

Reflexões sobre o modelo Eitingon

R. D. Hinshelwood,¹ Londres

Resumo: Este breve artigo reflete sobre minha experiência com o modelo padrão tripartite de formação psicanalítica. Ele se manteve eficaz por um século, sendo uma combinação criativa de aprendizado acadêmico e prática como aprendiz. Ainda assim, há certos acréscimos possíveis, e minha própria experiência foi a de que a qualidade do ensino era um tanto irregular.

Palavras-chave: formação clínica, dinâmica institucional, métodos de pesquisa clínica, dinâmica de encerramento

A maioria de nós investe tanto de si na própria formação, que ela permanece como uma fase da vida difícil de ser pensada a distância; ao menos isso é verdade no meu caso. Minhas reflexões estão profundamente impregnadas da minha própria experiência de formação, que se deu há várias décadas – mais do que gosto de contar! Não realizei um estudo específico sobre métodos de formação em psicanálise, portanto, o que apresento aqui é apenas um conjunto de impressões pessoais baseadas na minha vivência.

Eitingon, que fundou a Sociedade Psicanalítica de Berlim (em 1920), foi enfático quanto a não absorver a formação psicanalítica pelas universidades, defendendo a independência e o desenvolvimento de Institutos dentro da Associação Psicanalítica Internacional (IPA). Isso foi fortemente argumentado por Eitingon no Congresso de 1925 em Bad Homburg, sendo amplamente debatido até se chegar à decisão de permanecer independente de outras instituições educacionais (Gilman, 2009).

Essa independência talvez tenha mantido a psicanálise “pura” no sentido dado por Eitingon. Também a protegeu, porém, de desafios

1 Membro titular da Sociedade Britânica de Psicanálise, membro do Royal College of Psychiatrists e professor emérito da Universidade de Essex. Ex-diretor do Hospital Cassel. Autor de diversos livros acadêmicos e clínicos sobre psicanálise kleiniana.

que poderiam ter levado a uma pesquisa mais formal baseada em evidências concretas. Uma consequência disso, nas últimas décadas, tem sido a necessidade de conferir alguma qualidade científica à pesquisa psicanalítica. Isso a levou, recentemente, a uma adesão quase desesperada à neuropsicanálise como forma de reivindicar validade científica para ela.

Ao longo do último século, desde que Eitingon introduziu seu sistema tripartite, o compromisso com concepções psicanalíticas específicas tem se traduzido, muitas vezes, numa lealdade emocional a um sistema de crenças, em vez de uma adesão a evidências mensuráveis, como ocorre nas ciências materiais.

A seguir proponho considerar essas reflexões sob alguns tópicos específicos.

Dinâmicas organizacionais

O aspecto mais marcante do desenvolvimento da formação psicanalítica ao longo deste século é que só podemos falar em *formações* psicanalíticas, no plural. Cada escola de psicanálise (ver Huppertz, 2023, para um levantamento de escolas) forma seus analisandos para que se tornem membros daquela escola. E a maioria dos formandos permanece fiel a ela, embora alguns mudem de escola ou se tornem independentes após o término da formação.

É um fato curioso que, ao menos desde a década de 1940, há uma longa tradição de compreender o impacto do inconsciente humano no funcionamento de grupos e organizações (Foulkes & Anthony, 1957; Bion, 1961), ou melhor, como o inconsciente interfere nas tentativas conscientes de competência e eficiência organizacional. A análise de grupo e a das relações grupais são dois campos de conhecimento e pesquisa que seriam importantes não apenas para entender o mundo fora do consultório psicanalítico, mas também para compreender a crescente proliferação de escolas psicanalíticas que rivalizam entre si.

Há outras tradições às quais também poderíamos recorrer, notadamente Bleger (1989) e Pichon-Rivière (2017), na América do Sul (ver

Hinshelwood, 2012). Seria relevante incluir um curso ou uma experimentação das dinâmicas inconscientes de grupos e organizações como um quarto componente do modelo de Eitingon. Isso vem sendo discutido na IPA nos últimos anos, e uma conferência experiencial sobre relações grupais para analistas já formados foi realizada em 2024.

