



**UFSM**

**Dissertação de Mestrado**

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR-SUPERVISOR DE  
TERAPIAS PSICODINÂMICAS: UM ESTUDO DE  
EDUCAÇÃO MÉDICA**

---

**Mirian Haubold Barbosa**

**PPGE**

**Santa Maria, RS, Brasil**

**2005**

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR-SUPERVISOR DE  
TERAPIAS PSICODINÂMICAS: UM ESTUDO DE  
EDUCAÇÃO MÉDICA**

---

por

**Mirian Haubold Barbosa**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestre em Educação.**

**PPGE**

**Santa Maria, RS, Brasil**

**2005**

**Universidade Federal de Santa Maria  
Centro de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação**

A Comissão Examinadora, abaixo-assinada,  
aprova a Dissertação de Mestrado

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR-SUPERVISOR DE  
TERAPIAS PSICODINÂMICAS: UM ESTUDO DE  
EDUCAÇÃO MÉDICA**

elaborada por  
**Mirian Haubold Barbosa**

como requisito parcial para obtenção do grau de  
**Mestre em Educação**

**COMISSÃO EXAMINADORA:**

---

**Silvia Maria de Aguiar Isaia (UFSM)**  
(Presidente/Orientador)

---

**Alfredo Cataldo Neto (PUCRS)**

---

**Maria Inês Naujorks (UFSM)**

Santa Maria, 08 de abril de 2005

“Amor sem verdade não é mais do que paixão; verdade sem  
amor não passa de crueldade.”

Bion

Dedico  
à minha madrinha, lembrança presente  
sempre, mesmo na ausência.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço

À Pós-Graduação em Educação da UFSM, personificada em seus professores, a valiosa acolhida;

Ao programa de Pós-Graduação em Ciências Médicas: Psiquiatria da UFRGS, a possibilidade de compartilhamento;

Aos meus orientadores, pela amizade, compreensão e sábia orientação através de verdades expressas com afeto;

À Sílvia, pelo modelo de verdadeira educadora;

Ao Cláudio, pelo reconhecimento e incentivo sempre;

Aos entrevistados, pela disponibilidade e inestimável participação;

Aos colegas, pelo valioso apoio;

Às amigas, pela solidariedade;

Aos meus alunos, pela parceria na jornada formativa;

Aos pacientes, motivo e fonte de aprendizado;

À Neusa, pelo afeto, presença e ajuda constantes;

À minha primeira e grande família, fonte de meu gosto pelos estudos;

Ao Cau, meu companheiro de amor e de vida;

Ao meu filho Zé, fonte de vida, afeto e estímulo;

À Verônica, pela companhia sensível e carinhosa;

Ao Carlos Borges, atento e carinhoso acompanhante, sempre à disposição;

À Lucy Ethur, Andréia, Vanessa Cunha e Vanessa Ethur, pelo suporte atuante e competente.

## SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS .....	ix
LISTA DE QUADROS .....	xi
LISTA DE ANEXOS .....	xii
RESUMO .....	xiii
ABSTRACT .....	xiv
1 INTRODUÇÃO .....	1
2 TRANSCURSO DA INVESTIGAÇÃO .....	4
2.1 Temática .....	4
2.2 Objetivos da pesquisa .....	5
2.3 Linha metodológica .....	5
2.4 Contexto e sujeitos da pesquisa .....	8
2.5 Instrumento de coleta .....	9
3 DESENVOLVIMENTO DA SUSTENTAÇÃO TEÓRICA .....	11
3.1 Como evoluem os aspectos pessoais que amparam a construção profissional? .....	13
3.2 Como se forma uma identidade profissional? .....	30
3.3 Que profissão é essa? .....	39
3.4 Como se forma esse profissional? .....	49
4 ANÁLISE DO CONTEÚDO E DISCUSSÃO DOS ACHADOS .....	63
4.1 Procedimentos iniciais de categorização .....	63
4.2 Organização dos achados .....	64
4.3 Exposição e interpretação dos achados .....	65
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	129

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	137
ANEXO .....	142



## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Esquema representativo do módulo básico do desenvolvimento da personalidade .....	16
FIGURA 2 – Esquema representativo da ligação do módulo básico de formação da personalidade com a formação educativa .....	17
FIGURA 3 – Esquema representativo das internalizações que povoam o mundo interno .....	21
FIGURA 4 – Módulo esquemático do conceito de relação transformadora continente/contido .....	22
FIGURA 5 – Ciclo vital .....	24
FIGURA 6 – Esquema de relação intersubjetiva .....	25
FIGURA 7 – Esquema de vivência criativa .....	29
FIGURA 8 – Esquema de experiência de ensino-aprendizagem criativa .....	30
FIGURA 9 – Composição do <i>self</i> baseado em Gringberg & Gringberg (1996) .....	33
FIGURA 10 – Esquema da dinâmica básica do processo formativo do supervisor .....	68
FIGURA 11 – Modelos de identificação para o supervisor .....	75
FIGURA 12 – Trajetória construtiva .....	79
FIGURA 13 – Esquema da construção do supervisor admirado .....	85
FIGURA 14 – Esquema da constituição do supervisor criticado .....	89
FIGURA 15 – Esquema da dinâmica afetiva do processo de supervisão .....	93

FIGURA 16 – Esquema da dinâmica gratificante do processo de supervisão .....	97
FIGURA 17 – Esquema da dinâmica frustrante do processo de supervisão .....	100
FIGURA 18 – Esquema das características facilitadoras do processo identificatório na supervisão .....	104
FIGURA 19 – Esquema das características facilitadoras do processo identificador .....	107
FIGURA 20 – Esquema da dinâmica afetiva ao supervisionar .....	110
FIGURA 21 – Esquema de gratificações, quando supervisor .....	114
FIGURA 22 – Esquema de frustrações ao supervisionar .....	117
FIGURA 23 – Esquema do processo de construção do professor-supervisor .....	128

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Motivações pessoais .....	67
QUADRO 2 – Modelos de identificação positivos .....	70
QUADRO 3 – Modelos de identificação negativos .....	74
QUADRO 4 – Vivências influentes na trajetória construtiva .....	76
QUADRO 5 – Características admiradas no supervisor .....	81
QUADRO 6 – Características criticadas no supervisor .....	87
QUADRO 7 – Sentimentos envolvidos no processo de supervisão .....	90
QUADRO 8 – Gratificações geradas no processo de supervisão .....	94
QUADRO 9 – Frustrações ocorridas no processo de supervisão .....	97
QUADRO 10 – Estilo adotado ao supervisionar .....	101
QUADRO 11 – O supervisionando desejado .....	105
QUADRO 12 – Sentimentos despertados ao supervisionar .....	108
QUADRO 13 – Gratificações geradas pelo supervisionar .....	111
QUADRO 14 – Frustrações ocorridas ao supervisionar .....	114
QUADRO 15 – O acontecer da formação do professor .....	118

**ANEXO**

ANEXO – Entrevista ..... 143

## **RESUMO**

Dissertação de Mestrado  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Universidade Federal de Santa Maria, RS, Brasil.

### **A FORMAÇÃO DO PROFESSOR-SUPERVISOR DE TERAPIAS PSICODINÂMICAS: UM ESTUDO DE EDUCAÇÃO MÉDICA**

AUTORA: Mirian Haubold Barbosa  
ORIENTADORA: Silvia Maria de Aguiar Isaia  
CO-ORIENTADOR: Cláudio Laks Eizirik  
Data e Local da Defesa: Santa Maria, 08 de abril de 2005.

A presente dissertação está inserida na linha de pesquisa Formação de Professores, Saberes e Desenvolvimento Profissional e apresenta, como tema, a formação do supervisor de psicoterapias analíticas. Tendo o objetivo de aprofundar a reflexão sobre esse processo formativo, recorreu à linha metodológica qualitativa, de cunho interpretativo. A investigação apresentou como sujeitos quatro psicanalistas pertencentes a uma mesma geração, executores das funções de professor e de supervisor. Os achados foram obtidos através de entrevistas semi-estruturadas que, após analisadas em seu conteúdo, possibilitaram que fossem organizadas quatro dimensões de avaliação: pessoal, formativa como supervisionando, formativa como supervisor e processo formativo em si. Através dessas dimensões, chegou-se à conclusão de que a formação do professor-supervisor ocorre de forma empírica, complementar à formação específica do psicoterapeuta, numa relação teoria/pessoa/identidade profissional. O processo de formação do professor-supervisor está ancorado na supervisão, através de vínculo afetivo-cognitivo, dentro do qual se estabelece uma intersubjetividade de supervisor e supervisionando paralela à dinâmica da supervisão e inserida nela. Nessa interação, formam-se mecanismos identificatórios que resultam numa identidade profissional de professor originária da identidade profissional de terapeuta, processo que se mostra contínuo, passível de transformação no exercício da atividade.

**Palavras-chave:** Formação de professor – Supervisão – Psicoterapia.

**ABSTRACT**

M. S. Dissertation

Program of Post-Graduation in Education  
Universidade Federal de Santa Maria, RS, Brasil.**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR-SUPERVISOR DE TERAPIAS  
PSICODINÂMICAS: UM ESTUDO DE EDUCAÇÃO MÉDICA  
(THERAPIES PSYCHODYNAMIC'S TEACHER-SUPERVISOR'S  
FORMATION: A STUDY OF MEDICAL EDUCATION)**

AUTHOR: Mirian Haubold Barbosa

ADVISOR: Silvia Maria de Aguiar Isaia

CO-ADVISOR: Cláudio Laks Eizirik

Date and Place of Defense: Santa Maria, 08 April, 2005.

The present study follows the Knowledge Formation and Professional Development research line, and aims to describe and understand the formation of the analytic psychotherapy supervisor. The qualitative method is used to increase the reflection on this formative process. The investigation had as subjects four psychoanalysts of the same generation, who works as professors and also as supervisors. The material was collected by means of semi-structured interviews, submitted to content analysis and then organized in four evaluation dimensions: personal, formative as supervisee, formative as supervisor and the formative process itself. Through the analysis of these dimensions the conclusion is that the formation of the professor-supervisor occurs in an empiric form, complementary to the specific formation of the psychotherapist, in a relation theory/person/professional identity. The professor-supervisor formation process is anchored in the supervision, through a cognitiveoffective nature relation, which establishes an intersubjective communication between supervisor and supervisee, concomitant to the supervision dynamics and inside it. This interaction creates identification mechanisms that results in a professor professional identity based on the therapist professional identity, as a continuous process, subject to transformation during work activity.

**Key-words:** Teacher's formation – Supervision – Psychotherapy.

## 1 INTRODUÇÃO

O trabalho aqui proposto, inserido na linha de pesquisa “Formação de Professores, Saberes e Desenvolvimento Profissional”, originou-se de um questionamento sobre como acontece a formação de um supervisor de psicoterapias analíticas que, mesmo tendo formação em psicoterapia, exerce também a função de professor na formação de outros psicoterapeutas. Pretende-se aprofundar essa reflexão, com vistas a entender e sistematizar os elementos que interagem nesse processo dicotômico terapeuta/professor, dicotomia essa que se concentra em uma só pessoa.

Observa-se que as vivências conduzem à percepção de que a pessoa, o profissional, suas teorias e o contexto sociocultural, ou seja, suas relações intrapessoais e interpessoais, interagem de tal forma que suas habilidades para funções terapêuticas e educativas são resultantes dessa interação.

Entende-se que a reflexão fundamentada cientificamente é um caminho sedimentado para avançar no conhecimento da teoria proposta, clarificando o que se sabe e iluminando os pontos obscuros.

O fato de o processo de supervisão ser calcado na teoria psicanalítica, que embasa ações terapêuticas, e de ser exercido por pessoas que têm formação para funções terapêuticas caracteriza -o e enriquece-o, mas deixa pontos de fragilidade.

No espaço de transposição da teoria psicanalítica e suas conseqüentes ações terapêuticas para o processo de ensino-aprendizagem, vale entender, nesse espaço de ensino/aprendizagem, alojam-se os elementos de análise da pesquisa em questão.

A aproximação das áreas de conhecimento psicanalítico com as da educação, além de contribuir para o avanço científico do processo de supervisão, também contribui para preencher lacunas entre a teoria e a prática

na formação de professores que, atualmente, procuram refletir sobre os processos formativos de diferentes profissionais, visando à formação de docentes autônomos, criativos e eticamente comprometidos.

A relevância do trabalho está na desejável aproximação dessas duas áreas; está também nos registros do processo formativo do supervisor que, além de inovadores, contribuirão para a formação de novos supervisores, dotados de novos conhecimentos e ações, o que abrirá campos de pesquisa para a comunidade acadêmica. Esse intercâmbio de novas ações educativas e novas ações terapêuticas incide na sociedade, ampliando a significância do trabalho.

Tais considerações determinam o julgamento de que é pertinente a pesquisa que apresente o processo formativo do supervisor de psicoterapias analíticas, supervisor esse que atua como construtor de outros terapeutas.

Seguindo a temática proposta, apresenta-se, num primeiro momento, um esboço do transcurso da investigação, que aborda os tópicos: temática, objetivos, linha metodológica, contexto e sujeitos da pesquisa, instrumentos de coleta. Num segundo momento, descreve-se o desenvolvimento da sustentação teórica por meio de questionamentos sobre o evoluir de uma pessoa, sobre o desenvolver de uma identidade profissional, sobre a profissão em si e sobre como ensinar tal profissão. Num terceiro momento, realiza-se a análise do conteúdo e organizam-se os achados, de forma consoante com o pensamento condutor da pesquisa.

Inicialmente, considera-se a dimensão pessoal de acordo com o desenvolvimento da personalidade ao longo do ciclo vital; focaliza-se a constituição pessoal, as pessoas marcantes e as vivências que influenciaram a formação do supervisor, já que se entende que a estrutura da personalidade ancora os processos formativos e as mudanças pessoais inerentes a esses processos.

Após, avalia-se o desenrolar da dimensão formativa específica em dois estágios consecutivos, o de supervisionando e o de supervisor. Em cada um desses estágios, pensa-se sobre as motivações pessoais e sobre os outros



significativos, ou seja, com quem eles interagem. Especificamente, no primeiro estágio, avaliam-se os modelos de identificação; no segundo, o aluno desejado e, a partir daí, as experiências ocorridas. Nessas experiências, analisam-se os sentimentos, as gratificações e as frustrações, vale dizer, o processo em questão. Em seguida, procede-se a uma síntese reflexiva acerca de como foi a construção desse processo formativo.

Ao mesmo tempo em que se pensa no entrelaçamento do desenvolvimento pessoal com o profissional, tanto no sentido transversal de cada momento da vida quanto no longitudinal, no transcorrer de momento a momento, em que ocorre a construção de uma trajetória de vida, discute-se esse desenrolar construtivo à luz das idéias dos autores que fundamentam a pesquisa, para, só então, dar encaminhamento aos pensamentos conclusivos e aos questionamentos abertos.

As considerações finais são resultantes de reflexões sobre os diversos componentes da identidade do professor-supervisor e da forma como ela vai se construindo.

Concluindo, apresenta-se a bibliografia que dá sustentação teórica e metodológica à pesquisa.

## **2 TRANSCURSO DA INVESTIGAÇÃO**

### **2.1 Temática**

A presente investigação centrou-se no processo formativo do supervisor de psicoterapias analíticas, focalizando a dualidade psicoterapeuta-professor.

Aprofundou-se a reflexão sobre o processo, no transcorrer da identificação das características do supervisor e da compreensão de como elas se construíram ao longo de sua trajetória de vida.

Partiu-se da idéia básica de que a formação pessoal ampara a formação profissional, à medida que molda a personalidade, sendo esta resultante de variáveis biológicas, vínculos parentais e extraparentais, eventos de vida e contexto sociocultural.

Esses múltiplos fatores, apesar de seguirem leis universais, interagem e dão origem a um ser único, a uma pessoa singular.

Essa pessoa escolherá uma profissão, embasada em motivações conscientes e inconscientes, em vivências e em modelos de identificação. Será, assim, a editora de suas escolhas teóricas, de suas práticas e vínculos, sendo influenciada pelo convívio com colegas e professores e pela instituição a que pertence.

Esse processo formativo vai-se repetir de geração em geração e é passível de entendimento e reflexão; no entanto, deve haver um cuidado especial, aqui focado, para que o fluir transgeracional da profissão seja construtivo e evolutivo.

Daí considerar que a sistematização e a conseqüente análise do processo formativo do supervisor não só possibilitarão gratificação pessoal e profissional, mas também contribuirão para a formação de outros profissionais supervisores.

## **2.2 Objetivos da pesquisa**

Ao investigar a trajetória de vida dos supervisores, sujeitos da pesquisa, focalizando a formação profissional, procurou-se identificar e avaliar a formação de características que influem no agir educativo.

### **Objetivo geral:**

- aprofundar a reflexão crítica sobre o processo formativo de supervisores de psicoterapias analíticas.

### **Objetivos específicos:**

- refletir, criticamente, sobre o processo formativo do supervisor, na dualidade de psicoterapeuta e professor;
- detectar fatores que influenciam na constituição do supervisor;
- estabelecer novos entendimentos sobre a construção da identidade de supervisor de terapias analíticas.

Os objetivos expostos foram os norteadores da investigação.

## **2.3 Linha metodológica**

Baseando-se nos objetivos da pesquisa, nas teorias que a amparam e na forma de pensar as questões humanas e suas respostas, privilegiou-se a metodologia qualitativa, de cunho interpretativo. O investigador quer “entender os fenômenos desde a própria perspectiva do ator. Quer examinar o modo como experimenta o mundo” (Taylor & Bogdan, 1996, p. 16).

Conforme esses autores, a metodologia qualitativa segue um conjunto de regras para coleta dos dados e um modo de olhar o mundo empírico, que se caracteriza, principalmente, em olhar o sujeito de forma abrangente, integrado e interagindo com o contexto, em uma perspectiva histórica, que possibilita conhecê-lo em seus aspectos pessoais (idéias, sentimentos, experiências) para entender como ele sente, pensa e age em seu dia-a-dia profissional.

O pesquisador deve ser sensível ao que causa no pesquisado e agir de modo natural e verdadeiro, não-intrusivo, suspendendo, ao máximo possível, suas crenças e sentimentos. Com uma atitude compreensiva e reflexiva, deve interpretar os achados obtidos pelos instrumentos de coleta, sob a luz da teoria que o impregna.

Entende-se que o acima exposto justifica a escolha do método, uma vez que ele entra em afinidade com a proposta da pesquisa e com as atividades profissionais envolvidas, ou seja, psicoterapeuta, supervisor e educador.

O instrumento de pesquisa constituiu-se de uma entrevista em profundidade, gravada e transcrita, que abordou a história de vida dos sujeitos e convidou-os a narrarem vivências que entendiam ter contribuído para chegarem a supervisores e para adquirirem o estilo que adotam ao supervisionar. Pretendeu-se conhecer a compreensão deles sobre os motivos e as crenças que amparam as suas ações educativas.

Optou-se por uma entrevista em profundidade, já que ela proporciona observar e interagir com as pessoas pesquisadas, permitindo, assim, não só uma maior riqueza de dados e de fatos a serem descritos, mas também uma maior fidedignidade com o que realmente influenciou nas formações profissionais dos sujeitos respondentes.

Escolheu-se abordar as narrativas de suas histórias de vida que revelam seus desenvolvimentos como supervisores, por considerar-se que a construção pessoal e a profissional estão em estreita sintonia. Vale ressaltar que, para fins de análise, é necessário que haja uma compreensão seqüencial do desenvolvimento e da transformação do sujeito como supervisor até o momento atual.

As palavras de Oliveira (2000) destacam a importância das narrativas dos sujeitos:

Histórias de vida põem em evidência o modo como cada pessoa mobiliza os seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, os seus repertórios. Numa história de vida podem ser identificadas as rupturas e as continuidades, as

coincidências no tempo e no espaço, as “transferências” de preocupações e interesses, os quadros de referência presentes nos vários espaços do cotidiano (p. 17).

Os sujeitos pesquisados, com o que sabem hoje de si e de seu contexto profissional, constroem novas idéias, novos conceitos, em outro nível de compreensão de suas experiências formativas; portanto, ao narrarem suas histórias de vida, eles estabeleceram trocas com o pesquisador.

Como assegura Bosi (1994),

Na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas repensar, com imagens e idéias de hoje, as experiências do passado. A memória não é um sonho, é trabalho (...) a lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão, agora, a nossa disposição, no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual (p. 55).

Cabe ressaltar que os achados colhidos foram transcritos na íntegra – com as próprias palavras do supervisor – e, após, submetidos à análise de conteúdo.

As entrevistas transcritas constituíram o *corpus* que foi submetido à análise. O *corpus* foi codificado com letras e submetido a leituras; após, alguns passos, preconizados por autores como Bardin (1977) e Moraes (1998), foram observados na análise.

O primeiro passo, a unitarização, consistiu em fragmentar o texto em unidades de significado ou unidades temáticas, isto é, em recortar o texto de cada entrevista em fragmentos de temas afins, que transformaram o texto original e apresentaram-se com um significado completo em si mesmos.

O segundo passo, a categorização, consistiu em identificar as idéias expressas nas entrevistas, ordená-las e descrevê-las em um texto, síntese do conteúdo que resultou em texto descritivo para cada categoria. Esse texto foi lido sob a luz das teorias. Após, foram relacionadas as categorias por aproximação de significados que resultaram em categorias intermediárias e/ou finais. Foi elaborado novo texto descritivo, que

costurou as idéias e deu introdução e fechamento a elas.

O terceiro passo, a interpretação dos achados, aprofundou a exploração dos significados, com base na teoria eleita e na reflexão crítica.

Os resultados foram obtidos em consequência da impregnação teórica, da análise do conteúdo das entrevistas e da interpretação reflexiva.

## **2.4 Contexto e sujeitos da pesquisa**

Os sujeitos selecionados para responder aos questionamentos são professores universitários e supervisores que atuam no Centro de Estudos Luís Guedes (CELG), na cidade de Porto Alegre.

O CELG é formado por professores, ex-residentes e ex-alunos do Curso de Especialização em Psiquiatria da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e está ligado ao Departamento de Psiquiatria e Medicina Legal dessa universidade.

O Centro tem a finalidade de promover o conhecimento psiquiátrico em geral, por meio de diferentes atividades, tais como: curso de especialização em psicoterapias, promoção de eventos científicos, publicação da Revista Brasileira de Psicoterapia. Ele é dotado de uma biblioteca atualizada na área psiquiátrica. É constituído de uma diretoria formada por presidente, secretário, diretor científico, tesoureiro e diretor de divulgação.

Os sujeitos da pesquisa foram quatro supervisores, estabelecidos segundo critérios de saturação, professores em atividade no curso de especialização em psicoterapias, residentes na cidade de Porto Alegre. Eles foram escolhidos segundo critérios determinados, ou seja, formados em Medicina, especialistas em Psiquiatria, psicoterapeutas analíticos, psicanalistas, titulados em uma mesma época. Eles pertencem, portanto, a uma determinada geração e são formados em áreas semelhantes, em um dado momento da ciência psicanalítica e em um mesmo contexto sociocultural. Eles estão com idade entre cinqüenta e sessenta anos e com uma experiência profissional de vinte e cinco a trinta anos.

