

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA
MESTRADO EM PSICOLOGIA CLÍNICA

**A SUPERVISÃO NAS CLÍNICAS-ESCOLA DO RIO GRANDE DO SUL E NOS
CENTROS DE FORMAÇÃO EM PSICOTERAPIA PSICANALÍTICA DE
PORTO ALEGRE**

Dissertação de Mestrado

LISIANE ALVIM SARAIVA

Prof^a Dr^a Maria Lucia Tiellet Nunes
Orientadora

Porto Alegre, janeiro de 2007.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA
MESTRADO EM PSICOLOGIA CLÍNICA

**A SUPERVISÃO NAS CLÍNICAS-ESCOLA DO RIO GRANDE DO SUL E NOS
CENTROS DE FORMAÇÃO EM PSICOTERAPIA PSICANALÍTICA DE
PORTO ALEGRE**

LISIANE ALVIM SARAIVA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Psicologia Clínica.

Prof^a Dr^a Maria Lucia Tiellet Nunes
Orientadora

Porto Alegre, janeiro de 2007.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S243s Saraiva, Lisiane Alvim
A Supervisão nas clínicas-escola do Rio Grande do Sul e nos centros de formação em psicoterapia psicanalítica de Porto Alegre. / Lisiane Alvim Saraiva. – Porto Alegre, 2006.
120 f.

Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) – Faculdade de Psicologia, PUCRS.
Orientação: Profa. Dra. Maria Lucia Tiellet Nunes.

1. Psicologia Clínica. 2. Psicoterapia Psicanalítica. 3. Psicanalistas – Formação Profissional. 4. Supervisão em Psicoterapia.
I. Título.

CDD 150.7

Ficha elaborada pela bibliotecária Cíntia Borges Greff CRB 10/1437

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA
MESTRADO EM PSICOLOGIA CLÍNICA

Lisiane Alvim Saraiva

**A SUPERVISÃO NAS CLÍNICAS-ESCOLA DO RIO GRANDE DO SUL E NOS
CENTROS DE FORMAÇÃO EM PSICOTERAPIA PSICANALÍTICA DE
PORTO ALEGRE**

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof^ª Dr^a Maria Lucia Tiellet Nunes
Presidente

Prof^ª Dr^a Sílvia Pereira da Cruz Benetti
UNISINOS

Prof. Dr. Jorge Umberto Beria
ULBRA

Ao Nelson, meu amor e meu porto seguro, pelo carinho de sempre e pelo apoio incondicional;

aos meus pais, que sempre me incentivam a seguir os estudos, a lutar pelos meus objetivos e a acreditar que é possível vencer cada obstáculo;

ao Beto, Vi, Nando, Carol, Tiago, Guga, Bruna e Vinícius, por estarem sempre por perto, transformando cada momento difícil em alegres encontros, com muita união e afeto.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer a inúmeras pessoas que, por contribuírem direta ou indiretamente na realização deste trabalho, merecem destaque no momento da conclusão do processo.

Em primeiro lugar, à Prof^a Dr^a Maria Lucia Tiellet Nunes: pelo olhar crítico, exigente e sagaz; pelas inúmeras leituras, que culminaram em diversas modificações a fim de tentar constantes aprimoramentos; e pelo apoio recebido no decorrer de todo o processo.

Ao Prof. Me. Brasílio Ricardo Cirillo da Silva, pela importante ajuda nos cálculos estatísticos.

À Rosália Alvim Saraiva, minha mãe, por ter sido leitora atenta das diversas versões do texto.

Às amigas e colegas Paula von Mengden Campezzatto, Sílvia Varela Dian, Elisabeth Deakin e Carolina Neumann de Barros Falcão Dockhorn pela ajuda, compreensão e apoio nos momentos difíceis e pelas trocas acadêmicas que auxiliaram na consecução deste estudo.

À Caroline Eifler Saraiva, minha cunhada, pelo auxílio e paciência na formatação final deste trabalho.

Aos demais colegas do grupo de pesquisa, pela oportunidade de convívio e interação acadêmica, que resultam sempre em aprendizagens significativas.

E, finalmente, às instituições e sujeitos participantes, que tornaram possível a elaboração e concretização deste trabalho.

MUITO OBRIGADA!

SUMÁRIO

RESUMO	7
ABSTRACT	8
APRESENTAÇÃO	9
1. PROJETO DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO: “A supervisão nas clínicas-escolas e nos centros de formação em psicoterapia psicanalítica”	12
2. APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA PUCRS	40
3. PRIMEIRA SESSÃO: “Supervisão na formação do analista e do psicoterapeuta psicanalítico”	42
4. SEGUNDA SESSÃO: “A supervisão nas Clínicas-Escola do Rio Grande do Sul e nos Centros de Formação em Psicoterapia Psicanalítica de Porto Alegre”	73
CONSIDERAÇÕES FINAIS	118

RESUMO

A presente dissertação de mestrado é composta por duas sessões. Na primeira foi realizada uma revisão da literatura brasileira sobre supervisão em Psicanálise e Psicoterapia Psicanalítica, em periódicos científicos publicados entre 2001-2006 nas bases de dados eletrônicas Lilacs, Scielo, Pepsic e Indexpsi, a partir do descritor “supervisão psic\$”. Os 64 artigos originalmente encontrados foram reduzidos a 13, após criteriosa leitura e descarte daqueles que não abordavam diretamente o tema. Os 13 artigos que permaneceram foram lidos novamente e submetidos à análise de conteúdo. Essa resultou em 11 categorias de discussão. Concluiu-se que pesquisas empíricas não são o foco de estudos quando se trata da temática abordada, concentrando-se a literatura em aspectos teóricos relativos à supervisão, com ilustrações de vinhetas clínicas que se propõem a exemplificar a teoria. Também foi verificado que: os artigos não discutem os passos que supervisor e supervisionandos devem seguir para atingir os objetivos propostos; patologias na atualidade são discutidas nos textos, embora estes não tragam sugestões de mudanças na técnica e na estratégia da supervisão para dar conta destas novas configurações; poucos artigos abordam o aspecto “controle” da supervisão, focando mais o aspecto da aprendizagem; artigos que trazem exemplos de casos para ilustração de considerações teóricas não mencionam consentimento informado dos sujeitos envolvidos, o que é exigido por resoluções sobre pesquisa com seres humanos. A escassez de estudos empíricos foi, portanto, o ponto de partida para a elaboração da segunda sessão. Nesta, objetivou-se descrever a experiência de supervisão sob a ótica dos supervisionandos, a partir de uma amostra composta por 338 sujeitos: 204 estagiários de Psicologia Clínica, realizando Psicoterapia Psicanalítica, vinculados às Clínicas-escola dos cursos de Psicologia do Rio Grande do Sul; e 134 Psicólogos formados, realizando atendimento psicoterapêutico nos cursos de formação em psicoterapia Psicanalítica em Porto Alegre, Rio Grande do Sul. O instrumento utilizado foi uma escala tipo likert de cinco pontos, composta por 27 questões. A partir de análise realizada por estatística descritiva (abrangendo frequências, médias e porcentagens) e inferencial (Teste de Mann Whitney), visou-se, respectivamente, caracterizar a amostra e comparar os resultados dos dois grupos: estagiários e profissionais. Os resultados demonstram que houve diferenças significativas entre o conjunto de respostas dos estagiários e psicólogos no que se refere a 18 questões do instrumento ($p \leq 0,05$). As diferenças foram discutidas conforme os três blocos propostos para a análise do instrumento. Resultados demonstram que as diferenças podem ser relacionadas aos momentos pelos quais ambos os grupos estão passando no que tange à sua formação: estagiários experienciando seu primeiro contato com atendimento psicoterapêutico e supervisão, e profissionais, já mais experientes, realizando supervisão no contexto de formação em psicoterapia.

Palavras-Chave: supervisão, psicoterapia psicanalítica, formação do psicoterapeuta

Área conforme classificação CNPq:

7.07.00.00-1 (Psicologia)

Sub-área conforme classificação CNPq:

7.07.10.00-7 (Tratamento e Prevenção Psicológica)

7.07.10.01-5 (Intervenção Terapêutica)

ABSTRACT

The present Master's degree paper is composed by two parts. In the first one it was carried out a review of Brazilian literature regarding supervision in Psychoanalysis and Psychoanalytical Psychotherapy, in scientific journals published between 2001-2006 in the following electronic data bases: Lilacs, Scielo, Pepsic and Indexpsi, from the descriptor "supervisão psic\$". The 64 articles originally found had been reduced for 13, after careful reading that disregarded those that did not approach the subject directly. The 13 articles that remained had been reread and categorized per content analysis. These procedures led to 11 categories of discussion. It was concluded that empirical researches are not the focus of studies regarding the theme. Literature about supervision is mostly about theoretical aspects with illustrations of clinical vignettes to exemplify them. It was also verified that: the articles do not discuss the steps that supervisor and supervisees must follow to reach the desirable objectives; although new pathologies are discussed in the texts, they do not bring suggestions of changes in the technique and the strategy of supervision to deal with these new configurations; few articles approach the "controlling" aspect of supervision, focusing the apprenticeship aspects more; articles that bring case-examples for illustration of theoretical aspects do not mention previous informed agreement signed by the participants, what is demanded by resolutions on research with human beings. The scarcity of empirical studies was, therefore, the starting point for the second part. The objective was to describe the experience of supervision under the supervisees' point of view. Sample was composed by 338 citizens: 204 trainees of Clinical Psychology, undergraduate students of Psychology, undergoing their training in Psychoanalytical Psychotherapy, in Clinic-Schools in courses of Psychology in Rio Grande do Sul; and 134 graduated Psychologists, also undergoing their training in Psychoanalytical Psychotherapy in the Psychoanalytical Psychotherapy Training Institutes in Porto Alegre, Rio Grande do Sul. The instrument was a five points likert scale, composed by 27 questions. Analysis had been done by descriptive statistics (enclosing frequencies, averages and percentages) and inferencial statistics (Mann Whitney's Test), to characterize the sample and to compare the results of the two groups (trainees and professionals), respectively. Results show that significant statistical differences between the set of answers of the trainees and psychologists were found regarding 18 questions of the instrument ($p \leq 0,05$). Such differences were discussed in accordance with the three blocks purposed for analysis of the instrument. The differences found can be related to the particular moments each group was facing considering their training: undergraduated trainees, who were experiencing their first contact with supervised psychotherapy and professionals, who are more experienced, undergoing their training in Psychoanalytical Psychotherapy in Psychoanalytical Psychotherapy Training Institutes.

Key Words: supervision, psychoanalytical psychotherapy, psychotherapy training

Area according to the National Council for Scientific and Technological Development:

7.07.00.00-1 (Psychology)

Subarea:

7.07.10.00-7 (Treatment and Prevention)

7.07.10.01-5 (Therapeutic Intervention)

APRESENTAÇÃO

Esta dissertação de mestrado faz parte do conjunto de estudos e pesquisas do Grupo de Pesquisa “Formação, Avaliação e Atendimento em Psicoterapia Psicanalítica”, coordenado pela Professora Dra. Maria Lucia Tiellet Nunes, vinculado à linha de pesquisa Intervenções Psicoterapêuticas, no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Psicologia da PUCRS. Esta pesquisa está inserida no âmbito da Formação do Psicoterapeuta, uma das áreas em que o grupo conduz pesquisas.

O interesse em pesquisar aspectos da supervisão sob a ótica dos supervisionandos foi ao encontro tanto da escassez de estudos sobre esta temática com esta população como do momento particular da formação da primeira autora, que se encontrava, no início da pesquisa, em vias de concluir sua formação em Psicoterapia Psicanalítica por uma instituição de Porto Alegre. Foi constatado que a temática da supervisão carecia de mais estudos empíricos, ficando a literatura a seu respeito concentrada, prioritariamente, a abordagens teórico-clínicas. Se estudos empíricos já são poucos, o fato é agravado quando se trata do ponto de vista dos supervisionandos, parte fundamental do processo, pois é para atender às suas necessidades na formação que a supervisão se faz indispensável.

A idéia de se verificar, portanto, como os supervisionandos estavam percebendo suas supervisões vai diretamente ao encontro dos interesses do grupo de pesquisa mencionado acima, pois outros componentes do grupo já desenvolveram estudos visando estudar a formação do psicoterapeuta, o formador de psicoterapeutas, a transmissão do conhecimento psicanalítico na formação psicanalítica, a contratransferência no *setting* de supervisão, etc.

Para a realização da presente dissertação, na temática referida, houve a elaboração prévia de um projeto de pesquisa, intitulado “A supervisão nas Clínicas-Escola e nos Centros de Formação em Psicoterapia Psicanalítica”, o qual foi aprovado pela Comissão Científica da Faculdade de Psicologia da PUCRS e pelo Comitê de Ética em Pesquisa da PUCRS. O projeto deu origem a duas sessões, conforme a exigência do Programa de Pós-Graduação em Psicologia a partir da Resolução nº 002/2004 de 25/03/2004. Uma das sessões deve ser composta por uma revisão da literatura, abrangendo aspectos relacionados e pertinentes ao tema pesquisado, e outra deve conter os resultados da pesquisa empírica realizada.

A primeira sessão, de revisão da literatura, é intitulada “Supervisão na formação do analista e do psicoterapeuta psicanalítico”. Consiste em uma revisão sistemática da literatura brasileira sobre supervisão em Psicanálise e Psicoterapia Psicanalítica, em periódicos científicos publicados entre 2001 e 2006 nas bases de dados eletrônicas Lilacs, Scielo, Pepsic e Indexpsi, a partir do descritor “supervisão psic\$”. Os treze artigos resultantes de sucessivas seleções prévias foram estudados a partir de análise de conteúdo em 11 categorias. Concluiu-se que pesquisas empíricas não têm sido o foco de estudos quando se trata do tema; artigos não discutem os passos que supervisor/supervisionando devem seguir para atingir os objetivos desejados; as patologias na atualidade são discutidas, mas não há sugestões de mudanças na técnica e na estratégia da supervisão; poucos artigos trazem como foco o aspecto ‘controle’ da supervisão; artigos com exemplos de casos não mencionam consentimento informado do paciente.

A segunda sessão consiste na pesquisa empírica e é intitulada “A supervisão nas Clínicas-Escola do Rio Grande do Sul e nos Centros de Formação em Psicoterapia Psicanalítica de Porto Alegre”. O estudo contou com a participação de 338 sujeitos

pertencentes a 26 instituições do estado: 204 estagiários vinculados à teoria psicanalítica nas Faculdades de Psicologia de Universidades do Rio Grande do Sul e 134 psicólogos formados que estavam realizando formação em Psicoterapia Psicanalítica em instituições de Porto Alegre. O objetivo foi verificar as percepções destes dois grupos de sujeitos acerca da supervisão. Para tal foi utilizado uma escala tipo likert (5 pontos) com 27 questões. Os resultados demonstram que houve diferenças significativas nas respostas emitidas pelos grupos no que tange a 18 questões do questionário. Verificou-se que estas diferenças podem estar relacionadas com o tempo de experiência de um e de outro grupo, já que, a partir das respostas que não apresentaram diferenças estatisticamente significativas é possível concluir que a supervisão está cumprindo seus objetivos principais. O que modifica, portanto, é a forma como ela é percebida pelos grupos, mas isto não altera a concretização de seus objetivos, que parecem estar sendo cumpridos.

A presente dissertação de Mestrado em Psicologia Clínica foi concluída, seguindo a proposta apresentada no projeto original, sem quaisquer modificações e seguindo todos os passos, conforme material submetido e aprovado pela Comissão Científica da Faculdade de Psicologia da PUCRS e pelo Comitê de Ética em Pesquisa da PUCRS.

1. PROJETO DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA
MESTRADO EM PSICOLOGIA CLÍNICA

Lisiane Alvim Saraiva

**A SUPERVISÃO NAS CLÍNICAS-ESCOLAS E NOS CENTROS DE FORMAÇÃO
EM PSICOTERAPIA PSICANALÍTICA**

Projeto de pesquisa para a dissertação apresentado ao curso de Mestrado da Faculdade de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, como requisito para obtenção do Grau de Mestre em Psicologia Clínica.

Prof^ª Dr^ª MARIA LUCIA TIELLET NUNES
Orientadora

Porto Alegre, outubro de 2005.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	15
2	OBJETIVOS.....	25
3	MÉTODO.....	26
	3.1 Delineamento.....	26
	3.2 Sujeitos.....	26
	3.3 Instrumento.....	27
	3.4 Procedimentos de Coleta de Dados.....	28
	3.5 Procedimentos de Análise de Dados.....	28
	3.6 Procedimentos Éticos.....	29
4	CRONOGRAMA.....	30
5	ORÇAMENTO.....	31
	REFERÊNCIAS.....	32
	ANEXO 1.....	35
	ANEXO 2.....	38
	ANEXO 3.....	39

1 INTRODUÇÃO

Desde a consolidação da Psicanálise, com seu arcabouço teórico e técnico, houve necessidade de se pensar em métodos de transmissão¹. O primeiro modelo pedagógico de transmissão psicanalítica foi baseado na relação mestre-aprendiz, na qual grupos informais se encontravam regularmente com Freud para serem ensinados, supervisionados e analisados por ele, sendo que os papéis de professor e analista e de aluno e paciente se confundiam (Binder e Strupp, 1997).

Mijolla (1992) ilustra o desenvolvimento da supervisão em cinco etapas, até que se constituísse e fosse denominada com tal: a) Freud e Breuer, modelo de mestre e aluno, no qual o mestre conta um caso exemplar ao aluno que o escuta; b) Freud e Fliess, relatos compartilhados entre dois profissionais sobre suas experiências clínicas, descobertas e mudanças; c) Freud como mestre, ajudava e aconselhava os alunos que iam até sua casa, nas quartas-feiras à noite, contar-lhe seus problemas clínicos e obter auxílio; d) Freud e Jung, mestre e aluno trabalham na questão da contratransferência vivida por Jung ao longo de um atendimento clínico; e) institucionalização da transmissão da Psicanálise, a partir do surgimento da Policlínica de Berlim em 1910, onde a supervisão passa a ser uma exigência com seus próprios regulamentos.

¹ Adotar-se-á a palavra '*transmissão*', que é citada por diversos autores (Valabrega, 1983; Albuquerque, 1995; Marques, 2000; Fuks, 2002, entre outros), para designar o ato de ensino da Psicanálise. Segundo Grinberg (1975) um dos mais importantes objetivos da supervisão, além da integração entre teoria e prática, é "a transmissão do procedimento utilizado pelo analista para adaptar seu conhecimento teórico ao material clínico e a compreensão do processo analítico, visando incrementar o instrumental analítico do estudante" (p. 8).

Foi em 1920, então, com o estabelecimento dos Institutos Psicanalíticos e Sociedades Psicanalíticas que o desenvolvimento de treinamentos formais foram estabelecidos (Binder e Strupp, 1997). Assim, até hoje, a transmissão da Psicanálise é conhecida pelo tripé que a compõe: estudos teóricos, supervisão e tratamento pessoal (Fuks, 2002; Albuquerque, 1995).

Freud (1910/1996) já chamava a atenção para a importância da supervisão quando salientou que não é possível aprender a técnica psicanalítica apenas nos livros assim como não é possível descobri-la independentemente, sem sacrifícios de tempo, cansaço e sucesso. “Como outras técnicas médicas, ela tem de ser aprendida com aqueles que já são experimentados nela” (p.238). Quase dez anos mais tarde reiterou seu ponto de vista, afirmando que o psicanalista em formação necessita, em matéria de teoria, estar em contato com a literatura especializada e freqüentar os encontros científicos das Sociedades Psicanalíticas, bem como do contato pessoal com membros mais experimentados dessas sociedades. “No que diz respeito à experiência prática, além do que adquire com a sua própria análise pessoal, pode consegui-la ao levar a cabo os tratamentos, uma vez que consiga supervisão e orientação de psicanalistas reconhecidos” (Freud, 1919/1996, p. 187).

A supervisão é percebida como uma influência muito positiva no desenvolvimento de terapeutas iniciantes, se constituindo em uma das mais efetivas e necessárias formas de transmissão da Psicanálise (Eizirik, 1991; Souza, 1993; Orlinsky e Ronnestad, 2002; Fuks, 2002). Deve ser um espaço de discussão e criação de novas possibilidades de pensar (Marques, 2000; Berti, 2002). Peres (1998) ressalta que a supervisão assume um lugar de continência aos acertos e desacertos dos trabalhos realizados pelo psicoterapeuta em

formação, possibilitando reflexões críticas sobre sua atitude profissional, sua ética e sua eficiência.

Araújo (1991) salienta que a palavra supervisão é derivada do inglês ‘supervision’, que significa ‘olhar de cima’, ‘olhar em conjunto’. Define esta atividade complexa, então, como a tomada de conhecimento global que visa descobrir valores positivos e falhas existentes, a fim de corrigir os planos de trabalho e sua reformulação adequada (p. 168). A atividade de supervisão visa a ‘co-laborar’ com o supervisionando na construção de sua plena identidade como psicoterapeuta. Para tal, é preciso que ele cresça em três planos concomitantemente: conhecimentos, habilidades e atitudes (Zimmerman, 1991, p. 105).

A supervisão psicanalítica, portanto, é uma intervenção que se dá por um membro mais experiente sobre um menos experiente, e geralmente mais jovem, tendo como objetivo a aprendizagem, o que ocorre através da relação entre o analista e o seu paciente e entre o analista e o seu supervisor, num sistema complexo de comunicação. É capaz de fornecer, para quem a procura, melhor compreensão e orientação quanto ao material clínico do paciente, bem como da estratégia defensiva e da situação do supervisionando face à maneira como a transferência se articula. Em se tratando de uma relação avaliativa – pois visa, simultaneamente, o monitoramento da qualidade dos serviços oferecidos aos clientes – também necessita de tempo para que haja crescimento e aprendizado do psicoterapeuta em formação (Osório, 1991; Bernard e Goodyear, 1992; Albuquerque, 1995; Silva, 2003).

Assim, um dos principais propósitos do processo de supervisão é auxiliar o estudante a adquirir os conhecimentos e a destreza necessários para que desempenhe sua tarefa como psicoterapeuta. É importante que o supervisor cuide para que o estudante não faça uma aprendizagem por imitação, mas que a baseie em uma assimilação proveitosa de

todas as noções que lhe vão sendo transmitidas (Grinberg, 1975). O supervisor, desta forma, deve ser um elemento facilitador de avaliação contínua e processual da prática clínica, possibilitando ao supervisionando um modelo profissional com o qual poderá se identificar. A partir desta conduta, o supervisionando poderá pinçar alguns aspectos (consciente e inconscientemente) e montar seu estilo próprio, fazendo com que a identidade se dê sobre o que ele, como terapeuta, já é; suas características pessoais são preservadas e apenas alguns aspectos relevantes somam-se, configurando um novo jeito de compreender, manejar e devolver (Berti, 2002).

Orlinsky e Ronnestad (2002) postulam que se os supervisores são competentes como terapeutas e hábeis como supervisores irão auxiliar os alunos a ultrapassar obstáculos, além de provê-los com modelos efetivos para guiar sua prática futura, facilitando a identificação com este novo papel profissional. Segundo as idéias de Silva (2003), o supervisor usa como modelo de supervisão um esquema próprio, baseado em suas experiências de análise – como paciente – supervisão e na teoria que desenvolveu ao longo de sua experiência. O supervisor está sempre implicado num trabalho no qual o resultado é produto da relação entre paciente, estagiário, supervisor e instituição.

