua trajetória e ensaiar alternativas. Mais do que oferecer respostas imediatas, ele abre a possibilidade de que a pessoa se reconheça como ser de projeto, capaz de ressignificar sua formação e de recolocar o corpo e o desejo no centro da experiência.

Assim, o itinerário das frustrações, quando atravessado pela fenomenologia, pela hermenêutica dialética e pela leitura existencial, revela não apenas o peso das estruturas, mas também a potência da reconfiguração. O corpo, o sentido e o projeto se entrelaçam, mostrando que a formação não é apenas transmissão de conteúdo, mas experiência de mundo, onde se joga a possibilidade de existir de modo mais pleno.

A evidência hermenêutica se adensa quando exemplares (vinhetas) mostram o momento em que um estudante, impedido de atuar no campo sonhado, encontra sentido alternativo ao mapear habilidades transferíveis e planejar passos concretos (disciplinas eletivas, projetos extracurriculares, busca de mentorias). A mudança

de foco — do “não posso” ao “posso por aqui” — é indício de reorientação que aparece nas reescritas dos relatos e nas supervisões.

Do ponto de vista da política formativa, o eixo convoca a instituição a criar canais de mediação entre supervisores e estagiários, tornar públicos os critérios de alocação, mapear campos alternativos e fortalecer oficinas de ressignificação vocacional. A dialética revela que não se trata apenas de desejo individual versus norma, mas de governança e cuidado institucional com a esperança profissional dos estudantes. É um chamado para que a formação não seja um labirinto sem saída, mas um espaço de travessia onde expectativas possam dialogar com possibilidades.

As provocações se inscrevem como caminhos abertos: como criar comissões que não apenas mediem, mas escutem? Como transformar um catálogo de oportunidades em um mapa vivo de horizontes? Como pensar mentorias que não repitam modelos, mas abram sentidos? Não se trata de apagar a crítica, mas de convertê-la em potência criativa, onde a frustração não seja fim, mas início de reinvenção.

E porque toda frustração pede sensibilidade, Milton Nascimento canta em *Travessia*: “Quando você foi embora, fez-se noite em meu viver...” Essa noite, tantas vezes sentida pelos estudantes diante da incerteza, pode ser iluminada por práticas que devolvam sentido ao percurso. Não para negar a dor, mas para criar caminhos onde a esperança não se perca.

Outro encontro vem com Caetano Veloso, em *Sampa*: “Alguma coisa acontece no meu coração...” Algo acontece também no coração da

formação quando se reconhece que vocação não é destino fixo, mas construção aberta. Oficinas de projeto de vida, mentorias e espaços de diálogo podem transformar o peso da norma em movimento criativo, onde o estudante se reconcilia com sua história e inventa novas possibilidades.

E, para lembrar que a travessia é feita de coragem, ecoa Gonzaguinha em *O Que É, O Que É*: “Viver e não ter a vergonha de ser feliz...” Talvez seja isso que a formação precise devolver: a possibilidade de viver o processo sem vergonha do erro, sem medo da pausa, com coragem para ser inteiro.

Esses versos não são ornamentos: são metáforas vivas que nos lembram que a formação é feita de encontros, rupturas e reinvenções. Entre políticas e afetos, entre normas e sonhos, permanece a travessia — **entre a exigência e o cuidado de si.**

6.4. Eixo D - Laços em Travessia: Perda e Pertença

Há momentos em que a vida afetiva atravessa a formação e redesenha silenciosamente seus contornos. Nos relatos 7, 14, 15, 16 e 20, ecoam expressões que não pedem interpretação apressada, mas presença: “me sinto só”, “não tenho apoio”, “perdi quem me sustentava”, “não pertenço a lugar nenhum”. São palavras simples, porém densas, que anunciam uma experiência de ruptura. Este eixo se abre, assim, como um território marcado por despedidas e buscas, onde vínculos fragilizados reverberam no desempenho acadêmico e na própria possibilidade de estar presente. Diante disso, impõem-se algumas perguntas inevitáveis: **como a perda afeta a possibilidade de aprender? Onde a dor pode ser acolhida sem se transformar em obstáculo? E como reconstruir**

pertencimento quando os laços que sustentavam a existência se rompem?

Essas questões não são meramente retóricas. Elas emergem do cotidiano estudantil, das salas de aula esvaziadas em certos dias, dos atrasos frequentes, da dificuldade de concentração e da sensação difusa de que o mundo universitário segue seu curso enquanto algo, por dentro, se desorganiza. É nesse entrelaçamento entre vida e formação que os afetos se mostram decisivos. Ao longo deste eixo, torna-se possível acompanhar como experiências de perda, rejeição e abandono atravessam a trajetória acadêmica e exigem modos singulares de sustentação ao estudante em sua travessia.

Entre despedidas e desencontros, os relatos revelam o fim de relações significativas, laços familiares atravessados por tensão e histórias marcadas pela ausência de apoio. Quando a vida afetiva entra em tumulto, seus efeitos não permanecem restritos ao âmbito privado: estendem-se ao campo de estágio, onde a presença se rarefaz, o desempenho oscila e o mundo vivido parece encolher. A fenomenologia permite acolher essa dor sem moralização, registrando o que se dá tal como se apresenta — a perda como acontecimento, a solidão como horizonte ontológico e o desejo de pertencer como força que insiste em abrir possibilidades de recomeço. Estudos recentes reforçam essa compreensão ao apontarem que rupturas afetivas e a fragilidade dos vínculos familiares impactam diretamente a saúde mental e o desempenho acadêmico dos estudantes (SILVA; SANTOS, 2021; OLIVEIRA et al., 2022; COSTA; LIMA, 2023).

É nesse cenário que a hermenêutica se afirma como um modo de leitura do vivido estudantil. Ao escutar atentamente as narrativas,

tornam-se visíveis elementos recorrentes que organizam a experiência: nomes que retornam, acontecimentos que instauram um antes e um depois, gestos que indicam aproximação ou retraimento. Junto a esses elementos, emergem metáforas que revelam sentimentos de não pertencimento — “estar fora de lugar”, “não ter chão” — e alterações no ritmo cotidiano, perceptíveis em faltas, atrasos e na perda de regularidade. Esses sinais não são tomados como dados isolados ou meramente comportamentais, mas como expressões de um modo afetivo de estar no mundo, evidenciando que a dimensão afetiva estrutura e atravessa o processo formativo.