Cisão entre análise pessoal e supervisão/ensino

Esse domínio da organização grupal, no qual dinâmicas coletivas dos indivíduos podem ativar processos inconscientes compartilhados, raramente é reconhecido na literatura psicanalítica, implicando um certo grau de cisão na mente dos analistas. Dentro da comunidade psicanalítica, manter uma metapsicologia é frequentemente visto como algo puramente consciente e racional, e as rivalidades não são atribuídas a influências de fontes inconscientes. De fato, essa separação pode ser reforçada pelo modelo tripartite de formação, no qual a análise pessoal é a zona para considerar a atividade real do inconsciente, enquanto o ensino e a supervisão permanecem, muitas vezes, na atmosfera rarefeita da razão pura.

Claro que essa separação também constitui um risco profissional, já que podemos acreditar que o enquadre psicanalítico mantém nosso trabalho puramente cognitivo e imune ao nosso próprio inconsciente – como se sonhos, atos falhos ou atuações fossem apenas expressões do inconsciente do analisando.

Não estou sugerindo que se integre a análise pessoal aos outros dois elementos, mas sim que se reconheça que, como organização, podemos ser contaminados por essa cisão. Tal “infecção” pode levar a um compromisso com um dos polos em detrimento do outro, em vez de manter o difícil equilíbrio entre ambos. Na verdade, há indícios de que um desequilíbrio organizacional esteja ocorrendo atualmente. O site da IPA, por exemplo, divulga um debate sobre o papel da análise pessoal, cogitando reduzi-la a três sessões semanais – apenas metade da prática de seis sessões por semana adotada por Freud. Por outro lado, há tempos, muitos institutos ao redor do

mundo vêm minimizando o estudo aprofundado da obra de Freud durante a formação.

Sugiro que, organizacionalmente, há um processo inconsciente de cisão coletiva. O reconhecimento do aprendizado inconsciente profundo promovido pela análise pessoal, por um lado, e os sistemas de crença tomados como razão pura, por outro, tornam-se elementos cindidos. Seria possível promover uma consciência dessa divisão durante os seminários teóricos. Precisamos da lucidez de Eitingon: reconhecer que o inconsciente pessoal deve ser estudado através da prática reflexiva da análise de formação e que isso deve se manter em equilíbrio com o ensino e a supervisão – estes situados em um nível mais consciente. Os movimentos pendulares entre um polo e outro precisam ser compreendidos como parte da dinâmica inconsciente das organizações psicanalíticas, e esforços conscientes devem ser feitos para preservar o equilíbrio.

Como ensinar

Voltando ao nível consciente da formação: nos tempos da minha própria análise didática, percebi a enorme variedade de estilos de ensino entre os analistas. Minha intenção ao ingressar na formação era aceitar uma escola específica e aprender o que ela tinha a oferecer. Então, com a experiência prática após a qualificação, eu poderia estar em posição de criticar essa prática conforme me fosse ensinada. Ao menos esse era o meu pensamento consciente. Na realidade, como a maioria de nós, permaneci na escola em que me formei. Isso tem um peso particular na Sociedade Britânica, em que as três escolas existentes permanecem bastante distintas.

Desenvolvi, então, a hipótese de que muitos professores de psicanálise tendem – talvez sem pensar – a assumir o mesmo papel que exercem no trabalho clínico cotidiano: o de escutar o que os candidatos trazem. O analista é, por excelência, um profissional da escuta, logo, o professor também deveria sê-lo. No entanto, percebi que não concordava com isso. Eu queria professores capazes de apresentar

uma posição clara, algo que eu pudesse compreender e, se desejasse, questionar. Achei, portanto, a formação um tanto frustrante com aqueles professores – a maioria, na verdade – que mantinham apenas uma postura de escuta.