Para Grinberg (1975), é fundamental que a supervisão capacite o estudante a aprender a escutar seu paciente, ter a capacidade de observar o que ocorre na sessão, compreenda e tire suas próprias conclusões, formule interpretações, valendo-se de seu equipamento próprio. É na supervisão que o aluno poderá desenvolver o seu instrumental terapêutico (Peres, 1998).

Um dos locais nos quais a supervisão ocorre em caráter obrigatório são as Clínicas-Escola. Estes locais têm diversos objetivos, entre eles o de iniciar os estudantes na área da Psicologia Clínica, mais especificamente na Psicoterapia.

Segundo Schmidt (1992), a Clínica-Escola tem ocupado lugar fundamental na montagem dos cursos de formação, ao longo dos anos de existência da Psicologia no país. A Lei 4119, Artigo 16 (27/08/1962), que dispõe sobre os cursos de formação em Psicologia e regulamenta a profissão do psicólogo, aponta como pré-requisito para funcionamento dos cursos de Psicologia a existência de serviços clínicos e de aplicação à educação e ao trabalho orientados e dirigidos pelo Conselho dos Professores do curso, abertos ao público, gratuitos ou remunerados. De acordo com Schmidt (1992), a Clínica-Escola deve possuir funções de pesquisa, formação de psicólogos e atendimento à comunidade, sendo que o atendimento ao cliente e a formação do aluno devem ser indissociáveis, na medida do possível, na proposição dos projetos clínico-pedagógicos que moldam a face e dão corpo às Clínicas-Escola. Neste sentido, as Clínicas-Escola carregam em seu cerne a dupla função de atender às necessidades da prática e treinamento do aluno, ainda em contexto acadêmico, sob orientação – supervisão – e o atendimento psicológico à população (Terzis e Carvalho, 1988; Ferreira, 1998; Günter, Camargo, Fabriani et al., 2000; Peres, Santos e Coelho, 2003).

O estágio supervisionado oportuniza ao aluno as condições para experienciar o futuro papel profissional, inserindo-o diretamente no espaço de trabalho que deseja seguir, já que a vivência no âmbito acadêmico não é suficiente para propiciar ao aluno a formação esperada. O estágio, portanto, é o elo entre o mundo acadêmico e o mundo do trabalho que

oportuniza, essencialmente, a integração entre teoria e prática (Luzio, 1993; Rodrigues, 2000).

Peres (1998) pontua que a experiência da supervisão como obrigatoriedade da formação profissional coloca os seus atores – supervisor/estagiário/cliente/instituição – numa estranha dança, mesclando movimentos de composição e decomposição, dependendo da organização que os afetos vão processando. No momento em que o estagiário escolhe o supervisor, ele deflagra toda uma predisposição de entrega e aceitação de uma prática, alimentada pelas fantasias de suplementação de carências teórico-práticas, mas também de idealizações e carências afetivas e emocionais. Já o supervisor, ao fazer as suas escolhas, acolhendo os seus estagiários, também traz certa expectativa de que seus pupilos venham a desenvolver certos trabalhos, marcados pelas suas crenças e formas de conceber a relação analítica, com suas características ético-estéticas, mas também pelas suas fantasias de realizações.

Luzio (1993) também salienta que a escolha dos supervisores pelos alunos não se norteia por alguma experiência pessoal ou profissional real já vivida com a pessoa do supervisor. Os alunos têm uma representação indiferenciada das características pessoais e profissionais dos supervisores, sendo que sua escolha acaba pautada pelo ideal de ego, evidenciando alto grau de identificação do aluno com seus professores, o que parece, segundo a autora, uma escolha imatura em termos de identidade profissional.

Teitelbaum (1985) menciona a relevância de se pensar sobre a interação supervisores acadêmicos – estagiários – supervisores locais – tarefa ensino aprendizagem e sua articulação no âmbito institucional. Partindo de sua experiência como supervisora acadêmica de estágio, pontua que a supervisão acadêmica tem estado voltada para a forma

como os alunos realizam a integração teórico-prática dos conteúdos apreendidos no curso, incluindo as relações com os supervisores, colegas de estágio, técnicos e indivíduos e grupos sujeitos de seu trabalho.

Alguns autores salientam que, embora a supervisão tenha sempre sido reconhecida como indispensável na formação do terapeuta iniciante, ela não tem sido colocada em questão e nem discutida com maior liberdade (Albuquerque, 1995; Fuks, 2002). Na opinião de Binder e Strupp (1997), a grande maioria da literatura pertinente ao assunto é teórica e clínica, com informações empíricas praticamente inexistentes. Por outro lado, Berti (2002) ressalta que, embora o passado tenha sofrido com escassa bibliografia sobre o que ocorre ao longo do processo de supervisão, um número maior de trabalhos e publicações relacionados ao tema vêm surgindo na atualidade. Mesmo assim, segundo Rocha (2001), ainda persiste a necessidade de se investigar a supervisão sob a ótica do supervisionando, já que trabalhos assim são escassos.

Luzio (1993) realizou um estudo exploratório com 8 alunos do último ano de graduação da UNESP (Campus de Assis) que estavam realizando estágio na área da Psicologia Clínica. A autora buscou entender o significado desta opção de estágio com relação à formação propiciada pelo curso, como também as concepções de Psicologia que eles apresentavam durante a realização desta atividade. Os dados foram coletados em entrevistas semi-estruturadas, realizadas em três momentos: no início do ano letivo, antes do aluno iniciar o estágio e na ocasião da conclusão do mesmo. Constatou que a imagem veiculada pelo curso de Psicologia é voltada para o trabalho curativo e individualizado, no qual o contato com o psicólogo é visto como íntimo, profundo e de ajuda às pessoas. O significado do estágio para estes alunos compreendia obter contato com a prática e a realidade profissional, a integração da teoria e da prática e um melhor preparo profissional.

Estudo exploratório a fim de conhecer a estruturação e funcionamento do estágio em Psicologia Clínica e Organizacional da UFPR, bem como o preparo teórico e o desempenho dos estagiários e a supervisão fornecida pelos professores daquela Universidade foi realizado por Gapski e Venturi (1998). Concluíram, no que tange à supervisão, que esta tem atingido os objetivos e, portanto, correspondido às expectativas dos estagiários (40,91% mencionaram expectativas na supervisão quanto à aprendizagem, relação entre teoria e prática, questionamentos e suporte ao manejo clínico dentro da linha escolhida para a atuação profissional, sendo que 90,91% consideram que suas expectativas foram correspondidas).

Entrevistando analistas didatas que exerciam funções de supervisão e analistas supervisionados, Souza (1993) encontrou que existe falta de coesão acerca do conceito de supervisão, que as principais dificuldades giram em torno da esfera emocional e decorrem do comprometimento institucional a que se vinculam. O maior problema apontado na supervisão foi a relação de poder que se estabelece entre os seus participantes, sendo que a preocupação fundamental dos que vivenciam o processo é com os relacionamentos que se estabelecem em seu interior.

Rocha (2001) objetivou descrever o processo de supervisão sob o ponto de vista do supervisionando, utilizando-se, para tal, de um instrumento canadense traduzido do inglês e acrescido apenas de uma grade de respostas. O instrumento era auto-aplicável e continha questões que deveriam ser respondidas por atribuições de números, sendo o número 1 igual a “Nunca” e o número 5 igual a “Sempre”. Os sujeitos foram residentes e alunos do Curso de Especialização em Psiquiatria bem como psiquiatras que estavam realizando supervisões curriculares ligadas ao Centro de Estudos Luís Guedes em Porto Alegre. Em posterior análise estatística, verificou-se que os resultados indicam que os impasses na supervisão

precisam ser mais bem estudados; que áreas de interferência podem prejudicar o funcionamento do residente como terapeuta; que a atmosfera de confiança é essencial para o processo e que as ansiedades e idealizações se fazem presentes no decorrer do mesmo.

Três estudos de membros do grupo de Pesquisa “Avaliação e Intervenção em Psicoterapia e Psicossomática”, coordenado pela Profa. Dra. Maria Lucia Tiellet Nunes, no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, discutem o tema da supervisão.

Brito (1999) em sua dissertação de mestrado, entrevistou analistas e supervisores, com o objetivo de conhecer e descrever o modo como ocorre a transmissão do conhecimento psicanalítico através da supervisão. No que se refere ao processo de supervisão e à transmissão da psicanálise, chegou às seguintes conclusões: a supervisão psicanalítica é percebida como uma intervenção técnica com finalidades primariamente didáticas; é reconhecida como um espaço específico para o treinamento e desenvolvimento de habilidades, a partir do aprendizado pela experiência; o processo de supervisão é fortemente influenciado pela organização institucional; não há um treinamento didático específico para supervisionar, por parte dos supervisores; alguns entrevistados referem haver pouca reflexão e discussão sobre o processo de supervisão. Constatou, também, que alguns critérios técnicos são muito enfatizados no momento da escolha dos supervisores, tais como: a experiência dos supervisores, competência, postura profissional, conteúdo teórico e técnico e suas referências teóricas e técnicas em âmbito psicanalítico. Também verificou que o clima emocional entre supervisor e supervisionando é fundamental para um bom desenvolvimento do processo de supervisão.

Ao estudar o fenômeno da contratransferência na supervisão, Zaslavsky (2003) concluiu que: os entrevistados concordam que é de grande importância a abordagem da

contratransferência na supervisão, com a finalidade de ampliar a compreensão do supervisionando e aprofundar a formulação das interpretações dirigidas ao paciente; é fundamental que o supervisionando e, principalmente, o supervisor, como guardião do *setting* da supervisão, tenham claramente estabelecidas as fronteiras e os limites entre supervisão e análise.

Selister (2003) entrevistou docentes e coordenadores de seminários das Instituições de Formação Terapêutica em Porto Alegre com o intuito de verificar quem são os formadores de psicoterapeutas psicanalíticos. Constatou que, no que tange às atividades desempenhadas pelos sujeitos, quase a totalidade dos participantes trabalhava como supervisores, o que acarretava muita satisfação, e exerciam funções administrativas na instituição. Neste sentido, o envolvimento com as questões administrativas e a proximidade dos alunos nas supervisões, suscitavam preocupações com relação à formação dos futuros terapeutas, no que se refere à atitude do aluno - aspectos éticos, tratamento pessoal e características pessoais - bem como a preocupação com a aquisição de conhecimentos teórico-técnicos e sua integração na prática psicoterapêutica.

Embora existam estudos, ainda que poucos, sobre o tema da supervisão em Psicoterapia Psicanalítica, o ponto de vista e a experiência do supervisionando ainda é assunto não explorado, o que justifica e sustenta os objetivos deste projeto.

2 OBJETIVOS

2.1 Objetivo Geral

- descrever a experiência de supervisão sob a ótica dos supervisionandos.

2.2 Objetivos Específicos

- descrever a experiência de supervisão sob a ótica dos estagiários de Psicologia Clínica, vinculados à teorização psicanalítica;
- descrever a experiência de supervisão sob a ótica dos psicólogos que estejam realizando Cursos de Formação em Psicoterapia Psicanalítica;
- comparar os dois grupos.

3 MÉTODO

3.1 Delineamento

Trata-se de uma pesquisa quase-experimental (Campos, 2001), que visa examinar a diferença entre dois grupos em relação à experiência de estar realizando Psicoterapia Psicanalítica sob supervisão. O Grupo 1 (G1) será constituído por estagiários que estejam realizando estágio em Psicologia Clínica, sob enfoque psicanalítico, nas Clínicas-Escola dos Cursos de Psicologia do Rio Grande do Sul. O Grupo 2 (G2) será composto por psicólogos que estejam realizando Curso de Formação em Psicoterapia Psicanalítica nos Centros de Formação de Porto Alegre. Assim, a variável independente é ser estudante de graduação em estágio (G1) ou psicólogo em pós-graduação, nível de especialização (G2). A variável dependente é o conjunto das opiniões acerca da supervisão, conforme respostas ao instrumento “Impasses na Supervisão de Psicoterapia” (Nigam, Cameron e Leverette, 1997).

3.2 Sujeitos

Os participantes da pesquisa serão estagiários de Psicologia Clínica, realizando Psicoterapia Psicanalítica, vinculados às Clínicas-Escolas dos cursos de Psicologia do Rio Grande do Sul e psicólogos que estejam realizando atendimento psicoterapêutico supervisionado nos Cursos de Formação em Psicoterapia Psicanalítica em Porto Alegre, Rio Grande do Sul. A amostra constará de 200 participantes ao todo, sendo que 100 sujeitos constituirão o G1 e os outros 100 o G2. O tamanho amostral foi determinado em

função dos três seguintes fatores: o nível de significância de 5%; as proporções dos dois grupos iguais (50%) e erro máximo de estimação igual a 0,05 ($\Sigma=0,05$).

3.3 Instrumento

O instrumento “Impasses na Supervisão de Psicoterapia” (Nigam, Cameron e Leverette, 1997) é uma escala tipo likert, auto-aplicável que consiste em 27 itens, que devem ser respondidos com valores de 1 a 5: o número 1 equivale a “Nunca”, o número 2 equivale a “Raramente”, o número 3, equivale a “50% das vezes”, o número 4 equivale a “Freqüentemente” e o número 5 equivale a “Sempre” (Anexo 1). Foi desenvolvido por Nigam, baseado em sua experiência pessoal, incorporando áreas problemáticas da supervisão, as quais já haviam sido identificadas por outros autores. O instrumento original é composto por 31 questões, sendo que 27 delas são respondidas a partir da escala, com os valores numéricos já mencionados. A questão 26 não deve ser respondida via escala, pois o respondente deve redigir uma justificativa que complemente a questão de número 25. As questões 29, 30 e 31 são abertas e referem-se a impasses na supervisão. Neste sentido, tais questões abertas, que não seguem o padrão de respostas via escala, não serão usadas neste estudo. No questionário entregue aos participantes, a fim de não causar confusão no momento do preenchimento, as questões estarão numeradas na seqüência de 1 a 27.

Desta forma, as questões de número 1 a 27 são categorizadas sob três temáticas: Empatia e Atenção às Experiências Afetivas do aluno (questões 2, 3, 4, 5, 6, 7, 19, 20, 22 e 26); Habilidade em realçar a aprendizagem e encorajar as expressões pessoais do aluno (questões 1, 8, 10, 12, 13, 16, 17, 18, 25 e 27); Entendimento das dificuldades do aluno e responsividade às suas necessidades (questões 9, 11, 14, 15, 21, 23 e 24). A folha inicial do questionário, que contém questões sócio-demográficas a serem preenchidas pelos sujeitos,

servirá apenas como fonte de dados informativos para efetuar a caracterização da amostra pesquisada.

3.4 Procedimentos de Coleta de Dados

Inicialmente, será feito contato com as instituições, a fim de explicar a pesquisa e averiguar a possibilidade de efetivar coleta de dados no local. A partir do aceite das Coordenações Científicas ou da Coordenação de Ensino de cada local, o projeto poderá ser enviado para a Comissão Científica da Faculdade de Psicologia e, posteriormente, para o Comitê de Ética da PUCRS. Ao retornar com a devida aprovação, enviar-se-á o instrumento em envelope lacrado, via correio, para cada instituição participante e previamente contatada. Juntamente, haverá uma carta-convite (Anexo 2), explicando a cada participante os objetivos da pesquisa e convidando-os a participar da mesma. Também estará explicitado na carta a forma como devem proceder para responder as questões. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será postado juntamente e deverá ser assinado por aqueles que decidirem participar da pesquisa. Nele, constará o reasseguramento quanto ao sigilo das identidades dos respondentes (Anexo 3). Envelopes selados serão remetidos a fim de que os questionários possam ser enviados de volta às pesquisadoras.

3.5 Procedimentos de Análise de Dados

Os questionários que forem considerados válidos terão seus dados transportados para o programa SPSS for Windows, versão 11.0. Posteriormente, serão submetidos à análise a partir de estatística descritiva, abrangendo frequências, médias e porcentagens,

bem como estatística inferencial (Teste de Mann-Whitney) a fim de comparar resultados dos dois grupos: estagiários e psicólogos (Bisquerra, Sarriera e Martinez, 2004). Será utilizado nas conclusões o nível de significância de 5%, ou seja, sempre que “ p ” $\leq 0,05$ haverá evidências de significância estatística.

3.6 Procedimentos Éticos

Os sujeitos serão convidados a participar da pesquisa a partir do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo 3), no qual estará explicado os objetivos da mesma. De posse das informações e previamente sabendo que se trata de uma dissertação de mestrado em Psicologia Clínica que tem por objetivo conhecer a experiência de estar em supervisão sob a ótica dos supervisionandos, os sujeitos que aceitarem participar deverão assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e devolvê-lo ao pesquisador, juntamente com o questionário respondido. Será garantido o anonimato das instituições participantes, bem como dos sujeitos. Possíveis publicações e apresentações dos achados desta pesquisa em eventos científicos da área também preservarão os já referidos cuidados.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ainda informa que o material coletado será arquivado por cinco anos. Após este período será queimado.

5 ORÇAMENTO

Itens a serem financiados		Valor Unitário R\$	Valor Total R\$
Especificações	Quantidade		
Folhas	1000	0,05	50,00
Envelopes	50	0,20	10,00
Canetas	10	1,00	10,00
Lapiseira	1	11,00	11,00
Grafites	2	2,50	5,00
Marca-Textos	3	9,00	27,00
Cartuchos tinta impressora	4	100,00	400,00
Disquetes	10	2,00	20,00
Artigos	3	30,00	90,00
Postagem	40	2,50	100,00
Xerox	1000	0,12	120,00
Encadernações	5	10,00	50,00
TOTAL			893,00

REFERÊNCIAS

- Albuquerque, J. D. C. (1995). Sobre a supervisão – algumas considerações. Cad. Temp. Psic., (1), 99-104.
- Araújo, M. S. (1991). Supervisão em psicoterapia de crianças. In L.C. Mabilde (Org.), Supervisão em psiquiatria e em psicoterapia analítica. (pp.167-175) Porto Alegre: Mercado Aberto.
- Bernard & Goodyear (1992). Fundamentals of clinical supervision. Boston: Allyn & Bacon.
- Berti, T. R. (2002). A importância da supervisão na formação da identidade do psicoterapeuta. Revista Brasileira de Psicoterapia, 4 (supl), 139-153.
- Binder, J., & Strupp, H. H. (1997). Handbook of psychotherapy supervision. USA: John Wiley & Sons Inc.
- Bisquerra, R., Sarriera, J. C., & Martinez, F. (2004). Introdução à estatística: enfoque informático com o pacote estatístico SPSS. Porto Alegre: ArtMed.
- Brasil (27 de agosto de 1962). Lei nº 4.119, que dispõe sobre a formação em Psicologia e regulamenta a profissão de Psicólogo. Capítulo IV, Artigo 16, p. 3. Disponível em <http://www.pol.org.br/legislacao/pdf/lei_n_4.119.pdf> Acesso em 6 de junho de 2005.
- Brito, C. L. S. (1999). A transmissão do conhecimento psicanalítico através da supervisão. Dissertação de mestrado não publicada, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil.
- Campos, L. F. L. (2001). Métodos e técnicas de Pesquisa em Psicologia. (2ed.). São Paulo: Alínea.
- Eizirik, C. L. (1991). Compreensão e manejo da transferência e da contratransferência. In L.C. Mabilde (Org.), Supervisão em psiquiatria e em psicoterapia analítica. (pp. 63-71). Porto Alegre: Mercado Aberto.
- Ferreira, T. (1998). Clínica e Escola de psicologia – Uma relação de intimidade. Psique (Belo Horizonte), 8 (12), 38-45.
- Freud, S. (1910). Psicanálise silvestre. In (v. XI) Obras Completas de Sigmund Freud. (1996). *E.S.B.*, (pp.229-239). Rio de Janeiro: Imago.

Freud, S. (1919). Sobre o ensino da Psicanálise nas universidades. In (v. XVII) Obras Completas de Sigmund Freud. (1996). *E.S.B.*, (pp.185-189). Rio de Janeiro: Imago.

Fuks, L. B. (2002). Formação e supervisão. Psicanálise e Universidade. (16), 79-91.

Gapski, S. C., & Venturi, E. P. C. (1998). Repensando o estágio em psicologia – 1996. Revista Psicologia Argumento, 16/17 (22), 15-44.

Grinberg, L. (1975). A supervisão psicanalítica: Teoria e prática. Rio de Janeiro: Imago.

Güntert, A. E. V. A., Camargo, C., Fabriani, C. B., Silva, S. M., Conti, J., Dias, C. C., Zanetti, F., & Silva, T. C. (2000). As variáveis determinantes na aderência à psicoterapia: uma investigação em Clínica-Escola. Psico – USF, 5 (2), 13-23.

Luzio, C. A. (1993). Encontros e desencontros com os ‘mitos’ da psicologia clínica. Perfil: Boletim de Psicologia. (6), 35-46.

Marques, S. F. (2000). Narrativa e supervisão na psicanálise. Psychê. São Paulo, ano 4 (5).

Mijolla, A. (1992). Algumas ilustrações das situações de supervisão em psicanálise. In C. Stein, M. Mannoni, J. P. Valabrega, et al (Orgs.). (1992). A supervisão na psicanálise. (pp. 115-128). São Paulo: Escuta.

Nigam, T.; Cameron, P. M.; Leverette, J. S. (1997). Impasses in the supervisory process: a resident’s perspective. American Journal of Psychotherapy, 51 (2/Spring), 252-272.

Orlinsky, D. E., & Ronnestad, M. H. (2002). How psychotherapists develop: A study of therapeutic and professional growth. Washington DC: APA.

Osório, L. C. (1991). Grupos. In L. C. Mabilde, (Org.). Supervisão em psiquiatria e em psicoterapia analítica. (pp.177-190). Porto Alegre: Mercado Aberto.

Peres, W. S. (1998). A instituição do estágio: uma reflexão sobre os analisadores. Psicologia em Estudo, 3 (2), 163-176.

Peres, R. S., Santos, M. A., & Coelho, H. M. B. (2003). Atendimento psicológico a estudantes universitários: considerações acerca de uma experiência em clínica-escola. Revista Estudos de Psicologia – PUC-Campinas, 20 (3), 47-57.

Rocha, N. S. (2001). Supervisão em psicoterapia de orientação analítica: a perspectiva de uma amostra de supervisionados de Porto Alegre, Brasil. Revista Brasileira de Psicoterapia, 3 (3), 213-228.

Rodrigues, R. R. J. (2000). O estágio supervisionado como agente promotor da flexibilidade perceptiva e comportamental do Psicólogo. Revista Psicologia Argumento, ano XVIII, (27), 111-121.

Schmidt, M. L. S. (1992). Clínica-escola, escola da clínica? Boletim de Psicologia, 42 (96/97), 99-103.

Selister, K, M. (2003). O formador de psicoterapeutas psicanalíticos nas instituições de formação terapêutica em Porto Alegre. Dissertação de mestrado não publicada, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil

Silva, J. F. da G. (2003). Comunicação e aprendizagem na supervisão analítica. Cadernos de Psicanálise – SPCRJ, 19 (22), 113-133.

Souza, C. B. (1993). Supervisão psicanalítica: algumas questões acerca desta prática. Estudos de Psicologia – PUC-Campinas, 10 (1), 79-92.