Sob uma perspectiva fenomenológico-existencial, a escuta clínica ou educativa não se orienta pela correção nem pela explicação causal dessas vivências. Ao contrário, ela se configura como abertura ao modo como o estudante constrói sentido e faz mundo a partir de sua história e de suas circunstâncias. Tal postura encontra ressonância na compreensão heideggeriana de que a existência humana é sempre situada e interpretativa (Heidegger, 1927). Não se trata de oferecer respostas prontas, mas de sustentar um espaço onde o vivido possa aparecer, ser nomeado e, nesse movimento, tornar-se passível de resignificação.

Heidegger (1927) descreve o *ser-com* (*Mitsein*) como constituição originária da existência: estar no mundo é sempre estar em relação. Quando o pertencimento se desestabiliza, fere-se também a possibilidade de morada no mundo; o cotidiano perde sua familiaridade, e o estudante passa a experimentar estranhamento e solidão em um sentido ontológico — não apenas estar só, mas sentir-se fora do mundo compartilhado. A perda de vínculos, nesse horizonte, não é um evento secundário, mas um abalo no próprio

modo de ser. Sartre (1943) acrescenta que, ao se confrontar com o vazio deixado pelas rupturas, o sujeito se depara com sua liberdade: a exigência de escolher novos caminhos mesmo sob condições que não escolheu.

Ao analisarmos as narrativas por meio do método da variação eidética, revela-se um núcleo comum: a experiência de deslocamento acompanhada da tentativa de reinscrição no grupo, na turma ou no campo de estágio como forma de recuperar estabilidade existencial. A coerência entre discurso e impacto no cotidiano — dificuldades de concentração, ausências, interrupções no percurso acadêmico — reforça a interpretação, continuamente refinada nos espaços de supervisão.

As vinhetas mostram que, ao narrar uma quebra, o estudante encontra na comunidade de pares um espelho e uma possibilidade de apoio. No reconhecimento do outro, recupera-se um ritmo mínimo de estudo, um gesto simples que lembra a compreensão de Merleau-Ponty (1945) de que o corpo e o sentido do mundo se reorganizam na relação com os outros. Quando a linguagem do estudante se desloca do “não pertença” para um “talvez eu possa pertencer”, observa-se uma reconfiguração existencial: não a eliminação da dor, mas a reconstrução de sentido. Nessa dinâmica, emerge também a tensão entre condicionamentos e possibilidades, tema caro a Kierkegaard (1849), para quem a existência é atravessada por perdas que convocam o sujeito a assumir responsavelmente seu próprio vir-a-ser. A hermenêutica dialética mantém aberta a dimensão histórica dessas vivências, considerando trajetórias familiares, condições socioeconômicas e redes de suporte como constitutivas do campo de possibilidades do estudante.

Do ponto de vista formativo, aprender não é apenas acumular conteúdos, mas atravessar experiências que, muitas vezes, nos despojam. Reconhecer a aprendizagem como travessia implica admitir que perdas, despedidas, rupturas e ausências não orbitam o processo educativo como acidentes externos: elas constituem o seu próprio curso. Formar-se é também confrontar a finitude, sustentar a angústia e assumir a liberdade — dimensões que o existencialismo reconhece como centrais à condição humana. É nesse terreno instável que o sujeito se descobre responsável por si, mesmo quando o chão parece ceder.

Nesse cenário, o plantão psicológico emerge como um limiar delicado entre a dor que paralisa e o projeto que ainda pode nascer. Ele não apressa respostas nem silencia o sofrimento; antes, acolhe o impacto do vivido, legitima a experiência e sustenta gestos mínimos — pequenos passos que tornam possível seguir. Trata-se de um espaço onde a pertença pode ser lentamente reconstruída quando tudo parece estilhaçado; onde, acompanhado, o estudante retoma a autoria de sua história e reinscreve sua existência no mundo comum, não como quem retorna ileso, mas como quem retorna inteiro de outra forma.

A travessia, afinal, não se faz apenas por protocolos ou técnicas, mas por gestos que devolvem sentido ao viver acadêmico. Cada encontro é um fio paciente que recompõe o tecido da esperança; cada escuta, um abrigo provisório para quem se sente à deriva. Porque pertencer não é simplesmente ocupar um lugar, mas ser reconhecido no movimento da vida que insiste — mesmo quando marcada pela falta, pela dúvida e pelo silêncio.

Quando a linguagem conceitual já não alcança a densidade do vivido, a poesia se aproxima — não como enfeite, mas como modo de conhecimento. Cecília Meireles, em *Motivos*, nos oferece esse sopro de permanência: “Eu canto porque o instante existe e a minha vida está completa. Não sou alegria, nem sou triste: sou poeta”. A poeta abre, assim, uma compreensão radicalmente simples e, ao mesmo tempo, profundamente existencial: há uma completude possível no próprio instante, mesmo quando ele não se apresenta como felicidade ou plenitude. Cantar — metáfora do gesto criador — não apaga a dor, mas afirma a existência apesar dela.

Essa visão dialoga com uma longa tradição fenomenológico-existencial segundo a qual o sentido nunca está “pronto”; ele é tecido na travessia. Entre perda e pertença, permanece esse canto — não como negação do sofrimento, mas como sua transfiguração em caminho. É o instante, frágil e contingente, que revela que ainda há um modo de continuar. A poesia, então, funciona como abertura: ela não resolve, mas ilumina.

No fundo, formar é também aprender a viver; e viver é reconhecer que a inteireza não é ausência de feridas, mas a possibilidade de habitá-las sem se desfazer. Mesmo diante da ausência, há sempre uma palavra, um encontro ou um poema capaz de nos devolver, ainda que por um breve instante, à nossa condição de seres que podem recriar sentido. A formação humana passa por esse aprendizado: descobrir que, quando o discurso racional vacila, a expressão poética oferece um modo legítimo de compreender o mundo e a si mesmo — um modo que acolhe a dor sem petrificá-la, que reconhece o instante e o transforma em gesto de existência.