A observância de homogeneidade na amostra visou a salientar aspectos formativos de determinada geração que expressou concepções de uma geração experiente, que evoluiu cientificamente e contribuiu para a própria formação profissional e para a formação de outras duas gerações de psicoterapeutas.

## **2.5 Instrumento de coleta**

Foi aplicada uma entrevista em profundidade, de cunho narrativo, aos sujeitos da pesquisa. Nas respostas da entrevista, fundamentadas em lembranças da trajetória de vida dos sujeitos, foram coletados dados necessários para o acontecer investigativo.

O entrevistador interagiu com o entrevistado de forma natural, não-intrusiva, tentando compreendê-lo, a partir do próprio ponto de vista do entrevistado.

A arte do entrevistador consiste em criar uma situação em que as respostas sejam válidas e precisas. Geralmente, o ideal é uma situação de liberdade, em que a pessoa seja estimulada a apresentar francamente suas idéias, sem o temor de que suas atitudes sejam reveladas a outros, e sem a expressão de qualquer surpresa ou julgamento de valor pelo entrevistador (Selltz *et al.*, 1965, p. 644).

A forma da entrevista foi semi-estruturada, com perguntas abertas, elaboradas após leituras sobre o processo de formação de professores e sobre o processo de supervisão. Esse procedimento permitiu uma aproximação com o mundo natural do entrevistado, o que assegurou um ajuste entre os dados e a compreensão do que realmente influenciou em sua formação e o que influencia no seu exercício profissional.

Foi necessário esclarecer a dinâmica formativa intra e interpessoal, para que, por suas narrativas de vida, fosse possível compreender a singularidade e

a importância de cada faceta de seu processo construtivo.

Na relação existente entre a formação dos sujeitos e as características neles detectadas, como o modo de pensar, perceber, sentir e agir, foram estabelecidos novos entendimentos que vão contribuir para incrementar a consciência da importância de ser supervisor, agente formador de outros profissionais. Foram mobilizados afetos em relação a cada um e aos outros, que impulsionaram ações individuais e coletivas no convívio profissional. Desse modo, procurou-se investigar a pessoa em sua totalidade, o profissional e suas teorias, suas práticas e seu convívio.

Segundo Eizirik & Zaslavsky (1989), o formador de profissionais assume a responsabilidade de mostrar-se como modelo de identificação, já que gere o processo educativo em sua multiplicidade de funções. Esse processo ocorre, efetivamente, mediante um vínculo cognitivo-afetivo que envolve compreensão do ponto de vista do aluno supervisionado, entendimento da dinâmica da relação e clareza dos objetivos educacionais. Já os conhecimentos teóricos e práticos podem fundamentar ações adequadas à formação profissional de outra pessoa e à transgeracionalidade da profissão.

É pertinente salientar que o referencial teórico serviu de apoio às análises efetuadas.



### 3 DESENVOLVIMENTO DA SUSTENTAÇÃO TEÓRICA

O objeto de estudo do presente trabalho foi o processo formativo do psicoterapeuta dinâmico que assume a função de formador de outros psicoterapeutas, ou seja, a função de professor. Tal processo foi observado nas transcrições das entrevistas.

Entender a formação de um profissional, ou seja, a formação de uma pessoa, exige compreensão, parâmetros da vida real, referenciais teóricos consistentes e intensa reflexão.

Ao buscar essa compreensão, usou-se parte de nós mesmos, o aparelho psíquico, através de funções sistematizadas por Freud (1955), nas quais a atenção pesquisa dados do mundo externo (real), ao mesmo tempo que os anota na memória e os submete a comparações com outras referências, anteriormente armazenadas, com o intuito de emitir um pensamento reflexivo, que vai embasar as atitudes. Essas atitudes devem estar adequadas à especificidade e aos objetivos da função realizada, de acordo com a realidade científica da atualidade e dos sujeitos envolvidos na ação, que são os parâmetros da vida real.

Todo o processo de entendimento, para ser verdadeiro, é embasado, entremeado e orientado por sentimentos, para poder agregar significado e poder no mundo real e humano.

O pensamento compartilhado pela autora deste trabalho com seus orientadores sustentou o acontecer desta pesquisa.

Devido ao objetivo proposto e ao pensamento que serviu como fio condutor para transitar sobre a temática, a escolha da *sustentação teórica deste estudo* recaiu sobre a *teoria psicanalítica*, tendo, como âncoras, Freud e Melanie Klein e, como suporte, algumas contribuições de Winnicott, Bion, Erickson além de autores da atualidade, como Gringberg & Gringberg,

Bollas, Michels e estudiosos do processo de supervisão; recaiu também sobre os conhecimentos da área da psicologia da educação, como expressam Vygotsky e Heller, e sobre a área específica de formação de professores, conforme Shön, Marcelo, Nóvoa, Abraham e Isaia. Todos esses autores deram suporte a este trabalho.

Aqui residiu um dos desafios da pesquisa: associar estudos do campo psicanalítico aos do campo da educação.

Refletiu-se sobre a trajetória de uma pessoa-profissional, com a especial tarefa de ensinar uma profissão, profissão essa que é tratar o homem interagindo com seu mundo interno, de desejos, sonhos e fantasias inconscientes, adaptando-o ao mundo externo que, por sua vez, é modificado para adaptar-se ao mundo interno desse ser. O campo psicanalítico tem intimidade com o inconsciente do homem.

A outra profissão envolvida é a de ensinar, ensinar o homem desde sua perspectiva natural, até sua condição essencialmente humana, ou seja, até estar apto para sentir, pensar, agir, mover-se no mundo externo e modificá-lo (Heller, 1982).

O campo da educação tem intimidade com o consciente do homem. Associar o conhecimento do mundo psicanalítico ao da educação é tarefa tentadora e de difícil realização.

Os dois campos apresentam objetivo comum, ou seja, mediar a instrumentação do ser humano, visando à sua evolução e integração tanto interna quanto externa.

Esses dois mundos de conhecimentos partilham de idéias fundamentais, tais como:

- a mudança, a transformação, a evolução do homem e seu conhecimento acontecem através de processos afetivo-cognitivos;
- esses processos ocorrem por intermédio de vínculos de pessoa a pessoa, que, apesar de originarem-se de fenômenos universais, são individuais e singulares;
- a capacidade de tolerar o desafio, a incerteza, a desorganização, o

desaprender proporciona a descoberta, o criar, o recriar e, assim, propicia a satisfação das motivações de vida;

- o profissional necessita ser ético, responsável, sensível, reflexivo e autônomo.

Essas idéias instigaram a busca de uma sustentação teórica para alicerçar os objetivos propostos e organizar o pensamento, a fim de responder às seguintes questões:

- Como evoluem os aspectos pessoais que amparam a construção profissional?
- Como se desenvolve uma identidade profissional?
- Que profissão é esta, professor-supervisor-psicoterapeuta?
- Como se forma esse profissional?

### **3.1 Como evoluem os aspectos pessoais que amparam a construção profissional?**

Para melhor entender-se a formação proposta, é importante um embasamento acerca do desenvolvimento pessoal, que, na presente pesquisa, partiu dos fundamentos psicanalíticos que abrangem tanto a teoria topográfica e estrutural de Freud quanto a teoria das relações de objeto de Klein e suas atualizações, com os conceitos de identificações projetivas e de intersubjetividade associados aos conceitos acerca da psicologia da educação.

Para abordar o desenvolvimento de uma pessoa à luz da teoria psicanalítica, necessita-se ter em mente os pressupostos básicos dessa teoria. Gabbard (1998) os organiza da seguinte forma:

- a) O valor singular da experiência subjetiva.
- b) O inconsciente.
- c) O determinismo psíquico.
- d) O passado como prólogo.

*a) O valor singular da experiência subjetiva*

O citado autor considera de grande valia o mundo interno, ou seja, fantasias, sonhos, medos, expectativas, impulsos, desejos, auto-imagens e percepções dos outros, sendo os comportamentos entendidos como expressões finais dessas experiências altamente pessoais, que filtram determinantes psicológicos ambientais.

*b) O inconsciente*

Esse modelo conceitual da mente abrange a noção inconsciente dos conteúdos psíquicos que, por serem “inaceitáveis”, são recalçados, não podendo emergir facilmente à consciência.

*c) O determinismo psíquico*

Essa teoria define o comportamento humano como resultante final de forças, que correspondem tanto às demandas da realidade quanto às necessidades do inconsciente.

*d) O passado como prólogo*

O campo psicanalítico entende as lembranças infantis como experiências que podem desempenhar um papel crítico nas situações atuais, uma vez que o processo de desenvolvimento da personalidade é constituído de uma atuação recíproca e dinâmica entre os traços biológicos herdados e os fatores ambientais que delimitam esses traços.

As experiências infantis, armazenadas no inconsciente, como uma peça de teatro com enredo e personagens, apresentam desejos, fantasias, sonhos, sentimentos que tendem a se repetir. Essa repetição é empobrecedora, pois limita a autonomia e a criatividade individual para enfrentar as demandas internas e externas.

Embasados nesses princípios, importantes pensadores iluminaram diversas facetas do complexo desenvolvimento pessoal, acreditando que, na relação dialética dessas diversas facetas, reside o marcador do grau de maturidade e autonomia de uma pessoa, aquele que ela pode alcançar.

Parte-se da concepção de que “O professor e a pessoa do professor não podem estar dissociados sob pena de fragmentar-se a compreensão que dele se possa ter” (Isaia, 2001, p. 59). Quanto à função, entende-se que “O ensino do supervisor não se limita ao ensino de procedimentos técnicos e teoria. Também inclui elementos transmitidos através de experiência emocional, que envolvem o supervisor e o supervisionado. Nessa experiência, a primeira influência é o caráter do supervisor, o qual determina o estilo de supervisão” (Vollmer & Bernardi, 1996, p. 286).

A partir dessas reflexões, para embasamento do tema proposto, tornou-se importante o entendimento da evolução da personalidade, sendo esta conceituada como uma estrutura básica resultante de “uma integração de elementos psíquicos em que o peso relativo de fatores genéticos, desenvolvimentais e experienciais e os relacionamentos entre eles, é individual e, até certo ponto, constante, de modo que, dentro de limites bastante amplos, os sentimentos, pensamentos e comportamentos de uma pessoa é predizível por alguém que a conheça suficientemente bem” (Veikko Tähkä, *apud* Gabbard, 1998, p. 26).

Já o caráter é entendido como “emanação da mesma estrutura profunda na vida relacional; o caráter constitui, pois, o testemunho visível da estrutura da base da personalidade, o verdadeiro sinal exterior de riqueza ou pobreza estrutural” (Bergeret, 1991, p. 167-168).

Vários teóricos da psicanálise estudaram o desenvolvimento da personalidade humana. Freud (1955) foi quem lançou os fundamentos desse processo construtivo, com sua clássica equação etiológica pela qual ele postula que são três os fatores formadores da personalidade da criança: 1) os heredo-constitucionais; 2) as antigas experiências emocionais com os pais; 3) as experiências traumáticas da realidade da vida adulta.

Freud (1955) considera que a expressão psicológica dos fatores constitucionais biológicos se faz através dos impulsos e da busca de satisfação destes que, nos primórdios da vida e no inconsciente, funcionam pelo princípio do prazer. Para ele,

O estado de repouso psíquico foi originalmente perturbado pelas exigências peremptórias das necessidades internas. Quando isto aconteceu, tudo que havia sido pensado (desejado) foi simplesmente apresentado de maneira alucinatória, tal como ainda acontece hoje com nossos pensamentos oníricos a cada noite. Foi apenas a ausência da satisfação esperada, o desapontamento experimentado, que levou ao abandono desta tentativa de satisfação por meio da alucinação. Em vez disso, o aparelho psíquico teve de decidir formar uma concepção das circunstâncias reais no mundo externo e empenhar-se por efetuar nelas uma alteração real (p. 278-279).

Observam-se, na Figura 1, as ligações que ocorrem durante o processo de desenvolvimento da personalidade.

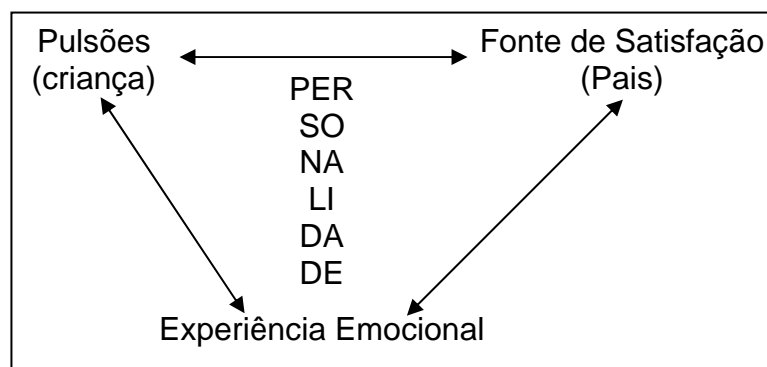


FIGURA 1 – Esquema representativo do módulo básico do desenvolvimento da personalidade.

É importante observar que, de acordo com Freud: “Um novo princípio de funcionamento mental foi introduzido, o que se apresentava na mente não era mais o agradável, mas o real, mesmo que acontecesse ser desagradável. Este estabelecimento do princípio de realidade provou ser um passo monumentoso” (Freud, 1955).

Desenvolvendo essa reflexão sobre o real, Freud (1955), mais adiante, acrescenta:

A educação pode ser descrita, sem mais, como um incentivo à conquista do princípio do prazer e à sua substituição pelo princípio de realidade, isto é, ela procura auxiliar o processo de desenvolvimento que afeta o ego. Para este fim, utiliza uma oferta de amor dos educadores como recompensa; e falha, portanto, se uma criança mimada pensa que possui esse amor de qualquer jeito e não pode perdê-lo aconteça o que acontecer (p. 283-284).

O autor ilumina, assim, as necessidades internas (pulsões) e a busca de satisfação prazerosa (sensações agradáveis) como propulsoras do aparelhamento psíquico para conhecer e mudar o mundo real externo e interno. Ele se refere à influência do meio externo (ações educativas) e da qualidade e quantidade afetivas dedicadas à criança como moduladores do desenvolvimento pessoal, que traz como ápice o uso de mecanismos para adaptar necessidades internas e meio externo.

Na Figura 2, observa-se a participação do educador como fonte de satisfação, exercendo funções parentais.

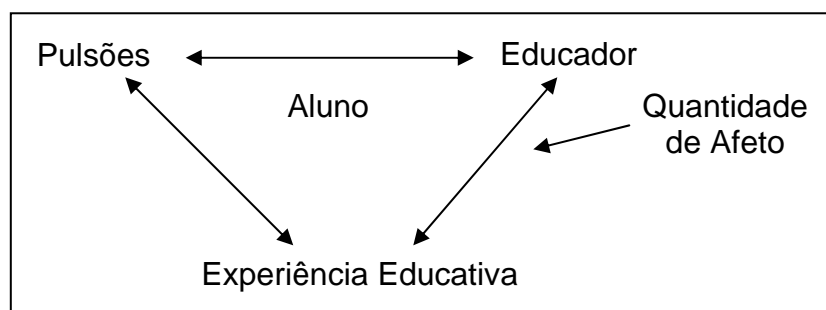


FIGURA 2 – Esquema representativo da ligação do módulo básico de formação da personalidade com a formação educativa.

Esse paradigma da psicanálise Zimermam (1999) denominou de pulsional-histórico. O mesmo autor afirma que Freud parte “de concepções positivistas da medicina da época e associando outro campo, até então, desconhecido e desdenhado, criando e propondo a existência de uma dinâmica inconsciente, com leis e fenômenos específicos, alguns explicáveis por suas novas teorias e outros a

serem explicados e comprovados a partir de cogitações metapsicológicas” (p. 23).

Dentro de suas novas teorias, Freud lança idéias fundamentais do desenvolvimento da mente humana, que são aqui sintetizadas a partir de leituras de Brenner (1975), Gabbard (1998), Zimmerman (1999), Eizirik *et al.* (2001).

Freud (1955) lançou a idéia de um quantum de energia mental (libido) emanado da constituição biológica de cada um através de impulsos, que irão em busca de um objeto de satisfação prazerosa, busca que terá sucesso (satisfação interna e externa) ou não (frustração). Essas duas possibilidades dependem da qualidade e da intensidade do impulso e da modulação imprimida pelas características dos objetos que contribuem para as experiências de vida. Explica o autor que a evolução da mente se dá através de fases seqüenciais, que seguem o ritmo de maturação orgânica. São elas as fases oral, anal, fálica (onde ocorre o Complexo de Édipo), latência e puberdade. Freud descreveu dois modelos de organização da mente: o topográfico e o estrutural. No topográfico, a mente está organizada em inconsciente, pré-inconsciente e consciente. Quanto maior a quantidade de energia à disposição do consciente, maior a maturidade do indivíduo. No modelo estrutural (1923), a mente está organizada em três instâncias: Id, Ego e Superego.

O id é a instância constitucional básica do qual, através das fases seqüenciais, desenvolvem-se o ego e o superego. O id é totalmente inconsciente, sede dos impulsos amorosos (vida) e agressivos (morte), funciona pelo princípio do prazer e pelo processo primário (pensamento mágico, onde todos os desejos podem ser satisfeitos).

O id tem por objetivo descarregar a tensão provocada pelas forças pulsionais e é controlado pela parte inconsciente do ego e do superego.

O ego, entendido como separado das demandas pulsionais, possui aspectos conscientes e inconscientes. É denominado de o executor da psique, recebe pressões internas e externas e tem a função de destiná-las, de maneira a não gerar ansiedades danosas à saúde mental. A parte consciente seria responsável pela percepção, integração e julgamento de dados e pela tomada de decisões para ações.



Já a parte inconsciente é portadora dos mecanismos de defesa mais maduros ou mais primitivos, conforme o processo de desenvolvimento. São mecanismos básicos: repressão, dissociação, projeção, negação, deslocamento, formação reativa, racionalização, anulação, sublimação. Atualmente são acrescentados: altruísmo, supressão e humor.

O superego é formado pela identificação inconsciente com as figuras dos pais e de pessoas significativas; engloba conceitos de valores, hábitos e costumes. A parte consciente é a consciência moral; a inconsciente engloba o ideal de ego que determina o que o indivíduo deve ser ou fazer.

Do modelo estrutural surge o conceito de conflito psíquico resultante da luta entre poderosas forças inconscientes que buscam expressões, satisfações (Id) e forças opostas advindas, principalmente, do Ego, que podem envolver outras estruturas e, também, a realidade externa.

Do conflito entre estruturas, surge a ansiedade de alarme inconsciente, que aciona defesas. Dependendo da organização estrutural que o desenvolvimento atingiu e das pressões sofridas, essas defesas podem ser maduras e adaptativas ou imaturas e desadaptativas. Essas últimas podem gerar sintomas e/ou traços de personalidade indesejáveis.

Outra importante pensadora foi Melanie Klein. Ela desenvolve a teoria das relações de objeto que desvia o foco do desenvolvimento pessoal das pulsões internas para as

Transformações das relações interpessoais em representações internalizadas de relacionamentos. Conforme a criança desenvolve-se, ela não internaliza simplesmente um objeto ou pessoa; preferencialmente, internaliza um relacionamento complexo. Um protótipo de experiência amorosa positiva é formado durante o período em que o bebê é amamentado. Este protótipo inclui uma experiência positiva de si mesmo (*self*), uma experiência positiva do objeto (mãe atenciosa) e uma experiência afetiva positiva (prazer, saciedade). Quando a fome retorna e a mãe não se encontra disponível, ocorre um protótipo de experiência negativa, incluindo uma experiência negativa de si mesma (lactente desejoso e frustrado), um objeto

desatencioso e frustrante (mãe indisponível) e uma experiência afetiva negativa de raiva e, talvez, terror (Gabbard, 1998, p. 44).

Para Klein, a internalização de mais experiências positivas em detrimento das negativas “proporciona processos integrativos no mundo interno, diminuição de ansiedades primitivas e a reparação, a sublimação e a criatividade tendem a substituir os mecanismos de defesa dissociativos, projetivos e paranóides” (Segal, 1975, p. 11).

É interessante observar que Segal (1975), referindo-se à teoria kleiniana, entende que a evolução para a integração do mundo interno (individuação) se dá através de duas posições, a esquizo-paranóide e a depressiva.

A esquizo-paranóide se caracteriza quando o bebê estabelece relação com objetos parciais, ou seja, com partes sentidas como totalmente boas, ou com partes sentidas como totalmente más, às custas de mecanismos dissociativos, que dividem o objeto total. A partir daí, acontece a introjeção e a projeção, ou seja, quando a parte boa é introjetada, a má é projetada e vice-versa, gerando ansiedades paranóides. Desse interjogo subjetivo, quando acontecem mais experiências positivas, o bebê evolui para a posição depressiva.

A posição depressiva é marcada pelo estabelecimento de relações com objetos totais, reconhecidos como o outro, outra pessoa, e pelos mecanismos ambivalentes e integrativos, que geram ansiedades depressivas e culpa.

O modo como as relações de objeto são integradas na posição depressiva permanece na base da estrutura da personalidade, marcando todos os estágios posteriores.

Observa-se, na Figura 3, protótipos das experiências positivas e negativas ocorridas na relação mãe-bebê.

Em sua obra, Klein focaliza a qualidade das relações de objeto internalizadas, ou seja, a relação entre mãe-bebê, como pano de fundo do desenvolvimento humano, buscando como resultante desejada uma pessoa autônoma, criativa, capaz de estabelecer novas relações que a desenvolvam e

propiciem o desenvolvimento do outro. Cabe dizer que a qualidade dessas relações internalizadas depende de características do bebê e da mãe, de experiências reais e fantasiadas.

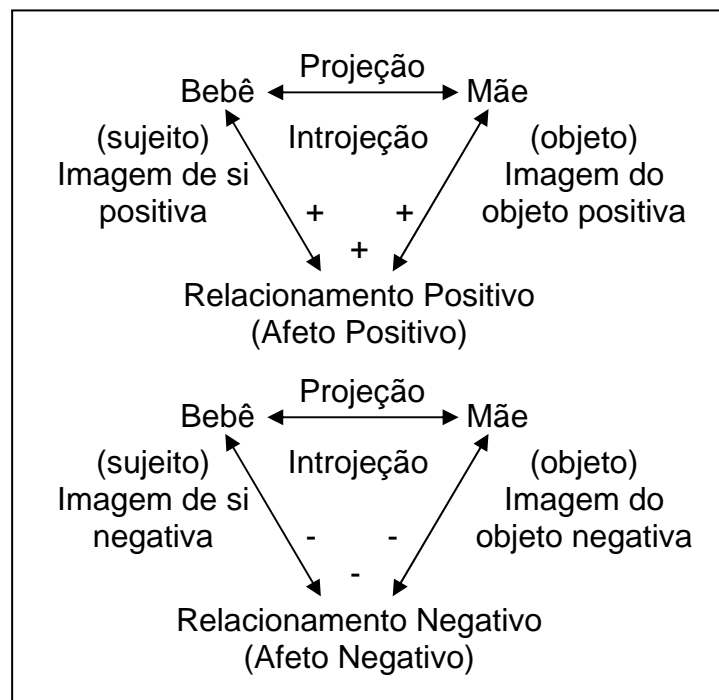


FIGURA 3 – Esquema representativo das internalizações que povoam o mundo interno.

Surge, aí, o paradigma que Zimerman (1999) denominou de *objetal-fantasmático*.