Teitelbaum, S. (1985). Supervisão de estágios de clínica: uma abordagem em psicologia dinâmica e social. Psico, 10/11 (1/2), 39-55.

Terzis, A., & Carvalho, R. M. L. L. (1988). Identificação da população atendida na Clínica-Escola do Instituto de Psicologia da Puccamp. Arquivos Brasileiros de Psicologia, 40 (4), 87-97.

Valabrega, J. P. (1983). A formação do psicanalista. São Paulo: Martins Fontes.

Zaslavski, J. (2003). Supervisão psicanalítica: Abordagem da contratransferência. Dissertação de mestrado não publicada. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil.

Zimerman, D. E. (1991). Supervisão de psicoterapia em situações especiais. In L. C. Mabilde (Org.). Supervisão em psiquiatria e em psicoterapia analítica. (pp.103-113). Porto Alegre: Mercado Aberto.

ANEXO 1

QUESTIONÁRIO

SUPERVISÃO DE PSICOTERAPIA PSICANALÍTICA

Dados do Respondente:

Sexo: F () M ()

Idade: _____ anos

Assinale sua condição:

() Estagiário de Psicologia Clínica

() Psicólogo realizando Curso de Formação

Só responda às questões abaixo se você for ESTAGIÁRIO de Psicologia Clínica:

Em que semestre do curso você está? _____.

No seu estágio existe mais de uma supervisão de psicoterapia? _____.

Quantas? _____.

Em qual delas você está no momento (1ª, 2ª, 3ª, etc)? _____.

Só responda as questões abaixo se você for PSICÓLOGO e estiver realizando Curso de Formação em Psicoterapia:

Em que ano da Formação você está? _____.

Qual seu tempo de formado (em meses)? _____.

Quantas supervisões de psicoterapia você precisa realizar no decorrer da Formação (uma, duas, três, etc)? _____.

Em qual delas você está no momento? _____.

O questionário que você irá responder contém 27 questões que devem ser respondidas considerando a seguinte escala:

- | |
|---|
| 1= Nunca
2= Raramente
3= 50% das vezes
4= Frequentemente
5= Sempre |
|---|

Procure ser o mais preciso possível em sua resposta e, por favor, NÃO deixe nenhuma questão em branco, pois isto poderá invalidar seu questionário.

1. Seu supervisor apóia seu desejo de aprender?	
2. Seu supervisor ajusta seus conhecimentos para seu nível de treinamento e experiência?	
3. Você descreveria seu supervisor como um bom modelo?	
4. Você se sente respeitado pelo seu supervisor?	
5. O seu supervisor aceita os erros que você faz?	
6. O quanto você se sente criticado pelo seu supervisor?	
7. Você se sente compreendido pelo seu supervisor?	
8. Com que freqüência seu supervisor impõe a você sua própria “prescrição psicoterapêutica”?	
9. Seus supervisores estão disponíveis quando ocorre alguma crise com seu paciente?	
10. Você se sente obrigado a concordar com as idéias e pensamentos de seu supervisor por ter medo de ser desvalorizado?	
11. Alguma vez você ficou chateado com seu supervisor porque ele não lhe apoiou emocionalmente?	
12. O seu supervisor lhe dá exemplos de seus próprios pacientes para ajudá-lo a lidar com os dilemas dos seus pacientes?	
13. O seu supervisor encoraja a exploração de aspectos contratransferenciais?	
14. Com que freqüência você lembra de uma situação em que o tratamento de um paciente não progrediu por mais de 3-4 semanas?	
15. Com que freqüência você lembra que a supervisão de um paciente não trouxe nenhuma informação nova por mais de 3 ou 4 semanas?	
16. Com que freqüência você sente que aprendeu algo na supervisão?	
17. Com que freqüência pediram para que você preparasse supervisão verbalmente ou por escrito?	
18. Quão livre você é para expressar uma opinião diferente da de seu supervisor?	
19. Com que freqüência você sentiu o supervisor invadindo sua vida pessoal?	
20. Alguma vez você se sentiu envergonhado ou humilhado pelos comentários do seu supervisor?	
21. O seu supervisor lhe ajuda com seus dilemas dizendo algo do tipo “o que eu faria nesta situação é isto...”?	
22. Com que freqüência você sentiu que seu supervisor era “só trabalho” e deixou	

pouco espaço para trocas mais informais?	
23. Com que frequência você teve a experiência com um supervisor que tinha uma idéia pré-estabelecida de que as coisas devem ser feitas apenas da sua maneira?	
24. Alguma vez você se achou na posição de ter de “fincar o pé” contra seu supervisor?	
25. Alguma vez você se percebeu não dizendo o que realmente acontecia na terapia?	
26. Você acha que seu supervisor é fundamentalmente um crítico de seu trabalho?	
27. Você sente que seu supervisor tem confiança nas suas habilidades como psicoterapeuta?	

ANEXO 2

Carta Convite

Venho, por meio desta, convidar a sua instituição a fazer parte de uma pesquisa cujo tema é “A Supervisão nas Clínicas-Escola e nos Centros de Formação em Psicoterapia Psicanalítica”. Esta pesquisa faz parte de uma dissertação de mestrado na área de Psicologia Clínica e está vinculada aos estudos do grupo de pesquisa “Intervenções em Psicoterapia e Psicossomática”, coordenado pela Profª Drª Maria Lucia Tiellet Nunes, no Programa de Pós Graduação em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

O objetivo deste estudo é descrever a experiência de estar em supervisão sob a ótica dos supervisionandos, estagiários de Psicologia Clínica e Psicólogos que realizam Formação em Psicoterapia, tendo em vista que o tema da supervisão em Psicoterapia Psicanalítica, sob o enfoque do supervisionando, ainda é assunto pouco explorado na literatura especializada.

O meio utilizado para a coleta de dados será o questionário denominado Supervisão de Psicoterapia Psicanalítica, instrumento auto-aplicável que está sendo enviado junto a esta carta para seu conhecimento. Os dados obtidos a partir do preenchimento do questionário serão analisados, mantendo-se sigilo da identidade dos respondentes.

Caso você aceite o convite, por favor, preencha a folha seguinte nos espaços solicitados e envie no envelope endereçado e selado que está junto à Carta Convite. Qualquer dúvida ou informação poderá ser esclarecida pelo telefone 99XX-XXXX – Lisiane Alvim Saraiva.

Atenciosamente,

Psic. Lisiane Alvim Saraiva
Pesquisadora

Profª Drª Maria Lucia Tiellet Nunes
Orientadora

ANEXO 3

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Através deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa cujo tema é “ A Supervisão nas Clínicas-Escola e nos Centros de Formação em Psicoterapia Psicanalítica”. Esta pesquisa faz parte de uma dissertação de mestrado na área de Psicologia Clínica, vinculada ao grupo de pesquisa “Intervenções em Psicoterapia e Psicossomática”, coordenado pela Profª Drª Maria Lucia Tiellet Nunes no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. O objetivo deste trabalho é descrever a experiência de estar em supervisão sob a ótica dos supervisionandos, tendo em vista que o tema da supervisão em Psicoterapia Psicanalítica, do ponto de vista do supervisionando, ainda é assunto pouco explorado na literatura especializada.

O meio utilizado para a coleta de dados será o questionário denominado Supervisão de Psicoterapia Psicanalítica, o qual você está recebendo juntamente com este termo, dentro do envelope. Os dados obtidos a partir do preenchimento do questionário serão transportados para um programa de computador específico para a área de Pesquisa em Ciências Sociais (SPSS for Windows, versão 11.0) e a análise ocorrerá a partir de estatística descritiva.

Os questionários são anônimos, garantindo o sigilo da sua identidade. Os resultados obtidos poderão eventualmente ser publicados em artigos científicos, mas sua identidade será preservada e será mantido o mais rigoroso sigilo de qualquer informação que possa vir a identificá-lo(a). O material coletado será arquivado pelo período de cinco anos e, posteriormente, queimado.

Apesar de você não obter benefícios diretos em decorrência de sua participação, o provável benefício que lhe advirá por ter tomado parte nesta pesquisa é a consciência de ter contribuído para melhor exploração e descrição do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico. Se você tiver qualquer pergunta em relação a esta pesquisa, por favor, entre em contato através do telefone **99XX-XXXX – Lisiane Alvim Saraiva**.

Eu, (participante) fui informado dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada. Recebi informação a respeito do tratamento recebido e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão se assim eu o desejar. A pesquisadora Lisiane Alvim Saraiva certificou-me de que todos os dados desta pesquisa serão confidenciais e terei liberdade de retirar meu consentimento de participação na pesquisa, se por ventura assim o desejar.

Nome do Participante: _____

Assinatura: _____

Data: ___/___/___

Nome do Pesquisador: _____

Assinatura: _____

Data: ___/___/___

Matrícula: 05190470-4

Professora-orientadora: Maria Lucia Tiellet Nunes

Assinatura: _____

Data: ___/___/___

2. APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA PUCRS



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - CEP - PUCRS



Ofício nº 079/06-CEP

Porto Alegre, 17 de janeiro de 2006.

Senhor(a) Pesquisador(a)

O Comitê de Ética em Pesquisa da PUCRS apreciou e aprovou seu protocolo de pesquisa intitulado: "A supervisão nas clínicas-escola e nos centros de formação em psicoterapia psicanalítica".

Sua investigação está autorizada a partir da presente data.

Atenciosamente,

Prof. Dr. Caio Coelho Marques
COORDENADOR EM EXERCÍCIO

Ilmo(a) Sr(a)
Mest Lisiane Alvim Saraiva
N/Universidade

3. PRIMEIRA SESSÃO: REVISÃO DE LITERATURA

SUPERVISÃO NA FORMAÇÃO DO ANALISTA E DO PSICOTERAPEUTA PSICANALÍTICO

Lisiane Alvim Saraiva

Maria Lucia Tiellet Nunes

Resumo: Esta sessão consiste na revisão sistemática da literatura brasileira sobre supervisão em Psicanálise e Psicoterapia Psicanalítica, em periódicos científicos publicados entre 2001 e 2006 nas bases de dados eletrônicas Lilacs, Scielo, Pepsic e Indexpsi, a partir do descritor “supervisão psic\$”. A busca resultou em 64 artigos, posteriormente reduzidos para 13, em função de criteriosa leitura e descarte daqueles que não abordavam diretamente o tema. Os treze artigos foram lidos novamente e submetidos à análise de conteúdo, configurando 11 categorias de discussão. Concluiu-se: pesquisas empíricas não têm sido o foco de estudos quando se trata do tema; artigos não discutem os passos que supervisor/supervisionando devem seguir para atingir os objetivos desejados; as patologias na atualidade são discutidas, mas não há sugestões de mudanças na técnica e na estratégia da supervisão; poucos artigos trazem como foco o aspecto ‘controle’ da supervisão; artigos com exemplos de casos não mencionam consentimento informado do paciente.

Palavras Chave: supervisão, psicanálise, psicoterapia psicanalítica, formação do psicoterapeuta.

Abstract: The present paper is a systematic review of the Brazilian literature regarding supervision in Psychoanalysis and Psychoanalytical Psychotherapy, in scientific journals published between 2001 and 2006 in the following electronic data bases: Lilacs, Scielo, Pepsic e Indexpsi. The descriptor “supervisão psic\$” led to 64 articles which were reduced for 13, after a careful examination that disregarded those in which the theme was not approached directly. The articles were reread and categorized per content analysis method. Eleven categories of discussion were built. Results show: empirical researches have not been the focus when studying supervision; articles do not mention the steps that supervisor and supervisee need to follow to reach the desirable objectives; new pathologies are mentioned but there are no suggestions about technical changes in the supervision strategies to deal with them; few articles mention the ‘controlling’ aspect of supervision; articles that use cases as examples do not mention previous agreement by the patients.

Key Words: supervision, psychoanalysis, psychoanalytical psychotherapy, psychotherapy training.

INTRODUÇÃO

O método da supervisão constitui um dos modelos mais antigos de ensinar e aprender um ofício, uma técnica ou uma profissão e, desde muito cedo, foi incorporado ao ensino da Psicanálise, mesmo que de modo informal, sendo, posteriormente, incorporado também ao ensino da Psicoterapia Psicanalítica (Schestatsky, 1991; Brito, 1999).

Ribeiro e Wierman (2004) salientam que foi na década de 20 que a supervisão foi integrada como um dos componentes da Formação Analítica no Instituto de Berlim, juntamente com a análise didática e o corpo teórico, constituindo, até hoje, um procedimento reconhecido da educação psicanalítica.

Assim, a supervisão é um dos três pilares básicos de toda a formação de um analista ou de um psicoterapeuta psicanalítico¹, sendo considerada um dos elementos essenciais da transmissão² da Psicanálise. As outras etapas são o aprendizado teórico e o processo analítico ou psicoterapêutico (Sieburger, 1999; Fuks, 2002; Zaslavsky, Nunes e Eizirik, 2003). Gálvez (2002) ressalta que o peso da aprendizagem em Psicanálise deve passar pelas supervisões de formação, já que a análise do candidato é condição necessária, mas não suficiente.

A supervisão é, portanto, um espaço de tensão, no qual se articulam o saber exposto do supervisor, aquele que pode ser referido à transmissão do conhecimento sobre a teoria e

¹ As designações ‘analista’ ou ‘psicoterapeuta psicanalítico’ serão mantidas neste texto de acordo com a utilização de um ou outro termo pelos respectivos autores citados. A formação de um analista ou de um psicoterapeuta psicanalítico é similar, visto que ambas têm como embasamento o estudo teórico da Psicanálise, a prática supervisionada e o tratamento pessoal.

² Adotar-se-á a palavra ‘*transmissão*’, que é citada por diversos autores (Valabrega, 1983; Albuquerque, 1995; Fuks, 2002, Rocha, 2003, Padilha, 2005, entre outros), para designar o ato de ensino da Psicanálise. Segundo Rocha (2003), a transmissão da Psicanálise se dá, essencialmente, por meio da experiência analítica além da via privilegiada da análise pessoal, da supervisão e do conhecimento dos pilares fundadores da Teoria Psicanalítica. Já Padilha (2005) menciona que aquilo que se transmite não se ensina.

a técnica psicanalítica, e o saber não sabido do inconsciente (Padilha, 2005). Também é um espaço de ensino-aprendizagem e, por ser uma relação bipessoal, acaba despertando sentimentos tanto no supervisor como no supervisionando (Zaslavsky, Nunes e Eizirik, 2003), caracterizando uma relação primordialmente humana, sujeita às comunicações conscientes e inconscientes (Ribeiro e Wierman, 2004).

Fuks (2002) salienta que ninguém duvida da necessidade e da pertinência da supervisão, posto que o trabalho analítico se caracteriza pela solidão, e a análise pessoal, isoladamente, não conseguiria dar conta desta necessidade de intercâmbio entre o psicoterapeuta iniciante e um colega mais experiente. De acordo com Rocha (2003), o analista em formação, tanto em análise como em supervisão, está irremediavelmente sozinho com seu analisando e é o responsável por seus atos analíticos. Da solidão emergem incertezas e dúvidas que colocam à prova seu narcisismo a partir da sua difícil função. A inevitabilidade dessa situação lança-o em busca de certezas ou garantias, quer por meio de um saber teórico, quer por meio de um saber outrem, a fim de obter respostas. Quando o analista está em formação, experiência concomitantemente uma vivência na qual ora vê-se como analisando, ora como analista. É justamente ao longo deste percurso que surge a figura do supervisor.

Historicamente, portanto, os supervisores são profissionais que desenvolvem atividades clínicas, que têm uma bagagem experiencial de certo modo significativa, ou que, de alguma forma, destacam-se no trato de questões teóricas (Sieburger, 1999). O supervisor é habilitado, assim, para a posição de mestre, validado pela instituição à qual pertence por seu saber e sua experiência clínica, em condições, por sua vez, de validar o trabalho do outro (Fuks, 2002).

A supervisão caracteriza, pois, uma relação essencialmente humana, sujeita a comunicações inconscientes e conscientes. A capacidade de continência do supervisor, sua maturidade, disponibilidade, generosidade, vitalidade e entusiasmo são fatores importantes no desenvolvimento da função psicanalítica da personalidade do supervisionando e na formação de sua identidade pessoal como analista. Cada par supervisor-supervisionando é diferente e, sendo assim, é possível haver diferentes vértices de apreensão do fenômeno clínico oferecido pelo paciente, estando isso diretamente ligado aos níveis que o supervisor e o supervisionando, separadamente, atingiram em seus próprios estados mentais, a partir de suas experiências da vida, do trabalho analítico com diversos pacientes e de suas análises pessoais (Ribeiro e Wierman, 2004).

Considera-se, portanto, que uma das finalidades da supervisão seja fornecer meios para que o analista desenvolva sua habilidade até o ponto em que possa, efetivamente, ajudar os seus pacientes com as mesmas técnicas básicas, variando-as conforme as necessidades de cada um (Silva, 2003). Já em 1975, Grinberg referia que um dos principais propósitos da supervisão seria conseguir que o estudante adquirisse os conhecimentos e a destreza necessários para desempenhar o mais adequadamente possível sua função como terapeuta. O aluno deveria, portanto, aprender a escutar seu paciente, a partir da capacidade de observar o que ocorre na sessão, compreendendo e tirando conclusões, além de formular interpretações baseadas em seu próprio equipamento.

A supervisão de psicoterapia é de suma importância na medida em que provê o aluno de feedback sobre sua performance, oferecendo-lhe possibilidades de rumos a seguir – quando estes encontram-se em confusão ou quando precisam de auxílio – , permitindo-lhes a oportunidade de adquirir visões alternativas quanto à perspectiva dinâmica do paciente, intervenções e tratamento, estimulando a curiosidade sobre os pacientes e a

experiência de psicoterapia, contribuindo para o processo de formação da identidade terapêutica e servindo de porto seguro para os supervisionandos, ao acompanhar sua aprendizagem e performance psicoterapêutica (Watkins Jr.,1997).

A partir de entrevistas semi-estruturadas, Souza e Teixeira (2004) buscaram identificar as percepções de psicoterapeutas e pacientes acerca das características necessárias para ser um bom psicoterapeuta. Em suas conclusões, observam que o psicoterapeuta é alguém que deve estar preparado teórica e tecnicamente e em constante aperfeiçoamento, já que se dispõe a ocupar uma posição de ajuda frente aos seus pacientes. Para tal deve estar ciente da responsabilidade que abrange a sua profissão, bem como apresentar atributos, como a capacidade de ser continente, a empatia e a conscientização de que é necessário realizar tratamento e supervisão. Estas características podem ser desenvolvidas durante a construção da identidade do psicoterapeuta, que se dá a partir de muito estudo, prática, supervisão e análise pessoal.

OBJETIVOS

Esta revisão de literatura tem por objetivo geral: conhecer o que vem sendo publicado sobre o tema da supervisão na literatura brasileira dos últimos cinco anos, nas bases de dados eletrônicas Lilacs, Scielo, Pepsic e Indexpsi; identificar e refinar as buscas de artigos sobre a temática em questão para analisar e categorizar os artigos selecionados de forma a discutir os conteúdos encontrados.

MÉTODO

Para a consecução dos objetivos, as bases de dados Lilacs, Scielo, Pepsic e Indexpsi, foram consultadas, no intervalo dos anos de 2001 a 2006, a partir do descritor “supervisão

psic\$”, já que o sinal \$, no *site* da Biblioteca Virtual em Saúde, indica qualquer palavra e tema com esta inicial (ex: *psicoterapia*, *psicologia*, *psicanálise*, *psicometria*, etc), abrangendo um maior número de artigos. Trata-se de uma revisão sistemática da bibliografia de interesse: literatura brasileira sobre supervisão em Psicanálise e Psicoterapia Psicanalítica, em periódicos científicos publicados entre os anos de 2001 e 2006.

A partir dos resumos selecionados, em um primeiro momento de acordo com a data e os descritores mencionados, obteve-se o número de 64 artigos. Fez-se uma primeira leitura destes 64 resumos, a fim de refinar a escolha dos artigos e selecionar apenas aqueles que se referiam à supervisão em Psicoterapia Psicanalítica e Psicanálise, descartando textos da literatura não-brasileira, textos referentes à psicoterapia cognitivo-comportamental, psicoterapia humanista, textos neuropsicológicos, textos sobre construção de casos em psicopatologia e textos sobre psicodrama.

Obteve-se, então, uma redução dos 64 artigos para um número de 30. Uma nova leitura criteriosa propiciou refinar novamente a seleção. Sendo assim, neste segundo momento, embora houvesse relação dos textos com a Psicanálise, descartaram-se aqueles sobre psicologia analítica Jungiana, psicologia de grupo, textos que relatavam o histórico e desenvolvimento de clínicas psicológicas, casos clínicos e textos que utilizavam a Psicanálise como teoria de base para uma prática mais ampla (saúde pública, por exemplo).

Ao dar início à leitura dos 17 artigos selecionados com vista à categorização de temas emergentes nos artigos, foi percebido que havia necessidade de uma nova seleção. Com isso, agruparam-se os artigos que: 1) tratavam da supervisão como objetivo do texto e 2) artigos que mencionavam a supervisão secundariamente como elemento de discussão de outros objetivos ligados, por exemplo, à formação do psicólogo, à pesquisa em psicoterapia

clínica, dentre outros. Com isso, dos 17 artigos, quatro que não se enquadravam no item 1, mas pertenciam à temática relativa ao item 2, foram abandonados.

Portanto, a coleção final de 13 artigos, cuja essência era a supervisão como objetivo da discussão do texto, está indicada no Quadro 1 (anexo). Observa-se que, da coleção obtida, a maior concentração de artigos ocorreu no ano de 2003 (quatro artigos) e 2005 (três artigos). Revistas de quatro estados brasileiros foram as responsáveis pelas treze publicações estudadas: São Paulo (cinco artigos), Rio Grande do Sul (três artigos), Pernambuco (três artigos) e Rio de Janeiro (dois artigos).

Os 13 artigos sobre supervisão foram lidos e estudados na íntegra. Procedeu-se, então, a uma análise de conteúdo (Bardin, 1977), para o agrupamento de temas emergentes nos artigos, com a finalidade de constituir categorias temáticas amplas que possibilitassem a discussão sobre supervisão (tabela 1). A discussão foi realizada a partir da interlocução entre os materiais dos 13 artigos, conforme categorias listadas na tabela 1. Ou seja, cada categoria foi discutida no interjogo de informações, postulados e discussões trazidas pelos 13 artigos analisados. Com isso, as autoras buscaram produzir uma revisão crítica distinta, no sentido de compor, através de sua ótica, a partir dos treze textos, uma espécie de 14º texto, um novo produto-síntese de todo o material.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS ARTIGOS

A leitura e análise de conteúdo dos 13 artigos constelaram as categorias apresentadas e descritas conforme a tabela 1. Cada uma delas passa a ser explicada e discutida a seguir, à luz da literatura dos próprios treze artigos analisados.