6.5. Eixo E - Angústia Como Abertura: Tornar-se Profissional

Quando o futuro bate à porta, a pergunta sobre quem se é torna-se urgente. Nos relatos 13, 18, 19 e 21, emergem expressões como “não sei se vou dar conta”, “não me sinto parte”, “tenho medo da vida adulta”. Aqui, a angústia não aparece apenas como mal-estar, mas como sinal de abertura: como lembram Kierkegaard (1844) e Heidegger (1927), é justamente diante das possibilidades que o ser se percebe sem garantias e é convocado a escolher. Nesse horizonte, a formação se vê diante de uma tarefa dupla: acolher a angústia sem medicalizá-la e criar condições para que o estudante encontre modos de pertencimento que não sejam mera adaptação, mas um habitar mais autêntico. Assim, as perguntas que surgem — **como transformar o medo em projeto? Como fazer da dúvida uma força?** — apontam para a dimensão existencial do processo educativo.

Mais do que buscar respostas prontas, essas questões nos convidam a perceber que a identidade profissional não nasce acabada nem resulta de um simples acúmulo de competências. Ela se constitui no movimento, no atrito entre o que o estudante teme e o que ele deseja, entre o que lhe falta e o que tenta construir. Em vez de compreender esse momento apenas como uma passagem para a vida adulta, podemos entendê-lo como **um processo de composição de si**, em que cada escolha, hesitação ou tentativa redesenha o modo como o estudante se projeta no mundo. A seguir, examinaremos como esses gestos aparecem nos relatos e quais práticas formativas podem sustentar o estudante enquanto ele converte incertezas em caminho possível.

Os relatos deste eixo tensionam a passagem à vida adulta: crises de identidade, dúvidas sobre se apresentar à família, medo de não ser “o profissional certo”, sensação de não pertencer ao campo. A

fenomenologia recolhe a angústia como dado, sem reduzi-la a patologia; ela aparece como sintoma de abertura e, sem suporte, pode se tornar peso paralisante. A experiência se mostra em indecisão, hesitação e anseio por coerência. Estudos brasileiros recentes reforçam esse cenário, apontando que a ansiedade acadêmica impacta diretamente a construção da identidade e o sentimento de não pertencimento (SILVA; SANTOS, 2021), que a transição para a vida profissional aumenta a vulnerabilidade emocional do estudante (OLIVEIRA et al., 2022) e que a ausência de acolhimento institucional acentua o medo de não se encaixar no ambiente universitário (COSTA; LIMA, 2023).

Como indicado anteriormente, Heidegger (1927) e Kierkegaard (1844) oferecem chaves fundamentais para compreender a angústia presente nos relatos. De modo indireto, Kierkegaard argumenta que a angústia surge quando o indivíduo se defronta com a possibilidade de escolha — não como medo de algo determinado, mas como inquietação frente ao “indefinido” de sua própria liberdade. Heidegger, por sua vez, descreve a angústia como um modo privilegiado de revelação do *Dasein*, pois nela o mundo perde suas obviedades e o ser humano percebe a si mesmo entregue às suas possibilidades, sem garantias externas. Assim, quando os estudantes dizem “não sei por onde ir” ou “não me sinto parte”, não expressam apenas insegurança, mas a experiência existencial de serem convocados a decidir.

Nesse horizonte, a hermenêutica identifica traços que apontam para a formação de um projeto: menções a carreiras desejadas, a modos de atuar, a expectativas de futuro. São referências indiretas ao exercício da liberdade que Kierkegaard descreve como “tornar-se si mesmo”, e que Heidegger entende como assumir as próprias

possibilidades. As metáforas de percurso — “não sei o caminho”, “me sinto perdida” — concretizam linguisticamente o enfrentamento entre vocação e mundo. A variação eidética, ao comparar diferentes narrativas, estabelece uma constância interpretativa: o pertencimento não é ponto de partida, mas processo; não é condição dada, mas algo que se constrói no entrelaçamento entre desejo, mundo e responsabilidade.

No plantão psicológico, esse processo se torna visível. Inspirada pela fenomenologia, a escuta não busca orientar ou direcionar, mas sustentar o aparecimento do vivido tal como se apresenta. É nesse espaço que a pergunta “quem estou me tornando? ”. Pode ser formulada e lentamente elaborada. Ao reescreverem seus relatos, os estudantes começam a registrar pequenos compromissos: “vou conversar com minha família”, “vou buscar alguém para me orientar”, “vou experimentar este campo de estágio”. Tais registros funcionam como indicadores hermenêuticos de deslocamento: são sinais indiretos de que a angústia, antes paralisante, começa a se traduzir em possibilidade, como sugerem os autores existencialistas quando descrevem a passagem da indeterminação para a ação.

A contribuição de Frankl (1946) ilumina esse movimento ao lembrar que a profissão, para além de um meio de trabalho, pode ser fonte de sentido. Indiretamente, Frankl afirma que o ser humano se realiza quando encontra algo pelo qual se sente responsável — seja uma tarefa, uma causa ou um grupo. Sob essa perspectiva, o estudante não escolhe apenas uma área; escolhe um modo de responder ao mundo. Essa compreensão amplia a leitura da identidade profissional como exercício ético: trata-se de encontrar uma forma de estar no mundo que corresponda ao que mais profundamente convoca cada um.

A leitura dialética proposta por Minayo (2008) acrescenta outro nível de análise. Indiretamente, ela nos lembra que a formação não acontece apenas na interioridade do sujeito. Há estruturas concretas — currículo, oportunidades de estágio, condições socioeconômicas, políticas institucionais — que moldam, facilitam ou dificultam o processo de construção de identidade. A angústia, portanto, não é apenas existencial; é também social, histórica e material. O estudante se forma no encontro entre suas possibilidades internas e os limites e aberturas do mundo.

A evidência hermenêutica dessa construção se demonstra quando observamos coerência narrativa — deslocamentos que vão do “não sou capaz” ao “posso vir a ser” — e quando tais movimentos se incorporam em ações, mesmo que pequenas. A validação intersubjetiva na supervisão assegura que tais interpretações se mantenham rigorosas, compartilhadas e situadas. Assim, a formação aparece como um **processo de composição de si**, no qual o estudante, confrontado com incertezas, encontra condições para transformar angústias em direção e possibilidade em mundo.

Formativamente, este eixo convoca ações curriculares que integrem identidade e pertencimento: disciplinas e oficinas voltadas ao projeto profissional, mentorias entre alunos de diferentes períodos e espaços de apresentação de si que desfaçam o medo e reconheçam caminhos diversos. Como destacam Bardagi e Hutz (2018), a construção da identidade profissional é um processo dinâmico que exige suporte institucional e oportunidades de reflexão. Nesse sentido, o plantão psicológico atua como ponte entre angústia e projeto: não elimina o risco, mas acolhe a decisão e legitima a travessia.