Esse ponto de vista pode não ser compartilhado por outros. E, de fato, é arriscado, pois pode incentivar uma adesão dogmática a uma única perspectiva. Um educador precisa ser capaz tanto de expor suas ideias com clareza quanto de estimular o pensamento crítico.

Claro que isso não se refere diretamente ao modelo Eitingon, mas sim à forma com que ele é implementado por professores individuais. A capacidade de questionar e permitir ser questionado é uma medida da qualidade de um docente. Mas é igualmente essencial que esse professor compreenda as perguntas e saiba responder a elas – e não apenas escutá-las.

Outro problema é que, diante da multiplicidade de escolas de pensamento, há uma tendência a adotar uma posição pluralista segundo a qual “tudo vale”. Isso significa que todas as escolas têm um direito “democrático” de existir. Trata-se de uma tentativa superficial – e provavelmente inconsciente – de evitar disputas, rivalidades e o medo de ser derrotado. Além disso, há pouco debate sobre o próprio pluralismo e sobre como ele poderia se articular com uma perspectiva comparativa verdadeira. A formação carece justamente dessa capacidade comparativa, pois os membros de cada escola tendem a sustentar suas visões como convicções emocionais, e não como resultado de trabalho e observação cuidadosos. Isso pode ser mais um resultado da decisão de manter distância de instituições acadêmicas – instituições essas que, muitas vezes, oferecem exatamente esse tipo de pensamento comparativo e rigor reflexivo.

Pesquisa formal

Até onde sei, a formação como é conduzida hoje raramente inclui ensinamentos sobre a natureza da pesquisa, tampouco sobre como planejá-la e executá-la. Isso dificulta o desenvolvimento de uma

cultura de pesquisa que compreenda tanto os modos de se chegar a conclusões quanto as dificuldades particulares de se trabalhar com dados subjetivos. Há um número muito grande de periódicos psicanalíticos – o banco de dados PEP-Web reúne mais de oitenta. Sem preparo formal, é difícil lê-los com as perguntas adequadas em mente. De fato, muitos artigos são escritos por pessoas sem qualquer treinamento em metodologia de pesquisa. Alguns desses periódicos, mesmo os mais prestigiados, são editados e revisados por profissionais com pouca ou nenhuma experiência em pesquisa formal, e às vezes com pouca experiência até em escrever textos de pesquisa.

Como qualquer prática profissional, a psicanálise precisa ser confiável. E, como mencionado, ciências não-materiais e subjetivas podem ser fortemente influenciadas por fatores emocionais e relacionais dos próprios praticantes (Kahneman, 2011). Por isso, é necessário um cuidado especial ao se julgar a confiabilidade. Mas tais medidas são difíceis de encontrar, dadas as oscilações e influências envolvidas quando seres humanos observam uns aos outros. Isso não significa que não exista pesquisa formal. Diversas abordagens já foram tentadas. Como procurei mostrar em meu livro *Research on the couch* (2013), existem maneiras de testar os significados inconscientes.

A pesquisa também apresenta uma divisão importante: por um lado, usamos a situação clínica como laboratório de pesquisa (como fez Freud); por outro, recorremos a registros de sessões para que pesquisadores, além dos próprios clínicos envolvidos, possam tentar observações mais neutras e objetivas (Kächele; Schachter & Thomä, 2009). Isso revela uma cisão implícita: entre a avaliação de processos dentro da sessão, que permite verificar a pertinência de interpretações específicas, e a avaliação de resultados ao final de uma análise concluída.

O desprezo por métodos de pesquisa mais sofisticados é compreensível por dois motivos. Primeiro, o estudo da mente humana é diferente das ciências físicas, que lidam com matéria observável – como fazem físicos, químicos e biólogos. A mente não é uma substância material. Sua observação é subjetiva, e o instrumento de observação é outra mente humana, também subjetiva. A subjetividade é muito mais difícil de medir do que a matéria objetivamente observada.