Tabela 1 – Descrição das categorias discutidas

<i>Categoria</i>	<i>Descrição</i>
1. Histórico e Definição de Supervisão	Contém informações relativas ao histórico da supervisão, bem como definições conceituais. Menciona a supervisão como parte do tripé da formação, e ressalta sua importância na formação da identidade psicanalítica.
2. Papel/Função do Supervisor	Explora o papel e as funções do supervisor, elucidando as características necessárias e desejadas para quem exerce tal atividade. O supervisor é percebido como modelo e como terceiro no processo psicoterapêutico, garantindo um <i>setting</i> protetor ao jovem psicoterapeuta.
3. Finalidade da Supervisão	Trata da finalidade e dos objetivos da supervisão, quais sejam: auxiliar o aluno em seu processo de aprendizagem do ofício psicoterapêutico e monitorar os serviços prestados pela instituição, através do acompanhamento do trabalho do psicoterapeuta novato, garantindo a qualidade dos serviços prestados.
4. Impasses na Supervisão	Engloba os obstáculos que podem se fazer presente no processo supervisivo e atrapalhar seu andamento, como a ocorrência de processos paralelos, fatores complicadores e impasses.
5. Responsabilidade do Terapeuta Supervisionado	Expõe aspectos referentes às características do trabalho psicoterapêutico, abordando a responsabilidade do terapeuta, a necessidade de ser criativo em sua função e as características desejadas em um supervisionando.
6. Transferência e Contratransferência	Trata destes dois fenômenos na forma como aparecem no <i>setting</i> psicoterapêutico e como devem ser abordados em supervisão.
7. A utilização de Casos/Exemplos	Expõe a utilização de casos como forma corriqueira de elucidar aspectos teóricos sobre a temática da supervisão.
8. Supervisão em Grupo	Compreende as idéias e percepções acerca desta modalidade de supervisão, demonstrando suas vantagens e desvantagens.
9. Novas Patologias	Trata das referências que apareceram em alguns textos sobre a necessidade de atentar para os novos tipos de configurações patológicas que vêm surgindo na atualidade.
10. Supervisão de Estágio	Explora algumas características da supervisão em estágio de psicologia clínica, abordando a importância de atender à demanda de urgência do paciente e à demanda da formação do estagiário.
11. Supervisão é pouco discutida	Discute os empecilhos que podem influenciar na não discussão mais livre da supervisão, enfatizando complicações e dificuldades para a realização de pesquisas na área.

Categoria 1-Histórico e definição de Supervisão

Rocha (2005) menciona que a prática da supervisão pode ser comprovada antes mesmo de sua institucionalização, visto que a troca de correspondências entre Freud e seus discípulos era freqüente na discussão de casos. O autor também refere que Freud cultivava o hábito de fazer longas caminhadas com aqueles que o procuravam para consultar sua opinião sobre pacientes. Oficialmente, então, a supervisão passou a fazer parte da formação psicanalítica na década de 20, introduzida por Abraham, Eitigon e Simmel no Instituto de Berlim, sendo requisito regulamentado do processo formativo e habilitador do analista (Fuks, 2002; Zaslavsky, Nunes e Eizirik, 2003; Rocha, 2003; Ribeiro e Wierman, 2004).

Assim como a supervisão, a análise didática e os seminários e estudos teóricos configuram os pilares básicos da formação psicanalítica (Zaslavsky, Nunes e Eizirik, 2003, Padilha, 2005, Rocha, 2005). Gonçalves (2005) ressalta que os componentes do famoso tripé podem ser descritos da seguinte forma: ser analisado e estar disponível para voltar a ser analisado; ter estado e estar disponível para inúmeras situações de supervisão, tanto individualmente como em grupo e participar de seminários clínicos; dedicar-se a conhecer a obra de Freud, reconhecendo-a como o ponto de partida de inúmeros outros pensadores e teóricos da Psicanálise.

Sendo considerada um dos elementos fundamentais da transmissão psicanalítica (Fuks, 2002), a supervisão é caracterizada pela apresentação de material clínico, relatado por um terapeuta menos experiente a um colega mais experiente, configurando uma relação de ensino-aprendizagem (Zaslavsky, Nunes e Eizirik, 2003). O processo está sujeito a comunicações inconscientes e conscientes, sendo a capacidade de continência do supervisor, sua maturidade, disponibilidade, entusiasmo, etc, fatores essenciais e

necessários para o desenvolvimento da formação da identidade pessoal do analista supervisionando (Ribeiro e Wierman, 2004).

Rocha (2001) cita uma série de definições sobre o conceito de supervisão, embora não faça uma síntese própria. Menciona, então, que a supervisão é um processo complexo e um tipo essencial de processo de aprendizagem, baseado em estudo conjunto do material que descreve a interação entre o paciente e seu terapeuta. O analista supervisionando compartilha com um colega mais experiente os frutos de sua prática clínica, no intuito de formar uma parceria que leve ao aprendizado conjunto sobre o paciente em questão, permitindo-lhe a troca de idéias e o esclarecimento de dúvidas sobre a compreensão e o manejo do tratamento que está conduzindo.

Pesquisa realizada por Souza e Teixeira (2004) buscou identificar as percepções de psicoterapeutas e pacientes acerca das características necessárias para ser um bom psicoterapeuta. Em um dos grupos, constituído por cinco psicoterapeutas, as autoras ressaltam, a partir das falas dos entrevistados, que a supervisão é “o aspecto que proporciona reconhecer as questões implicadas na relação terapêutica, bem como suas limitações frente a esta relação” (p.52).

Fuks (2002) refere que o supervisor deve atentar para o aspecto formativo do psicoterapeuta, visualizando, a partir do relato dos sintomas, discurso e história do paciente, a abordagem clínica que o aluno em formação está realizando, para auxiliá-lo e transmitir-lhe os elementos característicos do método analítico. Sakamoto (2001), ao mencionar sua experiência com supervisões de estágio em Psicologia Clínica, resalta que a situação de supervisão clínica muito contribui para o estabelecimento da identidade profissional do aluno-estagiário, já que, além de atender a demanda de urgência do paciente, também atende a demanda deste ‘aprendiz’ de psicoterapeuta. Assim, as identificações que se

estabelecem entre o aluno/analista e seu analista didata, seus professores e seu supervisor formam a base da identidade do analista (Gálvez, 2002).

Categoria 2 - Papel/Função do Supervisor

Uma das principais funções do supervisor é auxiliar o supervisionando a tolerar a angústia do não-saber, sustentando a espera necessária para que ocorra revelação-elaboração dos processos inconscientes, sem que haja a inserção de um saber defensivo por parte do analista/supervisionando no campo. A partir da escuta, das associações do analisando e das associações do analista/supervisionando, o supervisor é capaz de indicar os movimentos a partir dos quais se deu um fechamento no processo inconsciente, sendo colocado o saber como forma de resistência. Seu papel fundamental é, portanto, ser o facilitador do reconhecimento das eventuais indiscriminações que o supervisionando possa estar vivendo (Rocha, 2003).

Zaslavsky, Nunes e Eizirik (2003) revisam as funções do supervisor em seis itens: 1) incentivar a aliança de aprendizagem; 2) manter um *setting* de trabalho; 3) compreender o supervisionando e fazer-se compreensível para ele; 4) identificar o conflito principal do material e formular hipóteses compreensíveis; 5) auxiliar o supervisionando a reconhecer a resistência e a transferência na interação com o paciente, bem como suas manifestações contratransferenciais e 6) reconhecer suas próprias manifestações contratransferenciais na relação com o supervisionando.

Silva (2003) menciona que o supervisor usa como modelo de supervisão um esquema baseado na sua própria experiência de análise como paciente, nas suas experiências pessoais de supervisão e na teoria que desenvolveu ao longo de sua caminhada

clínica e psicanalítica. Ao expor seu estilo e seu modo de interpretar, o supervisor demonstra, também, como funciona sua mente, auxiliando o supervisionando a desenvolver, paulatinamente, seu próprio modelo de entendimento e seu estilo interpretativo (Zaslavsky, Nunes e Eizirik, 2003).

A construção da identidade do psicoterapeuta ou do analista sofre grande influência, portanto, dos modelos de identificação, constituídos por supervisores, teóricos e pessoas significativas em seu meio (Souza e Teixeira, 2004). O supervisor, entretanto, não deve se colocar como um modelo a ser imitado, pois isto não auxiliaria o supervisionando a adquirir maior plenitude e singularidade em sua trajetória de formação (Rocha, 2005). Atitudes imitativas fazem parte do processo natural de identificação com o supervisor, mas quando estas se tornam a maioria das atitudes do supervisionando podem resultar em uma estagnação e empobrecimento do seu crescimento (Zaslavsky, Nunes e Eizirik, 2003).

A supervisão também pode ser entendida como ‘função terceira’, ou seja, aquela que opera na mente do analista como função simbólica de mediação, configurando um terceiro vértice de observação da relação que ocorre entre o supervisionando e seu paciente (Resnisky, 2002, apud Gálvez, 2002; Ribeiro e Wierman, 2004). Ribeiro e Wierman (2004) pontuam que a função paterna em supervisão é aquela que permite a discriminação, a simbolização e o estabelecimento de um cenário analítico no qual se efetive um distanciamento ótimo, gerando espaço para uma terceira posição da qual se podem observar os movimentos da dupla paciente-analista. A função paterna, presente na mente do supervisor propicia que se desfaçam certos conluios entre paciente e analista, reconstituindo a assimetria da relação e permitindo o distanciamento necessário.

Gálvez (2002) menciona, através de outros autores, o caráter protetor da supervisão, que pode ser compreendida como ‘*setting* protetor’, na medida em que protege um outro

setting, que é o *setting* terapêutico, garantindo a ordem simbólica entre analista e paciente. O supervisor é, portanto, um mediador simbólico.

Rocha (2001) realizou pesquisa com o objetivo de descrever a supervisão a partir da perspectiva do supervisionando, avaliando uma amostra de residentes de psiquiatria de Porto Alegre. Entre suas conclusões, destacou o alto valor atribuído à aquisição de conhecimentos novos na supervisão, entendendo isto como um indicativo de valorização, por parte dos alunos, do momento da supervisão, além do respeito dos primeiros para com os supervisores, ao vê-los como guardiões do processo.

Categoria 3 - Finalidade da Supervisão

A supervisão, por configurar uma situação de aprendizagem, também traz consigo o caráter avaliativo, sendo o supervisor um representante autorizado pela instituição a controlar e validar o trabalho de um membro mais jovem e inexperiente (Fuks, 2002). Rocha (2003) historia que, na época da fundação da Policlínica de Berlim, a supervisão passou a ser considerada como uma etapa necessária, exigência na formação do analista, com, inclusive, o poder de o supervisor, então, retirar o caso do analista estudante, tomando para si o seguimento do tratamento.

Gálvez (2002) problematiza a questão da supervisão ao sugerir que o peso da aprendizagem da Psicanálise deve passar primordialmente pelas supervisões de formação, já que a análise do candidato é condição necessária, mas não suficiente. O autor sugere que a formação deveria estar centrada na supervisão didática e segue analisando, em seu texto, perspectivas e propostas para a avaliação da supervisão, caso esta condição fosse adotada na Associação Psicanalítica de Buenos Aires (APdeBA).

A supervisão é, portanto, um processo de habilitação do candidato, devendo o supervisor estimular, em seu supervisionando, o desenvolvimento de suas próprias habilidades – para este sentir-se seguro e ajudar os pacientes, variando suas técnicas conforme as necessidades de cada um – e a capacidade em perceber suas dificuldades (Silva, 2003; Zaslavsky, Nunes e Eizirik, 2003).

Categoria 4 - Impasses na Supervisão

De acordo com pesquisa de Rocha (2001), é necessário que se estude melhor os impasses na supervisão. Os resultados obtidos, a partir dos questionários entregues a residentes de psiquiatria, indicam que áreas de interferência podem prejudicar o funcionamento do residente como terapeuta; entre elas, as respostas contratransferenciais do supervisor. Além disso, conflitos não resolvidos, relacionados à inveja, dependência, rivalidade, ao ódio e à grandiosidade, também podem ser incluídos como impasses e podem estar associados a receios dos supervisionandos, como o medo de se expor e de ser reprimido e/ou dificuldades de tolerar a ansiedade do desconhecido (Rocha, 2001; Silva, 2003).

Os textos de Gálvez (2002) e Zaslavsky, Nunes e Eizirik (2003) mencionam a questão dos processos paralelos. Estes são entendidos como a não-elaboração e compreensão da identificação projetiva do paciente pelo terapeuta que acarreta a atuação das mesmas no espaço da supervisão. Gálvez (2002) ainda ressalta que os processos paralelos seriam as inter-relações e superposições que ocorrem entre o candidato, o paciente, o supervisor, o analista do candidato, o Instituto de Formação, etc.

Neste sentido, os conflitos na relação paciente-analista e do analista com seu próprio analista acabam por manifestar-se na relação analista-supervisor (Silva, 2003). Se a relação analista-supervisor ocorre em atmosfera emocional de confiança e respeito bilateral, a dupla envolvida poderá percorrer estes momentos de não-compreensão e ansiedade com maior tranqüilidade.

Por outro lado, se o supervisor se coloca na posição de tamponar a angústia do não-saber do supervisionando, mostrando-se como ‘mestre do saber’ e detentor de uma versão absoluta dos fatos, pode ocorrer a paralisação do processo analítico (Rocha, 2005). Desta feita, o analista supervisionando passa a ser destituído de sua posição de *sujeito suposto saber*, o que acaba por impedir o desenvolvimento do processo analítico, à medida que o supervisor assume a posição não de *sujeito suposto saber*, mas de *saber*.

Rocha (2001), em sua já citada pesquisa sobre a supervisão sob o ponto de vista do supervisionando, concluiu, a partir das respostas dos residentes ao instrumento, que a atitude mais comum adotada pelo terapeuta iniciante, quando está frente a um impasse, é buscar a ajuda de outro supervisor, um terceiro profissional. Outros mencionaram tentar conversar novamente sobre o caso com o próprio supervisor, além de estudar, ler mais e fazer uma auto-avaliação. Também os residentes relataram que as atitudes dos supervisores frente a um impasse poderiam ser divididas em empáticas e não empáticas. As empáticas englobam atitudes de acolhimento da dificuldade, apoio, procura em conjunto dos erros, revisão do caso, valorização da contratransferência do terapeuta, fornecimento de exemplos próprios, ajuda para tolerar momentos de não-compreensão e a identificação de um processo paralelo. Já nas atitudes não empáticas, foi mencionado que o supervisor se irritou ou simplesmente esqueceu o assunto.

Categoria 5 - Responsabilidade do Terapeuta Supervisionado

Souza e Teixeira (2004) referem que, estando no lugar de quem oferece ajuda a outras pessoas, o psicoterapeuta deve estar ciente da responsabilidade que diz respeito ao seu papel. Assim, no exercício de sua clínica, o analista em formação, a despeito do auxílio do supervisor e da troca com colegas, é o único responsável por seus atos analíticos, estando irremediavelmente só e sem garantias (Rocha, 2003; Souza e Teixeira, 2004; Padilha, 2005).

Rocha (2001) revisa autores que tratam dos atributos ideais de um supervisionando, enfatizando que estes podem auxiliar no trabalho de supervisão. Estas características pessoais englobariam a sensatez psicológica, a abertura, a confiabilidade, o interesse, a motivação, a iniciativa, a curiosidade interpessoal, a flexibilidade e empatia em relação ao paciente, a abertura intelectual, bem como a defensividade mínima e a capacidade de introspecção. O terapeuta que esteja funcionando sob predomínio da posição esquizo-paranóide, dificilmente, irá aproveitar genuinamente uma supervisão, pois a dominância da posição depressiva, ou seja, a diferenciação entre sujeito e objeto é imprescindível para a aquisição de conhecimento e para a aprendizagem (Silva, 2003).

O potencial criativo do terapeuta também é de extrema relevância, na medida em que é essencial que ocorra uma 'identificação integral' com os propósitos terapêuticos tanto por parte do paciente como do terapeuta, a fim de que, no conjunto deste envolvimento afetivo estabelecido, seja possível encontrar o potencial de construção criativo a serviço da constituição de uma nova realidade psíquica para o paciente e de desenvolvimento profissional para o terapeuta (Sakamoto, 2001).

Da mesma forma que paciente e terapeuta devem estar ligados de forma criativa, o supervisor e seu supervisionando devem formar uma dupla de investigadores que

estabeleçam uma parceria criativa na apreensão do fenômeno estudado, para que novas visões da clínica sejam possíveis (Ribeiro e Wierman, 2004). Gálvez (2002) sintetiza que a supervisão exercita a imaginação criativa do analista, a partir do paciente.

Rocha (2003) chama a atenção para o fato de que, embora o ato de transmitir leve à independência do sujeito, desenvolvendo seu potencial criativo e sua capacidade crítica em uma formação psicanalítica, deve-se ter cuidado para que este conhecimento adquirido não sirva como forma de defesa frente às angústias.

Categoria 6 - Transferência e Contratransferência

A transferência e a contratransferência são importantes vias de compreensão das relações de objeto e do mundo interno do paciente e fazem-se presentes na relação estabelecida entre o paciente e seu psicanalista. Desta forma, este padrão estabelecido na análise pode afetar o relacionamento entre supervisor e supervisionando, à medida que o campo da supervisão é invadido por derivados do campo transferencial dos tratamentos supervisionados. Assim, identificações projetivas provenientes do paciente, quando não elaboradas e compreendidas pelo psicanalista, podem ser atuadas na relação com o supervisor, como forma de comunicação inconsciente (Zaslavsky, Nunes e Eizirik, 2003).

O contexto da supervisão, portanto, deve propiciar uma aliança sólida entre o supervisor e o terapeuta, possibilitando ao supervisionando suportar as discussões detalhadas sobre a sua contratransferência (Silva, 2003). Ribeiro e Wierman (2004) referem que grande parte das angústias despertadas pela experiência vivida com os pacientes surge dos fenômenos da transferência e contratransferência e, muitas vezes, acaba emergindo no campo de continência propiciado pela supervisão.

Rocha (2005) indaga como deve proceder o supervisor face ao fenômeno da transferência na supervisão. Conclui que, por um lado, não é possível pensar o trabalho de supervisão sem o suporte de uma transferência (principalmente no que tange à confiança no supervisor escolhido); entretanto, ocorre que o supervisionando pode projetar no supervisor o seu ideal de ego, resultando em processos de idealização. Assim, segundo este autor, espera-se que o supervisor não estimule esta transferência e que o narcisismo do supervisionando, quando depositado no supervisor, possa ser devolvido ao primeiro com 'lucros'.

As manifestações transferenciais, diretas ou indiretas, podem ser identificadas ao longo da sessão, durante a redação do material para supervisão ou na própria supervisão. Podem surgir dificuldades quando o supervisionando resiste em aceitar o material transferencial que lhe é comunicado pelo paciente, reproduzindo, na supervisão, o que se passa no tratamento. Também a contratransferência deve ser amplamente discutida, sendo melhor ainda se for trazida pelo supervisionando, tarefa que pode aumentar a confiança deste último no trabalho de supervisão. Caso o supervisor seja o único a se dar conta da contratransferência, sua abordagem fica mais complexa, podendo o supervisor utilizar exemplos pessoais ou indicar ao supervisionando que preste mais atenção aos seus aspectos emocionais. O supervisor também pode recomendar que aspectos pessoais sejam levados ao local mais apropriado, frisando a distinção entre supervisão e tratamento pessoal (Zaslavsky, Nunes e Eizirik, 2003).

Gálvez (2002), em sua experiência pessoal, tanto como supervisionando quanto como supervisor, sentiu que é dado um lugar secundário aos comentários contratransferenciais. Relata que, como supervisor, não interpreta a contratransferência do candidato, mesmo que a leve em consideração para traçar conjecturas. Se a

contratransferência surge espontaneamente, busca encontrar relações com situações do paciente em questão ou do processo. Caso contrário, narra ao supervisionando experiências pessoais, sem sugerir, entretanto, que este leve determinados assuntos para tratar em sua análise pessoal.

Categoria 7 - A Utilização de Casos/Exemplos

Relatos de situações de supervisão são muito comuns, pois servem como ilustrações clínicas dos modos de se operar na supervisão. Diversos autores (Fuks, 2002; Silva, 2003; Ribeiro e Wierman, 2004; Gonçalves, 2005), portanto, recorrem a vinhetas clínicas no intuito de exemplificar ou elucidar algum conceito, algum aspecto teórico ou alguns procedimentos e formas de conduzir a supervisão.

Categoria 8 - Supervisão em Grupo

A supervisão em grupo é percebida como positiva, à medida que possibilita ao supervisionando escutar relatos de diversos pacientes e ver o supervisor atuar em diferentes casos. Também possibilita ao jovem psicoterapeuta ver em ação uma série de formas de abordagem do mesmo material clínico (Fuks, 2002).

Os aspectos limitadores de se ter apenas a supervisão coletiva ou grupal em uma formação remetem diretamente à dificuldade que surge, nesta modalidade, em captar e abordar a questão da contratransferência (Fuks, 2002). Gálvez (2002) ressalta que a supervisão grupal pode ser um instrumento útil e complementar a supervisão individual.

Categoria 9 – Novas Patologias

Gonçalves (2005) pontua que a questão das novas patologias enfrentadas pela clínica psicanalítica tem estado presente em inúmeras publicações, cursos e seminários. Na opinião de Rocha (2003), a pós-modernidade tem ativado os mais profundos e antigos anseios do homem, o de ‘tudo poder’ e ‘tudo ter’. Simultaneamente, percebe-se a intolerância a qualquer espera, ao desprazer, à frustração. Como, então, organizar a formação do analista para que possa intervir em modelos clínicos que escapam ao modelo conhecido de atendimento analítico?

O espírito dos tempos traz novos desafios, e é preciso afinar o instrumento analítico para poder detectar pedidos latentes de análises nos pacientes (Gálvez, 2002). Se, há algumas décadas, a questão das patologias psicossomáticas vem sendo objeto de importantes debates, hoje é possível ampliá-los pela inclusão das patologias do ato. Estas podem ser vistas como fruto de uma época marcada pelo narcisismo e pela ausência de lei, configurando uma sociedade permissiva na qual novas demandas surgem a todo o momento, como a questão da delinqüência, da toxomania, da psicopatia, da adolescência prolongada e das inibições múltiplas. A questão que se coloca para reflexão, portanto, é: como a Instituição Psicanalítica vem acompanhando estas mutações para poder responder a tais demandas introduzidas por estas novas patologias? (Rocha, 2003).

Categoria 10 - Supervisão de Estágio

A supervisão de estágio de Psicologia Clínica é assunto discutido em alguns artigos. Nestes, os autores mencionam a peculiaridade do psicoterapeuta-estagiário, pois ele é aluno e enfrenta suas primeiras experiências como terapeuta, o que traz inúmeras dificuldades, já esperadas, que estão relacionadas ao preparo teórico, técnico e pessoal de seu momento

profissional (Sakamoto, 2001). Neste sentido, Sakamoto (2003) discute a importância da bagagem de vida para o exercício da função terapêutica, mencionando a supervisão clínica como um trabalho fundamental, posto que considera não apenas o preparo teórico e técnico do aluno, mas também seu preparo pessoal em sua experiência como terapeuta iniciante. O estágio em Psicologia Clínica, portanto, congrega inúmeros propósitos que se sobrepõem e se entrelaçam: a experiência clínica do aluno, o atendimento do paciente, a supervisão do trabalho clínico que o aluno realiza, o processo terapêutico em si, a formação profissional do aluno, a dedicação e competência do supervisor.

A supervisão clínica, então, atende à demanda de urgência do paciente em seu atendimento terapêutico e, também, necessita atender à demanda relativa à formação da identidade profissional do ‘aprendiz’ de psicoterapeuta, que é o aluno-estagiário (Sakamoto, 2001).