Pertencer é verbo que se conjuga no silêncio e na partilha. Não se trata apenas de ocupar um espaço, mas de sentir-se tecido no pano das relações, mesmo quando a trama parece se desfazer. Há momentos em que o não-pertencimento se apresenta como ferida, mas também como convite à reinvenção. Cada escolha nomeada, cada passo aceito, é sinal de que o caminho não se constrói na ausência de dor, mas na coragem de continuar.

A formação, nesse sentido, é mais que currículo: é atravessamento de afetos, é rito de passagem entre o que se perde e o que se encontra. Como diz Carlos Drummond de Andrade, em *Memória*: “Tenho apenas duas mãos e o sentimento do mundo.”

Com essas mãos, recolhemos fragmentos, costuramos vínculos, celebramos pequenos avanços como quem planta sementes no solo da esperança. Porque, no fundo, aprender é também aprender a pertencer — mesmo quando tudo parece provisório.

7. ENTRE FRONTEIRAS E REFLEXOS: LIMITAÇÕES METODOLÓGICAS

O estudo constituiu-se como um relato de experiência em contexto local, o que implica limitações importantes quanto à generalização dos resultados. As conclusões apresentadas são indicativas e situadas, refletindo as especificidades da instituição e do grupo participante, sem pretensão de universalidade. Essa característica é reconhecida na literatura como uma das restrições inerentes aos estudos qualitativos de natureza experiencial, que privilegiam profundidade interpretativa em detrimento da amplitude estatística (MUSSI; FLORES; ALMEIDA, 2021).

Outra limitação relevante refere-se à ausência de medidas quantitativas e de seguimento longitudinal, o que impossibilita avaliar os efeitos duradouros do plantão psicológico sobre os estagiários. Pesquisas recentes apontam que a combinação de abordagens qualitativas e quantitativas amplia a robustez analítica, permitindo compreender não apenas os sentidos atribuídos às experiências, mas também seus impactos mensuráveis ao longo do tempo (SILVA et al., 2022). A falta desse acompanhamento temporal restringe a possibilidade de verificar mudanças sustentadas na identidade profissional, no manejo da ansiedade ou na percepção de pertencimento.

Por outro lado, é preciso reconhecer as vantagens do método adotado. A profundidade dos relatos e a consistência temática observada revelaram aspectos significativos da formação, como tensões institucionais, desafios afetivos e estratégias de enfrentamento. Estudos brasileiros recentes reforçam que relatos de experiência bem estruturados são instrumentos potentes para compreender fenômenos complexos, especialmente quando articulados à hermenêutica e à fenomenologia, pois permitem captar nuances do vivido que dificilmente emergiriam em pesquisas exclusivamente quantitativas (BRASIL; OLIVEIRA; HIGA, 2022).

Esses achados justificam a proposição de estudos futuros com maior escala e metodologias mistas, capazes de integrar a riqueza interpretativa da abordagem qualitativa com indicadores objetivos de impacto. A literatura aponta que essa integração contribui para fortalecer a validade dos resultados e ampliar sua aplicabilidade em políticas formativas (HIGA; RODRIGUES, 2020). Assim, embora este estudo apresente limitações, ele cumpre sua função heurística: abrir

caminhos para investigações mais amplas e para práticas pedagógicas sensíveis às dimensões subjetivas da formação.

8. CONSIDERAÇÕES NAS IMPLICAÇÕES FORMATIVAS

Nas quintas, a vida pedia poesia — e a poesia vinha inteira. Vinham também lembranças da música “Sangrando”, na voz de Gonzaguinha⁷, que parecia acompanhar minhas confidências. Sua melodia me atravessava como quem diz: *“Quando eu soltar a minha voz, por favor, entenda”* — cada palavra é entrega, cada voz é corpo que se oferece ao encontro. E eu pensava: estar mais junto dos graduandos, pertencer com sabedoria ao universo de pertença, é ganhar espaço na formação da sensibilidade — vivida com a humanidade que habita no humano. E porque a vida sempre pede tradução, vinham também versos de Adélia Prado⁸, sussurrando que *“o que a memória ama fica eterno”*; assim, cada encontro se inscrevia em mim como uma pequena eternidade compartilhada.

Cuidar do cuidado não é apenas um projeto, é um gesto que se prolonga no tempo, um sopro que atravessa a formação e convoca à escuta. Porque ensinar não é despejar saberes, é abrir clareiras onde a palavra repousa e o silêncio se torna abrigo. A finitude, sempre à espreita, me recorda que cada encontro é único, que cada olhar é instante — e que formar psicólogas e psicólogos é também formar seres capazes de acolher a vulnerabilidade, inclusive a própria.

E talvez por isso ressoem, neste contexto, os versos de Manoel de Barros⁹: *“O que eu faço é gozar o instante. Quando ele passa, eu espero outro.”* O cuidado se faz justamente nessa espera ativa, nesse cultivo do instante que não se repete, mas se transforma.

O plantão psicológico, entrelaçado à supervisão e ao aconselhamento, revelou-se campo vivo: nele, estagiários em sofrimento encontraram suporte imediato; monitoras e estagiárias descobriram um território de aprendizagem; e eu, como supervisora, fui convocada a refletir sobre o que significa cuidar de quem aprende a cuidar. Porque escutar não é técnica, é disposição — e essa disposição precisa ser cultivada desde a raiz da formação. Lembro aqui de Thiago de Mello¹⁰, quando escreve: *“Faz escuro, mas eu canto, porque a manhã vai chegar.”* No plantão, mesmo quando escurece para quem chega, a escuta acende um lampejo de amanhecer possível.

Eu deixo como provocação: quem forma precisa, paradoxalmente, aprender a escutar quem está aprendendo a escutar. A qualidade da prática futura depende da coragem institucional de cuidar de si mesma. Não basta ensinar teorias sobre acolhimento; é preciso criar espaços onde o acolhimento seja experiência, não apenas conceito. É preciso lembrar que a formação não é infinita, que há limites, dores e cansaços — e que ignorá-los é comprometer o futuro da profissão.

E como lembra a canção “O Que É, o Que É? ”, também de Gonzaguinha, *“eu fico com a pureza da resposta das crianças”*: a formação precisa manter viva essa simplicidade que não é ingenuidade, mas sabedoria de quem ainda sabe se afetar.