Embora muitos protocolos psicológicos, questionários e escalas tenham sido criados para tentar medir qualidades subjetivas, essas medidas costumam passar por um período de aceitação e depois caem em desuso. Um dos motivos é que a objetividade tende a enfatizar a *quantidade* percebida, enquanto a subjetividade valoriza a *qualidade* dos objetos percebidos. A confiança na medição objetiva nas ciências materiais ajuda a administrar os vieses que afetam os julgamentos subjetivos na psicanálise e nas humanidades.

O segundo motivo é que a formação em uma escola psicanalítica envolve uma longa análise, e, portanto, um compromisso profundo com um analista em particular. Esse compromisso pessoal tem um aspecto emocional intenso, além da motivação científica. Contrasta com o julgamento mais neutro que se baseia em evidências materiais. Hoje há certa consciência dessa lacuna na formação dos analistas, e seminários e oficinas de escrita são promovidos nos congressos da IPA, entre outros espaços.

Com frequência, há um respeito quase automático pela experiência clínica – quanto mais conhecido o analista, maior o prestígio de seus escritos como “pesquisa confiável”. E, claro, o oposto também é verdadeiro: quanto mais o analista escreve (e é publicado), mais reputação adquire como clínico. O verdadeiro ponto aqui é que as qualidades exigidas para a competência clínica e para a pesquisa formal não são idênticas. É verdade que uma análise clínica é, em certo sentido, uma forma de pesquisa do inconsciente de um indivíduo e de como ele se manifesta. Mas a pesquisa mais formal busca generalizações além do caso individual. E, no mundo psicanalítico, há uma carência justamente de comparações entre teorias, práticas e generalizações dos diferentes grupos. Gosto de pensar que meu artigo sobre repressão e clivagem oferece uma perspectiva comparativa sobre o trabalho e as teorias das escolas kleiniana e clássica (Hinshelwood, 2008).

Gerenciando os finais

É frequente ouvirmos que há uma carência de reflexão e antecipação quanto ao encerramento de uma análise. Um candidato em início de carreira, e ainda no meio da própria análise, raramente presta atenção às questões do término, da perda e do luto – sejam eles práticos ou inconscientes –, nem à necessidade de uma internalização do analista e da análise, de modo que a compreensão do inconsciente não seja interrompida ou paralisada pelo fim formal do processo. Isso é compreensível, embora não justifique a ausência desse tema no ensino formal, mesmo que ele ainda não faça parte da experiência clínica dos candidatos que estão iniciando seus atendimentos. Com frequência, a supervisão de um caso de formação termina com a qualificação do candidato – muito antes do encerramento real da análise com o analisando. No entanto, os temas ligados à finalização são cruciais para o desfecho da análise. É fundamental dedicar atenção à forma com que o analisando carrega consigo o “analista interno” para futuras sessões internas de psicanálise. Esse processo pode fracassar se não for amparado por uma consciência minimamente desenvolvida sobre ele. O futuro da análise muitas vezes depende do trabalho de elaboração em torno do abandono do analista, que pode permanecer como uma voz interna perspicaz. Mesmo uma consciência mais superficial pode contribuir para enfrentar as dificuldades inconscientes ligadas à ruptura e à tarefa de estabelecer uma continuidade psíquica interna após o término formal.

Conclusão

Estas são reflexões pessoais sobre o modelo Eitingon e sua estrutura tripartite. A questão não é apenas se o modelo deixa algo de fora, mas também como ele é efetivamente posto em prática. Existem, sim, aspectos importantes que ficam de fora – e, para mim, o mais significativo é a omissão de um estudo sobre como os diversos inconscientes dos membros de um grupo se articulam na sociedade e nas organizações. Isso poderia se tornar um quarto componente do modelo “tripartite”.