Categoria 11 - Supervisão é pouco discutida

Na opinião de alguns autores (Rocha, 2001; Fuks, 2002; Zaslavsky, Nunes e Eizirik, 2003), a supervisão carece de maiores discussões e de estudos que a sistematizem. Rocha pontua que este é um campo que necessita ser mais bem estudado e investigado, principalmente em se tratando do supervisionando, para que haja melhor compreensão do processo de supervisão. Para Fuks (2002), a supervisão é percebida como necessária na formação de analistas, mas não é sempre e nem em qualquer local que ela é discutida com maior liberdade, para que se possa pensar quais as variantes possíveis e qual o melhor modo de inseri-la no processo formativo.

Zaslavsky, Nunes e Eizirik (2003), ao revisarem a literatura pertinente ao tema ‘Supervisão Psicanalítica’, concluíram que existe escassez de bibliografia específica,

principalmente quando se visa focar o estudo dos fatores que influenciam o ensino e o aprendizado da técnica. Discute-se muito sobre a importância do estabelecimento de uma aliança de trabalho, quais as funções do supervisor, o referencial teórico utilizado, os traços de caráter tanto do supervisor como do supervisionando, entre outros elementos relacionados à supervisão. Entretanto, não se discute e nem se aprofunda ‘como’ tais elementos podem influenciar no aprendizado da técnica, principalmente no que tange à transferência e contratransferência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise criteriosa das categorias listadas, a partir do conjunto dos treze textos estudados, permite a discussão de algumas características. Primeiramente, observa-se que a maior parte dos artigos trata de aspectos teóricos relativos à supervisão. Os autores elucidam os conceitos que apresentam a partir de vinhetas clínicas de casos/exemplos, conforme observado nos artigos de Fuks (2002), Silva (2003), Ribeiro e Wierman (2004) e Gonçalves (2005). Apenas três artigos são empíricos: Rocha (2001), Souza e Teixeira (2004), Sakamoto (2003); somente Rocha investigou a supervisão como foco. Os outros dois tratam de assuntos relacionados à experiência de estágio em Psicoterapia Breve (Sakamoto, 2003) e às características essenciais do exercício da Psicoterapia (Souza e Teixeira, 2004), apenas tangenciando a temática da supervisão.

Percebe-se, assim, a necessidade de mais estudos empíricos relacionados ao tema da supervisão, tendo em vista que não foi possível, para os fins deste estudo, configurar uma categoria denominada “Pesquisa em Supervisão”, já que artigos desta natureza foram raros na presente coleção estudada. Também convém lembrar que os artigos em questão pertencem a bases de dados muito utilizadas para realização de pesquisas, além de serem

atuais (dos últimos 5 anos), o que demonstra que pesquisas empíricas não têm sido o foco de estudos quando se trata do tema supervisão.

Com relação à sistematização da supervisão, nas publicações investigadas, não há um conjunto de objetivos que permita ao candidato ou ao estudante saber o que dele se espera em cada uma das supervisões que realiza. Assim, alguns artigos abordam as características essenciais ao papel e função do supervisor, mencionando também as características ideais de um supervisionando; mas não discutem e nem detalham os passos que cada dupla supervisor/supervisionando deve seguir e ultrapassar para atingir os objetivos com foco na aprendizagem. Perguntar-se-ia, então, se existe uma sistematização, nas diversas instituições, na forma como a supervisão é exercida, tanto em relação aos objetivos como aos critérios de avaliação.

As patologias na atualidade são mencionadas por alguns textos (Gálvez, 2002; Rocha, 2003; Gonçalves, 2005), embora não fique claro se a supervisão deve ser modificada e, em caso positivo, que aspectos devem ser revistos, para que seja possível dar conta destas novas configurações patológicas que se apresentam nos consultórios na atualidade. Estas patologias são mencionadas como desafios, como fruto da atual sociedade e seu *modus vivendi*, como demandas que se apresentam para serem analisadas nos divãs e poltronas dos consultórios (Rocha, 2003). O fato é que não há, nos textos estudados que tratam sobre esta questão, discussão nem sugestão sobre modificações no método e na técnica para que seja possível lidar com estas características emergentes.

Três textos ressaltam que a supervisão não é freqüentemente discutida ou investigada: Rocha, 2001; Fuks, 2002; Zaslavsky, Nunes e Eizirik, 2003. Rocha (2001) e Zaslavsky, Nunes e Eizirik (2003) enfatizam que existem poucos estudos sobre a supervisão e sua sistematização, embora a supervisão seja obrigatória em todas as

instituições de treinamento em Psicanálise e Psicoterapia Psicanalítica. Zaslavsky, Nunes e Eizirik (2003) observam que pode haver dificuldades metodológicas para a concretização de tais estudos, a começar pela forma de coletar material (transcrições, gravações em áudio ou vídeo, anotações dos supervisores sobre as suas supervisões ou anotações do próprio supervisionando). Também Fuks (2002) salienta que, embora a supervisão seja aceita como necessária na formação de analistas, não se discute com liberdade sobre as variantes possíveis ou qual é o melhor modo de inseri-las no processo formativo. Questiona-se, portanto, se a não-discussão da supervisão e a não-investigação da mesma, através de pesquisas empíricas, não estariam relacionadas a relações de poder que se encontram em sua estrutura. Conforme os textos estudados demonstram, a supervisão surgiu para que houvesse um maior controle de qualidade nos serviços oferecidos pelos institutos, também, é claro, por ser parte do tripé da formação do analista. Entretanto, discute-se mais o caráter didático da supervisão do que sua função de ‘controle’. O supervisor é o elo intermediário entre o aluno em formação e a instituição, pois seu trabalho contempla necessidades de ambos os lados: deve auxiliar o aluno na sua aprendizagem e na construção de sua identidade psicanalítica, mas também deve assegurar à instituição que os novos terapeutas, que se encontram sob sua responsabilidade, estão desenvolvendo um bom trabalho com seus pacientes. Neste sentido, a supervisão envolve relações de poder, já que o supervisor está autorizado pela instituição a garantir e monitorar a qualidade dos serviços oferecidos pelos terapeutas de seu corpo clínico. Talvez seja justamente a questão das relações de poder que impeça uma discussão mais livre do aspecto ‘controle’ da supervisão, ficando a maior parte dos artigos estudados centrada na questão da supervisão como função didática apenas.

Zaslavsky, Nunes e Eizirik (2003) enfatizaram, portanto, as dificuldades metodológicas na realização de estudos sobre a supervisão, mencionando que um dos problemas poderia ser a coleta de material. Nos textos estudados, percebe-se que vários trazem relatos de casos como forma de ilustrar alguns aspectos da supervisão (Fuks, 2002; Silva, 2003; Ribeiro e Wierman, 2004; Gonçalves, 2005) demonstrando, por vezes, evoluções em processos supervisivos tanto do paciente como do terapeuta em formação. O fato curioso é que não há notícias de que os exemplos mencionados por estes artigos estejam protegidos por Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado pelos pacientes ou pelos supervisionados. O sigilo da informação é garantido pelo Código Penal, no artigo 154; sua quebra pode ser tratada como crime de violação de segredo profissional, o qual se estende a qualquer profissão (Souza, 2003). Neste sentido, o Novo Código Civil (Brasil, 2002), em seu Capítulo II, que trata dos Direitos da Personalidade, explicita (no artigo de número 20) que, com raras exceções, “a divulgação de escritos, a transmissão da palavra, ou a publicação, a exposição ou a utilização da imagem de uma pessoa...” (p. 20) necessitam de sua autorização.

De acordo com Teixeira e Nunes (2006), qualquer informação decorrente da relação psicoterapêutica é confidencial, a não ser que o próprio paciente autorize a sua revelação ou publicação de forma ativa. Ressaltam as autoras que uma situação extremamente delicada e preocupante é a utilização de casos clínicos para exemplificar aspectos teóricos estudados. Mencionam que, a despeito da necessidade de tal tipo de escrita para fins de ensino, o professor deve ter o cuidado de descaracterizar totalmente a identificação do paciente, preservando o sigilo das informações. Assim, a publicação de casos clínicos traz, desde a época de Freud, inúmeros questionamentos, já que o paciente não pode ser lesado de forma alguma com a publicação de material que lhe diz respeito. Hoje em dia, há leis, como foi

descrito acima, que garantem o direito dos sujeitos à privacidade e ao sigilo. Neste sentido o preenchimento de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido tem por objetivo proteger o paciente e garantir seus direitos à privacidade, já que cabe a ele determinar quando, como e em que circunstâncias as informações poderão ser transmitidas e reveladas.

Além de toda a discussão realizada no decorrer do presente texto, dois pontos merecem especial destaque no momento de encerramento: a necessidade de mais pesquisas sobre o tema e a importância de trazer à luz as questões referentes à utilização de materiais de pacientes em publicações científicas.

REFERÊNCIAS

- Albuquerque, J. D. C. (1995). Sobre a supervisão – algumas considerações. Cad. Temp. Psic., Rio de Janeiro, (1), pp. 99-104.
- Bardin, L. (1977). Análise de Conteúdo. Lisboa: Edições 70.
- Brasil. Novo Código Civil: lei n. 10.406, de 10.01.2002. São Paulo: Atlas, 2002.
- Brito, C. L. S. (1999). A transmissão do conhecimento psicanalítico através da supervisão. Dissertação de mestrado não publicada, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil.
- Fuks, L. B. (2002). Formação e supervisão. Psicanálise e Universidade. (16), 79-91.
- Gálvez, M. J. (2002). Notas sobre aspectos atuais da transmissão da Psicanálise. Revista Brasileira de Psicanálise, 36 (3), 679-702.
- Gonçalves, C. S. (2005). Tornar-se analista – variâncias e invariâncias. Jornal de Psicanálise, 38 (69), 339-348.
- Grinberg, L. (1975). A supervisão psicanalítica: Teoria e prática. Rio de Janeiro: Imago.
- Padilha, M. T.de M. (2005). Supervisão: O ato da palavra. Estudos de Psicanálise, (28), 103-110.
- Ribeiro, M. M.de M.; Wierman, M.L. (2004). Supervisão: exercício da função paterna em . Revista Brasileira de , 38 (1), 59-76.
- Rocha, N. S. (2001). Supervisão em psicoterapia de orientação analítica: a perspectiva de uma amostra de supervisionados de Porto Alegre, Brasil. Revista Brasileira de Psicoterapia. Porto Alegre, 3 (3), pp. 213-228
- Rocha, F. J. B. (2003). Sobre a identidade do psicanalista. Revista Brasileira de Psicanálise, 37 (2/3), 461-483.
- Rocha, F. J. B. (2005). Emancipação versus Adaptação: perspectivas na formação psicanalítica. Jornal de Psicanálise, 38 (69), 131-149.
- Sakamoto, C. K. (2001). A utilização de indicadores criativos em psicoterapia breve. Psicologia Teoria e Prática, 3 (1), 23-34.

Sakamoto, C. K. (2003). Foco e estratégia da supervisão clínica em Psicoterapia Breve. Cadernos de Psicopedagogia, 2 (4), 28-35.

Schestatsky, S. (1991). As Intervenções do Supervisor. In L.C. Mabilde (Org.). Supervisão em psiquiatria e em psicoterapia analítica. (pp. 73-87). Porto Alegre: Mercado Aberto.

Sieburger, C. T. (1999). Supervisão: uma visita bibliográfica. Expressão Psi, 3 (1), 67-81.

Silva, J. F. da G. (2003). Comunicação e aprendizagem na supervisão analítica. Cadernos de Psicanálise – SPCRJ. Rio de Janeiro, 19 (22), pp. 113-133.

Souza, M.M.; Teixeira, R. P. (2004). O que ser um bom psicoterapeuta? Aletheia, (20), 45-54.

Souza, N. T. C. (2003). Responsabilidade civil e penal do médico. São Paulo, Campinas: LZN Editora.

Teixeira, R. P.; Nunes, M. L. T. (2006). O consentimento informado em psicoterapia como evidência ética. In.: Werlang, B. S. G; Oliveira, M. S. (Orgs.). Temas em Psicologia Clínica (pp.47-54). Porto Alegre: Casa do Psicólogo.

Valabrega, J. P. (1983). A formação do psicanalista. São Paulo: Martins Fontes.

Watkins, C. E. Jr. (1997). Handbook of psychotherapy supervision. USA: John Wiley & Sons Inc.

Zaslavsky, J.; Nunes, M. L. T.; Eizirik, C. L. (2003). A supervisão psicanalítica: revisão e uma proposta de sistematização. Revista de Psiquiatria do RS, 25 (2), 297-309.

Quadro 1 – Lista de Artigos Discutidos

Autor(es)	Título do Artigo	Periódico/Local	Ano Vol-Nº	Páginas
Neusa Sica da Rocha	Supervisão em psicoterapia de orientação analítica: a perspectiva de uma amostra de supervisionados de Porto Alegre, Brasil	Revista Brasileira de Psicoterapia (RS)	2001 v.3 – n.3	213-227
Cleusa Kazue Sakamoto	A utilização de indicadores criativos em psicoterapia breve	Psicologia Teoria e Prática (SP)	2001 v.3 – n.1	23-33
Manuel José Gálvez	Notas sobre aspectos atuais da transmissão da psicanálise	Revista Brasileira de Psicanálise (PE)	2002 v.36 – n.3	679-702
Lucía Barbero Fuks	Formação e supervisão	Psicanálise e Universidade (SP)	2002 n.16	79-91
Jacó Zaslavsky, Maria Lucia Tiellet Nunes e Cláudio Laks Eizirik	A supervisão psicanalítica: revisão e uma proposta de sistematização	Revista de Psiquiatria (RS)	2003 v.25 – n.2	297-309
Fernando José Barbosa Rocha	Sobre a identidade do psicanalista	Revista Brasileira de Psicanálise (PE)	2003 v.37 – n.2/3	461-483
José Francisco da Gama e Silva	Comunicação e aprendizagem na supervisão analítica	Cadernos de Psicanálise (RJ)	2003 v.19 – n.22	113-134
Cleusa Kazue Sakamoto	Foco e estratégia da supervisão clínica em psicoterapia breve	Cadernos de Psicopedagogia (SP)	2003 v.2 – n.4	28-35
Márcia Michele de Souza e Rita Petrarca Teixeira	O que é ser um ‘bom’ psicoterapeuta?	Aletheia (RS)	2004 v.20	45-54
Martha Maria de Moraes Ribeiro e Maria Letícia Wierman	Supervisão: exercício da função paterna em psicanálise	Revista Brasileira de Psicanálise (PE)	2004 v.38 – n.1	59-76
Fernando José Barbosa Rocha	Emancipação versus adaptação: perspectivas na formação psicanalítica	Jornal de Psicanálise (SP)	2005 v.38 – n.69	131-149
Camila Salles Gonçalves	Tornar-se analista – variâncias e invariâncias	Jornal de Psicanálise (SP)	2005 v.38 – n.69	339-348
Maria Teresa de Melo Padilha	Supervisão: o ato da palavra	Estudos de Psicanálise (RJ)	2005 n.28	103-110

4. SEGUNDA SESSÃO: PESQUISA EMPÍRICA

A SUPERVISÃO NAS CLÍNICAS-ESCOLA DO RIO GRANDE DO SUL E NOS CENTROS DE FORMAÇÃO EM PSICOTERAPIA PSICANALÍTICA DE PORTO ALEGRE

Lisiane Alvim Saraiva

Maria Lucia Tiellet Nunes

Resumo: O objetivo desta pesquisa foi descrever a experiência de supervisão sob a ótica dos supervisionandos. A amostra foi composta por 338 sujeitos: 204 estagiários de Psicologia Clínica, realizando Psicoterapia Psicanalítica, vinculados às Clínicas-Escola dos cursos de Psicologia do Rio Grande do Sul; e 134 psicólogos formados, realizando atendimento psicoterapêutico supervisionado nos Cursos de Formação em Psicoterapia Psicanalítica em Porto Alegre, Rio Grande do Sul. A partir das respostas a uma escala tipo likert (cinco pontos) de 27 questões, analisaram-se os dados por estatística descritiva – abrangendo frequências, médias e porcentagens – e estatística inferencial (*Teste de Mann Whitney*), a fim de comparar os resultados dos dois grupos: estagiários e psicólogos. Os resultados apontam que houve diferenças estatisticamente significativas entre o conjunto de respostas dos estagiários e psicólogos no que se refere a 18 questões do instrumento ($p \leq 0,05$). Tais diferenças são discutidas de acordo com os três blocos propostos para análise do instrumento. Conclui-se que as diferenças encontradas podem estar relacionadas aos momentos pelos quais ambos os grupos estão passando na sua formação, já que serão acionadas percepções e respostas diferentes dos supervisionandos ao contexto da supervisão.

Palavras-Chave: supervisão, supervisionando, clínicas-escola, formação do psicoterapeuta, psicoterapia psicanalítica.

Abstract: The objective of this research was to describe the experience of supervision under supervisees' point of view. The sample comprised 338 participants: 204 undergraduate students of Psychology, undergoing their training in Psychoanalytical Psychotherapy, in Clinic-Schools in courses of Psychology in Rio Grande do Sul; and 134 graduated psychologists, also undergoing their training in Psychoanalytical Psychotherapy in the Psychoanalytical Psychotherapy Training Institutes in Porto Alegre, Rio Grande do Sul. From the answers to a likert scale (five points) of 27 questions, data had been analyzed by descriptive statistics - enclosing frequencies, averages and percentages - and inferencial statistics (Mann Whitney's Test), in order to compare the results of the two groups: trainees and psychologists. The results show that significant statistical differences were found, between the set of answers of the trainees and psychologists, regarding 18 questions of the instrument ($p \leq 0,05$). Such differences are discussed in accordance with the three blocks considered for analysis of the instrument and the pertinent literature. The observed differences can be related to the moments that each group is facing in its training process, since perceptions and different answers of the supervisees to the context of supervision will be activated.

Key Words: supervision, supervisees, clinic-schools, psychotherapy training, Psychoanalytical Psychotherapy.

INTRODUÇÃO

Desde a consolidação da Psicanálise, em seu arcabouço teórico e técnico, houve necessidade de se pensar em métodos para sua transmissão¹. O primeiro modelo pedagógico de transmissão psicanalítica foi baseado na relação mestre-aprendiz, na qual grupos informais se encontravam regularmente com Freud para serem ensinados, supervisionados e analisados por ele, sendo os papéis de professor e analista e de aluno e paciente se confundiam (Binder e Strupp, 1997). Mijolla (1992) pontua, assim, que a institucionalização da transmissão da Psicanálise ocorreu a partir do surgimento da Policlínica de Berlim, em 1910, na qual a supervisão passou a ser uma exigência e a ter seus próprios regulamentos. Em 1920, então, com o estabelecimento dos Institutos Psicanalíticos e Sociedades Psicanalíticas, o desenvolvimento de treinamentos formais foi estabelecido (Binder e Strupp, 1997). A transmissão da Psicanálise, neste sentido, é conhecida pelo tripé que a compõe: estudos teóricos, supervisão e tratamento pessoal (Albuquerque, 1995; Fuks, 2002).

A supervisão é percebida como uma influência muito positiva no desenvolvimento de psicoterapeutas² iniciantes, constituindo-se em uma das mais efetivas e necessárias formas de transmissão da Psicanálise (Eizirik, 1991; Souza, 1993; Orlinsky e Ronnestad, 2002; Fuks, 2002). Deve ser um espaço de discussão e criação de novas possibilidades de

¹ Adotar-se-á a palavra ‘*transmissão*’, que é citada por diversos autores (Valabrega, 1983; Albuquerque, 1995; Marques, 2000; Fuks, 2002, entre outros), para designar o ato de ensino da Psicanálise. Segundo Grinberg (1975), um dos mais importantes objetivos da supervisão, além da integração entre teoria e prática, é “a transmissão do procedimento utilizado pelo analista para adaptar seu conhecimento teórico ao material clínico e a compreensão do processo analítico, visando incrementar o instrumental analítico do estudante” (p. 8).

² As designações ‘analista’ ou ‘psicoterapeuta psicanalítico’ serão mantidas neste texto de acordo com a utilização de um ou outro termo pelos respectivos autores citados. A formação de um analista ou de um psicoterapeuta psicanalítico é similar, visto que ambas têm como embasamento o estudo teórico da Psicanálise, a prática supervisionada e o tratamento pessoal.

pensar (Marques, 2000; Berti, 2002). Peres (1998) ressalta que a supervisão assume um lugar de continência para o psicoterapeuta iniciante, possibilitando reflexões críticas sobre sua atitude profissional, sua ética e sua eficiência.

A supervisão psicanalítica, portanto, é uma intervenção que se dá por um membro mais experiente sobre um menos experiente e geralmente mais jovem, tendo como objetivo a aprendizagem, o que ocorre através da relação entre o analista e o seu paciente e entre o analista e o seu supervisor, num sistema complexo de comunicação. É capaz de fornecer para quem a procura melhor compreensão e orientação quanto ao material clínico do paciente, bem como da estratégia defensiva e da situação do supervisionando face à maneira como a transferência se articula. Em se tratando de uma relação avaliativa - pois visa, simultaneamente, ao monitoramento da qualidade dos serviços oferecidos aos clientes - também necessita de tempo para que haja crescimento e aprendizado do psicoterapeuta em formação (Osório, 1991; Bernard e Goodyear, 1992; Albuquerque, 1995; Silva, 2003).

Um dos locais nos quais a supervisão ocorre em caráter obrigatório são as Clínicas-Escola. A Lei 4119, Artigo 16 (27/08/1962), que dispõe sobre os cursos de formação em Psicologia e regulamenta a profissão do psicólogo, aponta como pré-requisito para funcionamento dos cursos de Psicologia, a existência de serviços clínicos e de aplicação à educação e ao trabalho, orientados e dirigidos pelo Conselho dos Professores do curso, abertos ao público, gratuitos ou remunerados. Neste sentido, as Clínicas-Escola carregam, em seu cerne, a dupla função de atender às necessidades da prática e treinamento do aluno, ainda em contexto acadêmico, sob orientação – supervisão – e o atendimento psicológico à população (Terzis e Carvalho, 1988; Ferreira, 1998; Günter, Camargo, Fabriani, Silva, Conti, Dias, Zanetti e Silva, 2000; Peres, Santos e Coelho, 2003).

O estágio supervisionado oportuniza ao aluno as condições para experienciar o futuro papel profissional, inserindo-o diretamente no espaço de trabalho que deseja seguir, já que a vivência no âmbito acadêmico não é suficiente para propiciar ao aluno a formação esperada. O estágio, portanto, é o elo entre o mundo acadêmico e o mundo do trabalho que oportuniza, essencialmente, a integração entre teoria e prática (Luzio, 1993; Rodrigues, 2000).

Existem outros espaços nos quais a supervisão também é fundamental, obrigatória e de suma importância. É o caso dos Cursos de Formação em Psicoterapia Psicanalítica. Bellato (2002) pesquisou o perfil do psicoterapeuta em formação em uma amostra de 139 sujeitos que estavam realizando cursos de formação. Concluiu que, embora o estágio de Psicologia Clínica e as supervisões na área sejam percebidos como oportunidades de exercício profissional ‘protegido’ e que preparam para o futuro, metade dos profissionais também considera que as disciplinas da graduação não fornecem conhecimento e embasamento satisfatório para o exercício da atividade de psicoterapia; também mais da metade dos sujeitos salienta que os estágios acadêmicos não oferecem subsídios suficientes para a atuação profissional, pois não fornecem a experiência necessária para a prática clínica.