Por isso, penso que institucionalizar plantões psicólogos periódicos, formalizar supervisões integradas, criar protocolos de encaminhamento, incorporar disciplinas sobre identidade profissional e autocuidado, e articular esses plantões com a rede de saúde mental local são passos urgentes. Porque cuidar do cuidado é,

antes de tudo, reconhecer que ninguém cuida sozinho — e que a escuta, quando compartilhada, se transforma em força.

Essa força tem algo de coral: como nos lembra Coralina¹¹, *“o que vale na vida não é o ponto de partida, e sim a caminhada”*. Mas, no cuidado, ninguém caminha só — caminha-se com.

No fundo, tudo isso é sobre vida. Sobre a vida que pulsa nos corredores da universidade, nas mãos que escrevem relatórios, nos olhos que choram diante do inesperado. É sobre lembrar que formar psicólogos é um compromisso com o humano em sua inteireza, com a delicadeza de existir entre limites e possibilidades. E então, diante da liberdade que nos atravessa, resta perguntar: como cuidar do cuidado sem aprisioná-lo, se tudo, um dia, se esvai na leveza de simplesmente existir?

E aqui, para encerrar, ecoa Drummond¹²: *“No meio do caminho tinha uma pedra.”* Mas a formação — essa teia de presenças — ensina que a pedra, às vezes, é obstáculo; às vezes, é assento; às vezes, é marco. Importa saber ver. Importa saber escutar. Importa saber estar.

AGRADECIMENTOS

Eu, Ana Barreto, expresso minha profunda gratidão pela ousadia, pelo senso de responsabilidade e pelo compromisso demonstrados por minhas amigas Cristiane Lima de Vasconcelos Gondim, Jacilene Alves do Nascimento e Maria Williany Pereira Cavalcanti. Ao longo dessa jornada, compartilhamos experiências, desafios, reflexões e aprendizados que certamente continuarão reverberando em nossos caminhos. Tenho convicção de que seguiremos ousando na vida,

construindo novas possibilidades e ampliando horizontes por meio da coragem de ser e de transformar.

Acredito que, acima de tudo, o que nos fortalece é a liberdade de existir, a entrega genuína aos processos vividos e o sentimento de pertencimento que cultivamos umas com as outras. Esses laços nos permitem assumir o compromisso de sermos humanas sensíveis às experiências do mundo, acolhendo as implicações de cada encontro e reconhecendo que é no compartilhar que também nos constituímos.

Não poderia deixar de agradecer a todas as estagiárias que participaram do tecimento dessas reflexões, contribuindo para uma construção coletiva rica em significados. Mais do que uma trajetória de formação acadêmica, essa experiência representou um exercício constante de presença, escuta, cuidado e abertura ao outro. Em cada encontro, fomos encontrando sentidos, ao mesmo tempo em que nos encontrávamos, permitindo que a caminhada se tornasse também um espaço de transformação pessoal e coletiva.

Agradeço, ainda, às múltiplas expressões da vida que habitam em mim e que me impulsionam a seguir. Àquilo que me constitui como parte e como todo, em permanente movimento de ser, estando; de habitar e coabitar; de aprender e reaprender; de caminhar e continuar caminhando. São esses movimentos que alimentam minha trajetória e dão significado às experiências vividas.

Por fim, dedico um agradecimento especial à minha família, que compartilha diariamente minhas ousadias, sonhos e desafios. Ao meu companheiro, ao meu filho e à minha filha, que são inspirações constantes de amor, presença e fortalecimento. Em cada passo,

encontro neles a motivação para continuar acreditando na potência da vida, dos encontros e das possibilidades de construção de novos caminhos.

A todos que fizeram parte dessa caminhada, minha sincera gratidão. Cada presença, de alguma forma, contribuiu para que esta trajetória fosse marcada por aprendizado, afeto, pertencimento e transformação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBAGNANO, Nicola. Dicionário de filosofia. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ABEP – ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DE PSICOLOGIA. Anais do III Seminário Virtual da ABEP: rumos da formação em Psicologia a partir das novas DCN. Brasília, 2024. Disponível em: https://abepsi.org.br/arquivos/38/anais-do-iii-seminario-virtual-da-abep-pdf_070339.pdf. Acesso em: 17 dez. 2025.

AGAMBEN, Giorgio. O que é um dispositivo? 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. Disponível em: <https://www.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 10 dez. 2025.

ALVES, Ketruin Werlene Nogueira et al. Produções brasileiras sobre o plantão psicológico (2010-2021): revisão sistemática. Mental, Barbacena, v. 16, n. 30, e00008, 2024. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-44272024000200008. Acesso em: 23 de. 2025.

AMATUZZI, Mauro Martins. Psicologia fenomenológica: fundamentos e práticas clínicas. São Paulo: Paulus, 2020. Disponível

em: <https://paulus.com.br>. Acesso em: 10 dez. 2025.

BARBOSA, Fabio; CASARINI, Karin Aparecida. Intervenções em plantão psicológico humanista-fenomenológico: pesquisa em serviço-escola. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 26, e46700, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/psicolestud.v26i0.46700>. Acesso em: 23 dez. 2025.

BARBOSA, Fabio; CASARINI, Karin Aparecida. Intervenções em plantão psicológico humanista-fenomenológico: pesquisa em serviço-escola. *Psicologia em Estudo*, v. 26, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/psicolestud.v26i0.46700>. Acesso em: 23 dez. 2025.

BARBOSA, M. P. O plantão psicológico como dispositivo clínico e educativo. *Psicologia: Ciência e Profissão*, Brasília, v. 35, n. 3, p. 712-724, 2015.

BARDAGI, Marucia Patta; HUTZ, Claudio Simon. Desenvolvimento de carreira e identidade profissional: desafios na formação universitária. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 31, e8, 2018.

BARROS, Mariana Brandão; CALAIS, Lara Brum de. Práticas de cuidado em contexto de acolhimento institucional: perspectivas de vínculo e afeto. *Revista Psicologia*, Fortaleza, v. 16, n. 1, e025001, 2025. Disponível em: <https://www.periodicos.ufc.br/psicologiaufc/article/view/93168>. Acesso em: 23 dez. 2025.

BARROS, Regina Benevides; KASTRUP, Virgínia. Clínica, política e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2021. Disponível em: <https://www.editorasulina.com.br>. Acesso em: 10 dez. 2025.

BERETA, M. Formação ética do psicólogo: autopoiese e cuidado de si. In: PSICOLOGIA e ética. São Paulo: Cortez, 2020. Disponível em: <https://books.scielo.org>. Acesso em: 17 dez. 2025.