Fundado nesse paradigma, Winnicott (1988) cunhou o termo “mãe suficientemente boa, a fim de caracterizar os requisitos ambientais mínimos, necessários à criança para seguir seu desenvolvimento normal”. Entre tais requisitos, podem ser citados os seguintes: “1) a aceitação, prazerosa e incondicional, de ter sob seus cuidados um novo ser; 2) o sentimento de empatia pela criança, manifestado pela capacidade de reconhecer as necessidades do filho; 3) capacidade de aceitar o filho como um ser independente de si mesma, com características próprias, exigências e direitos legítimos; 4) a proteção e apoio que pode dar ao filho, de forma objetiva, julgando realisticamente os perigos reais ou potenciais

que possam prejudicar física ou psicologicamente; 5) a capacidade de estabelecer justas proibições com fins educativos sem sentir-se culpada” (D’Andrea, 1996, p. 33).

Essas habilidades maternas associadas a uma quantidade suficiente de afeto fortalecem o desenvolvimento da criança e aumentam sua confiança no mundo externo, sua auto-estima e sua segurança pessoal.

Segundo o ideário bioniano, o desenvolvimento psíquico ocorre a partir das experiências emocionais vividas nos vínculos humanos, desde o vínculo mãe-bebê, em que a mãe emprestaria sua mente, sua capacidade de pensar, para compreender e transformar as emoções brutas do bebê em elementos com significado. A mãe seria, então, continente para as emoções do bebê, estabelecendo, assim, uma primeira relação transformadora continente/contido. O bebê identifica-se com essa função continente e transformadora da mãe. Em face disso, adquire uma função essencial que o tornará capaz não só de conter suas próprias emoções, mas também de transformá-las em elementos psíquicos capazes de serem memorizados, sonhados, armazenados.

Esse autor também sustenta que, quando a pessoa é exposta a uma nova experiência emocional, entra numa certa desorganização psíquica que, se puder ser tolerada, levará a um novo estado, mais organizado, no qual ela aprendeu algo.

É vista, na Figura 4, a citada relação continente e transformadora.

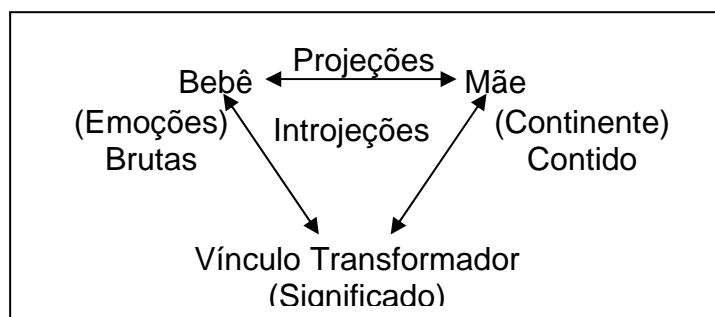


FIGURA 4 – Módulo esquemático do conceito de relação transformadora continente/contido.

O mesmo autor, dentre outras contribuições, associa idéias de vínculo, afeto e cognição. Ele afirma: “Assim, a mãe acolhe as projeções do filho e contém, decodifica, elabora e devolve em quantidades toleráveis, devidamente nomeados e significados” (*apud* Zimerman, 1995, p. 164).

É importante lembrar que foram os teóricos das relações objetais que enfatizaram o conceito de *self* no aparato psíquico, um conceito controverso, que se refere a uma consciência do homem de si próprio, diferente do outro. Essa consciência de si próprio é decorrente do grau de integração atingido, que se traduz por coesão do *self*, coesão de identidade. A integração se refere à capacidade de conter, dentro do mundo interno, as diversas representações dele mesmo e de objetos internalizados e, ainda, dos processos projetivos e introjetivos. Essas representações são vinculadas por afetos e fantasias, compondo a trama histórica de cada sujeito.

Outro conceito importante originado desse paradigma teórico é o de identificação projetiva que, segundo Segal (1975), consiste na

Projeção de partes do *self* (eu) no objeto. Pode ter como resultado não só o fato de que perceba o objeto como tendo adquirido as características da parte projetada do *self* (eu), mas também de que o *self* (eu) se torne identificado com o objeto de sua projeção (p. 141).

Outros importantes teóricos contribuíram, substancialmente, para a evolução da teoria psicanalítica e, conseqüentemente, para o entendimento do desenvolvimento da personalidade. Eles não são focados no momento, devido à relevância de observar o tema principal proposto.

Aborda-se, agora, o paradigma ao qual Zimerman (1999) atribuiu o nome de “vincular-dialético”, paradigma esse apoiado no “princípio da incerteza” de Heisenberg, iluminando, desse modo, na psicanálise, os conceitos de vínculo interpessoal e de intersubjetividade. O autor observa que, ao se estabelecer um vínculo interpessoal, entram em contato os povoamentos intrapessoais de dois mundos internos, ou seja, duas subjetividades que formam uma única intersubjetividade, que é editada por

esse par, como pode ver-se, a seguir, na Figura 5.

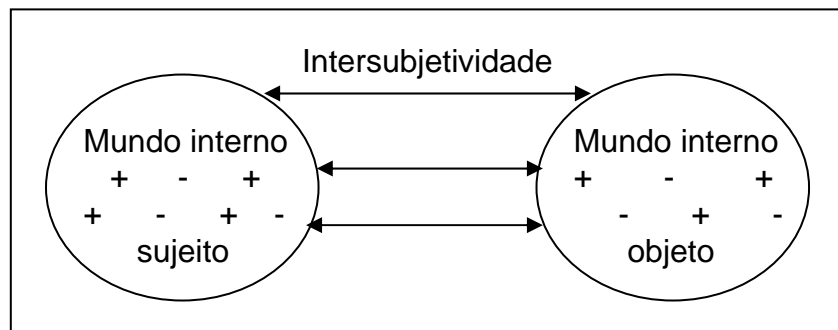


FIGURA 5 – Esquema de relação intersubjetiva.

É fenômeno que acontece no enquadre de um tratamento, podendo acontecer, em outras relações funcionais, alguma complementaridade desse fenômeno. São relações funcionais que guardam assimetria, dependência e proporcionam regressões a estágios mais primitivos.

Erikson (1985) ampliou a teoria psicanalítica, indo além dos laços da família nuclear. O autor focalizou seu interesse além das questões da importância das primeiras experiências do bebê e do romance familiar edípico. Considerou um mundo mais amplo, a sociedade, na qual a criança interage com amigos, professores, dentro da cultura onde vive. Para o autor, o ego é a ferramenta utilizada pelo indivíduo para organizar informações externas, testar percepções, selecionar memórias, realizar ações adaptativas e integrar capacidades de orientação e planejamento.

Uma importante contribuição do mesmo autor refere-se à personalidade; segundo ele, a personalidade segue evoluindo ao longo de todo o ciclo vital, através de estágios com pólos positivos e negativos, nos quais se apresentam crises emocionais a serem superadas e afetadas pelo contexto a que pertencem. Ele entende que as vivências de cada estágio influenciam as vivências do seguinte, perfazendo um ciclo. Afirma que uma geração participa do desenvolvimento de outra geração, assim estabelecendo uma transgeracionalidade.

Tais relações podem ser observadas na Figura 6.

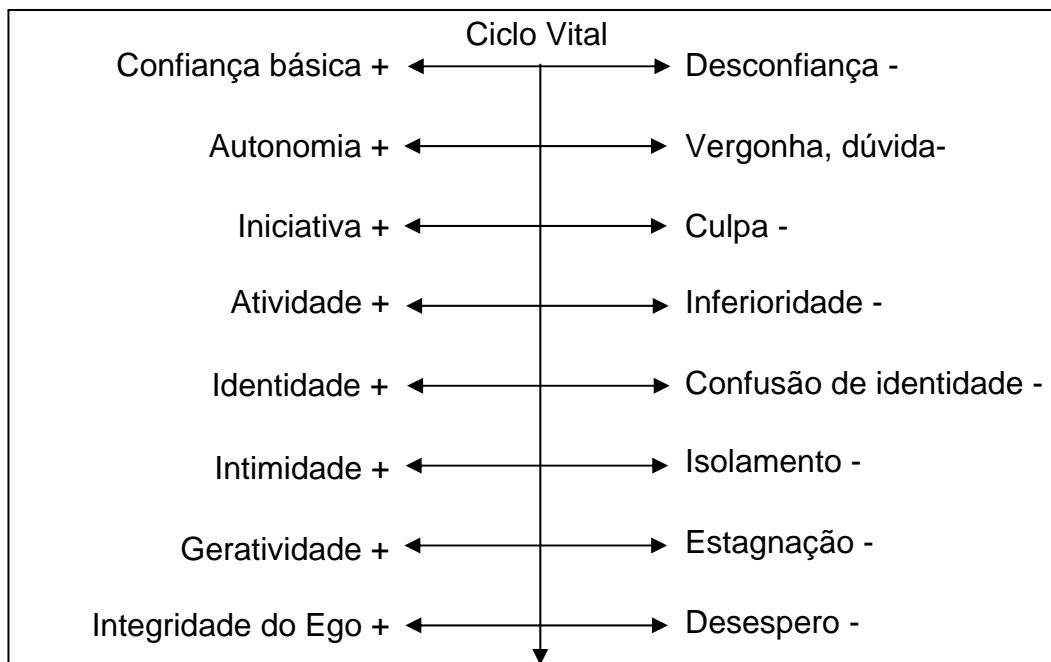


FIGURA 6 – Ciclo vital.

Apresentando, de forma resumida e sintética, os diversos pontos de vista desses pensadores do desenvolvimento da personalidade, procura-se amparar a idéia de que as capacidades humanas são fundamentais para proporcionar o desenvolvimento pessoal e para fechar um ciclo no qual uma pessoa desenvolvida, integrada, contribui para o desenvolvimento da outra. Aqui, encontra-se o elo entre desenvolvimento pessoal e desenvolvimento educacional, que se direciona para a formação de um professor-supervisor.

Esse elo se dá pelas idéias partilhadas entre as duas áreas de conhecimento, envolvidas nessa fundamentação teórica, na qual se entende que a evolução do homem e seu conhecimento se dá por meio de vínculos interpessoais de caráter afetivo-cognitivo, onde se processam modificações intrapessoais e ocorrem desorganização e reorganização interna, que geram ansiedades, a serem contidas e, verdadeiramente, canalizadas.

Ser confiante, seguro e autônomo; usar mecanismos adaptativos como supressão, altruísmo e sublimação; estabelecer relações interpessoais verdadeiras, integrativas e criativas são competências desejáveis ao educador,

para que ele possa refletir sobre si mesmo, suas teorias e ações e contribuir para criar um espaço escolar e de construção do conhecimento, em que a presença do professor seja importante, como propõe Freire (1996):

Presença que, reconhecendo a outra presença como um “não-eu” se reconhece como “si própria”. Presença que se pensa a si mesma, que se sabe presença, que intervém, que transforma, que fala do que faz, mas também do que sonha, que constata, compara, avalia, valora, que decide, que rompe. E é no domínio da decisão, da avaliação, da liberdade, da ruptura, da opção, que se instaura a necessidade da ética e se impõe a responsabilidade. A ética se torna inevitável e sua transgressão possível é um desvalor, jamais uma virtude (p. 20).

Mais adiante, o mesmo autor acrescenta:

Como presença consciente no mundo não posso escapar à responsabilidade ética no meu mover-se no mundo. Se sou puro produto da determinação genética ou cultural ou de classe, sou irresponsável pelo que faço no mover-se no mundo e se careço de responsabilidade não posso falar em ética. Isto não significa negar os condicionamentos genéticos, culturais, sociais a que estamos submetidos. Significa reconhecer que somos seres *condicionados*, mas não *determinados*. Reconhecer que a História é tempo de possibilidade e não de *determinismo*, que o futuro, permita-se me reiterar, é *problemático* e não inexorável (p. 21).

É pertinente salientar, também, o quanto o eixo da iluminação científica do ato de desenvolver e educar vai-se deslocando das necessidades biológicas básicas (pulsões) para o relacionamento interpessoal e para o sociocultural. “Fontes de satisfação”, “Mães suficientemente boas”, “continentes” e professores trazem consigo o pessoal e o sociocultural. Se assim não for, existe risco de grandes “vazios” individuais e sócio-históricos, risco de quebrar elos que dão sentido à vida.

De acordo com Isaia (1998) que se refere às idéias de Vygotsky (1982),



Os processos psíquicos, em seu entender longe de estarem dissociados da natureza, fazem parte dela e surgiram a partir de um longo processo de evolução, envolvendo a ocorrência de um salto qualitativo no aperfeiçoamento dos processos cerebrais. Assim, a psicologia dialética não confunde os processos psíquicos com os fisiológicos e vice-versa, mas integra em um processo mais amplo, de natureza psicofisiológica, que Vygotsky (1982) denominou de psicológico. Dessa forma, o estudo dos processos psicológicos (essencialmente humanos) conduz a uma investigação voltada para descoberta de como os processos naturais entrelaçam-se aos culturais, para tanto saindo do organismo em busca das fontes suficientemente humanas da atividade psicológica, ou seja, a sociedade e a cultura contextualizadas historicamente (p. 52-53).

Olhando pelo ponto de vista de Vygotsky, as funções psicológicas superiores, essencialmente humanas, são construídas por meio de um processo dialético entre o **substrato orgânico** e a **dimensão sociocultural**, cuja finalidade é a apropriação do conhecimento, no sentido da cultura para dentro do indivíduo, ou seja, um processo de individualização da cultura. Esse acontecer dialético se dá pelas relações interpessoais, entremeadas de emoções, através de etapas, que vão aumentando em nível de complexidade. Na primeira, há o domínio da natureza, as respostas da criança são simples e concretas; na segunda, há a mediação, as respostas da criança tornam-se mediadas pela intervenção dos adultos, mas só durante a interação com eles; na terceira, a intrapessoal, as respostas são executadas internamente pela pessoa, as respostas mediadas pelos adultos são internalizadas, apropriadas da experiência interpessoal socialmente elaborada caracterizando o desenvolvimento como a individualização de um sujeito social.

Ao se associar o pensamento psicanalítico ao pensamento da educação, em relação ao desenvolvimento pessoal e seus mecanismos, procura-se focalizar algumas idéias de Agnes Heller (1982):

O ser humano começa a apropriar-se das tarefas do mundo partindo de seu próprio organismo no momento do nascimento. É o mundo que proporciona as tarefas que vão

ser apropriadas. Tudo aquilo que me apropriado (íntegro dentro do eu) se converte em Ego, e no futuro será cada vez mais a projeção do Ego a que abre caminho a posterior apropriação do mundo. Assim se desenvolve a relação de sujeito a objeto que caracteriza o ser humano, e só o ser humano (p. 34).

Mais adiante, a autora observa: “a apropriação, objetivação e expressão do eu são por igual atuar, pensar e sentir. Por minha parte, não só aceito, como sublinho que ação, pensamento e sentimento caracterizam todas as manifestações da vida humana que só podem ser separadas funcionalmente” (p. 35).

Os psicanalistas e os pensadores da psicologia da educação concordam, em alguns pontos, que o desenvolvimento acontece em etapas, através de mediações que ocorrem em um vínculo interpessoal, entremeado de emoções, que promovem mudanças intrapessoais. Também, eles se associam na idéia de que, no início do desenvolvimento, as aptidões são simples e concretas e vão adquirindo nível de complexidade e subjetividade, proporcionando ao homem desenvolvido individualidade, autonomia e criatividade. Assim, pelo sentir, imaginar, pensar e agir, ele entra em relação com outros homens e promove mudanças, com sua criatividade, no mundo real. É essa possibilidade alicerçada na capacidade de simbolizar e de expressar-se.

Vygotsky (1982, p. 7), falando sobre a atividade humana de criar algo novo, assegura que o novo é “resultado de reflexos de algum objeto do mundo exterior, de determinadas construções do cérebro ou do sentimento que vivem e se manifestam só no próprio ser humano”.

Para esse autor, a substância nervosa deve conservar uma plasticidade que tende a repetir o memorizado, a reproduzir atitudes e, também, a conservar locais de mudanças e as possibilidades criativas. A imaginação seria a base da criação artística, técnica e científica.

Vygotsky explica o vínculo entre fantasia e realidade por meio de quatro leis, que produzem a imaginação.

A primeira entende que as situações experienciadas são a fonte da criação fantasiada, uma combinação de elementos complexos da realidade e

produtos de fantasia. A imaginação é elaborada de elementos modificados da realidade; quando não é possibilitado que experiências reais sejam armazenadas, a fantasia inconsciente prevalece.

A segunda é mais complexa, combina produtos da fantasia com elementos de fenômenos da realidade. Então, partindo da experiência real, cria novas combinações que são elementos elaborados e modificados da realidade. Essa lei marca a importância da qualidade da experiência vivenciada e da fantasia interna.

A terceira é mais complexa ainda, traz a influência emocional. Essa influência age em dois sentidos e reciprocamente: no sentido de que o estado emocional influencia a percepção da experiência real na maneira de pensar, de agir, e também de sentir, interferindo, assim, na produção imaginária resultante dessa vivência e, novamente, nas emoções; no sentido de que a experiência real aciona determinados sentimentos e lembranças, pensamentos e outras realidades que despertaram sentimentos comuns, fechando um sistema de retroalimentação na construção imaginária, produto dessa vivência.

A quarta é a construção elaborada pela fantasia, representa algo novo, não-existente na experiência do homem. No entanto, ao receber forma nova, começa a existir realmente e a influenciar a realidade e, também, a influenciar as outras pessoas.

Sintetizando e integrando esse autor ao pensamento psicodinâmico, pode-se entender esse algo novo como novo objeto interno, novos pensamentos, novo sentimento, novo instrumento de trabalho, novas ações.

Observe-se, na Figura 7, a interação entre fantasia, realidade e criação.

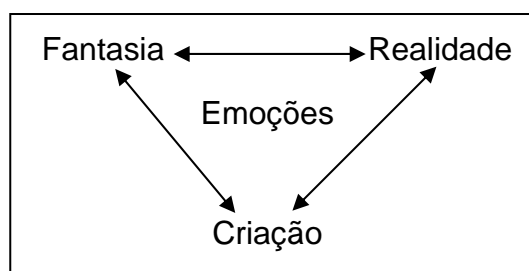


FIGURA 7 – Esquema de vivência criativa.

A partir dessas reflexões, transpondo essas idéias para a experiência de ensino-aprendizagem, pode-se dizer que o aluno vem com concepções carregadas de fantasias, conseqüentes de sua falta de experiência real. Em face disso, ele necessita vivenciar o aprendido para elaborar novas concepções, que contenham forte tonalidade da realidade teórica e técnica específicas, visto que o aluno guarda plasticidade para a mudança.

O professor será o mediador dessa experiência de ensino-aprendizagem, uma vez que traz consigo concepções teóricas e técnicas reais e sua condição de plasticidade, para vivenciar junto com o aluno esse ato criativo e emprestar algo de seu e, ao mesmo tempo, recriar a si mesmo.

Nesse encontro vivencial, os elementos do contexto sociocultural de cada um participam da produção criativa. Tais elementos se mostram na Figura 8.

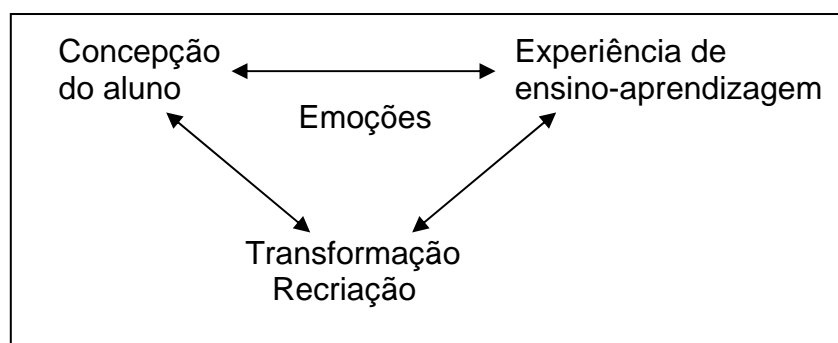


FIGURA 8 – Esquema de experiência de ensino-aprendizagem criativa.

Para cumprir os objetivos deste trabalho com o embasamento proposto, dirige-se o pensamento para o tópico a seguir.

### 3.2 Como se forma uma identidade profissional?

Seguindo uma das leis que fundamentam a teoria psicanalítica, pode-se dizer que a formação da identidade profissional está calcada na formação da identidade pessoal. No acontecer do desenvolvimento pessoal, ocorrem os processos formativos da identidade que tendem a se repetir no processo identitário profissional, tanto em qualidade, quanto em grau de evolução

atingido, uma vez que esse processo ocorre pelos vínculos criados com os modelos de identificação.

Os mecanismos vivenciados, primariamente, na relação mãe-bebê são reeditados nas outras relações humanas, e, como vimos anteriormente, na relação supervisor-supervisionado.

Guarda algo em comum com as mesmas e delas diferindo ao mesmo tempo. Não tem o enquadramento de um *setting* psicoterápico; não apresenta caráter informal das relações sociais; não envolve o caráter formal de um processo de ensino-aprendizagem em instituição de ensino. E, no entanto, tem algo de cada uma dessas três formas de relação, delas se nutrindo para constituir um modo diferente e peculiar de trabalho conjunto (Eizirik, 1991, p. 70).

A partir da idéia de que a relação supervisor-supervisionado, acima citada, é um dos pilares da formação da identidade do psicoterapeuta analítico, pode-se pensar que os mecanismos básicos identitários e a forma como são processados funcionam como matrizes da formação da identidade profissional. Em consequência disso, é importante pensar **o que é identidade e como acontece a sua formação** como base do processo identitário profissional.

Antes de procurar entender o processo de aquisição do sentimento de identidade, faz-se necessário focalizar os conceitos de Ego e *Self*, porque são diretamente ligados à aquisição e à manutenção da identidade.

Sobre o desenvolvimento da personalidade, observou-se que, da constituição genética do Id, estruturam-se o Ego e o Superego, teoria estrutural. Com a teoria das relações objetais, evidencia-se outra instância do aparelho mental, o *Self*.

Gabbard (1998) sustenta que poucos conceitos são tão controversos no discurso psicanalítico quanto esse. Há uma grande controvérsia em torno do *self*, ou seja, *questiona-se* se esse termo refere-se a uma representação intrapsíquica do indivíduo ou a uma fonte de ações ou instância independente. O mesmo autor, amparando-se em vários estudiosos da atualidade, afirma que há lugar tanto para o *self* como representação como para o *self* como instância.

A rigor, o *self* pode ser visto como embutido no ego e pode ser definido como produto final da integração de muitas auto-representações. Esse produto final está em constante mudança, definida pelas relações reais e fantasiadas com os outros. O mesmo autor declara que o *self* teria o papel de iniciador ativo no meio ambiente, já que busca relacionamento e unidade.

Leon e Rebeca Gringberg (1996), em seu livro *Identidade e Mudança*, esclarecem:

A palavra ego é empregada para detonar um conjunto de processos psicológicos tais como pensar, perceber, recordar e sentir, que têm uma função organizadora e de regulação do *self* e que são responsáveis pelo desenvolvimento e execução de um plano de ação para alcançar, por um lado, a satisfação dos impulsos internos e, por outro, as exigências ambientais. A palavra *self* indica as formas pelas quais o indivíduo reage perante si próprio e como, através de diversas ações e atitudes, procura estimular-se ou defender-se. O *self* é, por conseguinte, um conceito intermediário entre os relacionados com os fenômenos intrapsíquicos e os que dizem respeito à experiência interpessoal (p. 31).