Neste sentido, a Formação em Psicoterapia é o tipo de especialização de preferência dos sujeitos que desejam seguir seus estudos na área clínica, a fim de atuarem, primordialmente, em consultórios particulares. Estes locais, além de suprirem as carências sentidas ao longo das disciplinas de graduação, também oferecem a continuação da prática iniciada no estágio de Psicologia Clínica, pois o espaço de supervisão é mantido, e a vinculação profissional acena com a possibilidade de algum ganho financeiro.

Alguns autores salientam que, embora a supervisão tenha sempre sido reconhecida como indispensável na formação do terapeuta iniciante, ela não tem sido colocada em questão e nem mesmo discutida com maior liberdade (Albuquerque, 1995; Fuks, 2002). Na opinião de Binder e Strupp (1997), a grande maioria da literatura pertinente ao assunto é teórica e clínica, com informações empíricas praticamente inexistentes. Por outro lado, Berti (2002) ressalta que, embora o passado tenha sofrido com escassa bibliografia sobre o que ocorre ao longo do processo de supervisão, um número maior de trabalhos e publicações relacionados ao tema vem surgindo na atualidade. Mesmo assim, segundo Rocha (2001), ainda persiste a necessidade de se investigar a supervisão sob a ótica do supervisionando, já que trabalhos assim são escassos.

Três estudos de membros vinculados ao grupo de pesquisa, coordenado pela Profa. Dra. Maria Lucia Tiellet Nunes, no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, propuseram-se a discutir o tema da supervisão e da formação de psicoterapeutas.

Brito (1999), em sua dissertação de mestrado, entrevistou analistas e supervisores, objetivando conhecer e descrever o modo como ocorre a transmissão do conhecimento psicanalítico através da supervisão. No que se refere ao processo de supervisão e à transmissão da psicanálise, chegou às seguintes conclusões: a supervisão psicanalítica é percebida como uma intervenção técnica com finalidades primariamente didáticas; é reconhecida como um espaço específico para o treinamento e desenvolvimento de habilidades, a partir do aprendizado pela experiência; o processo de supervisão é fortemente influenciado pela organização institucional; não há um treinamento didático específico para supervisionar, por parte dos supervisores; alguns entrevistados referem

haver pouca reflexão e discussão sobre o processo de supervisão. Constatou, também, que alguns critérios técnicos são muito enfatizados no momento da escolha dos supervisores, tais como: a experiência dos supervisores, competência, postura profissional, conteúdo teórico e técnico e suas referências teóricas e técnicas em âmbito psicanalítico. Também verificou que o clima emocional entre supervisor e supervisionando é fundamental para um bom desenvolvimento do processo de supervisão.

Ao estudar o fenômeno da contratransferência na supervisão, Zaslavsky (2003) entrevistou supervisores e supervisionandos que já haviam concluído suas supervisões no Instituto de Psicanálise de uma Sociedade filiada a International Psychoanalytical Association (IPA). Concluiu, entre outras coisas, que: os entrevistados concordam que é de grande importância a abordagem da contratransferência na supervisão, com a finalidade de ampliar a compreensão do supervisionando e aprofundar a formulação das interpretações dirigidas ao paciente; é fundamental que o supervisionando e, principalmente, o supervisor, como guardião do *setting* da supervisão, tenham claramente estabelecidas as fronteiras e os limites entre supervisão e análise.

Selister (2003) entrevistou docentes e coordenadores de seminários das Instituições de Formação Terapêutica em Psicoterapia Psicanalítica de Porto Alegre com o intuito de verificar quem são os formadores de psicoterapeutas psicanalíticos. Constatou que, no que tange às atividades desempenhadas pelos sujeitos, quase a totalidade dos participantes trabalhava como supervisores, o que acarretava muita satisfação, e exerciam funções administrativas na instituição. Neste sentido, o envolvimento com as questões administrativas e a proximidade dos alunos nas supervisões suscitavam preocupações com relação à formação dos futuros terapeutas no que se refere à atitude do aluno - aspectos

éticos, tratamento pessoal e características pessoais - bem como a preocupação com a aquisição de conhecimentos teórico-técnicos e sua integração na prática psicoterapêutica.

Embora existam estudos, ainda que poucos, sobre o tema da supervisão em Psicoterapia Psicanalítica, o ponto de vista e a experiência do supervisionando ainda é assunto não explorado. O objetivo geral desta pesquisa, portanto, foi descrever a experiência de supervisão sob a ótica dos supervisionandos. Os objetivos específicos foram descrever a experiência de supervisão sob a ótica dos estagiários de Psicologia Clínica, vinculados à teorização psicanalítica e descrever a experiência de supervisão sob a ótica dos psicólogos que estejam realizando cursos de formação em Psicoterapia Psicanalítica; e comparar os dois grupos.

MÉTODO

A pesquisa teve por objetivo examinar a diferença entre dois grupos em relação à experiência de estar realizando Psicoterapia Psicanalítica sob supervisão. O Grupo 1 foi constituído por estagiários que realizavam estágio em Psicologia Clínica, sob enfoque psicanalítico, nas Clínicas-Escola dos cursos de Psicologia do Rio Grande do Sul. O Grupo 2 foi composto por psicólogos que realizavam curso de formação em Psicoterapia Psicanalítica nos Centros de Formação de Porto Alegre. Assim, a variável independente era ser estudante de graduação em estágio ou psicólogo em pós-graduação, nível de especialização. A variável dependente foi o conjunto das opiniões acerca da supervisão, conforme respostas ao instrumento “Impasses na Supervisão de Psicoterapia” (Nigam, Cameron e Leverette, 1997).

Participantes

A amostra deste estudo foi composta por 338 sujeitos, sendo 204 (60,4%) estagiários de Psicologia Clínica que estavam realizando Psicoterapia Psicanalítica, vinculados às Clínicas-Escolas dos cursos de Psicologia do Rio Grande do Sul; e 134 (39,6%) psicólogos formados que estavam realizando atendimento psicoterapêutico supervisionado nos Cursos de Formação em Psicoterapia Psicanalítica em Porto Alegre, Rio Grande do Sul.

Os sujeitos participaram da pesquisa a partir do aceite prévio de suas instituições. Assim, das 33 instituições convidadas, 26 participaram deste estudo, sendo 10 instituições de formação de psicoterapeutas psicanalíticos de Porto Alegre e 16 Clínicas-Escolas pertencentes aos cursos de Psicologia de Universidades do Rio Grande do Sul. A tabela 1 reúne as informações sobre as instituições participantes, demonstrando o número de questionários enviados e o número de questionários que retornaram às pesquisadoras, bem como o percentual de participação das mesmas na pesquisa.

Tabela 1 – Distribuição da frequência das Instituições Participantes

Instituição	n (enviado)	n (devolvido)	% retorno	% Total
1	43	35	81,3	10,4
2	72	30	41,6	8,9
3	16	13	81,2	3,8
4	40	29	72,5	8,6
5	20	2	10,0	0,6
6	23	15	65,2	4,4
7	24	10	41,6	3,0
8	14	13	92,8	3,8
9	14	10	71,4	3,0
10	20	18	90,0	5,3
11	1	1	100,0	0,3
12	31	15	48,3	4,4
13	27	21	77,7	6,2
14	30	15	50,0	4,4
15	14	13	92,8	3,8
16	19	16	84,2	4,7
17	15	14	93,3	4,1
18	10	10	100,0	3,0
19	7	5	71,4	1,5
20	3	3	100,0	0,9
21	11	8	72,7	2,4
22	22	9	40,9	2,7
23	11	4	36,3	1,2
24	7	7	100,0	2,1
25	28	16	57,1	4,7
26	6	6	100,0	1,8
TOTAL	528	338	64,0	100,0

A tabela 2 permite verificar que a maior frequência dos estagiários estava cursando o 9º (34,31%) e o 10º (29,9%) semestre do curso de Psicologia. Com relação aos profissionais, a maior frequência estava cursando o segundo (37,31%) ou o terceiro (32,8%) ano do curso de formação.

Tabela 2 – Distribuição da frequência com relação ao ano/semestre dos cursos

Profissionais (ano do curso de formação)	Frequência (n)	%
Primeiro Ano (1º)	20	14,95
Segundo Ano (2º)	50	37,31
Terceiro Ano (3º)	44	32,8
Quarto Ano (4º)	10	7,46
Quinto Ano (5º)	1	0,75
Sexto Ano (6º)	2	1,5
Oitavo Ano (8º)	1	0,75
“Último Ano”	3	2,24
Não Respondeu	3	2,24
TOTAL	134	100
Estagiários (semestre do curso de graduação)	Frequência (n)	%
Segundo (2º)	2	0,98
Sétimo (7º)	16	7,84
Oitavo (8º)	49	24,03
Nono (9º)	70	34,31
Décimo (10º)	61	29,9
Décimo segundo (12º)	2	0,98
Não respondeu	4	1,96
TOTAL	204	100

A tabela 3 permite-nos verificar que mais da metade dos profissionais (57,5%) tinha até quatro anos de formados.

Tabela 3 – Distribuição da frequência de anos de formado dos profissionais

Profissionais (tempo de formado)	Frequência (n)	%
Até 24 meses	33	24,6
de 25 a 48 meses	44	32,9
de 49 a 72 meses	23	17,1
de 73 a 96 meses	14	10,5
de 97 a 120 meses	5	3,7
de 121 a 144 meses	1	0,8
de 145 a 168 meses	3	2,2
de 169 a 192 meses	3	2,2
de 193 em diante	8	6,0
TOTAL	134	100

A amostra total de 338 sujeitos contou com 26 homens (7,7%) e 312 mulheres (92,3%), conforme demonstra a tabela 4. A tabela 5 permite verificar que a média de idade

dos participantes foi de 29 anos (desvio-padrão = 8,48), sendo a menor idade 20 anos, e a maior 59 anos.

Tabela 4 – Distribuição da frequência de acordo com o sexo

Sexo	n	%
Masculino	26	7,7
Feminino	312	92,3
TOTAL	338	100

Tabela 5 – Média de idade dos participantes

n	Válido	326
	Não Respondeu	12
	TOTAL	338
Média		29,04
Desvio Padrão		8,488
Idade Mínima		20
Idade Máxima		59

Instrumento

O instrumento “Impasses na Supervisão de Psicoterapia”, não validado para o Brasil, (Nigam, Cameron e Leverette, 1997) consiste em uma escala tipo likert, auto-aplicável que consiste em 27 itens, que devem ser respondidos com valores de 1 a 5: o número 1 equivale a “Nunca”, o número 2 equivale a “Raramente”, o número 3, equivale a “50% das vezes”, o número 4 equivale a “Frequentemente” e o número 5 equivale a “Sempre”. Foi desenvolvido por Nigam (Nigam, Cameron e Leverette, 1997), baseado em sua experiência pessoal, incorporando áreas problemáticas da supervisão, as quais já haviam sido identificadas por outros autores. O instrumento original é composto por 31 questões, sendo 27 delas respondidas a partir da escala, com os valores numéricos já mencionados. A questão 26 não deve ser respondida via escala, pois o respondente deve redigir uma justificativa que complemente a questão de número 25. As questões 29, 30 e 31 são abertas e referem-se a impasses na supervisão. Neste sentido, tais questões abertas que

não seguem o padrão de respostas via escala não foram usadas neste estudo. No questionário entregue aos participantes, a fim de não causar confusão no momento do preenchimento, as questões foram numeradas na seqüência de 1 a 27.

Desta forma, as questões de número 1 a 27 são categorizadas sob três temáticas: Empatia e Atenção às Experiências Afetivas do aluno (questões 2, 3, 4, 5, 6, 7, 19, 20, 22 e 26); Habilidade em realçar a aprendizagem e encorajar as expressões pessoais do aluno (questões 1, 8, 10, 12, 13, 16, 17, 18, 25 e 27); Entendimento das dificuldades do aluno e responsividade às suas necessidades (questões 9, 11, 14, 15, 21, 23 e 24). Este mesmo instrumento foi utilizado por Rocha (2001). A autora objetivou descrever o processo de supervisão sob o ponto de vista do supervisionando, partindo de uma amostra de residentes e alunos do curso de especialização em psiquiatria, bem como de psiquiatras que estavam realizando supervisões curriculares ligadas ao Centro de Estudos Luís Guedes em Porto Alegre. As conclusões de Rocha (2001) indicam que: os impasses na supervisão precisam ser mais bem estudados; as áreas de interferência podem prejudicar o funcionamento do residente como terapeuta; a atmosfera de confiança é essencial para o processo, e as ansiedades e idealizações se fazem presentes no decorrer do mesmo.

Procedimentos de Coleta e Análise de Dados

Inicialmente, foi feito contato com as instituições, a fim de explicar a pesquisa e averiguar a possibilidade de efetivar coleta de dados no local. A partir do aceite preliminar das Coordenações Científicas ou da Coordenação de Ensino de cada local, o projeto foi enviado para a Comissão Científica da Faculdade de Psicologia e, posteriormente, para o Comitê de Ética da PUCRS. Ao retornar com a devida aprovação, enviou-se o instrumento em envelope lacrado, via correio, para cada instituição participante, previamente contatada.

Juntamente, foi remetida uma carta-convite, explicando a cada participante os objetivos da pesquisa e convidando-os a fazer parte da mesma. Também foi explicitada na carta a forma como deviam proceder para responder as questões. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi postado juntamente e assinado por aqueles que decidiram participar da pesquisa. Nele, constou o reasseguramento quanto ao sigilo das identidades dos respondentes. Envelopes selados foram remetidos a fim de que os questionários pudessem ser enviados de volta às pesquisadoras. No caso das instituições localizadas em Porto Alegre, o instrumento foi levado, explicado e entregue aos participantes, tendo sido combinado prazos (geralmente de 10 dias) para a devolução do material às pesquisadoras.

Os questionários que foram considerados válidos tiveram seus dados transportados para o programa SPSS for Windows, versão 11.0. Posteriormente, foram submetidos à análise a partir de estatística descritiva, abrangendo frequências, médias e porcentagens, bem como estatística inferencial (*Teste de Mann Whitney*), a fim de comparar os resultados dos dois grupos: estagiários e psicólogos (Siegel e Castellan Jr, 2006; Dancey e Reidy, 2006).

Procedimentos Éticos

Os sujeitos foram convidados a participar da pesquisa a partir do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que explicava os objetivos da mesma e ressaltava a questão do sigilo. De posse das informações e, previamente, sabendo que se tratava de uma dissertação de mestrado em Psicologia Clínica, cujo objetivo era conhecer a experiência de estar em supervisão sob a ótica dos supervisionandos, os sujeitos que aceitaram participar

assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o devolveram ao pesquisador, juntamente com o questionário respondido.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com os resultados do teste de Mann-Whitney, foi possível verificar as diferenças entre dois grupos, pela comparação das respostas emitidas por estagiários e profissionais. Constatou-se que havia diferenças estatisticamente significativas entre o conjunto de respostas dos estagiários e psicólogos no que se refere a 18 questões do instrumento. Nestas questões, o valor de 'p' menor a 0,05. Estas diferenças serão discutidas, a seguir, de acordo com os três blocos propostos para análise do instrumento.

A tabela 6 expõe os resultados referentes à *Empatia e Atenção às Experiências Afetivas do Aluno*

Tabela 6 - Empatia e Atenção às Experiências Afetivas do Aluno

Questão	Condição	n	Mean Rank	Mann Whitney (U)	P
2. Seu supervisor ajusta seus conhecimentos para seu nível de treinamento e experiência?	Estagiário Profissional	201 134	158,25 182,63	11507,000	0,010
3. Você descreveria seu supervisor como um bom modelo?	Estagiário Profissional	204 134	160,87 182,63	11908,500	0,020
4. Você se sente respeitado pelo seu supervisor?	Estagiário Profissional	200 133	155,71 183,97	11042,500	0,001
5. O seu supervisor aceita os erros que você faz?	Estagiário Profissional	197 130	145,71 191,71	9202,500	0,000
6. O quanto você se sente criticado pelo seu supervisor?	Estagiário Profissional	199 133	178,72 148,21	10801,500	0,002
7. Você se sente compreendido pelo seu supervisor?	Estagiário Profissional	199 130	153,16 183,13	10578,000	0,002
19. Com que frequência você sentiu seu supervisor invadindo sua vida pessoal?	Estagiário Profissional	204 134	167,81 172,07	13324,000	0,563
20. Alguma vez você se sentiu envergonhado ou humilhado pelos comentários do seu supervisor?	Estagiário Profissional	201 133	173,51 158,41	12157,500	0,075
22. Com que frequência você sentiu que seu supervisor era “só trabalho” e deixou pouco espaço para trocas mais informais?	Estagiário Profissional	202 133	178,77 151,64	11256,500	0,008
26. Você acha que seu supervisor é fundamentalmente um crítico de seu trabalho?	Estagiário Profissional	201 132	187,95 135,10	9055,000	0,000

* As questões em negrito indicam que houve diferenças estatisticamente significativas.

Estas questões tratam, de forma geral, sobre aspectos fundamentais para a consolidação de uma boa aliança de trabalho. Conforme Zaslavsky, Nunes e Eizirik (2003) sintetizam, esta aliança é responsável por diferenciar a situação analítica da situação de supervisão, já que a aliança de trabalho na supervisão adquire várias possibilidades de desenvolvimento, iniciando por inseguranças e incertezas e atingindo, no decorrer do processo, graus mais elevados de compreensão e diálogo profissional. Gálvez (2002) salienta que o clima emocional da supervisão, embora não seja como o de um tratamento, é

privado se a supervisão cumpre sua função de intimidade emocional, o que é muito importante.

Constatou-se que o grupo de profissionais teve, mais freqüentemente que o grupo de estagiários, a percepção de que o supervisor busca fazer **ajustes** para adequar seus conhecimentos ao nível de aprendizagem do aluno e, conseqüentemente, este mesmo grupo também percebeu o supervisor como um bom **modelo** mais freqüentemente. Machado (1991) refere ser indispensável ao supervisor corresponder aos anseios de aprendizado de seus supervisionados, fornecendo-lhes compreensões adequadas sobre o material, já que é com a capacidade de compreensão do supervisor que o supervisionando se identifica. Para que ocorra esta adequação e ajustamento, é necessário o supervisor estar informado sobre o que se ensina nos seminários que o seu supervisionando está cursando, o que implica uma responsabilidade adicional para o supervisor (Gálvez, 2002). Se os estagiários não estão percebendo, da mesma forma que os profissionais, que os conhecimentos dos supervisores se ajustam ao seu nível de aprendizagem, é possível pensar em algum tipo de falta de informação por parte do supervisor acerca da grade curricular das disciplinas do curso de Psicologia. Da mesma forma, os estagiários podem estar buscando suprir, na supervisão, carências teóricas sentidas no decorrer do curso de Psicologia.

Gapski e Venturi (1998) realizaram estudo exploratório para conhecer a estruturação e o funcionamento do estágio em Psicologia Clínica da Universidade Federal do Paraná, bem como o preparo teórico e o desempenho dos estagiários e a supervisão dos mesmos por professores da Universidade. Concluíram, dentre outros aspectos, que a maioria dos alunos (90,91%) considera que as suas expectativas com relação à supervisão foram preenchidas, pois esta estava permitindo um resgate da teoria – sentida como

deficitária ao longo da graduação por 40,91% dos alunos – além de apoio da atuação clínica.

Como consequência provável de um bom ajustamento na forma de transmitir os conhecimentos teóricos ao supervisionando, o supervisor é percebido mais frequentemente como um bom modelo no grupo dos profissionais. A formação de uma identidade psicanalítica é um dos objetivos principais do treinamento de um analista, e a internalização de diversos modelos de atuação profissional, a partir de diversas supervisões, é vista como um dos elementos essenciais na aquisição da identidade psicanalítica (Zaslavsky, Nunes e Eizirik, 2003).

Se o supervisor não conseguir ajustar seus conhecimentos ao nível de aprendizagem do aluno, utilizando a teoria de forma que o supervisionado não consiga compreender ou perceber as relações com o material, sua postura pode adquirir o sentido de tamponar a angústia do não-saber do aprendiz. Assim, ele passará a ser percebido pelo aluno como ‘mestre do saber’, oferecendo versões definitivas e prontas, paralisando o processo e impedindo o desenvolvimento do pensamento psicanalítico no supervisionando (Rocha, 2003).

Por não conseguir se fazer entender e não transformar a teoria em uma linguagem inicialmente mais compreensível para o aluno, buscando exemplos em fontes que ele já conhece, o supervisor pode acabar não sendo visto como um bom modelo. É possível pensar, também, que quanto mais conhecimento teórico o supervisionando possuir, menos o supervisor precisará atentar para estes aspectos, o que ocorre mais comumente no caso de profissionais que já têm maior experiência e tempo de estudos teóricos do que estagiários de Psicologia Clínica.

Um outro fator que pode influenciar o sentimento dos estagiários em não perceber o supervisor como um bom modelo é a personalidade do supervisor (Grinberg, 1975). O autor menciona alguns problemas decorrentes, propondo que supervisores com características paranóides poderão se defrontar com problemas no desempenho de sua função, devido ao temor de que o estudante pretenda se apoderar de suas idéias originais. Tenta, assim, ensinar de forma cautelosa, oferecendo o mínimo possível e limitando-se a transmitir conhecimentos comuns e gerais. Também pode ocorrer o caso oposto, quando o supervisor com características depressivas, por fantasias conflitivas relacionadas aos sentimentos de culpa, procura expor exaustiva e intensamente tudo o que sabe e tudo o que possui, sem estabelecer limites para a quantidade de idéias que necessita transmitir. O estudante, assim, depara-se com a dificuldade de aproveitar a avalanche de conhecimentos com que é oprimido. São reações contratransferenciais do supervisor, que podem apresentar-se frente aos traços neuróticos de seus supervisionandos ou do material clínico fornecido.

O autor refere no que diz respeito aos alunos, que personalidades ávidas também podem intervir de forma negativa, pois um supervisionando que ocorre à supervisão não para aprender, mas para acumular indiscriminadamente todos os conhecimentos que recebe, pode nunca ficar satisfeito com seu supervisor, querendo sempre mais e dificultando a sua percepção do supervisor como um bom modelo, já que admira e inveja a capacidade do supervisor, mas não cuida de assimilar seus ensinamentos.

O grupo de profissionais, mais que o de estagiários, se sentiu mais **respeitado**, mais **compreendido** e menos **criticado** pelos supervisores, percebendo, de forma mais freqüente, que os supervisores **aceitam os erros** que eles cometem. Na opinião de Rocha (2003), a supervisão é um espaço de travessia no qual o supervisionando pode experienciar

a construção de sua identidade de analista. Este espaço deve comportar, por parte do supervisor, o respeito ao estilo e à escolha teórica de seus supervisionandos, desde que nela estejam presentes os pilares fundamentais do pensamento psicanalítico.