A maior parte do que descrevi aqui, contudo, refere-se a aspectos do trabalho – especialmente da pesquisa – que poderiam ser incluídos nos três elementos já existentes. Isso confirma a adequação do modelo de Eitingon, embora não necessariamente a forma com que ele é implementado. As formações parecem honrar tradições mais do que se submeterem ao questionamento ou se atualizarem de forma significativa. Essa falta de desenvolvimento me parece um resquício da identificação (ou introjeção) com o próprio analista de formação – e talvez de um movimento que precisaria ser alcançado no final da análise de formação. Para se tornar um futuro professor em um programa de formação, é necessário estar consciente de como a forma inconsciente com que nos identificamos com a nossa própria formação influencia como ensinamos.

Portanto, minha conclusão é que o modelo tem resistido ao tempo de forma impressionante. Meu olhar crítico está voltado não ao modelo em si, mas à forma com que ele é repetidamente aplicado ano após ano, sem questionamento, discussão ou pensamento contínuo suficientes.

Reflexiones sobre el modelo Eitingon

Resumen: Este breve artículo reflexiona sobre mi experiencia con el modelo estándar tripartito de formación psicoanalítica. Ha sido eficaz durante un siglo, combinando de manera creativa el aprendizaje académico y la práctica como aprendiz. No obstante, hay ciertos aportes posibles, y mi propia experiencia fue que la calidad de la enseñanza resultó algo irregular.

Palabras clave: formación clínica, dinámica institucional, métodos de investigación clínica, dinámica de cierre

Reflections on the Eitingon Model

Abstract: This short article reflects on my experience with the standard tripartite model of psychoanalytic training. It has remained effective for a century, as a creative combination of academic learning and apprenticeship-based practice. However, certain additions may be considered, and my own experience was that the quality of teaching was somewhat uneven.

Keywords: clinical training, institutional dynamics, clinical research methods, termination dynamics

Réflexions sur le modèle Eitingon

Résumé : Cet article bref propose une réflexion sur mon expérience du modèle tripartite standard de formation psychanalytique. Il est resté efficace pendant un siècle, combinant de manière créative l'apprentissage académique et la pratique en tant qu'apprenti. Toutefois, certains ajouts sont envisageables, et mon expérience personnelle fut que la qualité de l'enseignement était quelque peu inégale.

Mots-clés : formation clinique, dynamique institutionnelle, méthodes de recherche clinique, dynamique de fin d'analyse

Referências

- Bion, W. R. (1961). *Experiences in groups and other papers*. Tavistock.
- Bleger, J. (1989). The group as institution and within institutions. *International Journal of Therapeutic Communities*, 10: 109-115.
- Foulkes, S. H. & Anthony, E. J. (1957). *Group psychotherapy – the psychoanalytic approach*. Penguin Books.
- Gilman, S. L. (2009). Psychoanalysis in the university: the clinical dimension. *International Journal of Psychoanalysis*, 90: 1103-1105.
- Hinshelwood, R. D. (2008). Repression and splitting: towards a method of conceptual comparison. *International Journal of Psychoanalysis*, 89: 503-521.
- Hinshelwood, R. D. (2012). Links and perspectives on the individual and the group. *Psychoanalytic Quarterly*, 81: 589-600.
- Hinshelwood, R. D. (2013). *Research on the couch: single case studies, subjectivity, and psychoanalytic knowledge*. Routledge.
- Huppertz, B. (Ed.) (2023). *Underlying assumptions in psychoanalytic schools: a comparative perspective*. Routledge.
- Kahneman, D. (2011). *Thinking, fast and slow*. Farrar, Straus and Giroux.
- Kächele, H.; Schachter, J. & Thomä, H. (2009). *From psychoanalytic narrative to empirical single case research*. Routledge.
- Pichon-Rivière, E. (2017). *The linked self in psychoanalysis*. Routledge.

Traduzido por Mariana Ali Mies

R. D. Hinshelwood
bob.hinsh@gmail.com

DOI: 10.5935/0103-5835.v58n108.14