Em relação às múltiplas auto-representações que compõem o *self* no ego, Jacobson (1964), *apud* Gringberg & Gringberg (1996), sistematizou-as desta forma:

- 1) as características, as potencialidades, as funções do corpo, a aparência corporal e sua anatomia e fisiologia;
- 2) a imagem do ego, dos sentimentos, pensamentos, desejos, impulsos e atitudes – conscientes e pré-conscientes – e a idéia do próprio comportamento físico e mental;
- 3) o ideal do Ego e do Superego; ideais e escalas de valores conscientes e pré-conscientes; uma estimativa do grau de efetividade da autocrítica;
- 4) a parte do Id que se comunica com o Ego;
- 5) um conceito da súmula total dos aspectos parciais acima, que integra o *self*, enquanto entidade organizada e diferenciada do seu ambiente.

Leon e Rebeca Gringberg (1996) acrescentam a essa sistematização as fantasias inconscientes do *self* no Ego, para designar o conjunto de fantasias inconscientes, vinculadas aos elementos constituintes da representação do *self* no Ego, que podem ser observadas abaixo (Figura 9).

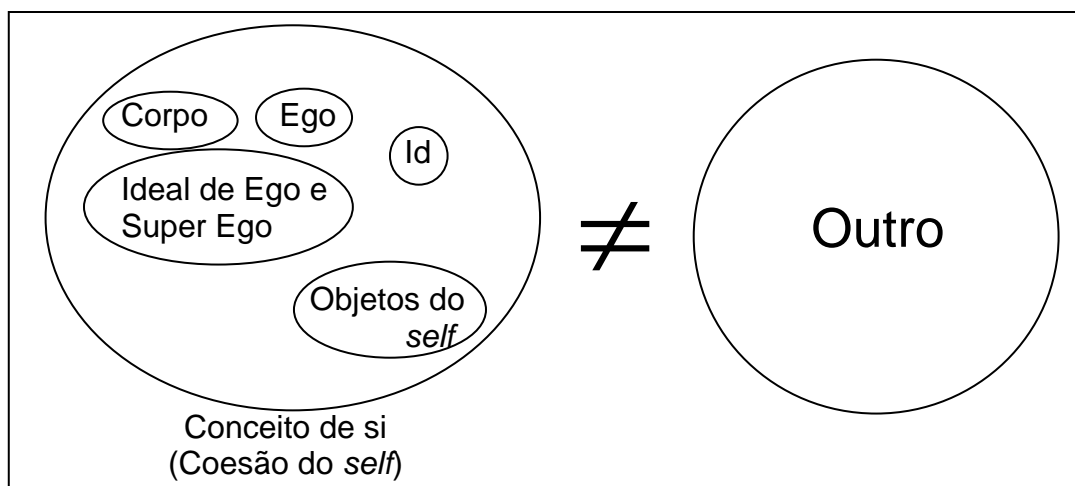


FIGURA 9 – Composição do *self* baseado em Gringberg & Gringberg (1996).

Tomando como base esses autores, podem-se sintetizar os conceitos de ego e *self*, relacionados entre si, da seguinte maneira: o ego é a estrutura da personalidade que funciona como receptor, organizador e efetor do *self* a cada momento; o *self* é composto pelas diversas imagens que a pessoa tem de si, como aparências e potencialidades físicas para a ação e capacidades de desejar, sentir, pensar e agir (Ego), como seus ideais e valores (ideal de Ego e Superego), como seus impulsos (Id), como suas fantasias inconscientes tanto de si quanto dos outros e seus vínculos, como as fantasias inconscientes das diversas partes que compõem o *self*; como a consequência final e sintética do grau de coesão e integração dessas diversas partes. O *self* está em constante transformação, visto que suas partes constituintes vão-se modificando no curso da vida, modificações que são necessárias para o evoluir pessoal.

Também, de acordo com as idéias desses autores, pode-se dizer que o *self* exerce a função fundamental de interagir com o meio ambiente e manter sua integridade, individualidade e autenticidade.

Já focalizados os conceitos de Ego e *Self*, pode-se pensar em identidade e sua aquisição.

Da diferenciação e permanência das representações de *self* no ego depende o sentimento de identidade. O indivíduo sabe que é ele mesmo através das mudanças, na medida em que o seu Ego contém uma clara representação do seu *self* e das mudanças que este sofreu no decorrer do tempo, conservando a sua unidade. (...) o que se evidencia no *self* são as infinitas seqüências de transformações corporais e de comportamento que ocorrem durante a vida do indivíduo. A percepção do *self* permite obter uma constante, derivada dessa profusão de transformações. Esta constante é uma característica do nosso mundo interno e uma experiência do nosso *self* (Gringberg & Gringberg, 1996, p. 32-33).

“Eu sou eu” é a expressão corretamente utilizada para referir o sentimento de identidade e traduz uma experiência de autoconhecimento (Gringberg & Gringberg, 1976, p.19).

Observando a íntima relação entre a coesão e a integração do *self* e a identidade, pode-se considerar que o desenvolvimento do *self* no ego está intrinsecamente ligado à aquisição da identidade pessoal. A origem e a integração do *self*, as ansiedades surgidas nesse processo e os mecanismos de defesa usados na relação primária mãe-bebê foram abordados anteriormente, quando se sintetizaram idéias acerca de *Como evoluem os aspectos pessoais que amparam a construção profissional*.

Vale, aqui, ressaltar que as ansiedades básicas são a persecutória e a depressiva (culpa) e alguns dos mecanismos básicos, a dissociação, a projeção, a introjeção, a identificação projetiva e a identificação.

A dissociação – esse mecanismo é um processo inconsciente que separa ativamente sentimentos, representações de *self*, ou representações objetais contraditórias. A dissociação permite separar o bom do mau, prazer e desprazer, amor e ódio preservando as experiências, afetos, representações do *self* e representações objetais de colaboração em compartimentos



mentais seguramente isolados, livres de contaminação de seus correlatos negativos (Gabbard, 1998, p. 48).

Outro mecanismo a se considerar é a projeção; segundo Gabbard (1998, p. 49), “projeção é atribuição a outros dos próprios sentimentos, representações de *self* ou representações objetais sentidos como inaceitáveis”. Já, de acordo com Ogden (1979), “Identificação Projetiva é um processo inconsciente que envolve três etapas, nelas, os aspectos do indivíduo são renegados e atribuídos a outra pessoa”.

Eizirik (1991, p. 68) inclui nas três etapas: 1) há a fantasia de projetar uma parte do “*self*” em outra pessoa e de que tal parte tome conta dessa pessoa desde seu interior; 2) a seguir, há uma pressão exercida pela interação interpessoal, de tal modo que o recipiente da projeção venha a sentir, pensar e se comportar de maneira congruente com a projeção; 3) os sentimentos projetados, após serem psicologicamente processados pelo recipiente, são reinternalizados pelo projetor.

A introjeção é um processo inconsciente pelo qual um objeto externo é simbolicamente introduzido, tomado e assimilado como parte do indivíduo. Esse mecanismo pode existir como parte de uma identificação projetiva, onde o que é assimilado foi originalmente projetado, ou pode existir independentemente, como o inverso da projeção. (...) o objeto é internalizado como parte da subdivisão objetal do ego (Gabbard, 1998, p. 51).

Essa via de reflexão leva a Gabbard (1998, p. 51) que afirma: “a identificação do objeto externo é internalizada como parte da subdivisão de *self* do ego, modificando materialmente a auto-representação”.

Retomando idéias fundamentais da teoria psicanalítica, cabe dizer que as primeiras relações tendem a se repetir tanto em qualidade quanto em grau de evolução atingidos; ante situações de mudança, onde ocorrem lutos, acontece uma regressão a esses modelos, considerando que as primeiras vivências e seus mecanismos estão inseridos na formação da identidade profissional do

psicoterapeuta que ocorre no vínculo supervisor-supervisionado e tratamento pessoal.

Vollmer & Bernardi (1996) entendem que

O modelo tripartite de educação psicanalítica propõe que a análise do candidato (supervisionado) deve resultar no estabelecimento da base para a formação da identidade psicanalítica do candidato. A supervisão, como segundo elemento mais importante no modelo de educação psicanalítica, tem como objetivo ajudar o candidato a adquirir uma identidade como analista. A identidade psicanalítica é entendida como a modificação do *self* devido à identificação com o objeto psicanalítico, o qual permite que a pessoa pense e se oriente clinicamente, a fim de compreender a realidade psíquica. Como o processo de ensino-aprendizagem é de natureza cognitivo-afetiva, a supervisão pode ajudar a formar essa identidade através do processo supervisório. Além de conhecimento transmitido, procedimentos técnicos e desenvolvimento contínuo de uma capacidade de transformar conhecimentos teóricos em intervenções interpretativas concretas no processo psicanalítico, existem identificações, projeções e identificações projetivas entre o supervisor, o supervisionado e o paciente. (...) aprender a partir da experiência é, essencialmente, o resultado de uma experiência emocional capaz de produzir mudanças comportamentais. Se a supervisão é bem sucedida, o supervisionado introjeta conhecimento, levando à mudança, crescimento e desenvolvimento de sua personalidade (p. 287).

Para Machado (1991),

Pela natureza e pela forma intrínseca do seu trabalho, a supervisão psicoterápica favorece regressão em ambos os participantes, mormente se o trabalho se faz num ambiente de convívio aberto; cabe ao supervisor a responsabilidade de lidar com a sua regressão e a do supervisionado. (...) Os mecanismos projetivos e introjetivos não são apenas responsáveis pelos desvios e patologias do processo de supervisão, mas igualmente, por seu desenvolvimento produtivo. (...) As modificações evolutivas que devem percorrer o supervisionado só poderão ocorrer na medida em que seu inconsciente for mobilizado. Para que uma estrutura evolua, sua base estrutural primitiva deve ser acionada (p. 20).

As idéias dos autores mencionados entram em consonância com o pensamento de que a base do processo identitário profissional é a identidade pessoal e a forma como ela acontece. Esse processo identitário envolve, minimamente, duas pessoas, suas identidades pessoais e a interação bipessoal, através de um vínculo cognitivo-afetivo, no qual a responsabilidade da condução é do supervisor.

A seguir, são expostas idéias que estudiosos do tema da formação amparam.

Isaia (1998), estudando Vygotsky (1982), para fundamentar a Educação, afirma que

As funções superiores têm mais que uma origem material, uma história social, passam sucessivamente por dois níveis: interpessoal e intrapessoal. No primeiro, surgem como resultado de uma atividade externa realizada com outras pessoas e no segundo, passam a ocorrer internamente. Dessa forma, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores consiste mais na individualização de um sujeito basicamente social do que em sua progressiva socialização. A chave para a compreensão dessa passagem está no conceito de internalização apresentado por Vygotsky (1982), ou seja, na possibilidade de reconstrução interna de uma operação externa, permitindo que compreendamos o desenvolvimento como movimento de fora para dentro, envolvendo desde a dominação inicial de processos naturais, passando pela mediação externa de outras pessoas para chegar à internalização dessa mediação (p. 53).

As palavras de Isaia (1998) e Shön (2000) se encaixam perfeitamente no processo supervisorio, que é um aprender a partir da experiência, visando à modificação interna e às concepções. Aparecem, assim, teoricamente, pontos convergentes entre a formação da identidade do psicoterapeuta e a formação da identidade do professor.

Donald Schön (2000), estudioso do ensino reflexivo, denomina o aprender através da prática de conhecer-na-ação e declara que o ápice desse tipo de ensino é aprender a refletir sobre a relação instrutor-estudante. Para ele,

O conflito de concepções entre estudante e instrutor é diferente de outros tipos de conflitos, no sentido de que os dois vêm juntos com a intenção manifesta de resolver seu conflito. Espera-se que os estudantes tentem entrar na visão de mundo do instrutor e que este os ajude a fazê-lo. Assim, seu diálogo pode ser visto como uma reflexão sobre a concepção no sentido unidirecional, pelo menos, e recíproco, quando o instrutor e estudante tentam fazê-la (p. 164).

O supervisor tem suas próprias concepções acerca do agir profissional, conseqüentes de sua identidade profissional, e vai entrar em contato com as concepções que o supervisionando traz consigo, dentro de seus conhecimentos e ideais, para que ambos possam refletir a respeito das duas e chegar a um consenso; a partir daí, ao mesmo tempo, cada um terá uma nova concepção própria a respeito da situação.

Essas mudanças perpassam a área **cognitiva, a área afetiva** e incidem no mundo interno. Cada um vai mudando a constelação de *self* e, assim, transforma-se a identidade do instrutor-supervisor e forma-se a do aluno-supervisionando.

O supervisionado vem, para o processo de aquisição da identidade profissional, com uma identidade pessoal, não a de terapeuta. Ele possui idéias e imagens sobre o ser profissional e necessita mudar, transformar-se em um ser profissional, o que suscita angústias ante a desorganização temporária gerada.

A mudança implica, inevitavelmente, uma incursão no desconhecido, o comprometimento com fatos futuros que não são previsíveis e ter de enfrentar suas conseqüências. Inexoravelmente, essa situação provoca dúvidas, sentimentos de ansiedade e depressão e a tendência a se apegar ao conhecido e evitar o novo (Gringberg & Gringberg, 1996, p. 15).

Cabe ao supervisor, usando a si próprio, mediar e orientar o supervisionado nesse processo de mudança e aquisição de nova identidade, identidade profissional de psicoterapeuta, que será também supervisor.

Fica aqui evidenciada a importância de investimentos para melhor conhecer e sistematizar a formação do supervisor.

### **3.3 Que profissão é essa?**

Em face desse questionamento, é preciso lembrar que a profissão básica do supervisor de psicoterapias analíticas é a de psicoterapeuta, com base na teoria psicanalítica. Daí se considerar importante abordar a profissão de psicoterapeuta e, após, direcioná-la para a de professor-supervisor.

Freud (1955) define a psicanálise como um procedimento de investigação dos processos mentais, um método de tratamento e uma disciplina científica. Mais tarde, em 1926, ele complementa a sua definição afirmando que “deve existir uma união entre investigar e curar”, com o que, até hoje, todo psicanalista clínico há de concordar. Portanto, os três aspectos mencionados, investigação, cura e ciência, estão intimamente conectados, são simultâneos e indissociáveis entre si mesmos.

É possível reconhecer que “A expressão psicoterapia é mais abrangente que psicanálise, sendo que esta última é mais restrita e não deixa de ser uma das diversas psicoterapias, se bem que a mais profunda, sofrida, elaborada e pretensiosa dentre todas elas” (Zimerman, 1999, p. 33).

Psicoterapia psicanalítica é aquela terapia sistemática, de fundamentação psicanalítica voltada para o insight, a fim de aumentar a percepção consciente.

Grande número de estudiosos que visam a estabelecer os limites entre psicanálise e psicoterapia analítica “consideram que existe um largo espectro de metas, indicações, contra-indicações, técnica e processos, com extremos bem diferenciados, porém com muitos pontos que tangenciam, superpõem e até confundem-se entre si” (Zimerman, 1999, p. 33).

Nas Psicoterapias de Orientação Analítica, o paciente é estimulado a falar livremente, expressando-se sem reprimir seus sentimentos e idéias, assim como as associações que lhe ocorrem. Essas associações (...) são dirigidas pelo

terapeuta para questões-chave da terapia, que a princípio busca intervir em áreas circunscritas do funcionamento da pessoa. Dentro da área selecionada o paciente é estimulado a explorar seus sentimentos, idéias, atitudes, em suas relações com figuras importantes de sua vida atual, do passado e com o terapeuta, com vistas ao insight (Cordioli, 1991, p. 5).

Alguns fenômenos psicológicos são pedras fundamentais no andar das psicoterapias; entre eles, o de transferência e contratransferência.

O fenômeno de transferir para pessoas e situações do presente aspectos da vida psíquica ligados a pessoas e situações do passado é algo comum na vida dos indivíduos. Porém, desde que Freud percebeu a sua existência, o termo transferência passou a indicar a ocorrência deste fato na relação terapêutica (Eizirik *et al.*, 1993, p. 30).

Nessa forma de tratamento, o terapeuta utiliza as reações transferenciais do paciente para assinalar sua adaptação aos problemas atuais, comparando seu comportamento na transferência e na situação fora dela. À medida que o paciente resolve os conflitos na psicoterapia e reage diferentemente na relação com o terapeuta, aumenta seu conhecimento dos padrões de defesa e integração atuais. Com isso, torna-se apto para modificar, em algum grau, sua conduta e relacionamento fora da relação terapêutica.

O fenômeno da contratransferência se refere a respostas psicológicas do terapeuta ao paciente. Segundo Paula Heimann (1950), "(...) O inconsciente do analista entende o inconsciente do paciente. Esta relação a nível profundo vem à superfície sob forma de sentimentos que o analista percebe em resposta a seu paciente, na contratransferência" (p. 82).

Outro aspecto a considerar-se: "Do estudo e reflexão da contratransferência, resulta a constatação de que, sob controle do terapeuta, ela pode ser parte importante das forças que conduzem ao insight, à mudança interior e à maturidade, tanto no paciente como no terapeuta" (Eizirik *et al.*, 1993, p. 39).

Nessa via de reflexão, depreende-se que o tratamento psicoterápico ocorre através de um vínculo interpessoal, de caráter cognitivo-afetivo, que envolve movimentos conscientes e inconscientes. Os dois estabelecem uma intersubjetividade que será o caminho para que as mudanças terapêuticas intrapessoais ocorram, vale dizer, a chamada experiência emocional corretiva.

Essa experiência é gerida pelo psicoterapeuta e, para tal, ele usa a teoria científica, a teoria da técnica e habilidades pessoais que são construídas a partir de sua personalidade, em sua experiência vivencial no tratamento pessoal e na relação com o supervisor, na qual aprende a transpor a teoria para a prática e a usar sua pessoa e seus conhecimentos como instrumento de trabalho.

Bollas (1992) expressa suas idéias sobre o conceito de intersubjetividade e campo analítico da seguinte forma:

Um analista jamais será neutro uma vez se encontrando com o paciente. O analisando começa a se estabelecer imediatamente na mente do analista. Na verdade, a disposição relaxada e receptiva do analista para ser usado como um objeto demonstra uma maior compreensão, no meu ponto de vista, da função do analista como tela em branco. Exatamente como na tela de cinema, teremos uma quantidade de imagens se movimentando em sua superfície enquanto em uma parede branca isso não acontece, o analista é essa tela, colocada para ter o seu branco manifestamente eliminado para retratar o mundo projetivo do outro. Se por meio de uma contratransferência, entendemos agora uma projeção em dois sentidos nessa tela – de ambos, pacientes e analista – essa tela representa, então, a vida projetiva e contraprojetiva do analista e do analisando. O analista não deve observar somente as apresentações dos sentimentos, palavras e particularidades do paciente, mas ficar simultaneamente atento à sua própria resposta interior. Além do mais, como essa resposta interior é composta com freqüência da ativação dos elementos de sua personalidade, ele precisa estar disponível para o uso seletivo que o paciente faz desses elementos. É necessário que reconsidere a técnica em termos de como tornar disponível o dialeto de uso mútuo, para que o analisando (paciente) aumente sua compreensão de si (p. 120).

Esse trabalho psicoterapêutico tem marcada influência da identidade profissional do psicoterapeuta e das habilidades dela emanadas. Ele compõe um dos pilares da constituição do professor-supervisor.

A aquisição das habilidades terapêuticas se dá através de uma formação muito peculiar, que vem se estabelecendo ao longo dos anos e acompanhando o evoluir da teoria psicanalítica, a partir de Freud. Nessa formação, o processo de supervisão ocupa lugar de destaque.

É pertinente, então, contextualizar esse processo, fundamentando-se em leituras, mas essencialmente no livro organizado por Mabilde (1991), que compila textos de importantes autores gaúchos, que pertencem ao mesmo contexto dos sujeitos da presente pesquisa.

Freud mostra preocupação com as habilidades pessoais e profissionais do psicoterapeuta, com seus Conselhos a um Jovem Médico. Bion (1962), *apud* Bléandonu (1993), aborda as Condições Mínimas Necessárias que um terapeuta deve ter para tratar seus pacientes. Bollas (1992) assinala A Função Múltipla do Psicanalista e Michels (2000) descreve a Escuta do Psicoterapeuta. Em nosso meio, Zimerman (1999) publica as Condições Necessárias para um Analista.

Via esses autores, sistematizam-se as habilidades pessoais e profissionais do psicoterapeuta da seguinte forma:

1) *Identidade psicanalítica*: provinda da formação do psicoterapeuta analítico, resulta de introjeções e identificações que vão ocorrendo ao longo de sua vida e ancoram suas atitudes terapêuticas.

Mais do que uma necessária bagagem de conhecimentos (provindos de seminários e estudos continuados), de uma igualmente necessária, competente habilidade (resultante de supervisões), o analista deve possuir uma adequada atitude psicanalítica (mercê de seus atributos naturais, e aqueles desenvolvidos pela análise pessoal), sendo que esta última consiste exatamente na posse das “condições mínimas necessárias” para enfrentar as angústias e os imprevistos de uma longa viagem pelos meandros do inconsciente do paciente e dele mesmo (Zimerman, 1999, p. 451).



Michels (2000) afirma que o terapeuta precisa entender muito bem a teoria (como ela é, e não por sua interpretação pessoal) a ponto de internalizá-la. Essa identificação com a teoria imprime no terapeuta um modo espontâneo de escutar-pensar-agir. O mesmo autor lembra que o psicoterapeuta deve ser atento e sensível às múltiplas fontes internas e externas de estímulos e não apenas direcionado a elas. Em outro momento de seu artigo, referindo-se à transferência e à contratransferência, o autor assegura ser inevitável a participação do terapeuta na fantasia do paciente. Ele deve se permitir entrar no cenário do paciente, mas não impor o seu cenário, deve proceder como um ator treinado que entra só para as descobertas.

2) *Autoconfiança e autonomia*: são capacidades pessoais que asseguram ao psicoterapeuta as atitudes necessárias para orientar e liderar o transcurso do tratamento e, também, para assumir seu papel e suas responsabilidades. Tais capacidades permitem trabalhar com as incertezas impostas pela desorganização necessária do paciente e com seus limites pessoais, teóricos e técnicos.

Todo analista precisa ser temerário e reunir a tenacidade e a coragem que acompanham a temeridade, para poder insistir no direito de ser ele mesmo e de ter a sua própria opinião a respeito dessa estranha experiência que ocorre quando se está consciente de que há outra pessoa na sala (Bion, 1992, *apud* Bléandonu, 1993, p. 74).

3) *Auto-estima*: obter uma boa resolução da ferida narcísica é essencial ao psicoterapeuta, pois as pressões internas e externas das fantasias onipotentes, tanto suas como do paciente, necessitam ser enfrentadas, com uma boa dose de reconhecimento daquilo do que é capaz ou não é capaz.

Importante é o fato do analista reconhecer que ele tem limites, limitações e tem direito a cometer enganos e erros, como todo mundo, impõe-se enfatizar que isso não é a mesma coisa que ele adotar uma postura analítica de indulgência ou negligência (Zimerman, 1999, p. 452).