De acordo com as idéias de Schestatsky (1991), uma das teorias em que a supervisão pode se basear diz respeito a táticas instrutivas, informativas e demonstrativas. Nesta modalidade o foco pedagógico é ampliado, abarcando o aluno de modo a assinalar seus erros ou equívocos. Esta teoria leva em consideração as dificuldades de aprendizagem dos alunos, buscando conscientizá-los das mesmas. Yukimitsu (1999) sintetiza que o aprendiz deve aprender a errar tanto como a acertar, pois o espaço de supervisão também é um espaço didático. Menciona, também, que o supervisor deve ter a habilidade de encorajar os supervisionandos a adquirirem maior confiança e aprender com os seus erros, posto que isto faz parte da tarefa de se tornar psicoterapeuta.

Ao averiguar que os estagiários não sentem que seus supervisores aceitam seus erros e, também, não se sentem tão compreendidos, mas sim freqüentemente criticados por seus supervisores, é possível pensar que podem existir aspectos relacionados tanto ao aluno como ao supervisor que interferem na relação de supervisão. Nascimento (1987) menciona que o aluno pode trazer muitas dificuldades para a supervisão por ser mais inexperiente e imaturo, mas também, por questões relativas à sua própria personalidade. Desta maneira, pode perceber a supervisão de forma persecutória, sentindo-se avaliado e criticado, reagindo, em muitas ocasiões, de forma a não aceitar a opinião do supervisor. Também pode sentir inveja do saber do supervisor ou idealizá-lo; porém, pode se submeter e aceitar de forma passiva as suas opiniões por temor de discordar delas. O supervisor, por sua vez, pode desejar inconscientemente que o supervisionando não cresça, a fim de mantê-lo dependente, tal qual a relação de uma mãe com seu filho. Assim, pode dificultar o

desenvolvimento do aluno por temer a separação ou o sentimento de ser desnecessário ou superado. Por vezes, o supervisor pode mostrar-se sufocante, superprotetor ou não respeitar as limitações do aluno, tornando-se exigente e demasiadamente persecutório.

Corrêa (1991) sintetiza que a situação de supervisão ocorre sempre em um sistema triádico, do qual faz parte o paciente, o terapeuta e o supervisor. Desta forma, o processo de comunicação entre os três membros existe, mas sempre de forma diádica – ora o supervisor com o terapeuta, ora o terapeuta com seu paciente. Em certas circunstâncias, então, o terceiro componente pode ser excluído do sistema. Isto pode ocorrer com o supervisor, pois o supervisionando, ao perceber a angústia gerada na situação de supervisão, pode sentir-se ameaçado e tentar eliminar o agressor, no caso o supervisor. É no supervisor que se projetam as fontes geradoras de ansiedade do aluno.

Assim, é possível pensar que a inexperiência dos estagiários, na sua primeira experiência de supervisão, suscita inúmeras angústias e sentimentos que, com a aquisição de mais experiências e sucessivas supervisões, tendem a ir se dissipando. As diferentes duplas e os diferentes encontros entre cada par supervisor/supervisionando podem gerar diferentes sentimentos no que diz respeito à aprendizagem. De acordo com as personalidades em questão, os alunos poderão sentir-se mais ou menos criticados, mais ou menos compreendidos e respeitados por seus supervisores.

Um outro aspecto identificado, a partir das respostas ao instrumento, relaciona-se com o fato de os estagiários supervisionandos perceberem, com maior frequência que o grupo de profissionais, ter pouco espaço para trocas mais informais, vendo seus supervisores como muito atarefados ou **‘só trabalho’**, conforme diz a questão. Na opinião de Machado (1991), a relação entre supervisor/supervisionando se assemelha muito a uma relação parento-filial. Embora existam fatores contra e a favor, o crescimento, neste tipo de

relação, será a consequência. Entretanto, como em qualquer relação desta natureza, o crescimento e a separação da dupla supervisor (mãe/pai) e supervisionando (filho) pode ser difícil. Os estagiários podem perceber que a presença do supervisor fora dos momentos de supervisão lhes fornece indícios de uma relação diferenciada, mais íntima, que lhes permita ficar mais tempo perto de seu supervisor e satisfazer, talvez, certas demandas de carência.

Yukimitsu (1999) menciona que cabe ao supervisor o papel de dirigir, controlar e promover informações de forma cordial na interação provocada pela supervisão. Também é possível ocorrer climas mais descontraídos e conversas ocasionais do cotidiano. Na opinião de Grinberg (1975), há de se ter cuidado para não cair no extremo de excessiva familiaridade que possa vir a atrapalhar a tarefa e seus objetivos. Isso porque, ao receber o supervisionando, é comum tratá-lo como colega e não como paciente, convidando-o para uma xícara de café, propiciando uma atmosfera diferente da de uma relação terapêutica. Por se encontrar só, na maior parte do tempo, o terapeuta fica isolado e seu déficit de comunicação pode determinar intensa avidez pelas trocas sociais e possibilidade de livre diálogo. Esta necessidade de troca pode ocorrer tanto da parte do supervisor como da parte do supervisionando, pois os dois atuam como terapeutas.

É possível pensar na hipótese de os estagiários necessitarem mais da presença de seus supervisores pelo fato de ainda não terem construído sua autoconfiança e sua identidade como terapeutas, inicialmente, visto que estão concluindo sua formação na graduação, vivenciando sua primeira experiência de supervisão.

Outra questão que mostrou diferença significativa entre os dois grupos foi a de número 26, que perguntava: ‘Você acha que seu supervisor é fundamentalmente um **crítico** do seu trabalho?’. As respostas mostram que os estagiários têm esta percepção mais frequentemente que os profissionais. A questão, por sua vez, pode ter sido mal interpretada,

visto que a palavra ‘crítico’ poderia ser entendida tanto no sentido positivo quanto negativo pelos sujeitos, ocasionando confusões no momento da resposta. Esta hipótese é bastante viável neste caso, já que havia outra questão que tratava sobre sentir-se criticado pelo supervisor e, também nesta, os estagiários referiram mais frequentemente que se sentiam criticados, se comparado ao grupo de profissionais. Por exemplo, alguns sujeitos reagiram de forma a questionar o sentido da palavra às pesquisadoras. Estas, por sua vez, responderam que eles deveriam responder conforme o seu entendimento.

A tabela 7 expõe o segundo bloco de questões, que discute a *Habilidade em Realçar a Aprendizagem e Encorajar as Expressões Pessoais do Aluno*.

Tabela 7 - Habilidade em Realçar a Aprendizagem e Encorajar as Expressões**Pessoais do Aluno**

Questão	Condição	n	Mean Rank	Mann Whitney (U)	P
1. Seu supervisor apóia seu desejo de aprender?	Estagiário Profissional	203 134	157,45 186,49	11257,000	0,000
8. Com que freqüência seu supervisor impõe a você sua própria “prescrição psicoterapêutica”?	Estagiário Profissional	202 133	189,48 135,38	9094,500	0,000
10. Você se sente obrigado a concordar com as idéias e pensamentos de seu supervisor por ter medo de ser desvalorizado?	Estagiário Profissional	203 134	184,34 145,76	10487,500	0,000
12. O seu supervisor lhe dá exemplos de seus próprios pacientes para ajudá-lo a lidar com os dilemas dos seus pacientes?	Estagiário Profissional	202 134	152,77 192,22	10356,000	0,000
13. O seu supervisor encoraja a exploração de aspectos contratransferenciais?	Estagiário Profissional	202 134	153,13 191,67	10429,500	0,000
16. Com que freqüência você sente que aprendeu algo na supervisão?	Estagiário Profissional	203 133	162,30 177,96	12241,500	0,106
17. Com que freqüência pediram para que você preparasse supervisão verbalmente ou por escrito?	Estagiário Profissional	200 133	159,53 178,23	11806,500	0,036
18. Quão livre você é para expressar uma opinião diferente da de seu supervisor?	Estagiário Profissional	202 134	159,15 182,59	11646,000	0,013
25. Alguma vez você se percebeu não dizendo o que realmente ocorria na terapia de seu paciente?	Estagiário Profissional	202 134	168,13 169,06	13459,000	0,922
27. Você sente que seu supervisor tem confiança nas suas habilidades como psicoterapeuta?	Estagiário Profissional	203 134	158,42 185,02	11454,000	0,005

* As questões em negrito indicam que houve diferenças estatisticamente significativas.

Estas questões tratam de aspectos relacionados à parcela didática da supervisão. De acordo com as idéias de Zaslavsky, Nunes e Eizirik (2003), a supervisão tem por principal objetivo ajudar o supervisionando a construir as bases de sua identidade psicanalítica, o que só pode ocorrer mediante a transmissão de conhecimentos, dos procedimentos técnicos e do

constante estímulo ao desenvolvimento da transformação de aspectos teóricos em intervenções interpretativas no processo psicanalítico.

O grupo de estagiários demonstrou sentir-se menos freqüentemente **apoiado** por seus supervisores do que o grupo de profissionais. Na opinião de Berti (2002), a escolha do supervisor deve estar calcada em confiança, tanto profissional como pessoal. É necessário que o supervisionando se sinta seguro, tranqüilo, confiante e respaldado. O supervisor será, então, o orientador, clarificador e incentivador na árdua tarefa de mergulho no desconhecido, que, por vezes, deixa o supervisionando fragilizado e exposto, necessitando de continência. O supervisor deverá auxiliar o terapeuta que, inicialmente, tem suas ansiedades persecutórias exacerbadas diante do novo. Luzio (1993) realizou estudo exploratório, a partir de entrevistas semi-estruturadas, baseado nos relatos de 8 alunos do último ano da graduação em Psicologia da UNESP – Campus de Assis. A finalidade do trabalho era entender as opções de estágios que os alunos realizavam na área da Psicologia Clínica. Uma das suas conclusões diz respeito à escolha dos supervisores. Estes foram escolhidos em função das representações que os alunos tinham deles, nas quais não se discernia as características pessoais das profissionais. Assim, a escolha não era embasada em algum dado de realidade como, por exemplo, alguma experiência profissional ou pessoal real com dado supervisor. Desta forma, a escolha acabava sendo idealizada e imatura, na medida em que os estagiários pareciam projetar nos supervisores seu ideal de ego. Fatores como este podem atrapalhar o início da relação, pois, ao não corresponderem às idealizações, fantasias e projeções de seus supervisionandos, os supervisores podem acabar sendo percebidos como não apoiadores.

O grupo de estagiários sentiu mais freqüentemente que os supervisores **impõem** a eles sua própria prescrição psicoterapêutica. Esta percepção vai ao encontro de outras duas: estagiários sentiram-se mais freqüentemente **obrigados a concordar** com a opinião de seus supervisores e perceberam menor **liberdade de expressar opiniões diferentes**. Para Machado (1991), muitas vezes o supervisionando se sente, real ou fantasisticamente, frente a uma autoridade, já que a necessária superioridade, em termos de experiência, do supervisor, pode inspirar sentimentos de admiração, idealização, inveja e temor. Por estar experimentando pela primeira vez uma situação de aprendizado prático, é normal que o estagiário sinta-se ansioso e inseguro frente a sua exposição ao grupo de colegas e à avaliação do supervisor (Yukimitsu, 1999), o que pode acabar dificultando a sua liberdade de expressão no *setting* de supervisão. Em alguns casos, o aluno pode vir a perceber o supervisor como figura autoritária e impositiva. Por parte do supervisor, pode haver a assunção de atitudes onipotentes e patronais, levando-o a expressar suas opiniões de forma absoluta e irrevogável. Também pode utilizar-se da situação de supervisão para gratificar-se narcisicamente, por sentir a dependência e inferioridade relativas ao supervisionando, colocando-se contra o crescimento e progresso do mesmo, a fim de mantê-lo no nível de subordinação e, assim, preservar a sua superioridade (Machado, 1991; Zaslavsky, Nunes e Eizirik, 2003).

Grinberg (1975) ressalta que o supervisor deve estar atento para não transformar seu jovem colega em seguidor de suas teorias, usando a supervisão, neste caso, em benefício próprio. O cuidado deve ser maior ainda quando se está diante de um estudante que inicia seu ofício de psicoterapeuta. No caso de estudantes mais avançados, com mais

tempo de profissão, essa questão pode ser percebida não como um problema, mas sim como um intercâmbio positivo de informações.

Talvez assim seja possível compreender a forma como os estagiários se sentem, percebendo, muitas vezes, que devem concordar com seus supervisores e que estes lhes impõem mais freqüentemente sua própria maneira de pensar, o que, no grupo de profissionais, talvez não predomine pelo fato de terem maior experiência e tempo de estudos teóricos.

Os dados demonstram, também, que os profissionais perceberam mais freqüentemente a comunicação de **exemplos** por parte dos supervisores do que os estagiários. Schestatsky (1991) revisa inúmeros autores e refere que algumas das táticas da supervisão são: clarificação, explicações e demonstrações de hábitos, orientação, ensino sobre formulações de interpretações, ilustrações e confrontações. Muitas destas intervenções do supervisor correspondem às atitudes e formas de ele trabalhar, que podem ser comunicadas aos supervisionandos. A partir destes meios, o supervisor pode sugerir ao supervisionando formas de agir frente a certas situações psicoterapêuticas, dar alternativas e fazer recomendações. Também pode, através das ilustrações de vinhetas clínicas, oferecer aos alunos exemplos sobre sua atuação, demonstrando situações de erros, acertos, pontos de vista, etc, acrescentando comentários sobre a sua própria experiência profissional, o que contribui para o aprendizado do aluno.

Na opinião de Zaslavsky, Nunes e Eizirik (2003), o supervisor comunica ao supervisionando como funciona sua mente a partir da exposição de seu estilo e forma de interpretar. Para Andrade (2001), não é suficiente que o psicólogo relate seu trabalho, mas é de suma importância que o aluno possa ‘olhar’ como o psicólogo/supervisor faz. Muitas

vezes, os supervisionandos tendem a pedir dicas aos seus supervisores, como se estivessem perguntando a um professor que detém respostas mágicas.

Percebe-se, portanto, que exemplos são muito necessários na formação psicoterapêutica, e o supervisor que é capaz de fornecer aos supervisionandos ilustrações acaba auxiliando na formação de seus próprios modelos de atuação e interpretação. Questiona-se se os estagiários estão sendo satisfeitos na sua demanda por exemplos dos supervisores. Cabe salientar que a utilização de exemplos também pode aproximar o supervisor do seu supervisionando, pois mostra ao aluno que o supervisor já esteve em situação semelhante e adotou determinadas atitudes que ora podem ter dado certo, ora podem ter falhado. O mais importante é trazer à tona para o aluno que o supervisor também já foi um aprendiz iniciante e conseguiu amadurecer nas mais diversas situações que lhe foram impostas para resolver.

No que se refere à exploração de aspectos contratransferenciais por parte dos supervisores, observou-se que os profissionais percebem mais frequentemente este **encorajamento**. Fuks (2002) ressalta que existem modalidades diferentes na atividade de supervisão. Uma delas refere-se à prioridade dada à contratransferência, pois a análise é um processo cuja direção depende da contratransferência do analista. O supervisor, neste sentido, deve auxiliar o seu supervisionando a prestar atenção nas suas intervenções, interpretações e manejo do enquadre, a fim de compreender o que se passa no seu inconsciente, seus pontos cegos e as características da sua contratransferência. Silva (2003) menciona que o contexto da supervisão pressupõe uma forte aliança entre supervisor/supervisionando, possibilitando ao último tolerar discussões sobre sua

contratransferência, já que esta se configura no indicador principal da interpretação a ser formulada ao paciente.

Brito (1999), ao pesquisar sobre a transmissão do conhecimento psicanalítico através da supervisão, entrevistou analistas didatas, que também eram supervisores, e candidatos que realizavam sua formação psicanalítica. A partir das entrevistas e da análise de conteúdo, percebeu que tanto supervisores como supervisionandos reconheciam a importância da contratransferência como comunicação inconsciente no processo analítico. Entretanto, os supervisionandos referiram sentir maior necessidade de aprofundamento do trabalho com a contratransferência em situação de supervisão. Os supervisores, por sua vez, mencionaram preferência em manter atitudes não invasivas, evitando adentrar no campo intrapsíquico de seus supervisionandos e restringindo seus comentários de forma a esclarecer a situação transferencial presente no processo analítico e andamento.

Zaslavsky (2003) contrapõe os achados de Brito (1999). Em sua pesquisa concluiu que os supervisores mostraram adesão direta e objetiva em abordar aspectos contratransferenciais na supervisão, diferente do que ocorrera em períodos anteriores da formação psicanalítica. Zaslavsky pontua que tais mudanças podem ter ocorrido devido à influência da evolução do conceito de contratransferência nas mais diversas culturas psicanalíticas, além do desenvolvimento do conceito de identificação projetiva, campo analítico, *enactment* e intersubjetividade. Assim, a contratransferência passou a ser mais amplamente abordada na supervisão pela constatação de que fornece um espectro maior para a compreensão do paciente, alivia o analista e permite a formulação de interpretações mais profundas ao paciente.

Conforme estes dados, é possível perceber que a abordagem da contratransferência não foi sempre clara e objetiva, por temor dos supervisores de invadirem o campo intrapsíquico de seus supervisionandos. Os profissionais entrevistados na pesquisa de Brito mencionaram sentir falta da abordagem da contratransferência por parte de seus supervisores, o que não foi o caso da pesquisa em questão. Aqui, percebe-se que os estagiários sentiram os aspectos contratransferenciais sendo menos freqüentemente encorajados pelos supervisores, se comparado aos profissionais. Questiona-se se os supervisores seguem com receio de abordar aspectos contratransferenciais nos seus supervisionandos, que são, também, terapeutas iniciantes, para evitar situações que podem ser percebidas como invasivas por eles.

No que tange à **confiança**, os profissionais sentem mais freqüentemente que os estagiários que seus supervisores têm confiança nas suas habilidades como psicoterapeutas. Rocha (2001) sintetiza a opinião de diversos autores, referindo que a atmosfera de confiança no trabalho de supervisão é essencial e faz parte de uma boa aliança de trabalho.

Brito (1999) aponta que os supervisionandos utilizam critérios subjetivos para a escolha de seus supervisores, considerando aspectos relacionados à afinidade de idéias, afinidades pessoais, sentimentos de confiança e empatia. Também os supervisionandos, em sua pesquisa, mencionaram que é preciso gostar da pessoa do supervisor, admirar e apreciar o supervisor e que este possa despertar sentimentos positivos e estabelecer com seus supervisionandos um clima de liberdade na relação.

Observa-se que, na maior parte dos Cursos de Formação de psicoterapeutas psicanalíticos, o aluno pode escolher seus supervisores, o que não ocorre em todos os espaços de estágio de Psicologia Clínica, que, por vezes, já têm os supervisores pré-

determinados. Questiona-se, assim, se a escolha livre dos supervisores não pode ter sido uma forte variável que contribuiu positivamente no estabelecimento de relações de confiança mútua (tanto do supervisionando no trabalho do supervisor, como vice-versa) da dupla supervisor/supervisionando. Tal fato pode ter feito com que os estagiários não percebessem tanta confiança por parte do supervisor em seu trabalho, como os profissionais. Também se pode levantar a hipótese de que os sentimentos persecutórios, que já foram percebidos como presentes em muitas situações que ocorrem na supervisão, podem interferir na forma como os estagiários percebem as reações de seus supervisores.

Profissionais também tiveram maior frequência que os estagiários no que se refere à preparação do material, ou seja, relataram mais frequentemente que lhes é solicitado **preparar o material** por escrito ou verbalmente. Silva (2003) menciona que o texto, a narrativa, a voz do terapeuta são formas peculiares de organizar e simbolizar suas próprias experiências emocionais. Em seus relatos, o terapeuta evidencia as percepções conscientes e inconscientes que tem de seus pacientes, o que é transmitido ao supervisor. Yukimitsu (1999) sintetiza que o treinamento psicanalítico deveria ter maior compromisso com a experimentação, não ficando tão centrado no crescimento pessoal do aprendiz e na forma como ele lida com a contratransferência. Assim, o treino psicanalítico deveria sofrer mais exploração empírica, envolvendo padrões de medidas, pois pesquisar novas e diferentes formas e métodos do processo de supervisão é necessário no treinamento do psicoterapeuta.

Brito (1999) pontua que alguns supervisores solicitam aos alunos que tragam cópia do material que será exposto; outros, por sua vez, preferem ouvir o relato narrado pelo supervisionando. Grinberg (1975) pontua que existem basicamente três formas de registrar o material de uma sessão: o uso de gravadores, anotações durante a sessão e a reconstrução

da sessão *a posteriori*. Ele salienta, ainda, que cada método tem suas complicações no que tange ao processo de aprendizagem objetivado nas supervisões. Alguns supervisores podem imaginar que as sessões gravadas serão garantia contra o perigo da distorção das informações por parte dos estudantes. Por outro lado, outros podem achar interessante que o próprio supervisionando se escute novamente no espaço da supervisão e perceba as suas intervenções, bem como a entonação da voz. Tomar notas no decorrer da sessão pode parecer maior garantia de não esquecimento dos pontos importantes da sessão, mas também pode acentuar a dissociação e afastamento de uma comunicação contínua com o paciente. Tomar notas depois da sessão ou reconstruí-la no dia seguinte pode vir a ser um ótimo exercício de memória e capacidade de observação, pois, ao fazê-lo, o estudante também consegue realizar uma forma de auto-supervisão inicial, repensando, elaborando e dando-se conta de aspectos que passaram despercebidos.

Deve-se ressaltar que a exposição do material expõe, também, o terapeuta, já que ao narrar o que acontece entre as quatro paredes do *setting* com seu paciente, narra também seu estilo, seus acertos, seus *insights*, seus pontos cegos, o que pode ser extremamente persecutório para terapeutas iniciantes.

A tabela 8 demonstra o terceiro e último bloco a ser apresentado e discutido, que diz respeito ao *Entendimento das Dificuldades do Aluno e Responsividade às suas Necessidades*.

Tabela 8 - Entendimento das Dificuldades do Aluno e Responsividade às suas Necessidades

Questão	Condição	n	Mean Rank	Mann Whitney (U)	p
9. Seus supervisores estão disponíveis quando ocorre alguma crise com seu paciente?	Estagiário Profissional	202 132	162,59 175,01	12341,000	0,200
11. Alguma vez você ficou chateado com seu supervisor porque ele não lhe apoiou emocionalmente?	Estagiário Profissional	204 134	185,25 145,53	10456,000	0,000
14. Com que frequência você se recorda de uma situação em que o tratamento do paciente não progrediu por mais de 3-4 semanas?	Estagiário Profissional	201 134	170,84 163,74	12896,500	0,460
15. Com que frequência você se recorda que a supervisão de um paciente não trouxe nenhuma informação nova por mais de 3 ou 4 semanas?	Estagiário Profissional	203 134	174,69 160,38	12446,000	0,144
21. O seu supervisor lhe ajuda com seus dilemas dizendo algo do tipo “o que eu faria nesta situação é isto...”?	Estagiário Profissional	198 134	157,18 180,28	11420,000	0,023
23. Com que frequência você teve a experiência com um supervisor que tinha uma idéia pré-estabelecida de que as coisas devem ser feitas apenas da sua maneira?	Estagiário Profissional	204 134	171,26 166,82	13309,000	0,643
24. Alguma vez você se achou na posição de ter de “fincar o pé” contra seu supervisor?	Estagiário Profissional	203 134	170,41 166,86	13314,000	0,563

* As questões em negrito indicam que houve diferenças estatisticamente significativas.