BERNARD, Janine M.; GOODYEAR, Rodney K. Fundamentals of clinical supervision. 5. ed. Boston: Pearson, 2018.

BIOY, Antoine; MALÉT, Pascal; SANTARPIA, Alfonso. Clinical perspectives on the notion of presence. *Frontiers in Psychology*, v. 13, art. 783417, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.783417>. Acesso em: 01 jul. 2026.

BOFF, Leonardo. Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela terra. Petrópolis: Vozes, 2002.

BOFF, Leonardo. Sustentabilidade e cuidado: como assegurar o futuro da vida. Petrópolis: Vozes, 2025.

BOSS, Medard. Psicanálise e análise existencial. Tradução de Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Imago, 1979.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de 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: seção 1, Brasília, DF, 11 out. 2023. Disponível em: <https://www.in.gov.br>. Acesso em: 17 dez. 2025.

BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. Análise temática: um guia prático. Porto Alegre: Penso, 2021.

BRENTANO, Joana Buschini; VIANA, Gabriela Maria Leroy; EVANGELISTA, Paulo Eduardo Rodrigues Alves. O plantão

psicológico e sofrimento universitário: um estudo fenomenológico. Revista do NUFEN, Belém, v. 14, n. 1, 2022. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-25912022000100006. Acesso em: 23 dez. 2025. DOI: <https://doi.org/10.26823/nufen.v14i1.22868>.

CAMON, Augusto C. C. Psicologia fenomenológico-existencial: fundamentos filosóficos e prática clínica. São Paulo: Thomson Learning, 2001.

CASANOVA, M. Heidegger e a constituição ontológica do cuidado. Revista Filosofia e Educação, v. 13, n. 2, p. 45-60, 2021.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP). Censo da Psicologia Brasileira: volume 1: formação e inserção no mundo do trabalho. Brasília, DF: CFP, 2022. Disponível em: https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2022/12/Censo_psicologia_Vol1_WEB.pdf. Acesso em: 23 dez. 2025.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP). Código de Ética Profissional do Psicólogo. Brasília, DF: CFP, 2005. Atualizado em 2019. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/codigo-de-etica/>. Acesso em: 23 dez. 2025.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP). Resolução CFP n. 7, de 10 de maio de 2023. Dispõe sobre a laicidade no exercício profissional da Psicologia. Brasília, DF, 2023. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/cfp-publica-resolucao-sobre-laicidade-no-exercicio-da-psicologia/>. Acesso em: 23 dez. 2025.

CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DA 13ª REGIÃO (CRP-13). Resolução CRP-13 n. 001/2011. João Pessoa, 2013. Disponível em:

<https://crp13.org.br/legislacao/resolucao-crp-13-0012011-2/>. Acesso em: 23 dez. 2025.

CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SANTA CATARINA (CRP-SC). Orientações sobre estágios e práticas supervisionadas. Florianópolis, 2022. Disponível em: <https://crpsc.org.br/orientacoes-estagio>. Acesso em: 23 dez. 2025.

CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO (CRP-SP). Diretrizes para estágios e práticas supervisionadas em Psicologia. São Paulo, 2024. Disponível em: <https://crpsp.org.br/estagios>. Acesso em: 23 dez. 2025.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2023.

DICIO. Fragmento. In: Dicionário Online de Português. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/fragmento/>. Acesso em: 4 dez. 2025.

FIGUEIREDO, Luís Cláudio; POMPEIA, Augusto. Plantão psicológico: ética, clínica e presença. São Paulo: Escuta, 2021. Disponível em: <https://www.editoraescuta.com.br>. Acesso em: 10 dez. 2025.

FINLAY, Linda. Fenomenologia para psicólogos: reflexão e prática. Petrópolis: Vozes, 2021.

FRANKL, Viktor E. Em busca de sentido: um psicólogo no campo de concentração. Petrópolis: Vozes, 1991.

GUANAES-LORENZI, Carla; DORICCI, Vivian; MARTINS, Paulo. Supervisão como prática dialógica: intervisão e formação contínua.

Psicologia & Sociedade, v. 37, 2025. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/>. Acesso em: 23 dez. 2025.

HEIDEGGER, Martin. Ser e tempo. Petrópolis: Vozes, 1989.

HEIDEGGER, Martin. Ser e tempo. Tradução de Fausto Castilho. Campinas: Editora da Unicamp; Petrópolis: Vozes, 2015.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. Dicionário Houaiss da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

HUSSERL, Edmund. Ideias para uma fenomenologia pura e para uma filosofia fenomenológica. Aparecida: Ideias & Letras, 2006.

INFOPÉDIA. Horizonte. Porto: Porto Editora. Disponível em: <https://www.infopedia.pt>. Acesso em: 23 dez. 2025.

JENNINGS, J. Phenomenological psychology. Journal of Phenomenological Psychology, v. 17, n. 1, p. 1-20, 1986.

KIERKEGAARD, Søren. A doença para a morte. Tradução de Álvaro L. M. Valls. Petrópolis: Vozes, 2010.

KIERKEGAARD, Søren. O conceito de angústia. São Paulo: UNESP, 2010.

LIMA, A. et al. Políticas psicossociais e desafios da interiorização da Psicologia. Psicologia & Sociedade, v. 36, 2024.

MACEDO, João Paulo; SOUZA, Carlivane de Jesus; DIMENSTEIN, Magda; DANTAS, Candida. Interiorização dos cursos de Psicologia no Brasil: desafios atuais à formação. Psicologia em Revista, Belo

Horizonte, v. 26, n. 2, p. 492-515, 2020. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1677-11682020000200002&script=sci_abstract. Acesso em: 23 dez. 2025. DOI: <https://doi.org/10.5752/P.1678-9563.2020v26n2p492-515>.

MACÊDO, Shirley; FARINHA, Marciana Gonçalves. Serviços-escola de Psicologia no Brasil: desafios e possibilidades às práticas clínicas em tempos de pandemia. Revista Interamericana de Psicología, v. 56, n. 1, 2022. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/284/28471295009/>. Acesso em: 23 dez. 2025. DOI: <https://doi.org/10.30849/ripijp.v56i1.1549>.

MAHFOUD, Miguel (org.). Plantão psicológico: novos horizontes. São Paulo: Companhia Ilimitada, 1999.

MAHFOUD, Miguel. Vivência de um desafio: plantão psicológico. In: ROSENBERG, Rachel Lea (org.). Aconselhamento psicológico centrado na pessoa. São Paulo: EPU, 1987. p. 75-83.