4) *Respeito, flexibilidade e reconhecimento do outro*: o terapeuta deve ter alcançado um bom grau de diferenciação, para que possa olhar as múltiplas facetas de si e do paciente e discriminá-las, a fim de, a partir da compreensão, respeitar as diferenças de valores, crenças e ideais.

Respeito vem de “re” (de novo) e “spectore” (olhar), ou seja, é a capacidade do psicanalista (e, a partir daí ser desenvolvida no paciente) voltar a enxergar o ser humano que está na sua frente, com outros olhos, com outras perspectivas, sem a miopia repetitiva dos rótulos e papéis que desde criancinha foram incutidos no paciente (Zimerman, 1999, p. 453).

5) *Interesse genuíno, empatia*: o terapeuta deve ter interesse e curiosidade pelo outro e, também, autoconfiança o suficiente para querer “entrar dentro do outro”, para colocar-se no lugar do paciente e sentir seu sofrimento, só então poderá ajudá-lo.

Para Zimerman (1999, p. 454), “A empatia resulta da capacidade do psicoterapeuta usar as fortes cargas das identificações projetivas como uma forma de comunicação do paciente”.

6) *Visualizar as diferentes partes do paciente*: é a capacidade de perceber as diferentes partes que compõem o mundo interno do paciente e, também, de distingui-las ao longo do tempo (passado, presente, futuro).

As diferentes facetas do paciente se vinculam entre si mesmas, de forma dinâmica, no tempo e no espaço. A percepção de novas vinculações através da transferência promove mudanças.

Michels (2000), ao falar da escuta terapêutica, refere que o escutar comum fica no concreto; o terapeuta fica curioso, quando os diversos canais discordam; a mensagem de cada canal fica mais importante; buscar a metamensagem através do que está sendo perdido é o desafio.

Mais adiante, em seu dizer a respeito da história do paciente, o autor explicita que o passado é imutável, nosso interesse é a visão que o paciente tem do passado, a idéia atual do passado pode ser mudada. Mudar a história

que ele construiu do passado, alterar a forma como organizou os fatos podem mudar o futuro.

7) *Capacidade continente*: para definir essa capacidade, privilegia-se Zimerman (1999), que esclarece:

É a função de o psicoterapeuta acolher as projeções daquilo que é intolerável para o paciente, decodificá-las, transformá-las, dar-lhes um significado, um sentido e um nome, para somente após devolvê-las ao paciente, devidamente desintoxicadas, sob a forma de assinalamentos ou interpretações, em doses adequadas, ao ritmo que cada paciente em particular consegue suportar (p. 454).

8) *Conter as próprias angústias*: é a capacidade de manter a atenção fluente. O autor acima citado entende que,

Na ausência dessa capacidade, as interpretações dadas ao paciente poderão representar nada mais do que uma tentativa de o analista aliviar a sua própria angústia, “preenchendo” o vazio daquilo que ele está ignorando. De forma equivalente, pode acontecer que o analista não tenha a capacidade para conter a sua ânsia de frustrar o paciente, e com isso ele faz interpretações prematuras, embora elas possam ser corretas, de forma que ele pode estar assassinando a curiosidade do paciente, ao mesmo tempo que, completo, ele pode estar assassinando a sua própria capacidade intuitiva (Zimerman, 1999, p. 455).

9) *Intuição*: é uma sabedoria que advém da capacidade para ligar teoria e experiência e captar o subjetivo, o afetivo, aquilo que não é percebido pelos órgãos do sentido. “Cabe ao analista promover um casamento entre a intuição e o conceito, de tal modo que gerem um pensamento moderno completo” (Zimerman, 1999, p. 456).

10) *Ser verdadeiro*: é a capacidade de ser “verdadeiro consigo mesmo; portanto, que, como condições *sine qua non*, ele tenha uma atitude analítica de querer conhecer e enfrentar as verdades, as dele, as do paciente e as do vínculo entre eles, por mais penosas que elas sejam” (Zimerman, 1999, p. 456).

11) *Prestar-se a ser objeto do paciente*: falando da linguagem de inconsciente

para inconsciente entre terapeuta e paciente, da intersubjetividade estabelecida e da troca de elementos que configuram o mundo interno de cada um deles, através do dialeto de uso mútuo para se entenderem, Bollas (1992) salienta o seguinte sobre a pessoa real do terapeuta e o uso que o paciente faz dela:

O analista não deve observar somente as apresentações dos sentimentos, palavras e particularidades do paciente, mas ficar simultaneamente atento à sua própria resposta interior. Além do mais, como essa resposta interior é composta com freqüência da ativação dos elementos de sua personalidade, ele precisa estar disponível para o uso seletivo que o paciente faz desses elementos. É necessário que reconsidere a técnica em termos de como tornar disponível o dialeto de uso mútuo, para que o paciente aumente sua compreensão de si mesmo (p. 120).

*12) Interagir usando transferência e contratransferência como guia:* essa capacidade de interação pode ser considerada como a resultante de todas as capacidades citadas anteriormente. Ao estabelecer uma relação intersubjetiva, ocorre uma interação, ou seja, alguns elementos do paciente acionam determinados elementos do terapeuta, que reage. Essa reação emocional necessita ser pensada pelo terapeuta. Já definidas transferência e contratransferência, recorre-se ainda a Bollas (1992) que declara o seguinte sobre a função desses fenômenos:

A troca transferencial-contratransferencial é um diálogo de processos e é registrada como um paradigma operacional. Certamente, o paciente e o psicoterapeuta podem representar mentalmente a regra do ser e do relacionar-se inerente a uma dialética transferencial-contratransferencial, ou que segue a mesma. E cada psicoterapeuta tentará pensar (consciente ou inconscientemente) antes de apresentar um objeto-elemento (intervenção), mas a representação mental (o que o analista pensa consigo mesmo) é com freqüência, somente uma parte do processar que o analista faz a qualquer momento, daquele determinado ato transferencial (p. 126).

Mais adiante, Bollas (1992) explicita o processar do trabalho psicoterápico, através da evolução dos conceitos pulsionais, freudianos, objetais kleinianos e vinculares pós-kleinianos.

Os conceitos de interação, do inter-relacionar e da inter-subjetividade têm o mesmo uso em uma teoria das relações do sujeito do que em uma teoria das relações objetais. A área entre dois sujeitos humanos no limite da dialética humana é somente um espaço em potencial. Para se tornar uma área intermediária do vivenciar, os dois participantes exigem certa liberdade recíproca para desempenharem seus papéis (...) o espaço analítico é uma área transicional compartilhada pelos dois participantes que contribuem para aqueles objetos que são a criação desse “jogo”. Esses objetos são as associações verbais do paciente e do analista, de um para outro, no estado de espírito ou no meio particular que criaram. Proponho que denominemos objeto intermediário qualquer objeto mental (associação, comentário, interpretação, estado de espírito, meio, etc) proveniente da interação analista-paciente. Isso diz respeito ao fato de que ele se origina da contribuição de duas subjetividades e de que é uma parte da dialética transacional das relações do sujeito (...) uma das funções psicanalíticas, portanto, é trabalhar analiticamente para criar uma área intermediária de experimento, para manter a sua existência e por meio do interagir contínuo estabelecer, através da experiência, um equivalente intrapsíquico do vivenciar intermediário (p. 128).

Finalizando, pode-se dizer, pelas palavras dos autores abaixo citados, que

A relação terapêutica é o veículo através do qual se processam os tratamentos psicoterápicos. Das características pessoais do paciente e terapeuta, das reedições de vivências passadas que ambos trazem para a situação presente e da interação desses elementos com a relação atual, única e particular que ambos estabelecem entre si, resulta o destino de cada psicoterapia (Eizirik *et al.*, 1993, p. 30).

De acordo com Michels (2000) em seu texto *Pensando enquanto*

*Escutando*, pode-se entender a atividade psicoterápica analítica da seguinte forma: o terapeuta pensa enquanto escuta. Ele procura por padrões, escuta por discordâncias de vários canais, por interrupções no aflorar dos pensamentos, pela associação passado, presente e transferência, por elementos que faltam nessa ordem; está alerta a todos os caminhos para processos inconscientes, alerta para conflitos psicológicos, sensitivo para os elementos a serem descobertos e sintonizado para as fantasias inconscientes que estruturam a vida do paciente. Reconhece a contratransferência como fonte de informação, como sinal de perigo e pensa em termos de temas do passado ressonando através do presente. Faz tudo espontaneamente, desenhado em sua própria experiência com outros pacientes, supervisores e gerações de terapeutas que desenvolveram teorias. Fazendo tudo isso sem tentar fazer, ele fala o que vier espontaneamente em sua mente; por seu estilo de escuta e por estar informado sobre essa forma de pensar, o que vem à sua mente é diferente do que viria se não fosse terapeuta. E o resultado é psicoterapia!

Expostas a profissão psicoterápica e as habilidades necessárias ao psicoterapeuta de orientação analítica, deve-se pensar na profissão do supervisor de psicoterapias, que, concomitantemente, desempenha a profissão de professor.

Pois é esta, exatamente, a função do supervisor: participar da formação do candidato, oferecendo-se como objeto de identificação, corrigir distorções, apontando acertos e erros, trocando experiências, sendo continente diante da ignorância e inexperiência do candidato (supervisionando). Tudo isso adquire maior importância se comparado às informações teóricas e técnicas, também necessárias no processo de supervisão (Pechansky, 1996, p. 296).

O supervisor necessita basear-se na mesma teoria e nas mesmas habilidades de um psicoterapeuta para expor-se como objeto de identificação. No entanto, precisa de recursos específicos para o ato de ensinar.

Tornar-se supervisor, já que não há um treinamento específico para tal, decorre, em geral, da coincidência de

motivações pessoais com oportunidades institucionais. Uma vez escolhida essa atividade, o terapeuta, mesmo que primariamente não se ofereça como objeto de identificação, acaba sendo, pelo fato em si de se tornar professor e de ensinar, pois, como assinala Frijling-Schrender, a identificação é uma pré-condição para todo o processo de aprendizado. A capacidade de funcionar efetivamente como professor, bem como a de funcionar com habilidade como terapeuta sintetizam as qualificações de um bom supervisor (Machado, 1991, p. 36).

Já se explicitou o pensamento sobre a profissão do psicoterapeuta analítico, seus objetivos, suas funções e habilidades; a seguir, considera-se a formação do “professor-supervisor” de psicoterapias analíticas, um educador de psicoterapeutas.

Essa pessoa deve apresentar competências para atividades terapêuticas e para atividades de ensino, o que se torna um desafio, ou seja, integrar essa dupla função e, de certa forma, dissociá-las, quando se exerce uma ou outra, com o objetivo de tomar atitudes adequadas para cada uma delas.

Observa-se, a seguir, como se dá a formação do psicoterapeuta, professor-supervisor.

### **3.4 Como se forma esse profissional?**

A educação formal do supervisor é voltada para a psicoterapia analítica, não para a docência, continua esta informal, ainda na maioria das situações de ensino.

Como a formação para psicoterapeuta dinâmico é central na formação do supervisor, vamos contextualizá-la.

Schestatsky (1991) lembra que a educação psicoterápica teve sua *origem* com Freud, onde a supervisão acontecia junto ao tratamento pessoal de seus analisados e era baseada na teoria psicanalítica. No decorrer dos anos, com a *evolução* da teoria e da técnica psicanalítica, houve uma diferenciação e a *educação psicanalítica* ficou, formalmente, estabelecida sobre três pilares de

sustentação: o tratamento pessoal, os seminários teóricos e a supervisão clínica, o chamado *modelo tripartido*.

É consenso, na atualidade, a importância desses três pilares formativos do psicoterapeuta dinâmico. Vollmer & Bernardi (1996), Pechansky (1996), reafirmados por Brito (1999) e Zaslavsky *et al.* (2003), caracterizam-nos por seus objetivos e funções.

O tratamento pessoal tem por função proporcionar o “preparo” da base pessoal do psicanalista, pelas experiências emocionais vividas em um tratamento.

Os seminários teóricos, cujo objetivo é proporcionar o conhecimento da teoria e da técnica psicanalítica, suprem o psicanalista de um embasamento teórico, ou seja, de conhecer a experiência científica.

A supervisão tem o essencial papel de prover a formação da identidade de psicanalista, vale entender, é o aprender a ser psicanalista a partir da experiência clínica.

Assim, estabelecida a educação psicanalítica, a educação para psicoterapias analíticas nela se espelha, já que possui o mesmo embasamento teórico, no entanto mantém suas especificidades, sendo a principal compreender os movimentos transferenciais, sem trabalhar através da neurose de transferência.

Aborda-se, agora, a supervisão em psicoterapias analíticas, como amparo teórico para o presente projeto, fundamentada nos últimos estudos, realizados em nosso meio por Brito (1999), Zaslavsky *et al.* (2003), Zimerman (2004), Zaslavsky & Brito (2005).

A supervisão em psicoterapias analíticas é, por *definição*, um processo de ensino-aprendizado como tal, segue os fundamentos da teoria da educação e os fundamentos da área específica da teoria psicanalítica. Esse processo *espera não só que*, através de um vínculo, aconteçam experiências de cunho cognitivo-afetivo, mas também que o supervisionando aprenda a estabelecer a ligação entre o que escuta de seu paciente e a teoria. Usando seus aspectos pessoais como instrumento de escuta, o supervisionando pode estabelecer



uma compreensão do mundo interno do paciente, dos movimentos inconscientes que ocorrem no tratamento e, assim, nortear as intervenções de forma autônoma e criativa.

Na supervisão, existe um aprendizado sobre o inconsciente, que envolve relações de inconsciente para inconsciente, principalmente, entre supervisor, supervisionado e paciente, além do institucional, onde elas acontecem. Esse pilar formativo tem objetivos firmados na realidade do aprendizado e necessita de *regras e objetivos* formais.

É possível considerar que há um processo que ocorre em um *campo interativo*, intra e interpessoal, que envolve o supervisor e o supervisionado (professor e aluno), seus aspectos pessoais, seus conhecimentos e seus contextos.

Colocados frente a frente, supervisor e supervisionado, após a *escolha* deste, que não acontece ao acaso, com os objetivos acima explicitados para serem atingidos, ambos vão em busca do estabelecimento de um vínculo afetivo. Então, o processo começa a ocorrer, com seus *aspectos subjetivos e formais*.

É importante que se atente aos aspectos subjetivos, pois eles são a base do processo.

O *vínculo afetivo* deve ser de confiança mútua para apoiar todos os movimentos que vão ocorrer. Um processo que vise a mudanças, *transformações* intrapessoais, necessariamente envolve vários sentimentos, ansiedades persecutórias e depressivas em um e outro, movimentos projetivos e introjetivos, para que ocorram reparação, identificação e criatividade (Eizirik & Zaslavsky, 1989).

Como explicitam Zaslavsky *et al.* (2003), para que esse vínculo de confiança prevaleça e esses objetivos sejam atingidos, é necessário que ambos, supervisor e supervisionado, tenham determinadas *características pessoais e motivacionais*. O supervisor precisa ser ético, maduro, empático e continente, para tolerar as pressões advindas de todos os elementos do campo e do momento da supervisão. O supervisionado necessita querer, tendo

condições para tolerar desaprender, desidealizar e suportar uma desorganização, a fim de novamente se reorganizar e adquirir uma identidade verdadeira, criativa e reflexiva, embasado em teorias consistentes e coerentes com ele mesmo.

Vale ressaltar que esse processo é complexo e, como tal, envolve *riscos*, sendo necessário estudá-lo amplamente.

Quanto aos riscos de patologia do processo de supervisão, Zaslavsky *et al.* (2003, p. 203) recomendam que o supervisor deve estar atento para as seguintes manifestações:

- 1) *sentimentos paranóides* no supervisionando, que podem variar conforme os traços de personalidade e o estágio de formação profissional e, ainda, que podem se acentuar em situações de avaliação;
- 2) a *baixa tolerância* quando o supervisionando não sabe o que fazer com o paciente, devido à falta de conhecimentos e experiência. Muitas vezes, essa intolerância pode ser uma defesa contra ansiedades depressivas e sentimentos de desvalorização tanto pelo medo de perder o paciente e/ou o amor do supervisor quanto por ameaças à própria carreira, quando estiver ligado a uma instituição. O relacionamento do supervisor com o supervisionando pode ajudá-lo a tolerar tais ansiedades, enfrentando as frustrações e o desconhecido através da capacidade de ser continente, como recomenda Bion;
- 3) a *formação de “ponto cego”* em função das identificações inconscientes do supervisionando como paciente. É necessário distinguir aquelas identificações que são úteis ao processo e, portanto, transitórias, daquelas que se cristalizam e impossibilitam o manejo e levam ao “acting”;
- 4) o *processo de luto* quando o supervisionando sofre uma ferida em seu narcisismo ao reconhecer suas limitações e pouca experiência. A identificação com os aspectos funcionais do supervisor, desenvolvendo uma capacidade de auto-supervisão, pode ser comparada a um luto

bem-sucedido. Por outro lado, à medida que o supervisionando progride, como em qualquer outra relação de aprendizagem, o supervisor terá de aceitar e elaborar o luto pela perda de uma relação inicialmente idealizada. As estruturas de personalidades muito narcisísticas (do supervisor) poderão encontrar dificuldade em aceitar e tolerar a progressiva independização do supervisionando, que vai ampliando gradualmente sua capacidade de pensar com mais liberdade e criatividade, até mesmo discordando da opinião do supervisor.

O sucesso desejado para a educação psicoterapêutica específica refere-se ao formando, ou seja, que ele estabeleça uma identidade profissional, através de modificações internas de seu *self*, que lhe proporcione integridade, individualidade e autenticidade profissionais.

Assim, delineadas as idéias essenciais para esse ensino profissional, dirige-se o olhar sobre a formação do professor que ele será.

Pechansky (1996), ao falar das vicissitudes da supervisão psicanalítica, entende que

O supervisor, com seus conhecimentos teóricos, técnicos e clínicos, adquiridos ao longo de sua própria formação e experiência profissional, está plenamente identificado com a tarefa de auxiliar o candidato a encontrar uma identidade própria como psicanalista (p. 296).

Já Eizirik (1991, p. 70), ao falar sobre a relação supervisor-supervisionado, observa que “subjacente a ela, situa-se o conceito de “generatividade”, de Erikson, pelo qual uma geração transmite à outra seus conhecimentos e a forma de praticá-los”.

A partir dessas reflexões, salientam-se características da atividade de ensino e a identificação com estas ao longo da própria formação e da vivência profissional. Surge o questionamento: como se identificar com a profissão de professor formador de outros profissionais? É possível considerar que essa identificação acontece de alguma maneira, o que é o grande questionamento

do presente trabalho. Para fundamentar teoricamente essa busca, enfoca-se a formação de professores.

Isaia (2001), ao abordar a constituição do professor responsável pela formação de futuros professores, sugere que se olhe

O professor como um ser unitário, entretecido pela trajetória pessoal e profissional, pressupondo que o mesmo é uma pessoa que se constrói nas relações que estabelece com os outros que lhe são significativos, com a história social que o permeia e com sua própria história (p. 35).

Para Isaia (2001, p. 37), “a trajetória pessoal é entendida como um transfundo a partir do qual a vida dos professores adquire consistência e significado existencial”.

A autora considera que

O caminho do desenvolvimento pessoal não pode ser visto apenas em termos individuais, mas sim grupais, pois, no seu percurso, cada sujeito interage com todos aqueles que com ele compartilham os mesmos parâmetros geracionais, constituindo uma geração (p. 36).

Seguindo a mesma linha de pensamento, baseada nos conceitos de Erikson (1985), a autora citada explicita como importante a necessidade do adulto jovem entender

Amor como sentimento maduro, implicando uma relação e reciprocidade com outros significativos. No pólo oposto à intimidade e ao amor, encontra-se o isolamento, caracterizado pelo impulso a evitar contatos em que o traço distintivo é a mutualidade, a reciprocidade e o compromisso. É a qualidade do adulto de gerar novos seres, produtos e idéias, mas também de autogeração, uma necessidade psicológica de sentir-se responsável pelo desenvolvimento de outras pessoas e do seu próprio. Coerente com o impulso à geratividade é o compromisso que o adulto estabelece de cuidar das pessoas, dos produtos e idéias com os quais está vinculado e pelos quais se sente

responsável. O rechaço, pólo negativo do cuidado, implica a resistência do adulto em se comprometer com as obrigações advindas de seu vínculo com outros significativos, revertendo na antítese da geratividade que é a estagnação. Essa expressa-se em uma necessidade obsessiva de autocentralização e autopreocupação, levando a um empobrecimento da personalidade (p. 42).

Por essas afirmativas, Isaia (1996, 1998, 2001, 2003) expressa que a formação da identidade do professor se dá a partir de sua própria pessoa, de sua própria identidade, ao longo da vida.

O professor, ainda um adulto jovem, ao entrar em contato com outro professor, um adulto já maduro, estabelece uma relação interpessoal, entremeada de sentimentos; assim se processa sua constituição como professor. Enquanto o formador se transforma, evolui sua identidade profissional, fechando um elo entre gerações e um ciclo transgeracional.

Ao mesmo tempo, a autora chama a atenção ao afirmar que existe uma polaridade, uma tendência à não-formação, uma tendência ao isolamento e à estagnação; no entanto, o conhecimento de si, do outro e da ciência e o amor a ele é moeda preciosa, pois implica geratividade e impulsiona para ela.

Essa linha de pensamento de Isaia lembra o ideário de Heller e de Erickson.

Heller (1982), com sua teoria dos sentimentos, contribui para esse mesmo entendimento, já que destaca a implicação como um fator construtivo e inerente do pensar e agir. Ela entende a implicação como estar sentindo algo, um sentimento.

Sentir algo é uma expressão de si mesmo, partindo do intrapessoal, sentimento que, ao ativar uma ação, direciona ao interpessoal, tornando-se um elemento de ligação regulador das interações relacionais, é sentir que pode ser figurativo, à medida que aciona e reaciona outros sentimentos, pensamentos e ações. Ao mesmo tempo, pode ser transfundo, quando estabelece o clima, no qual os atos vão se processar modulando-os.

Associando essas idéias à formação da identidade do professor, pode-se

pensar essa construção como motivada e permeada por sentimentos, que estabelecem ligações e trocas interpessoais.

Erickson (1985) considera a construção intrapessoal nas relações interpessoais, marcadas pelo ambiente, pela cultura. Ele dá ênfase às funções conscientes do ego, sem, no entanto, desvalorizar a estruturação inconsciente. O autor associa a construção do sentimento de identidade às relações interpessoais.

Ele expõe, assim, um elo entre gerações, em que o clima emocional modula o acontecer dos processos formativos, e, à medida que uma geração interage com a outra, acontece um processar formativo transgeracional. Pensa-se aqui nas emoções como emanções afetivas da estrutura pessoal.

Esses são conceitos que Isaia (2001, 2003) transpõe para o processar construtivo do professor.

Em face disso, esboçam-se qualidades pessoais importantes ao professor, a partir das quais ele se vinculará, de maneira singular, ao conhecimento e à prática profissional e desenvolverá suas competências profissionais.

Dos diversos autores que geram idéias sobre a formação profissional, imbricada nos aspectos pessoais, considera-se importante salientar as de Abraham (1987). Essa autora sistematiza a constituição da pauta profissional em: eu profissional individual, formado pelo eu real, eu ideal e eu idealizado.