Sakamoto (2001) menciona que as experiências com supervisões de estágio em Psicologia Clínica têm uma peculiaridade: o psicoterapeuta. Ele é um aluno/estagiário ou terapeuta iniciante frente à sua primeira experiência de atendimento clínico, sendo assim, não é um especialista e, por conseguinte, experimenta muitas dificuldades já esperadas e que estão relacionadas às condições do preparo teórico, técnico e pessoal de seu momento

profissional. Esta situação do aluno/estagiário pressupõe que ele também, além do paciente, se encontra em uma situação crítica, que é a conclusão da sua formação acadêmica. Isto gera uma demanda de urgência relativa à formação da identidade profissional do estagiário/aprendiz, que deve ser atendida na supervisão.

Um aspecto importante, que foi novamente percebido de forma mais freqüente pelos profissionais do que pelos estagiários, trata da disponibilidade do supervisor em ajudar seus supervisionandos em **dilemas**. Schestatsky (1991) menciona que os supervisores devem mostrar aos alunos suas intervenções, no sentido de exemplificar como ele conduziria a terapia em determinadas situações.

Cabe ressaltar que a idéia de exemplificar, como já foi mencionado e discutido no segundo bloco deste texto, não remete à cópia, ou seja, o supervisor apenas demonstra o que ele faria na situação problema, não sugerindo que o aluno o deva imitar ou copiar, mas talvez pensar, refletir e se inspirar em um modelo para conduzir a situação problema da forma que mais lhe aprouver. Os exemplos deveriam fazer parte tanto da formação de psicoterapeutas psicanalíticos como de estagiários/psicólogos. Pode-se pensar que, para estes últimos, as ilustrações clínicas são de fundamental importância, já que não podem contar com uma bagagem própria de experiências prévias às quais possam recorrer para resolver determinados dilemas.

É possível pensar, também, que o comprometimento do supervisor com um aluno/estagiário/supervisionando pode pesar mais, em termos de responsabilidade, do que ao supervisionar um colega que está realizando sua formação em Psicoterapia Psicanalítica. Neste sentido, ao invés de compartilhar mais da sua experiência, propiciando exemplos ilustrativos, prefere recorrer a explicações teóricas que forneçam ao aluno/estagiário maior

embasamento técnico. Isto pode contribuir para um maior afastamento emocional da dupla supervisor/supervisionando, levando este último a sentir-se chateado.

Nas respostas ao instrumento, os estagiários demonstraram sentir-se mais freqüentemente *chateados* (expressão utilizada no instrumento) com seus supervisores que os profissionais. Brito (1999) concluiu que os principais sentimentos expressos pelos supervisionandos tratam de confiança, amizade, cordialidade e liberdade na sua relação com o supervisor. Porém, podem surgir momentos de desconfiança, temor, insegurança, dúvidas, sentimentos negativos no decorrer do processo. Os supervisores e supervisionandos referem que algumas situações podem acarretar atitudes regressivas. Para os supervisores, muitas vezes, os sentimentos de desvalia e incapacidade dos supervisionandos podem aumentar seu sofrimento no processo de supervisão.

Sabe-se que a supervisão de um caso clínico requer tempo, tolerância frente à angústia do não-saber, paciência para tomar contato com os fatos que o paciente traz e lapidá-los melhor no *setting* supervisivo. É possível lançar a hipótese de que os estagiários não se sentem apoiados e sim, mais freqüentemente, chateados do que os profissionais, quando imaginam que seus supervisores tenham as respostas de que precisam e não lhes fornecem ajuda, ou, também, quando percebem os supervisores alheios aos sentimentos que estão experimentando no atendimento de seus primeiros casos. É importante que os supervisores saibam ser continentos das angústias e dos sentimentos que os estagiários irão experimentar na sua caminhada inicial, não tendo medo ou receio de abordá-los e conversar sobre eles, para evitar impasses que possam ser complicadores tanto do processo terapêutico como do processo de supervisão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A despeito de inúmeras percepções diferentes no que se refere ao instrumento respondido, tanto profissionais como estagiários não se diferenciam em uma série de questões que tratam, basicamente, dos objetivos da supervisão. Assim, ambos os grupos não se percebem envergonhados ou humilhados frente ao supervisor e nem sentem que o supervisor invade suas vidas pessoais. Perceberam que houve aprendizado na supervisão e pouco freqüentemente se perceberam não dizendo o que realmente acontecia na terapia de seu paciente. Perceberam seus supervisores disponíveis, quando ocorre alguma crise com seus pacientes; não sentiram que a supervisão ficou estagnada por um período relativamente importante, sem trazer informações novas. Não se viram em situações de ter que enfrentar um supervisor com idéias pré-estabelecidas e rígidas e nem se perceberam tendo que ‘fincar o pé’ contra algum posicionamento de seus supervisores.

Isso nos leva a concluir que as diferenças podem ser relacionadas aos momentos pelos quais ambos os grupos estão passando no que tange à sua formação: estagiários experienciando seu primeiro contato com atendimento psicoterapêutico e supervisão e profissionais, já mais experientes, realizando supervisão no contexto de Formação em Psicoterapia. Cada momento da formação irá, portanto, acionar determinadas percepções nos supervisionandos, o que é perfeitamente compreensível, pois, como já foi mencionado anteriormente, a formação na teoria psicanalítica demanda tempo, paciência e ocorre por transmissão. Aguirre (2000) menciona que o aprendiz/estagiário leva necessariamente mais tempo e precisa de mais dados nas suas primeiras entrevistas clínicas e atendimentos, além de despender mais esforço e ter mais dificuldades do que quem tem mais experiência. A autora ressalta, ainda, que a aprendizagem se dá em etapas ou passos, devendo respeitar as

possibilidades do aluno e as necessidades do paciente em atendimento. É muito comum e compreensível a existência de temores, medos e fantasias durante os primeiros atendimentos, e é importante tomar contato com estes aspectos, a fim de reduzir as dificuldades com a tarefa. Coleta, Cava e Silva (2005) vão ao encontro destas idéias, ao pontuarem que o aluno assume a responsabilidade pelo paciente diante de colegas, supervisor e da própria instituição na qual está realizando seu estágio, o que gera expectativas, fantasias e angústias com relação ao seu papel e ao papel do supervisor. Entretanto, é na prática clínica supervisionada que as expectativas, angústias e fantasias vão se dissipando e permitindo a internalização de um papel e aquisição de uma identidade profissional.

Cabe ressaltar que os profissionais dos Cursos de Formação já têm de forma mais internalizada sua identidade profissional, pois são formados em Psicologia, e estão se especializando em Psicoterapia, agregando, portanto, uma segunda identidade à primeira. Os estagiários, por sua vez, estão consolidando sua identidade profissional, muitas vezes de forma simultânea aos atendimentos psicoterapêuticos, já que suas práticas de estágio ocorrem em instituições que prestam atendimento psicoterapêutico à população. Assim, não estão apenas interessados em desenvolver sua identidade como psicoterapeutas, mas, primordialmente, como psicólogos, que elegeram a área clínica como forma de experienciar sua primeira prática profissional.

No que se refere às fronteiras e aos limites entre supervisão e análise/terapia, estas também parecem estar claramente estabelecidas tanto para os profissionais como para os estagiários, o que, segundo Zaslavsky (2003), é fundamental para que ocorra a preservação do *setting*.

O mais importante, portanto, é constatar que a supervisão, apesar das diferenças na forma como é sentida pelos dois grupos, segue atingindo seus objetivos, propiciando informações novas, auxiliando no progresso da terapia com os pacientes e buscando concretizar uma boa relação de aprendizagem. Coleta, Cava e Silva (2005) referem que a supervisão endossa e legitima a prática clínica, pois auxilia na transmissão de conhecimentos e ensinamentos teóricos e técnicos, sendo atividade imprescindível para a aprendizagem e formação da atitude clínica e da identidade profissional. Ao entrevistarem 30 estagiários de psicologia clínica da clínica-escola do Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia, as autoras se propuseram a verificar a importância do estágio supervisionado na formação da identidade do profissional de psicologia, a influência do estágio supervisionado na formação da atitude clínica dos futuros profissionais e as crenças e atitudes dos estagiários frente aos seus atendimentos. A partir da análise das respostas dos estagiários, concluíram que estes atribuem muitas características semelhantes aos estagiários de Psicologia Clínica e aos psicólogos clínicos, mencionando que ambos os grupos devem ter embasamento teórico, características psicológicas, como bom humor e tolerância à frustração, devem ser éticos e flexíveis, fazer supervisão, ter sensibilidade, comprometimento, etc. Características como: gostar da área clínica, racionalidade, possuir espaço físico próprio e ter experiência profissional, foram atribuídas pelos estagiários apenas aos psicólogos clínicos.

Neste sentido, percebe-se que os próprios estagiários reconhecem a experiência como um fator capaz de diferenciar as atitudes e atuações entre eles e os profissionais já formados e, presumidamente, com maior experiência de atendimento clínico. A inexperiência pode trazer sentimentos, como já foi mencionado, de medo. Entretanto,

conforme menciona Aguirre (2000) todos os iniciantes têm que conviver com este sentimento, em maior ou menor medida. O mesmo sentimento poderá despertar diferentes reações, de acordo com as personalidades em questão, os recursos, a história de cada um e as circunstâncias que tiver que enfrentar, conforme foi discutido no decorrer deste trabalho. É o tempo e o acúmulo de experiências que vai consolidar no estagiário um modelo de atuação que irá variar e se modificar conforme sua formação evoluir. Os profissionais já têm maiores condições para serem flexíveis, adequando seu próprio estilo às características do trabalho que realiza. Estas observações de Aguirre vão ao encontro de alguns dos achados desta pesquisa.

Alguns autores mencionam que, por sua complexidade, a tarefa de supervisão merece estudos mais profundos, principalmente se pensarmos nas situações de estágio nas formações dos cursos de Psicologia (Sieburger, 1999). Yukimitsu (1999) ressalta, também, que se deve pensar mais na capacitação de profissionais que atuam como supervisores de estágio e trabalham sem um modelo ou forma definidos. Salienta que é muito importante que as supervisões se baseiem em estudos, pesquisas, avaliação e comprovação de sua eficácia. Coleta, Cava e Silva (2005) mencionam que o estágio supervisionado, por ser o ponto de partida de uma prática profissional, necessita ser constantemente pesquisado, já que o treinamento oferecido pelo estágio auxilia no desenvolvimento das habilidades necessárias, permitindo, futuramente, que os pacientes sejam mais ajudados pelos profissionais formados.

Constata-se, portanto, que estudos empíricos sobre a supervisão são extremamente importantes e pertinentes, visto que esta é parte fundamental da transmissão da psicanálise, além de se trazer consigo a questão da avaliação e validação dos trabalhos desempenhados

tanto pelos estagiários de Psicologia Clínica como dos psicólogos que estão realizando Formação em Psicoterapia Psicanalítica. Investigar e tecer relações nesta área auxilia na compreensão do processo de supervisão, contribuindo sempre para sua melhoria e desenvolvimento, visto que a ela cabe o papel de garantir um atendimento de qualidade ao paciente bem como um aprendizado qualificado ao supervisionando.

O presente trabalho contou com um instrumento traduzido do inglês, o que pode ter gerado possíveis complicações no entendimento de algumas questões como no caso da questão 26, que dizia “você acha que seu supervisor é fundamentalmente um crítico de seu trabalho?”. Nesta, muitos entrevistados questionaram o sentido da palavra ‘crítico’, alguns entendendo-a de forma positiva, no sentido de apreciador, outros vendo-a de forma negativa, no sentido de criticar. Entretanto, a instrução dada foi que respondessem da forma como entenderam. Neste sentido, fica a sugestão para que novos estudos sejam realizados com o mesmo instrumento, talvez na intenção de validá-lo para o Brasil, a partir de algumas adaptações de linguagem, principalmente.

REFERÊNCIAS

Aguirre, A. M. B. (2000). A primeira experiência clínica do aluno: ansiedades e fantasias presentes no atendimento e na supervisão. *Psicologia: Teoria e Prática*, 2 (1), 3-31.

Albuquerque, J. D. C. (1995). Sobre a supervisão – algumas considerações. *Cad. Temp. Psic.*, Rio de Janeiro, (1), pp. 99-104.

Andrade, A. N. (jan./jun.2001). Formação em psicologia: hierarquia versus antropofagia. *Psicologia & Sociedade*, 13 (1), 29-45.

Bellato, D. (2002). Quem és tu psicoterapeuta em formação? Dissertação de mestrado não publicada, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil.

Bernard e Goodyear (1992). Fundamentals of clinical supervision. Boston: Allyn & Bacon.

Berti, T. R. (2002). A importância da supervisão na formação da identidade do psicoterapeuta. *Revista Brasileira de Psicoterapia*. Porto Alegre, 4 (supl), pp. 139-153.

Binder, J.; Strupp, H. H. (1997). Handbook of psychotherapy supervision. USA, John Wiley & Sons Inc.

Brasil (27 de agosto de 1962). Lei nº 4.119, que dispõe sobre a formação em Psicologia e regulamenta a profissão de Psicólogo. Capítulo IV, Artigo 16, p. 3. Disponível em <http://www.pol.org.br/legislacao/pdf/lei_n_4.119.pdf> Acesso em 6 de junho de 2005.

Brito, C. L. S. (1999). A transmissão do conhecimento psicanalítico através da supervisão. Dissertação de mestrado não publicada, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil.

Coleta, M. F. D.; Cava, L. R. de B.; Silva, T. C. M. (2005). Crenças e Atitudes de estagiários em psicologia clínica. In: Melo-Silva, L. L.; Santos, M. A. dos.; Simon, C. P. e cols. (2005). Formação em psicologia: serviços-escola em debate. São Paulo, Vetor. 1ed.

Corrêa, F. R. (1991). Dinâmica da supervisão. In: Mabilde, L.C. (org). (1991). Supervisão em psiquiatria e em psicoterapia analítica. Porto Alegre, Mercado Aberto.

Dancey, C. P.; Reidy, J. (2006). Estatística sem matemática para Psicologia usando SPSS para Windows. Porto Alegre, Artmed. 3ed.

Eizirik, C. L. (1991). Compreensão e manejo da transferência e da contratransferência. In L.C. Mabilde (Org.). Supervisão em psiquiatria e em psicoterapia analítica. (pp. 63-71). Porto Alegre: Mercado Aberto.

- Ferreira, T. (1998). Clínica e Escola de psicologia – Uma relação de extimidade. Psique (Belo Horizonte), 8 (12), 38-45.
- Fuks, L. B. (2002). Formação e supervisão. Psicanálise e Universidade. São Paulo, (16), pp. 79-91.
- Gálvez, M. J. (2002). Notas sobre aspectos atuais da transmissão da Psicanálise. Revista Brasileira de Psicanálise, 36 (3), 679-702.
- Gapski, S. C.; Venturi, E. P. C. (1998, abr). Repensando o estágio em psicologia – 1996. Revista Psicologia Argumento. A Curitiba, 16/17 (22), pp. 15-44
- Grinberg, L. (1975). A supervisão psicanalítica: Teoria e prática. Rio de Janeiro, Imago.
- Güntert, A. E. V. A.; Camargo, C.; Fabriani, C. B.; Silva, S. M.; Conti, J.; Dias, C. C.; Zanetti, F.; Silva, T. C. (2000, jul/dez). As variáveis determinantes na aderência à psicoterapia: uma investigação em Clínica-Escola. Psico – USF. Bragança Paulista, 5 (2), pp.13-23.
- Luzio, C. A. (1993). Encontros e desencontros com os ‘mitos’ da psicologia clínica. Perfil: Boletim de Psicologia. Assis, (6), pp. 35-46.
- Machado, P. M. (1991). Bases Teóricas. In: Mabilde, L.C. (org). (1991). Supervisão em psiquiatria e em psicoterapia analítica. Porto Alegre, Mercado Aberto.
- Marques, S. F. (2000). Narrativa e supervisão na psicanálise. Psychê. São Paulo, ano 4 (5).
- Mijolla, A. (1992). Algumas ilustrações das situações de supervisão em psicanálise. In: Stein, C., Mannoni, M., Valabrega, J. P, et al (org). (1992). A supervisão na psicanálise. São Paulo: Escuta.
- Nascimento, M. G. (jul./dez.1987). Reflexões sobre a relação de supervisão na prática clínica. Estudos de Psicologia Campinas, 4 (2), 94-98.
- Nigam, T.; Cameron, P. M.; Leverette, J. S. (1997). Impasses in the supervisory process: a resident’s perspective. American Journal of Psychotherapy, 51 (2/Spring), 252-272.
- Orlinsky, D. E.; Ronnestad, M. H. (2002). How psychotherapists develop: A study of therapeutic and professional growth. Washington DC., APA.
- Osório, L. C. (1991). Grupoterapia. In: Mabilde, L.C. (org). (1991). Supervisão em psiquiatria e em psicoterapia analítica. Porto Alegre, Mercado Aberto.

Peres, W. S. (1998). A instituição do estágio: uma reflexão sobre os analisadores. Psicologia em Estudo, 3 (2), pp. 163-176.

Peres, R. S.; Santos, M. A. & Coelho, H. M. B. (2003, set/dez). Atendimento psicológico a estudantes universitários: considerações acerca de uma experiência em clínica-escola. Revista Estudos de Psicologia – PUC-Campinas, 20 (3), pp.47-57.

Rocha, F. J. B. (2003). Sobre a identidade do psicanalista. Revista Brasileira de Psicanálise, 37 (2/3), 461-483.

Rocha, N. S. (2001). Supervisão em psicoterapia de orientação analítica: a perspectiva de uma amostra de supervisionados de Porto Alegre, Brasil. Revista Brasileira de Psicoterapia, Porto Alegre, 3 (3), pp. 213-228.

Rodrigues, R. R. J. (2000). O estágio supervisionado como agente promotor da flexibilidade perceptiva e comportamental do Psicólogo. Revista Psicologia Argumento, ano XVIII (XXVII).

Sakamoto, C. K. (2001). A utilização de indicadores criativos em psicoterapia breve. Psicologia Teoria e Prática, 3 (1), 23-34.

Schestatsky, S. (1991). As Intervenções do Supervisor. In L.C. Mabilde (Org.). Supervisão em psiquiatria e em psicoterapia analítica. (pp. 73-87). Porto Alegre: Mercado Aberto.

Selister, K, M. (2003). O formador de psicoterapeutas psicanalíticos nas instituições de formação terapêutica em Porto Alegre. Dissertação de mestrado não publicada, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil.

Sieburger, C. T. (1999). Supervisão: uma visita bibliográfica. Expressão Psi, 3 (1), 67-81.

Siegel, S.; Castellan, J. N. Jr. (2006). Estatística não-paramétrica para ciências do comportamento. Porto Alegre, Artmed. 2ed.

Silva, J. F. da G. (2003). Comunicação e aprendizagem na supervisão analítica. Cadernos de Psicanálise – SPCRJ. Rio de Janeiro, 19 (22), pp. 113-133.

Souza, C. B. (1993). Supervisão psicanalítica: algumas questões acerca desta prática. Estudos de Psicologia – PUC-Campinas, 10 (1), pp. 79-92.

Terzis, A.; Carvalho, R. M. L. L. (1988, out./dez). Identificação da população atendida na Clínica-Escola do Instituto de Psicologia da Puccamp. Arquivos Brasileiros de Psicologia. Rio de Janeiro, 40 (4), pp.87-97.

Valabrega, J. P. (1983). A formação do psicanalista. São Paulo: Martins Fontes.

Zaslavski, J. (2003). Supervisão psicanalítica: Abordagem da contratransferência. Dissertação de mestrado não publicada. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil.

Zaslavsky, J.; Nunes, M. L. T.; Eizirik, C. L. (2003). A supervisão psicanalítica: revisão e uma proposta de sistematização. Revista de Psiquiatria do RS, 25 (2), 297-309.

Yukimitsu, M. T. C. P. (1999). A supervisão na formação do psicólogo clínico. In: Witter, C. (Org.). (1999). Ensino de Psicologia. Campinas, Editora Alínea (pp.169-204).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegado o término deste trabalho é possível perceber um grande aprendizado no que tange ao tema estudado, fazendo-se necessário pontuar alguns aspectos marcantes sobre o que foi exposto.

Primeiramente, cabe salientar que as instituições convidadas e que aceitaram fazer parte da pesquisa (exposta no artigo empírico) foram extremamente solícitas e disponíveis em participar, demonstrando, inúmeras vezes, conhecimento e confiança nos trabalhos desenvolvidos pelo grupo de pesquisa, o que auxiliou muito nas combinações e nos prazos de devolução do material enviado. Também se mostraram interessadas em receber os resultados da pesquisa o quanto antes a fim de poderem avaliar como o trabalho de supervisão está sendo percebido pelos seus alunos e efetivar melhorias, se assim o acharem adequado. Apenas a demonstração deste interesse por parte das instituições já evidencia que o trabalho cumpriu de forma positiva seus objetivos, pois, como foi visto, pesquisas empíricas na área são escassas, mas são justamente elas que podem servir para avaliar situações e modificar condutas embasadas em dados concretos.

Convém mencionar que o número de sujeitos que retornaram os questionários às pesquisadoras foi inédito, se comparado aos estudos anteriormente realizados. No estudo original, que ocorreu no Canadá (Nigam, Cameron e Leverette, 1997), a amostra contou com a participação de 44 residentes em psiquiatria; já o número de sujeitos participantes no estudo realizado no Brasil, em Porto Alegre, RS, foi de 25 psiquiatras, residentes e alunos de especialização (Rocha, 2001). O estudo canadense enfatizou a parte qualitativa do questionário, que tratava sobre os impasses no processo de supervisão, abordando as vinhetas relatadas pelos residentes. O estudo de Porto Alegre abordou tanto a parte

quantitativa como a qualitativa, esta última a partir dos relatos dos sujeitos sobre impasses sentidos na supervisão. O presente estudo utilizou as questões quantitativas, com a finalidade de abranger um número maior de sujeitos e traçar as comparações desejadas entre os dois grupos: estagiários e profissionais.

Possíveis limitações deste estudo podem ser observadas com relação à tradução e validação da escala. Esta pode ter gerado dúvidas no entendimento de algumas questões para as quais o significado das palavras, em Português, não são iguais aos significados em Inglês. A questão de número 26, por exemplo, trazia a pergunta “Você acha que seu supervisor é fundamentalmente um crítico de seu trabalho?” – a palavra crítico pode ter sido entendida no sentido negativo, como alguém que critica negativamente, sentido comumente empregado ao termo em Português; assim, esta palavra não foi percebida no sentido de ‘apreciação crítica’. Neste sentido, um estudo para fins de validação e adaptação de linguagem seria necessário, visto que o instrumento é capaz de oferecer informações empíricas importantes sobre o processo de supervisão.

Sugestões para possíveis trabalhos envolvem a utilização do instrumento para comparação da percepção de supervisionandos em diferentes abordagens teóricas e a adaptação do instrumento para uso do supervisor, a fim de checar como ele sente sua própria atividade de supervisão, contrastando com a percepção dos supervisionandos.

Finalmente, cabe salientar novamente a importância de estudos empíricos sobre a supervisão, pois esta se configura em um dos pilares fundamentais de transmissão da teoria e da técnica psicanalítica. São os estudos empíricos que podem propiciar dados para embasar avaliações constantes, propondo melhorias e adequações do processo e contribuindo sempre para seu desenvolvimento, o que é benéfico não apenas para o aluno, mas, também, e principalmente, para os pacientes que estão sob sua responsabilidade.