MEIRA, J. C.; FERNANDES, M. C. B.; CASTRO, E. H. B. Laboratório de Psicologia Fenomenológico-Existencial: a trajetória do pensamento fenomenológico em dissertações de mestrado na UFAM. REH – Revista Educação e Humanidades, v. 3, n. 1, p. 302-332, 2022. Disponível em: <https://www.researchgate.net>. Acesso em: 23 dez. 2025.

MELO, Jailton Bezerra; SANTOS, Suely Emilia de Barros. Psicologia e fenomenologia: uma (aproxim)ação política frente à vulnerabilidade. Ekstasis, Rio de Janeiro, v. 11, n. 1, p. 1-20, 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/Ekstasis/article/view/69699>. Acesso em: 6 jan. 2026.

MERLEAU-PONTY, Maurice. Fenomenologia da percepção. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MICHAELIS. Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br>. Acesso em: 23 dez. 2025.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Hermenêutica e práticas sociais. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2008. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/desafio_conhecimento_pesquisa_qualitativa_saude.pdf. Acesso em: 6 jan. 2026.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (BRASIL). Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CES n. 1, de 11 de outubro de 2023. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 11 out. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-cne-ces-2023>. Acesso em: 23 dez. 2025.

NESPOLI, G.; PARO, C. A.; LIMA, L. O.; SILVA, C. R. A. Por uma pedagogia do cuidado: reflexões e apontamentos com base na Educação Popular em Saúde. Interface: Comunicação, Saúde, Educação, v. 24, e200149, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.org/pdf/icse/2020.v24/e200149/pt>. Acesso em: 23 dez. 2025.

OLIVEIRA, Wanda Mendes de; BRAGA, Tatiana Benevides Magalhães; FARINHA, Marciana Gonçalves. Plantão psicológico: uma revisão de literatura da última década. Cadernos da FUCAMP, v. 29, p.

60-85, 2024. Disponível em:
<https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/3507/2180>. Acesso em: 23 dez. 2025.

PEIXOTO, Adão José; ROCHA, Matheus Alexandre. A fenomenologia do cuidado, a ética e a formação humana. Revista Profissão Docente, v. 22, n. 47, 2022. Disponível em:
<https://revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/1517>. Acesso em: 6 jan. 2026.

POMPEIA, Augusto; SAPIENZA, Balthazar Thomaz. Na presença do sentido: uma aproximação fenomenológica a questões existenciais básicas. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2011.

POMPEIA, Augusto. A clínica da presença: fenomenologia e cuidado. São Paulo: Escuta, 2021. Disponível em:
<https://www.editoraescuta.com.br>. Acesso em: 10 dez. 2025.

ROGERS, Carl R. Tornar-se pessoa. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

ROLNIK, Suely. Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo. 2. ed. Porto Alegre: Sulina; Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2016.

ROLNIK, Suely. Esferas da insurreição: notas para uma vida não cafetinada. São Paulo: n-1 Edições, 2018.

RÖNNAU, Gabriel Rodrigues. A fenomenologia da percepção sobre a corporeidade em Merleau-Ponty. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento, ano 8, ed. 7, jul. 2023. Disponível em:
<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/wp-content/uploads/2023/07/fenomenologia-da-percepcao.pdf>. Acesso

em: 23 dez. 2025. DOI:
<https://doi.org/10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/filosofia/fenomenologia-da-percepcao>.

SAMPAIO, L. M. P. et al. As contribuições da abordagem centrada na pessoa e da fenomenologia existencial no acolhimento de pessoas enlutadas. *Ciências da Saúde*, v. 29, n. 147, 2025. Disponível em: <https://revistaft.com.br/as-contribuicoes-da-abordagem-centrada-na-pessoa-e-da-fenomenologia-existencial-no-acolhimento-de-pessoas-enlutadas/>. Acesso em: 23 dez. 2025. DOI: <https://doi.org/10.69849/revistaft/ar10202506301815>.

SARTRE, Jean-Paul. O ser e o nada. Tradução de Paulo Perdigão. Petrópolis: Vozes, 2015.

SCHIEVANO, B. A.; GOTO, Tommy Akira. A psicoterapia humanista, fenomenológica e existencial: revisão sistemática qualitativa da literatura. *Revista Subjetividades*, Fortaleza, v. 24, n. 3, 2024. Disponível em: <https://ojs.unifor.br/rmes/article/view/14159>. Acesso em: 23 dez. 2025. DOI: <https://doi.org/10.5020/23590777.rs.v24i3.e14159>.

SCHMIDT, Maria Luiza Sandoval. Plantão psicológico: uma modalidade de atendimento e formação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2012.

SCORSOLINI-COMIN, Fabio; SANTOS, Manoel Antônio dos. Plantão psicológico e acolhimento institucional: desafios contemporâneos. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 27, e53642, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/PsicolEstud>. Acesso em: 10 dez. 2025.

SILVA, Clóvis Lopes da; LESSA, Jadir Machado. O conceito de cuidado na psicoterapia fenomenológico-existencial. São Luís: EDUFMA, 2021. Disponível em: https://www.edufma.ufma.br/wp-content/uploads/2021/10/E-book_O-Conceito-de-Cuidado-na-Psicoterapia-Fenomenologico-Existencial.pdf. Acesso em: 6 jan. 2026.

SMITH, Jonathan A.; FLOWERS, Paul; LARKIN, Michael. Análise fenomenológica interpretativa: teoria, método e pesquisa. Porto Alegre: Penso, 2021.

SOARES DE SOUZA, Í. M.; AQUINO, T. A. Refletindo sobre conceitos das psicologias fenomenológicas/existenciais de Frankl, Rogers e Kierkegaard. Revista NUFEN, Belém, v. 16, n. 1, 2024. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-25912024000100400. Acesso em: 23 dez. 2025. DOI: <https://doi.org/10.26823/rnufen.v16i01.24346>.

SOUZA, Sára Manço. Formação de cuidadores escolares para a educação especial: sobre cuidado, ética e afetividade. 2024. 46 f. Monografia (Especialização em Educação Especial Inclusiva) – Instituto Federal do Espírito Santo, Centro de Referência em Formação e em Educação a Distância, Coordenadoria do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Educação Especial Inclusiva, Vitória, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ifes.edu.br/bitstream/handle/123456789/5861/S%C3%A1ra%20Man%C3%A7o%20Souza%20-%20Forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20cuidadores%20escolares.pdf?sequence=1>. Acesso em: 23 dez. 2025. DOI: <https://doi.org/10.26823/rnufen.v16i01.24346>.