O eu profissional se desenvolve a partir do indivíduo em relação com outros significativos, amados ou odiados e forma um complexo subjetivo consciente e inconsciente individual, mas marcado pelo coletivo profissional. Esse eu profissional tem à sua disposição mecanismos de defesa contra a ansiedade, que, ao se tornarem permanentes, impedem o contato direto com a realidade.

O eu real é traduzido pela capacidade de perceber ele mesmo e suas possibilidades de maneira real e autêntica.

O eu ideal corresponde ao que o professor gostaria de ser, seguindo seus ideais e valores e os do grupo, mas tendo consciência de que não é esse eu.

O eu idealizado se relaciona às ilusões de perfeição.

Os diversos eus profissionais formam o eu profissional coletivo, que é um complexo subjetivo grupal, entendido como classe, formado pelo eu coletivo real e o eu coletivo ideal.

A evolução profissional, tanto individual quanto grupal, depende da dinâmica intra e interpessoal, da prevalência da percepção da realidade e da tolerância às ansiedades individuais e coletivas.

Abraham (1986) é uma autora que se ampara em conceitos kleinianos e seus pensamentos – acerca da constituição interna do professor e dos mecanismos pelos quais se constitui – se aproximam da idéia de formação de identidade profissional através de modificações do *self*. Essas modificações acontecem sob a influência de uma relação interpessoal subjetiva e de um contexto profissional.

É importante um clima de confiança, uma boa coesão interna e, ainda, uma capacidade de lidar com a realidade e as ansiedades que esta desperta; entende-se que a formação da identidade do professor estabelece grande afinidade com os conceitos psicanalíticos e com a formação psicanalítica.

Considera-se o conhecimento um elemento não só constituinte da identidade do professor, mas também participante de sua construção, de como foram considerados os sentimentos. Marcelo (1992, 1999), dentre outros autores, privilegia a inserção do conhecimento através de suas diversas formas de pensá-lo. Esse autor entende que o pensamento reflexivo é figura central dos processos formativos e que o conhecimento pedagógico é elemento essencial.

Entende, também, a importância de a atividade cotidiana ser experienciada com respeito aos alunos e colegas de forma participativa, flexível, ativa/ investigadora. É a atividade investigativa que conduz à reflexão sobre a prática docente, que repensa as teorias de ensino por meio de indagações que promoveriam atitudes mais adequadas e, assim, um desenvolvimento do professor e do pensamento deste.

Marcelo (1992) refere que essa condução do desenvolvimento

profissional, por intermédio da “indagação-reflexão”, requer aptidões cognitivas e metacognitivas, acrescidas de uma disposição básica, ou seja, características de um professor, que o conduza a agir em determinado contexto. Essa disposição básica se aproxima do caráter de um professor.

É desejado que um professor se caracterize por uma mentalidade aberta, pela responsabilidade e pelo entusiasmo. Isso descreve um professor flexível, autêntico, coerente em sua forma de pensar e de se conduzir, norteado por valores éticos e ainda curioso e corajoso para a renovação, transformação e criação.

Dessa maneira, explicita-se um perfil cognitivo, amparado e entremeado por traços de caráter afetivo e comportamental.

Outros autores privilegiaram a construção dos conhecimentos ou saberes necessários à formação do docente e suas práticas. Porlan & Martin (2001) explicam que

O saber dos professores especialistas não pode reduzir-se ao conhecimento acadêmico e formal de uma disciplina concreta. O novo saber profissional deve organizar-se em esquemas e conhecimento teórico-práticos de caráter integrador que deve alimentar-se ao menos de quatro fontes e conteúdos profissionais: a) de diversas disciplinas científicas relacionadas, analisadas cada uma delas desde uma perspectiva lógica, histórica, sociológica e epistemológica, o que constituiria a dimensão científica do saber profissional; b) das diferentes disciplinas que estudam os problemas do ensino e da aprendizagem de uma forma geral, o que constituiria a dimensão psicopedagógica do dito saber; c) da própria experiência, tanto como professores quanto como alunos, e da experiência acumulada historicamente pelo conjunto de professores inovadores, o que constituiria a dimensão empírica do mesmo; d) das didáticas específicas que atuariam como disciplinas de síntese que integrariam as três dimensões anteriores (p. 66).

Segundo, ainda, Porlan & Martin (2001),

Finalmente, as didáticas específicas se situam em um plano epistemológico intermediário entre o saber formalizado e o saber fazer empírico. Aqui a idéia da prática não se utiliza no



sentido de mera ação e sim da práxis, ação fundamentada transformadora. Esses saberes práticos são resultado de uma reflexão crítica que ajudaria a estabelecer conexões significativas entre os saberes acadêmicos e os empíricos, de tal maneira que se produzam reconceitualizações mais complexas vinculadas especificamente ao campo de ensino de cada disciplina (p. 67).

Grillo (2001) ressalta o lugar da reflexão na construção do conhecimento profissional, quando diz:

Ao afirmar que o professor constrói um conhecimento prático e que contribui para a sistematização de novos conhecimentos, estamos afirmando nossa crença na autonomia intelectual do docente, capaz de pensar e promover mudanças, bem como em seu compromisso com propósitos educativos e éticos mais amplos. Estamos visualizando uma nova prática, alicerçada na participação reflexiva do docente e na autoconscientização dos sujeitos da educação. Estamos valorizando o profissional racional, que faz julgamentos, toma decisões num contexto incerto e as executa com a emoção e a paixão que sustentam a sensibilidade para identificar situações novas (p. 140).

Donald Shön (1992) aprofundou estudos sobre a formação de professores como profissionais reflexivos. Ele questiona não só sobre tipos de conhecimento e de saber-fazer que permitem aos professores desempenhar o seu trabalho eficazmente, mas também sobre tipos de formação mais viáveis para equipar os professores com as capacidades necessárias.

Shön (1992, p. 80) parte da premissa de que “está acontecendo na educação o que está acontecendo nas outras áreas: uma crise de confiança no conhecimento profissional, que detona a busca de uma nova epistemologia da prática profissional. Na educação, esta crise centra-se num conflito entre o saber escolar e a reflexão-na-ação dos professores e alunos”.

Esse autor define saber escolar como “um tipo de conhecimento que se supõe que os professores possuam e transmitam aos alunos. É uma visão dos saberes como fatos e teorias aceitas, como proposições estabelecidas na

seqüência das pesquisas. O saber escolar é tido como certo, significando uma profunda e quase mística crença em respostas exatas” (p. 81).

Entende Shön (1992) que o processo de reflexão-na-ação “pode ser desenvolvido numa série de momentos, sutilmente combinados numa habilidosa prática de ensino” (p. 83).

Shön (1992), baseado em Leon Tolstói, caracteriza o professor reflexivo como uma pessoa capaz de surpreender-se frente a situações inusitadas apresentadas pelo aluno, situações essas que geram incertezas que deverão ser toleradas, para que, na interação professor-aluno, aconteçam ações a serem refletidas; assim, geram-se novos significados e novos conceitos através da prática, em campo de ação.

Ele sistematiza suas idéias em dois grandes passos a serem vencidos, quais sejam a reflexão-na-ação e a reflexão sobre-a-reflexão-na-ação.

Na reflexão-na-ação, o professor surpreende-se com a situação apresentada pelo aluno; em seguida, pensa sobre essa situação e, simultaneamente, procura compreender a razão pela qual foi surpreendido; a seguir, reformula o problema suscitado pela situação, formulando uma hipótese, que será testada por uma atitude. Esse processo não exige palavras, é interno, é intuitivo.

Na reflexão sobre a reflexão-na-ação, o professor, após a aula, pensa no que aconteceu e no que observou, pensa no significado que deu ao fato e na possível formulação de novos sentidos. Esse processo constitui uma ação, uma observação e uma descrição; exige uso de palavras, ou seja, é simbólico, representativo; ele estabelece uma nova concepção, um novo conhecimento, conhecimento esse resultante das diversas teorias específicas, das teorias de ensino e aprendizagem, da maneira como o professor processa essas teorias através de sua identidade profissional e da prática cotidiana.

Para chegar a tal concepção, Schön (1992) trabalha com representações figurativas e formais e com as relações entre elas na interação com o aluno, o que se descreve nas próprias palavras do autor,

As figurativas implicam agrupamentos situacionais, contextualizados: as relações que se estabelecem na maior proximidade possível das experiências cotidianas. As formais implicam referências fixas, tais como linhas, escalas, mapas com coordenadas, medidas uniformes de distância, numa palavra, o saber escolar. Através da reflexão-na-ação, um professor poderá entender a compreensão figurativa que um aluno traz para a escola, compreensão que está muitas vezes subjacente às suas confusões e mal-entendidos em relação ao saber escolar. Quando um professor auxilia esse aluno a coordenar as representações figurativas e formais, não deve considerar a passagem do figurativo para o formal como um progresso. Pelo contrário, deve ajudá-lo a associar estas diferentes estratégias de representação (p. 85).

Nas palavras de Shön (1992), “é impossível aprender sem ficar confuso”. Isso significa que a aprendizagem requer que se passe por uma fase de confusão. E não há algo mais incômodo nem mais marcante que a confusão.

É arriscado enfrentar algo novo, é preciso possuir autoconfiança, desenvolvida a partir de uma consciência interior e da auto-estima.

Olhando por essa perspectiva, é importante a interação professor-aluno, em que o primeiro necessita ser capaz de aprender a partir de suas limitações, permitindo ser desafiado.

A expressão do pensamento desses estudiosos da formação de professores tornou-se amparo teórico para a investigação do tema proposto. Considera-se que um professor-supervisor engloba uma identidade profissional específica e uma identificação com a tarefa de professor.

A identidade de um professor se constitui, fundamentalmente, de sua pessoa, de sua constituição profissional, que comporta a maneira como integra os diversos conhecimentos adquiridos ao longo da vida, de vivências extra-profissionais e de experiências profissionais contextualizadas. Da maneira como se processam essa integração e conhecimentos, em que o “processador” é a própria estrutura pessoal e identidade profissional, resultam as ações formativas.

Desse modo, fica estabelecida a formação estrutural do professor:

pessoa, profissional, afetos e conhecimentos e suas expressões através de ações.

Concluindo, não se pode pensar no “professor-supervisor” sem a percepção de que ele é uma pessoa, constituiu uma família, está em dado momento de um ciclo vital, pertence a uma geração, tem sua cultura e valores. Sua atividade docente depreende-se dessa constituição. Não se pode deixar de pensar também que é um profissional, pertencente a uma comunidade de conhecimento, que o fertiliza e o compromete com “verdades” científicas, em evolução e, às vezes, contrapostas, levando-o a buscar uma neutralidade ética, mas não rígida, e a estar em constante reconstrução de si mesmo e da ciência. Essa pessoa-profissional, sob todas essas pressões externas e internas, tem o compromisso de educar, não como reprodutor de modelos, mas como modelo de identificação, com atitudes capazes de formar indivíduos dotados de saber científico, com capacidades pessoais, como autonomia e criatividade, e com valores humanos, como respeito e solidariedade.

Além dos saberes específicos advindos das disciplinas científicas relacionadas e analisadas sistematicamente, dos saberes da docência que englobam os diversos vértices das ciências da educação, necessita-se dos saberes da experiência acumulada historicamente na vida tanto como professor quanto como aluno e da capacidade reflexiva para integrar esses três saberes.

Associando os conceitos de identidade, identificação e formação, chega-se à idéia de transgeracionalidade, ou seja, uma geração profissional forma a outra, conforme seus modelos pessoais e profissionais.

Reflete-se, assim, sobre o questionamento principal do presente trabalho: Como estão se formando os professores-supervisores?

## **4 ANÁLISE DO CONTEÚDO E DISCUSSÃO DOS ACHADOS**

### **4.1 Procedimentos iniciais de categorização**

Após realizadas e gravadas pela autora deste trabalho, as entrevistas foram transcritas na íntegra; depois, foram lidas várias vezes, com a finalidade de aprofundar-se o entendimento sobre a narrativa dos sujeitos. À medida que se buscava esse entendimento, o conteúdo era associado ao das leituras já realizadas sobre o tema. Desse modo, iniciaram-se os procedimentos de análise de conteúdo.

O primeiro procedimento, a unitarização, consistiu em recortar, de cada entrevista transcrita, as falas que expressavam conteúdos significativos para o tema; assim obteve-se uma multiplicidade de unidades de significado; o segundo, a categorização propriamente dita, constou em agrupar as diversas unidades de significado por conteúdos convergentes. Após, cada agrupamento, que se parecia em significado, passou por processos de sínteses que são explicados a seguir. As unidades de significado deram lugar às categorias de sentido iniciais, estas, sintetizadas, deram lugar a categorias de sentido intermediárias que, sintetizadas novamente, deram lugar a categorias finais.

A passagem de uma categoria de sentido inicial para uma intermediária realizou-se de maneira que a de um grupo de iniciais correspondesse uma intermediária, mas nem sempre essa correspondência foi simétrica; às vezes, associaram-se características iniciais a mais de uma intermediária, por tratar-se de uma pesquisa qualitativa que aborda aspectos subjetivos, imbricados em uma pessoa que exerce atividades profissionais diferentes.

Como as entrevistas foram unitarizadas, durante a exposição e a discussão dos achados, foram escolhidas algumas das falas para exemplificar a expressão dos sujeitos.

O transcorrer desse processo foi fiel ao pensamento que conduziu esta pesquisa, ou seja, a face *peçoal e a profiSSIONal se mesclam* de tal forma que, ao iluminar um aspecto, simultaneamente se está evocando o outro, uma vez que a formação profissional é um processo contínuo de transformação que demarca as diferentes etapas de vida e define papéis e funções diferentes para a pessoa. Esse processo ocorre por meio de fenômenos relacionais intrapsíquicos e interpessoais, tendo como consequência desejada uma identidade profissional, que ampara um estilo de agir profissional.

A expressão desses fenômenos se traduz em *motivação da pessoa*, que promove uma busca de satisfação, muitas vezes, em interação com um *outro significativo*, acontecendo assim uma experiência. O conjunto de experiências vivenciadas constitui uma trajetória de vida. Aqui, interessou o viés formativo do professor-supervisor em psicoterapias analíticas.

Cabe dizer que do entrelaçamento das idéias que conduziram esta pesquisa, das leituras que a fundamentaram e dos conteúdos analisados resultou a organização de achados.

## 4.2 Organização dos achados

Organizaram-se os achados em quatro dimensões, cada uma delas expressando aspectos de fundamental importância no processo formativo do professor-supervisor, sobre o qual se buscou ampliar o entendimento.

A primeira dimensão, **a pessoal**, ao longo do ciclo vital, entrelaça-se, pelas facetas em que interagem, às outras duas: a **formativa como supervisionando** e a **formativa como supervisor**. Tais facetas expõem o rebate entre o supervisionando que vivenciou um determinado processo formativo e o supervisor que passou a ser e que continua em transformação.

A quarta dimensão, o **processo formativo em si**, leva a refletir sobre o acontecer do processo formativo do supervisor.

### 4.3 Exposição e interpretação dos achados

O objeto de estudo deste trabalho – o processo formativo do professor-supervisor de psicoterapias analíticas – é um ponto de intersecção entre os interesses investigativos da pesquisadora, de seus orientadores e do contexto científico das áreas envolvidas. É importante ressaltar que, no transcurso da investigação, iniciada pela escolha do tema, aconteceram importantes vivências e percepções, tais como:

- o acolhimento, o elevado caráter ético e científico dos orientadores e os programas de pós-graduação que representam marcaram a pesquisadora;

- as pesquisas de Brito (1999) e Zaslavsky (2003), dentro da temática, proporcionaram ajuda e aprendizado;

- a disponibilidade dos sujeitos respondentes evidenciou-se quando todos, prontamente, aceitaram participar da pesquisa, tanto para as entrevistas-piloto, quanto para as definitivas. E o fizeram de forma verdadeira, aberta e franca, mostrando-se interessados pelo assunto, fato que fez crescer a motivação para a pesquisa e proporcionou interação agradável e frutífera em termos de dados, evolução de idéias e vivências enriquecedoras tanto para a entrevistadora como para os entrevistados que, de alguma forma, demonstraram isso. As falas a seguir expressam essa compreensão.

- Isso que estás falando me interessa muito, vamos seguir (...)
- Interessante esse aspecto que tu comentaste, eu não tinha pensado nisso, mas é um acréscimo que tu me deste (...)
- Pensei que seria um daqueles questionários chatos, mas gostei muito, foi agradável (...)
- Me ocorreu agora aqui, pensando junto contigo (...)
- Nesse sentido sim, é uma boa idéia (...) (Palavras da entrevista, Anexo A).

Esse acontecer da pesquisa mostrou a afinidade dela com a metodologia proposta, com a qual investigadores e sujeitos estabeleceram um vínculo franco e aberto acerca do tema, que é de interesse comum e do contexto a que pertencem. Os vínculos se apresentaram transformadores, uma vez que as pessoas envolvidas saíram com novas idéias, compreensões e sentimentos acerca do tema.

Autores, como Taylor & Bogdan (1996), Bosi (1994) e Oliveira (2000), descreveram características da metodologia qualitativa que ampararam o exposto acima. Sellitz *et al.* (1965), entre outros, orientaram as atitudes do pesquisador ante o pesquisado, para que, na entrevista, se estabelecesse uma situação de confiança e liberdade, proporcionando uma exposição natural e verdadeira do pesquisado e ainda uma interação, conforme a descrita acima.

Zaslavsky (2003) fez observações semelhantes sobre a disponibilidade e o interesse dos sujeitos e confirmou a importância, no contexto atual, de evidenciar e aprender, pesquisando, qualitativamente, o tema proposto.

Após essas considerações iniciais, passou-se para a exposição, interpretação e discussão dos achados. Estes foram entrelaçados com falas-exemplo, isto é, excertos das narrativas dos sujeitos que representaram as categorias em discussão.

Os achados foram organizados em quatro dimensões, que configuraram diferentes prismas de apreciação e expressão dos elementos que compõem o processo formativo.

A – Dimensão pessoal

B – Dimensão formativa como supervisionando

C – Dimensão formativa como supervisor

D – O Processo formativo em si

A seguir, explicita-se cada uma das dimensões, com suas categorias.

### **A – Dimensão Pessoal**

A1 – Motivações pessoais

A2 – Modelos de identificação positivos

A3 – Modelos de identificação negativos

A4 – Vivências influentes

*A<sub>1</sub> – Categoria final: Motivações pessoais*

Entende-se **motivações pessoais** como expressões de desejos profundos, que impulsionam e/ou determinam os sentimentos, pensamentos e



ações dos sujeitos (Quadro 1).

QUADRO 1 – Motivações pessoais.

Categoria inicial	Categoria intermediária	Categoria final
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gosto pelo que faz</li> <li>- Gosto pela medicina, psiquiatria e psicanálise</li> <li>- Gosto por ensinar-aprender aquilo de que gosta</li> <li>- Gosto por compartilhar e descobrir algo com o outro</li> <li>- Necessidade de reparar perdas</li> <li>- Necessidade de reparar objetos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gosto pela profissão</li> <li>- Gosto pela atividade de supervisionar</li> <li>- Necessidade reparadora</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Motivações pessoais</li> </ul>

Observa-se, no quadro acima, que foram expressas motivações profundas, como **necessidades reparadoras**, junto **ao gosto pela profissão** de terapeuta e ao **gosto por supervisionar**.

Referente à motivação pessoal, um dos depoentes declarou:

Acredito que sejam as mesmas para a escolha profissional, motivação reparadora, à medida que estás reparando as pessoas, os outros, estás reparando tuas imagens internas (Palavras da entrevista, Anexo A).

Essa fala ilustrativa aproximou-se do pensamento de Freud (1955), Melanie Klein (1975,1984) e seus seguidores. São autores que explicam motivação como expressão de impulsos inconscientes, que promovem busca de satisfação pelo estabelecimento de uma relação com o outro ou com algo significativo, denominada fonte de satisfação ou objeto, que tanto pode ser do mundo interno e/ou do externo; assim, experienciam a satisfação das necessidades que motivaram a ação de busca. No entanto, é necessário aparelhar-se para tais ações e adequar-se a si mesmo e ao meio externo.

A maneira pela qual a pessoa se prepara para agir de forma prazerosa e adequada se dá por intermédio de experiências formativas e/ou formadoras que, no caso estudado, podem ser tanto terapêuticas, como formadoras.

Os impulsos inconscientes têm destino e são caracterizados pela estrutura de personalidade de cada um e, também, são estruturantes, já que determinam as escolhas, as ações, as gratificações e os gostos pessoais.

No presente caso, as **motivações foram reparadoras**, as ações foram terapêuticas e educativas. Os objetos foram do mundo interno dos próprios sujeitos e do mundo externo, podendo ser eles próprios, pacientes, formadores e/ou formandos, de acordo com as ações terapêuticas ou educativas.

Veja-se esquema apresentado na Figura 10.

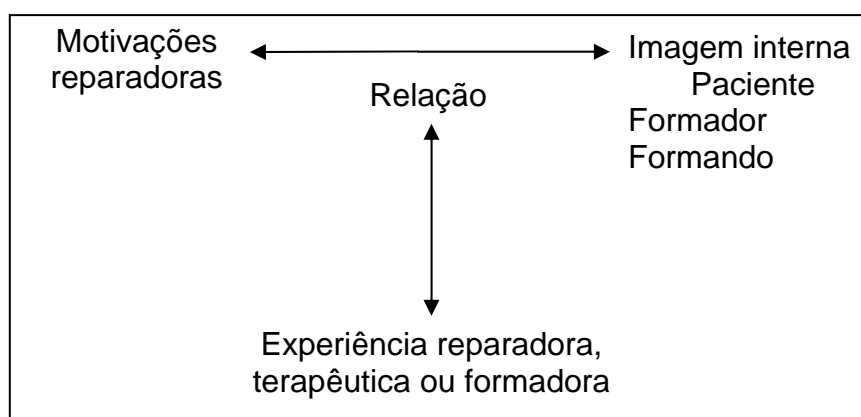


FIGURA 10 – Esquema da dinâmica básica do processo formativo do supervisor.

As outras motivações expressas pelos respondentes foram o **gosto pela profissão e por supervisionar**, como exemplifica a seguinte fala:

Sou uma pessoa apaixonada pelo que faço em termos de psicoterapia, psicanálise, psiquiatria, eu acho que isso, talvez, seja o motor principal de também querer ensinar. Gostar de transmitir isso (...) (Palavras da entrevista, Anexo A).

Sob o ponto de vista de Heller (1982), em sua teoria dos sentimentos, gostar de fazer algo é um sentimento que expressa, como pano de fundo, uma implicação pessoal com esse algo. Essa situação se refere a um envolvimento pessoal com a atividade terapêutica e com a de supervisionar.

Pode-se dizer que o gosto por exercer as atividades terapêuticas e formativas traduziu satisfação desses desejos profundos de reparação. Conforme a expressão dos sujeitos, existiu não só uma importante implicação pessoal com a atividade terapêutica, mas também uma gratificação advinda dela, sendo este um dos motivos principais de querer compartilhar com o outro, por meio do ensino.

De acordo com as idéias de Erickson (1985), a pessoa segue se gratificando e evoluindo ao longo de todo o ciclo vital, em constante interação com os outros, enfrentando os desafios de cada momento da vida, no contexto sociocultural a que pertence. O autor, assim, ilumina o conceito de transgeracionalidade, vale entender, uma geração passa a outra seus comportamentos, idéias e valores, em uma relação de intimidade, que proporciona crescimento mútuo.