TASSINARI, Maria Aparecida. Plantão psicológico centrado na pessoa como promoção de saúde no contexto escolar. 1999. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999. Disponível em: <http://www.encontroacp.psc.br/teses.htm>. Acesso em: 23 dez. 2025.

TEUBER, Markus et al. Physical activity improves stress load, recovery, and academic performance-related parameters among university students. BMC Public Health, v. 24, art. 598, 2024. Disponível em: <https://bmcpublichealth.biomedcentral.com>. Acesso em: 17 dez. 2025.

WECHSLER, Amanda Muglia. Avaliação da eficácia de um plantão psicológico em um serviço-escola. Psicologia e Saúde, Campo Grande, v. 15, e15152339, 2023. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S2177-093X2023000100215&script=sci_abstract. Acesso em: 23 dez. 2025. DOI: <https://doi.org/10.20435/pssa.v15i1.2339>.

WIKIPÉDIA. Horizonte. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Horizonte>. Acesso em: 23 dez. 2025.

¹ Orientadora e organizadora do artigo. Psicóloga, Mestra em Psicologia Clínica pela Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP); Especialista em Psicologia Hospitalar e Domiciliar e Saúde Pública. Professora e supervisora de estágio do curso de Psicologia da UNINASSAU – Centro Universitário Maurício de Nassau, Caruaru/PE. Atua na graduação e pós-graduação, com experiência nas áreas de Psicologia Clínica, educacional e Social, desenvolvendo atividades de docência, supervisão de estágios, orientação acadêmica e prática clínica. Possui trajetória consolidada na

formação de profissionais da saúde e na atuação em políticas públicas, com ênfase em Educação Inclusiva, Saúde da Mulher, Afetividade e Relações Humanizadas, Saúde e Comportamento, Criminalidade e Gênero, Formação Universitária e Metodologias Ativas. Atualmente, realiza atendimentos clínicos individuais e grupais e participa de eventos científicos como palestrante e organizadora. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#).
ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-0322-9205>.

² Graduada em Direito e Psicologia pela UNINASSAU – Centro Universitário Maurício de Nassau, Caruaru/PE. Atua no desenvolvimento de estudos e práticas voltados à Psicologia Social, com enfoque em Direitos Humanos, inclusão social, fortalecimento de vínculos comunitários e processos grupais. Desenvolve atividades direcionadas à promoção da saúde mental, do acolhimento e da participação social, fundamentadas em perspectivas que valorizam a escuta qualificada, a interação empática e a construção coletiva de estratégias de cuidado e transformação social. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#).

³ Psicóloga pela UNINASSAU – Centro Universitário Maurício de Nassau e especialista em Psicologia Hospitalar. Atua no campo da saúde mental, desenvolvendo práticas de cuidado psicológico em contextos hospitalares e comunitários. Possui experiência no atendimento a mulheres em situação de vulnerabilidade e vítimas de violência, desenvolvendo estudos e intervenções relacionados à Psicologia Hospitalar, Psicologia da Saúde, Trauma Psicológico, Inteligência Emocional e promoção da saúde mental. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#).

⁴ Graduada em Psicologia pela UNINASSAU – Centro Universitário Maurício de Nassau, Caruaru/PE. Atua na área da saúde mental, com interesse em processos de cuidado voltados a pessoas em sofrimento psíquico e em situação de dependência química. Desenvolve estudos e intervenções fundamentados nos princípios da atenção psicossocial, da promoção da autonomia e do fortalecimento de vínculos sociais. Possui afinidade com práticas grupais e estratégias coletivas de cuidado, direcionando seus interesses acadêmicos e profissionais às áreas de Saúde Mental, Dependência Química, Psicologia Social, Processos Grupais e Qualidade de Vida.

⁵ *Embodiment* é um conceito central nas abordagens fenomenológicas, humanistas, cognitivas contemporâneas e nas ciências humanas, podendo ser traduzido como **corporeidade vivida** ou **experiência encarnada**. Tal concepção afirma que o ser humano não é uma mente que possui um corpo, mas um **corpo vivido** que percebe, sente, pensa e se relaciona com o mundo, sendo o corpo a condição primeira da experiência, da cognição e da produção de sentido. MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

⁶ A redução eidética é uma técnica de estudo das essências na fenomenologia cujo objetivo é identificar os componentes básicos dos fenômenos. REDUÇÃO eidética. Wikipédia, a enciclopédia livre. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Redução_eidética. Acesso em: 6 jan. 2026.

⁷ **Luiz Gonzaga do Nascimento Júnior**, conhecido como *Gonzaguinha*, foi um compositor e cantor brasileiro marcado por

canções de forte conteúdo social, político e existencial. Sua obra combina crítica social, delicadeza poética e afirmação da vida. Canções como “*Sangrando*” e “*O Que É, o Que É?*” tornaram-se marcos na MPB.

⁸ Poeta, ensaísta e contista mineira, Adélia é conhecida por unir cotidiano e transcendência. Sua escrita transita entre fé, corpo, casa, memória e finitude, sempre com sensibilidade existencial. Tornou-se um dos maiores nomes da poesia brasileira contemporânea.

⁹ Poeta mato-grossense, Manoel de Barros é conhecido pela linguagem inventiva, pela valorização do ínfimo e pela poesia que brinca com a lógica. Sua obra trata de simplicidade, natureza, infância e reinvenção do olhar.

¹⁰ Poeta amazonense, mundialmente reconhecido pela poesia de esperança, solidariedade e resistência. Sua obra mais famosa, “*Os Estatutos do Homem*”, afirma a dignidade humana. Thiago de Mello representa a poesia como horizonte ético e político.

¹¹ Ana Lins dos Guimarães Peixoto, conhecida como **Cora Coralina**, foi poetisa e contista goiana. Publicou seu primeiro livro aos 75 anos. Sua escrita é marcada pela sabedoria simples, pela força das mulheres do interior, pela memória e pela delicadeza cotidiana.

¹² Poeta mineiro, um dos maiores autores da literatura brasileira. Sua obra atravessa temas como cotidiano, modernidade, subjetividade, política e existência. A famosa imagem da “*pedra no caminho*” se tornou símbolo universal dos obstáculos da vida.