Eizirik (1991) insere o conceito de transgeracionalidade na atividade de supervisionar, associando-se a Isaia (1996, 2001, 2003), que dá uma nova dimensão à formação de professores, entendendo o professor como um sujeito que se constrói em interação com outro. Nessa relação, os sentimentos sinalizam o envolvimento da faceta pessoal no agir profissional e, ao mesmo tempo, dão sentido e modulam a razão e as ações educativas desse sujeito, tornando-as fonte de satisfação pessoal, ao mediar o crescimento do outro. A esse tipo de sentimento Isaia (1999) denominou **empolgação pelo ensino**.

Acredita-se que, mesmo partindo de paradigmas diferentes, as idéias acima expostas encontraram pontos de convergência e ampararam o dizer dos sujeitos sobre necessidades pulsionais, gosto pela profissão e por supervisionar e evidenciaram as motivações pessoais como propulsoras ao supervisionar.

#### *A<sub>2</sub> – Categoria final: Modelos de identificação positivos*

Entende-se como modelos de identificação as pessoas que se tornam significativas (objetos) por serem revestidas de elevado investimento afetivo e de valor para o desenvolvimento pessoal e que formam vínculos importantes,

que proporcionam identificações.

Identificações seriam produtos de um processo que, pelo interjogo de mecanismos projetivos e introjetivos e por características pessoais dos modelos, são guardadas internamente de tal forma que se tornam características próprias, resultando, assim, no modelo que exerce um papel formador.

Buscou-se compreender quais são esses modelos (Quadro 2).

QUADRO 2 – Modelos de identificação positivos.

Categoria inicial	Categoria intermediária	Categoria final
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Características de ajuda dos pais, como inteligência, capacidade para conversar, senso de humor, regras e profissionalismo</li> <li>- Aprendizados importantes com professores de psiquiatria</li> <li>- Espelhamento e, também, marcas importantes deixadas por professores de psiquiatria, como objetividade, seriedade e clima de confiança</li> <li>- Ótimos supervisores que emprestaram aspectos a serem guardados</li> <li>- Excelentes supervisores que gratificaram e proporcionaram aprendizados</li> <li>- Analista como modelo de terapeuta</li> <li>- Aprendizado com o próprio analista</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Características positivas dos pais</li> <li>- Professores de psiquiatria</li> <li>- Supervisores admirados</li> <li>- Analista em função formadora</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Modelos de identificação positivos</li> </ul>

Os sujeitos citaram os **pais** como os primeiros modelos de suas trajetórias formativas; a seguir, os **professores de psiquiatria** que deixaram marcas; os **supervisores** que emprestaram aspectos a serem guardados e, finalizando, os **analistas** como modelos globais e de terapeutas.

Meu pai (...) inteligente, organizado, muito profissional, conversava comigo, isso me ajudou (...) Minha mãe inteligente, letrada.

Antes de falar em termos de supervisor, vamos falar em

termos de modelo médico. Meu pai era médico do interior (...) fazia tudo (...) conselheiro (Palavras da entrevista, Anexo A).

As narrativas acima encontraram amparo teórico em Freud (1955), com sua equação etiológica; em Melanie Klein (1975, 1984), com sua teoria das relações de objeto e em todas as idéias que evoluíram dessa base do pensamento psicanalítico, que apontam para a essencial importância dos **pais**, como modelos primeiros, participantes nas experiências que funcionam como matrizes de tornar-se alguém e, depois, tornar-se alguém profissional, ou seja, **matrizes dos processos identificatórios futuros, inclusive dos profissionais.**

Freud (1914, p. 25), ao escrever sobre a psicologia de um colegial, refere que “para ele todos os homens que virá a conhecer serão personagens substitutos destes primeiros objetos afetivos (talvez, junto aos pais, os educadores), e os ordenará em séries que partem todas das denominadas **imagens dos pais**”.

João e Pedro<sup>1</sup> me marcaram bastante, pelo clima de confiança e objetividade (...) quando cheguei na psiquiatria (Palavras da entrevista, Anexo A).

Essa expressão exemplificou a importância dos professores de psiquiatria como primeiros modelos profissionais, já que eles iniciam a educação psicoterapêutica.

Freud (1914) se refere aos professores da seguinte forma:

Com estes nos unia uma corrente subterrânea, jamais interrompida e em muitos de nós o caminho para a ciência só pode passar pelas pessoas dos professores (...) Os cortejavamos ou nos afastávamos deles, imaginávamos sua provavelmente inexistente simpatia ou antipatia, estudávamos suas características e formávamos ou deformávamos as nossas, tomando-os como modelos (p. 250).

---

<sup>1</sup> João e Pedro, nomes fictícios dados para dois professores de psiquiatria.

Freud (1914) destaca o papel marcante que os educadores e os professores exercem no desenvolvimento pessoal, conceitos que Erickson (1985) amplia ao focar horizontes para além dos pais.

Freud (1914) também sinaliza a força **da fantasia individual**, conceito que Klein e seus seguidores desenvolvem e é fundamental para o entendimento dos processos identificatórios, pois insere o aspecto pessoal do aluno.

Freud (1914) assim abre caminho para a valoração das relações interpessoais estabelecidas com essas figuras, como mobilizadoras e transformadoras da configuração intrapessoal.

Percebeu-se que o formando traz, para o processo formativo específico, uma bagagem interna de suas primeiras experiências com pais, educadores, professores de psiquiatria, revestidas por fantasias. Tal bagagem compõe seu mundo interno (*self*) e estrutura sua personalidade, que se expressará no decorrer do processo formativo.

Tive ótimos supervisores, de cada um deles, eu guardo bons aspectos (...) muita consistência, jeito para dizer as coisas que precisam serem ditas (Palavras da entrevista, Anexo A).

Falas como essa sugeriram que o modelo de identificação principal, para a formação do supervisor, são os próprios supervisores, pois eles mostram como fazer o trabalho e como ensinar a profissão psicoterapêutica.

Estudiosos da função de supervisor, entre eles, Eizirik & Zaslavsky (1989), Vollmer & Bernardi (1996), Zaslavsky (1999), Brito (1999), Zaslavsky *et al.* (2003), Zaslavsky (2003), confirmam a importância do supervisor como modelo de identificação e apontam-no essencialmente como modelo de psicoterapeuta; já os sujeitos referiram a função complementar também como modelo de supervisor.

Meu analista era comigo aquilo que eu queria ser como terapeuta (...) (Palavras da entrevista, Anexo A).

Essa narrativa referiu-se ao analista como modelo global de terapeuta. O terapeuta, como figura de alta significância, promove mudanças pessoais importantes, pois proporciona o preparo da base pessoal da formação profissional (Vollmer & Bernardi, 1996), que incide, também, no preparo para supervisionar, pois sabe-se a importância dos aspectos pessoais de um supervisor.

Se essas idéias se agregarem aos conceitos atuais de intersubjetividade, nos tratamentos e, também, aos de múltiplas funções do analista (Bollas, 1992), é possível pensar que, ao interagir com o terapeuta (uma figura real, que trabalha na mesma profissão dos formandos) que toma ações terapêuticas e educativas, entram em jogo múltiplos objetos de identificações, que podem contribuir para o desenvolvimento específico para ser supervisor.

Acrescenta-se aqui o pensamento de Isaia (2001), que entende ser possível inferir-se que os pais, os professores e os formadores, em ordem seqüencial e de aumento de complexidade, são pessoas que estabelecem relações interpessoais baseadas em sentimentos e cognições; como mediadores, eles oferecem a possibilidade de internalizar os elementos necessários para uma vida pessoal e profissional, o que amparou, por esses aspectos, o expresso pelos sujeitos. Mesmo partindo de pontos de vista diversos, acredita-se que possa haver diferentes explicações para os mesmos acontecimentos e/ou acontecimentos complementares.

Como elementos comuns, nos depoimentos, observou-se a formação de vínculos de caráter cognitivo-afetivo, com pessoas significativas e em ordem seqüencial, que partem de uma “matriz básica”, na qual se constituíram imagens internas resultantes de fantasia e de realidade, que foram influenciando as futuras imagens.

### *A<sub>3</sub> – Categoria final: Modelos de identificação negativos*

Modelos de identificação negativos são pessoas com a mesma significância dos positivos, porém com características indesejadas e/ou adversas à função desempenhada. Buscou-se entender quais eram esses

aspectos, que destino tiveram no processo formativo em estudo (Quadro 3).

QUADRO 3 – Modelos de identificação negativos.

Categoria inicial	Categoria intermediária	Categoria final
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Características adversas nos pais, como rigidez, instabilidade</li> <li>- Experiências adversas com professores de psiquiatria, sujeitos autoritários, rígidos e críticos</li> <li>- Supervisores críticos, distantes e vagos</li> <li>- Aprendizado de como não ser</li> <li>- Aprendizado de tolerância</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Características negativas dos pais</li> <li>- Professores de psiquiatria criticados</li> <li>- Supervisores criticados</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Modelos de identificação negativos</li> </ul>

Foram lembrados como modelos de identificação negativos **os pais com suas características negativas, professores de psiquiatria e supervisores criticados**, lembranças que reforçaram os mesmos modelos, porém em posições criticáveis.

Minha mãe (...) muito religiosa (...) meu ponto de confronto com ela.

Minha mãe é instável (...) (Palavras da entrevista, Anexo A).

Essas são citações-exemplo das características não-tranqüilizadoras e não-flexíveis, que não entraram em consonância com características de continência (Winnicott, 1988), desejadas a uma maternagem suficientemente boa – conceito evoluído da teoria kleiniana. Ao se dirigir o pensamento para o conceito de imagens negativas a serem internalizadas, com seus afetos inerentes conforme Klein e o conceito de fonte frustrante da teoria freudiana, possivelmente essas vivências causem a necessidade de acionar forças reparadoras.

Tive outros supervisores que foram um terror para mim, justamente porque eram arrogantes, exibidos, não toleravam erros, limitações que eu tinha do próprio aprendizado (...) (Palavras da entrevista, Anexo A).



Essa fala exemplificou a crítica dos sujeitos sobre a falta de capacidade de compreensão, tolerância e preocupação com o formando. Salienta-se que as características criticadas pelos depoentes foram de cunho pessoal, na área emocional, tanto as dos pais, como as dos supervisores. Tais críticas remeteram ao pensamento de vários estudiosos sobre a importância dos aspectos pessoais dos supervisores e das capacidades que proporcionam empatia, flexibilidade e tolerância, aproximando-se da função continente (Winnicott, 1988).

Pesquisadores sobre formação de professores, como Shön (1991, 2000), Abraham (1987), Marcelo (1999), Isaia (2001, 2003), salientam a importância do respeito aos alunos e aos conhecimentos tácitos destes, da tolerância a incertezas e da capacidade reflexiva nos formadores, capacidades essas que constituem as competências afetivas dos docentes; na ausência delas, há redução do processo formativo.

Na Figura 11, está esquematizada a seqüência dos modelos de identificação para o supervisor.

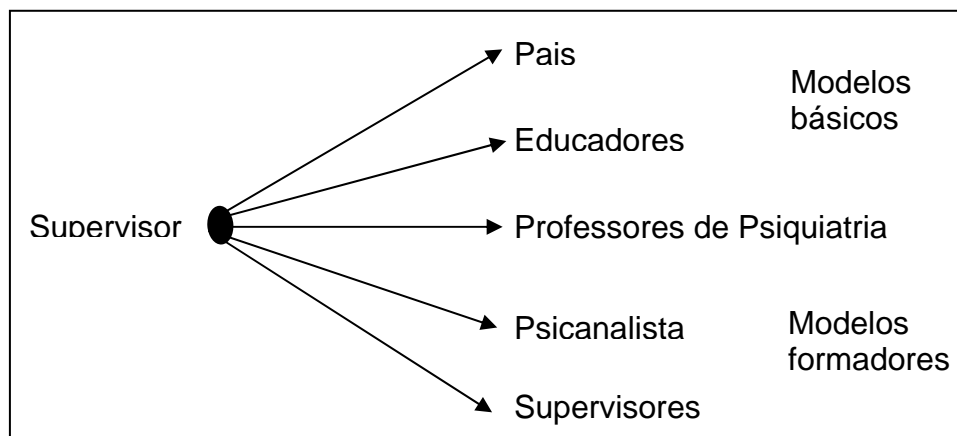


FIGURA 11 – Modelos de identificação para o supervisor.

#### *A<sub>4</sub> – Categoria final: Vivências influentes na trajetória construtiva*

Vivências, no contexto da pesquisa, significam acontecimentos na trajetória de vida pessoal, que envolvem o **indivíduo, outro(s) ou algo significativo** para ele; esse **vínculo** estabelecido gera uma importante **carga afetiva**, uma interação que pode estar sitiada no mundo interno e/ou externo; no entanto, ocorre inserida

em um contexto familiar, ou profissional e sociocultural, em dado momento histórico (Quadro 4).

QUADRO 4 – Vivências influentes na trajetória construtiva.

Categoria inicial	Categoria intermediária	Categoria final
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conquistas importantes</li> <li>- Perdas importantes</li> <li>- Transformações pessoais</li> <li>- Casamento</li> <li>- Nascimento dos filhos</li> <li>- Mudanças geográficas</li> <li>- Convívio agradável com pessoas significativas e com educadores</li> <li>- Convívio delicado com pessoas significativas e com educadores</li> <li>- Participação ativa em atividades estudantis, ao longo da vida de estudante</li> <li>- Posições de liderança e de ensino como estudante</li> <li>- Experiência de trabalho precoce durante a formação</li> <li>- Experiências gratificantes com supervisores</li> <li>- Experiências frustrantes com supervisores</li> <li>- Mudanças ocorridas na análise pessoal</li> <li>- Transformações profissionais</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vivências individuais</li> <li>- Vivências com familiares e com educadores</li> <li>- Vivências estudantis</li> <li>- Vivências sociopolíticas</li> <li>- Vivências na formação específica</li> <li>- Vivências no próprio tratamento psicanalítico</li> <li>- Vivências profissionais</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vivências influentes na trajetória construtiva</li> </ul>

Observou-se que as narrativas contemplaram a continuidade evolutiva da vida, passando por **eventos próprios de cada etapa**, como exemplificaram as falas:

Aí, vim para Porto Alegre (...) não rolaram muito bem esses dois anos (...)

Nesse tempo, eu já estava casado (...), aí nasceu nossa filha.

A maternidade me ajudou a ser supervisora, a vivência de mãe me ajudou (...) (Palavras da entrevista, Anexo A).

Alguns dizeres evocaram **eventos acidentais**, como o registrado a seguir, em relação a alguém importante da família: "(...) morreu em acidente horrível" (Palavras da entrevista, Anexo A).

Outros eventos considerados importantes foram

- de **cinho individual**, como: “(...) então passei no vestibular (...)” (Palavras da entrevista, Anexo A).

- do **contexto familiar e educativo**, por exemplo: “(...) fui expulsa do colégio, as freiras (...)”, “(...) eu tirava notas altas, era líder de turma” (Palavras da entrevista, Anexo A).

- do **contexto estudantil**, repassado pela lembrança: “no quarto ano, era monitor da psiquiatria e já fazia plantões no hospital psiquiátrico” (Palavras da entrevista, Anexo A).

- do **contexto sóciopolítico**, como: “quando veio a revolução, nós participamos ativamente” (Palavras da entrevista, Anexo A).

Na **formação específica**, apareceram as vivências de supervisão, denotando experiências gratificantes ou frustrantes, como as registradas abaixo:

- Eu gostava quando chegava o dia de ir para a supervisão, aguardava aquele dia;
- Era horrível (...), era uma máquina de moer carne (Palavras da entrevista, Anexo A).

O tratamento pessoal foi considerado como uma experiência crucial, como se pôde observar no exemplo: “depois que eu fui me tratar, que eu fui entender o que era psicanálise, como paciente, aí é que entendi mais que com as teorias” (Palavras da entrevista, Anexo A).

Na continuidade evolutiva da vida, as **vivências profissionais** foram transformadoras, como mostraram as citações: “entrevistar pacientes, frente aos alunos e outros professores, é difícil, mas muito bom (...), é um aprendizado constante”. “Então eu diria que o que me influenciou a ser supervisor foram minhas vivências, meus tratamentos, meus supervisores, a maternidade”.

Essas falas traduziram a complexidade de elementos e inter-relações que influenciam a formação aqui estudada.

Salienta-se que, nas narrativas, apareceu um somatório de vivências, ao

longo da vida, que constituiu uma trajetória que envolveu as pessoas, seus objetos significativos, as interações deles; assim, proporcionou ganhos, perdas, gratificações, frustrações e, ainda, aspectos vivenciais constitutivos e formativos, entrelaçando a pessoa e o profissional e o contexto que os abrangia. Nessa trajetória, foram ocorrendo mudanças internas e externas, que evidenciaram sujeitos ativos, com capacidades transformadoras e construtivas.

As narrativas puderam justificar os conceitos básicos sobre desenvolvimento da personalidade, desde a equação etiológica de Freud (1955), na qual ele considera a constituição biológica, as experiências emocionais com os pais e os eventos traumáticos como fundamentais para a estruturação pessoal, até os conceitos de Klein (1975, 1984) e seus seguidores, Winnicott (1988) e Bion (1962), *apud* Bléandonu (1993), sobre as relações de objeto, os vínculos estabelecidos entre eles e os afetos gerados, que proporcionam dissociações e/ou integrações, marcando, assim, a formação da identidade pessoal do sujeito, seus conhecimentos e habilidades. São autores que, associados ao ideário de Erickson (1985), entenderam que a pessoa se desenvolve ao longo do ciclo vital, através de estágios, com polaridades positivas e negativas, servindo um estágio de base para o outro, sempre em interação com os outros e com o meio.

Essas concepções ampararam as lembranças dos sujeitos depoentes, visto que suas vivências, anteriores à formação específica, foram bastante influentes.

Estudiosos da supervisão, como Eizirick (1991), Eizirick & Zaslavsky (1989), Vollmer & Bernardi (1996), Brito (1999), entre outros, consideram os aspectos da personalidade do formador e do formando e o vínculo estabelecido entre eles essenciais para a experiência formativa. Existe, assim, um elo entre as vivências do desenvolvimento pessoal e a formação profissional como formando e, após, em outra etapa da vida, como formador.

Estudiosos da formação de professores, como Isaia (1996, 1998, 2001, 2003), Abraham (1987), Shön (1991, 2000), Marcelo (1999), dentre outros, consideram que o profissional é produto de uma *tecitura*, em que os pontos são constituídos e entrelaçados por elementos pessoais e interacionais, seguindo um ritmo histórico, influenciado pelo contexto individual, profissional e social,

uma vez que a configuração e o colorido dessa *tecitura* são editados por cognições e sentimentos, que permeiam as vivências que constituem uma trajetória de vida pessoal e profissional.

A partir dessas reflexões, observou-se que as vozes dos sujeitos entrevistados, o pensamento psicodinâmico de alguns autores e os dizeres dos pesquisadores da formação de professores entraram em concordância, vale dizer, eles justificaram que cada vivência marca e abre caminho à outra, na passagem do ciclo vital, perfazendo uma trajetória construtiva do supervisor. Esse foi sendo construído por elementos da constituição pessoal que, em interação com outros significativos, foram transformados e internalizados, situação que acontece configurada pelos vínculos estabelecidos por vivências influentes e formativas. A Figura 12, a seguir, evidencia a dinâmica das motivações e as vivências influentes e formativas da trajetória construtiva dos sujeitos.

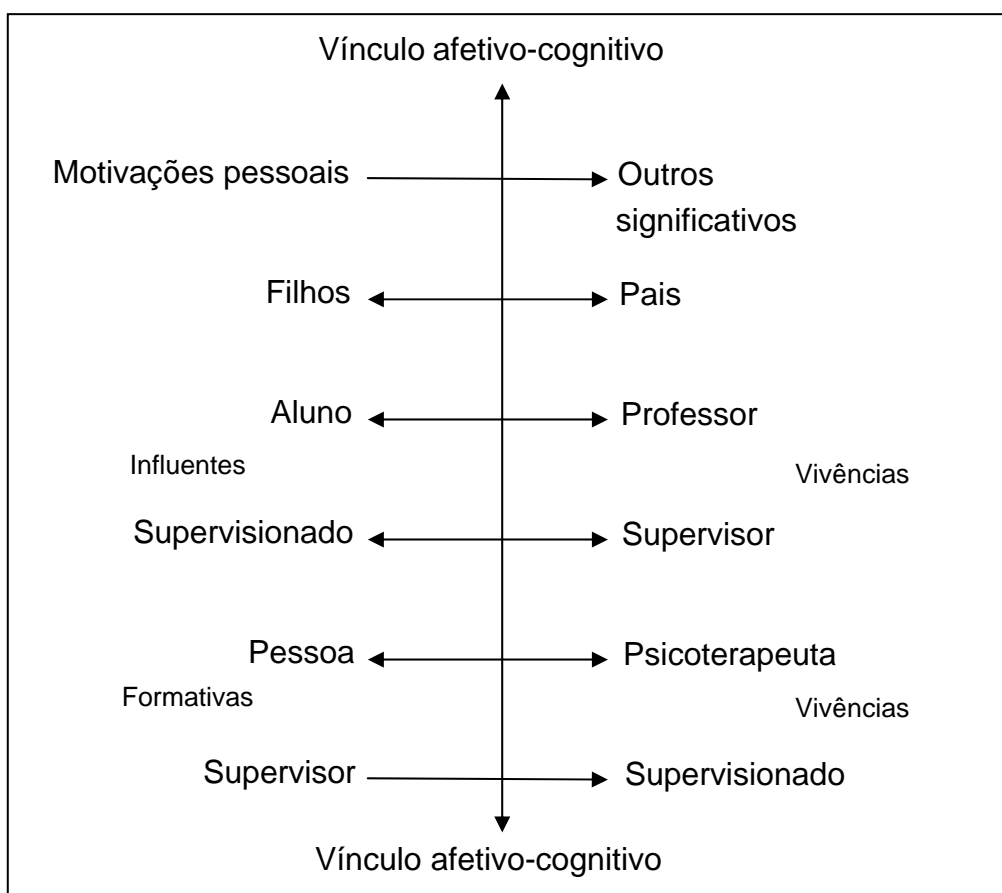


FIGURA 12 – Trajetória construtiva.

## **B – Dimensão formativa como supervisionando**

B<sub>1</sub> – Características admiradas no supervisor

B<sub>2</sub> – Características criticadas no supervisor

B<sub>3</sub> – Sentimentos despertados no processo de supervisão

B<sub>4</sub> – Gratificações obtidas no processo de supervisão

B<sub>5</sub> – Frustrações ocorridas no processo de supervisão

### *B<sub>1</sub> – Categoria final: Características admiradas no supervisor*

Características são entendidas como aspectos pessoais exteriorizados para a vida relacional, resultantes da estruturação da personalidade de cada um. Esses aspectos, em conjunto, compõem o caráter da pessoa, que se expressa no mundo externo por meio de capacidades e habilidades para o exercício de determinados papéis e de suas funções inerentes. No presente trabalho, foram focadas as características do supervisor, exercendo a função de formador (Quadro 5).

Os sujeitos entrevistados mencionaram como características admiráveis em seus supervisores não só as capacidades **afetivas, cognitivas, valorativas e éticas, mas também as habilidades para a profissão psicoterápica e para ensinar e aprender.**

Uma das características relatadas referiu-se ao procedimento de um supervisor cuja totalidade de seus aspectos pessoais e habilidades profissionais foi direcionada para atitudes adequadas ao ensino, como expressa o dizer a seguir.

Eu admirava assim, a primeira coisa, uma confiança, uma confiança integral, isso é importante, não é só no conhecimento, é também no conhecimento, mas mais uma confiança como pessoa, que vai entender que estás ali numa posição de aprendiz e ter tolerância pelas tuas limitações (Palavras da entrevista, Anexo A).

Cabe lembrar as palavras de Freud (1914) acerca de seus professores, citadas anteriormente, nas quais ele registra que o caminho para o conhecimento científico passa por uma “união” entre os aspectos pessoais do

aluno e do professor, o que ele refere como uma corrente subterrânea que hoje se pode identificar por vínculo cognitivo afetivo.

QUADRO 5 – Características admiradas no supervisor.

Categoria inicial	Categoria intermediária	Categoria final
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ser natural e verdadeiro</li> <li>- Ser confiável como pessoa</li> <li>- Ser continente</li> <li>- Apresentar uma atitude de acolhimento</li> <li>- Entender que o outro está numa posição de aprendizado</li> <li>- Tolerar as limitações do supervisionando</li> <li>- Tratar o supervisionando como colega</li> <li>- Gostar do que está fazendo</li> <li>- Ser sensível</li> <li>- Ser exigente</li> <li>- Ser flexível</li> <li>- Desenvolver um modo de dizer as coisas difíceis de serem ouvidas</li> <li>- Ser objetivo sem perder a profundidade</li> <li>- Ter capacidade de entender o paciente</li> <li>- Ter acuidade teórica</li> <li>- Manter um conhecimento atualizado</li> <li>- Ser inteligente, perspicaz</li> <li>- Possuir consistência teórica</li> <li>- Ter clareza teórica</li> <li>- Ser culto</li> <li>- Desenvolver uma maneira de ver as coisas</li> <li>- Ter um plano de tratamento</li> <li>- Ter claro o que é certo e errado no contexto psicanalítico</li> <li>- Ter habilidades para a profissão</li> <li>- Desenvolver capacidade para se expor</li> <li>- Ter humildade para o que não sabe</li> <li>- Responder, mesmo que seja um "não sei"</li> <li>- Visar a objetivos</li> <li>- Ajudar a entender o significado do dizer do paciente.</li> <li>- Ensinar o modo de falar com o paciente</li> <li>- Apresentar clareza para passar o conhecimento</li> <li>- Levar as coisas a sério</li> <li>- Ser ético</li> <li>- Assumir responsabilidades com a formação</li> <li>- Criar situações propícias ao aprendizado</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacidades afetivas</li> <li>- Capacidades cognitivas</li> <li>- Habilidades profissionais</li> <li>- Habilidades para ensinar e aprender</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Características pessoais admiradas no supervisor</li> </ul>

É consenso, na maioria dos estudos atuais, que as características pessoais do supervisor e suas atitudes ao supervisionar são essenciais para o processo de supervisão. É possível dizer que Eizirik (1991), Vollmer & Bernardi (1996), Pechansky (1996), Brito (1999), Zaslavsky (2003) reforçam esse pensamento. Vollmer & Bernardi o expressam assim: “nessa experiência, a primeira influência é o caráter do supervisor, o qual determina o seu estilo de supervisão” (1996, p. 288).

Quanto ao tipo de características admiradas, observa-se que são as derivadas de uma base pessoal madura. Estas englobam conceitos psicanalíticos fundamentais e, essencialmente, os evoluídos por Winnicott (1988), ou seja, os de *holding*, os de mãe suficientemente boa e os desenvolvidos por Bion (1962), *apud* Bléandonu (1993), isto é, os de continente/contido e os de relação transformadora. É essencial, para o depoente, que o supervisor possa exercer uma função continente, tranqüilizadora, como exemplificou a fala:

Acredito que a função de supervisor seja uma função semelhante à de mãe (Palavras da entrevista, Anexo A).

Disso decorre que as **capacidades afetivas admiradas** retrataram um supervisor individuado, portando um bom grau de self, capaz de conter as ansiedades primitivas paranóides e depressivas despertadas pela supervisão (Eizirik & Zaslavsky, 1989), (Zaslavsky *et al.*, 2003), (Zaslavsky, 2003). Foram ansiedades inerentes ao processo formativo que se apresentaram tanto no supervisionando quanto no supervisor e necessitaram serem contidas, para formar um clima propício ao aprendizado.

Esse clima propício ao aprendizado, no entendimento de Heller (1982) e Isaia (2001, 2003), seria o espaço afetivo para que sentimentos, pensamentos e ações adquiram sentido e significado, como comprovou a fala a seguir.

Eu me lembro de ter uma necessidade da presença do supervisor para me acalmar, e depois poder usar o



conhecimento, o bom senso, estudar (Palavras da entrevista, Anexo A)

Em relação às **capacidades cognitivas** admiradas, Michels (2000) destaca a importância de o terapeuta manter uma íntima relação com a teoria como ela é, a ponto de internalizá-la, identificando-se com ela, porque essa identificação vai-lhe imprimir um estilo espontâneo de escuta, pensamento e ação. O mesmo autor afirma que o amparo dos movimentos afetivos proporciona uma identificação teórica, que se torna componente do *self* e que proporciona a este consistência, clareza e espontaneidade diante do paciente.

Evidenciou-se um entrelaçamento entre as capacidades afetivas e as cognitivas, do qual resultou um modo de entender o paciente e um jeito de interagir com ele, o que compôs as **necessárias habilidades para a profissão de psicoterapeuta**, conforme o seguinte depoimento:

Muito acolhedor, ajudar a entender o que o paciente está falando, a entender o significado e a como falar com o paciente, porque a linguagem é importante, não adianta sabermos, se não comunicarmos para os pacientes (Palavras da entrevista, Anexo A).

**Valores éticos** foram expressos em sentido amplo, o que perpassou a ética pessoal, vale entender, o comprometimento consigo mesmo, com o paciente, com o supervisionando, com as regras da profissão, com a comunidade profissional e com a sociedade. É ética no sentido de verdade, ser verdadeiro e estar verdadeiramente implicado naquilo que a pessoa está realizando. Tais valores apareceram nos depoimentos:

- Pessoas acolhedoras, pessoas sérias, honestas, estudiosas, éticas, muito éticas (...)
- Quem se dispõe a ser supervisor de uma formação tem que assumir essa responsabilidade, de quem tu estás formando para atender as pessoas (Palavras da entrevista, Anexo A).

Essas **capacidades pessoais afetivas e cognitivas**, transformadas em **habilidades profissionais** – necessárias para que exista uma comunicação com e para os pacientes – são alvo de preocupação desde Freud com seus Conselhos a um Jovem Médico, passando por Bion (1992), *apud* Bléandonu (1993), com as Condições Mínimas Necessárias a um Terapeuta, até Bollas (1992). Foram compiladas por Zimmerman (1999) sob o título de Condições Necessárias para um Analista e estão desenvolvidas na fundamentação teórica deste trabalho.

Ainda, dentro das capacidades cognitivas, os sujeitos ressaltaram clareza e objetividade como fatores muito importantes, por exemplo:

- Tentar ser objetivo sem perder a profundidade;
- Acho que análise e psicoterapias são tratamentos, é uma visão médica e como tais precisam ter resultados e a supervisão também (Palavras da entrevista, Anexo A).

A essas capacidades e habilidades pessoais as entrevistas acrescentaram a necessidade de **habilidade para ensinar e aprender** que a fala a seguir expressou.

Então, o supervisor precisa de consistência teórica, clareza para passar o conhecimento, capacidade de se expor, ser flexível e formar situações propícias ao aprendizado (Palavras da entrevista, Anexo A).

Ao ligar-se o ponto de vista de autores aos expressos pelos sujeitos acerca de características desejadas em um professor, notou-se que aquilo que é admirado entrou em concordância.

Nas palavras de Isaia (2003): “os professores, como sujeitos ativos, são responsáveis pelas ações formativas, por eles mesmos ativadas, a partir de atividades interpessoais, envolvendo alunos, colegas e comunidade na qual vivem (...)” (p. 242). Já, segundo Abraham (1987), esse sujeito ativo tem suas ações caracterizadas por um mundo subjetivo interno que é resultante de seus aspectos pessoais, integrados aos aspectos profissionais (eu profissional),

formados em interação com o meio.

Conforme Heller (1982), as características acima citadas adquirem sentido e poder formativo quando ligadas aos sentimentos, que são elementos que informam e expressam a ligação entre o indivíduo e a sua profissão, ou seja, há implicação da pessoa com a profissão de professor, o que esteve ilustrado pela fala de um dos sujeitos: “precisa ter gosto pelo que está fazendo”.

Salienta-se que, da integração das características pessoais, profissionais e da animação destas por sentimentos, é esperado que o professor apresente capacidades afetivas, cognitivas e valores éticos, que lhe emprestem habilidades para as duas profissões envolvidas, a de psicoterapeuta e a de professor, compondo assim o quadro das **características admiradas no supervisor**, citadas pelos sujeitos, o que pode ser observado na Figura 13.

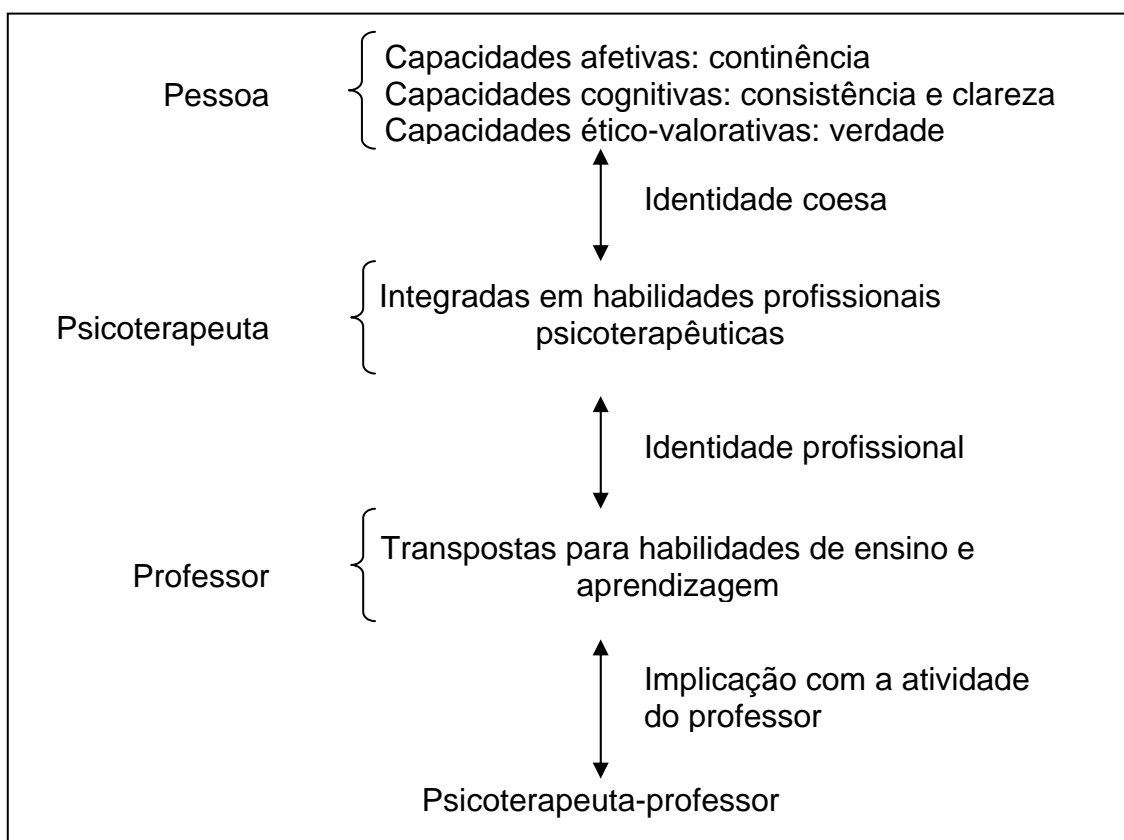


FIGURA 13 – Esquema: Construção do supervisor admirado.

Essa composição é referida na sustentação teórica da presente pesquisa, através do modelo de professor-reflexivo descrito por autores, como Freire (1996), Shön (1992, 2000), Porlan y Martin (2001), Grillo (2001), Isaia (2001, 2003), vale entender, professor cuja característica seja a capacidade de reconhecer o aluno, respeitar seus pontos de vista, ideais e sentimentos e ir ao seu encontro, com muita habilidade. É o professor que, devido à sua experiência e conhecimentos, tolera as ansiedades e as incertezas inerentes ao processo de ensino-aprendizagem, mostrando-se flexível e aberto para uma relação interpessoal, que proporcione novos pontos de vista, idéias e sentimentos ao aluno. Aqui, estão descritas as capacidades afetivas de quem está implicado com a docência; no entanto, um professor, também, está implicado com o conhecimento. Ele deve ter prazer em ser um mediador do conhecimento na formação dos alunos e em conhecer, adquirir novos conhecimentos, novas concepções; por isso e para isso, capacita-se cognitivamente, vai em busca de saberes, ou seja, dos saberes específicos, didáticos e da experiência (Porlan & Martin, 2001); (Grillo, 2001).

Os saberes da experiência são adquiridos por intermédio das capacidades afetivas, direcionadas à aquisição cognitiva, com pensamento reflexivo sobre o acontecer profissional e os saberes formais.

Segundo Shön (1992), essa atitude requer não só reflexão enquanto está agindo, mas também reflexão posterior sobre a ação e, ainda, sobre a reflexão sobre a ação; daí surgem novas concepções e a satisfação por ensinar e aprender.

Para Isaia (2003), quem está empolgado com a docência e/ou com o conhecimento não se exime do sentido ético e do sentido de geratividade. Esse profissional, homem, teoricamente pode ser retratado como homem de identidade pessoal coesa (*self*), pois aloja, em seu mundo interno, aprendizados tranquilizadores e capazes de formar relações verdadeiras e íntimas. Ele, também, comporta uma identidade profissional sólida, baseada tanto em produtos de identificação com os objetos teóricos psicodinâmicos atuais quanto em produtos de identificação com habilidades técnicas de seus modelos profissionais. Deve estar em um momento de vida que o torne motivado a doar e

a recriar todos esses aspectos, na geração seguinte. Associando tais características ao encontrado na dimensão pessoal, poderia dizer-se que ele porta, no mundo interno, objetos reparados o suficiente para gerar novos profissionais, com satisfação e adequação. Desse modo, ele é um professor comprometido com passar o saber-fazer profissional, para que este seja construído de geração a geração e, assim, ele se gratifica (Erickson, 1985).

Essas idéias englobaram as atitudes dos sujeitos citados nos depoimentos:

Homem de muita consistência, tinha muito jeito para dizer as coisas que precisam ser ditas e que são muito difíceis de ouvir (Palavras da entrevista, Anexo A).

*B<sub>2</sub> – Categoria final: Características criticadas no supervisor (Quadro 6)*

QUADRO 6 – Características criticadas no supervisor.

Categoria inicial	Categoria intermediária	Categoria final
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Objetivar um ideal de psicanálise que atrapalha</li> <li>- Manter uma postura asséptica, hermética</li> <li>- Ser arrogante</li> <li>- Ser autoritário</li> <li>- Não tolerar erros</li> <li>- Não criar clima favorável ao aprendizado</li> <li>- Ser persecutório</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Limitações afetivas</li> <li>- Inabilidade para ensinar e aprender</li> <li>- Atitudes inadequadas para a atividade formadora</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Características criticadas no supervisor</li> </ul>

A análise do conteúdo destacou como características criticadas as **limitações pessoais de cunho afetivo**, que resultaram em **atitudes inadequadas para a atividade formadora**, demonstrando uma **inabilidade para a função de ensino-aprendizagem**.

Associando-se as características criticadas ao registrado na categoria anterior, observou-se que elas compuseram uma figura na qual faltava a função continente (Bion, 1962, *apud* Bléandonu, 1993), o que dificultou todo o processo de transformação desejado para uma supervisão efetiva.

As falas dos sujeitos descreveram:

Supervisores autoritários, que não criavam situações propícias ao aprendizado (Palavras da entrevista, Anexo A).

Compreende-se que pessoas autoritárias são intrusivas e, ao invés de funcionarem como continentes, proporcionando tranquilização e significação, aumentam e geram ansiedades.

Tive supervisores que foram um terror para mim, justamente porque eram arrogantes, exibidos, queriam despejar conhecimento em cima de mim, não toleravam erros que eu cometia, limitações que eu tinha do próprio aprendizado, não me dei bem com todos (Palavras da entrevista, Anexo A).

Essa fala confirmou a idéia de Soares: “o supervisor pode usar a supervisão para exercer uma autoridade superegógica sobre o supervisionado, submetendo-o pela confrontação sistemática dos seus erros, ao mesmo tempo em que se oferece como um modelo perfeito e inatingível” (1991, p. 97).

Em relação a esse modelo hermético, a seguinte fala exemplificou:

Isso é narcisismo, idéias maravilhosas, vãos teóricos e tal, mas que não têm utilidade para quem ouve, deixam mais confusa a pessoa (Palavras da entrevista, Anexo A).

Eizirik & Zaslavsky (1989), Mabilde (1991), Soares (1991), Machado (1991), Zaslavsky *et al.* (2003), entre outros, expressam que supervisores com características paranóides, sadomasoquistas e narcisistas muito proeminentes dificultam o estabelecimento de uma relação interpessoal positiva, necessária para que aconteça toda a movimentação dinâmica inerente ao processo de supervisão, ocasionando riscos de distorções e fugindo do objetivo da supervisão.

Essas características também são apontadas como indesejáveis tanto na dimensão pessoal da docência de Shön (1992, 2000), quanto na de Isaia (2003), que englobam um professor reflexivo e gerativo, já explicitado anteriormente.

Isaia (2003) aceita a autoridade que a responsabilidade docente confere, mas lembra que ela não pode ser confundida com docência autoritária. Esta expressa-se no uso mesquinho e indevido de poder, sem que haja nenhuma intenção de promoção pessoal e profissional dos alunos.

Consonante com o pensamento dos estudiosos, fica aqui, novamente ressaltado, que o caráter do supervisor é essencial e ancora tanto a formação da identidade profissional quanto o aprendizado do supervisionando. Fica, também, reforçada a idéia da enorme importância da função continente e tranqüilizadora, como esteio do processo de supervisão, função que advém da constituição do psicoterapeuta-professor, que foi explicitada na categoria final anterior.

A Figura 14 a seguir apresenta o quadro das características criticadas no supervisor.

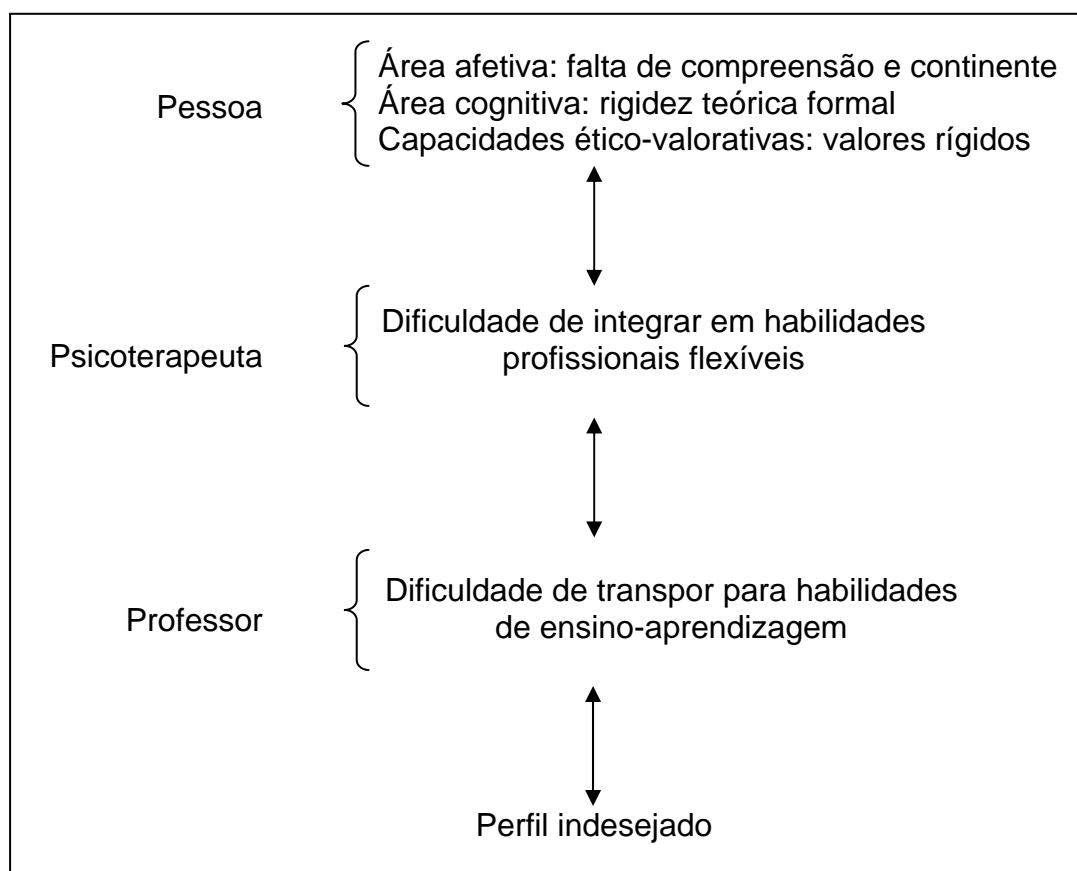


FIGURA 14 – Esquema da constituição do supervisor criticado.

*B<sub>3</sub> – Categoria final: Sentimentos envolvidos no processo de supervisão*

Tendo por base as leituras que fundamentaram esta pesquisa, principalmente Heller (1982), entendem-se sentimentos como **elementos subjetivos emanados da psique humana**, que desempenham **função** informativa e expressiva e se **manifestam** nas relações intrapessoais e interpessoais, somente quando existe um vínculo significativo entre os objetos.

Pela função informativa, pôde-se apreciar o grau de envolvimento e a qualidade de determinada relação; já a função expressiva promoveu o acontecer e a qualificação da relação. Então, as duas funções desses elementos puderam regular os processos inter-relacionais, no caso, o processo de supervisão (Quadro 7).

QUADRO 7 – Sentimentos envolvidos no processo de supervisão.

Categoria inicial	Categoria intermediária	Categoria final
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sentia-se ansioso, inseguro</li> <li>- Chegava apavorado</li> <li>- Preocupava-se com o desconhecimento</li> <li>- Tinha medo de não conseguir trabalhar com aquelas situações</li> <li>- Tinha necessidade da presença do supervisor para se acalmar</li> <li>- Sentia-se ajudado</li> <li>- Na maioria das vezes, sentia gratidão</li> <li>- Sentia admiração.</li> <li>- Havia sentimentos de cooperação, amizade, camaradagem.</li> <li>- Havia respeito e consideração por tudo que era ensinado.</li> <li>- Gostava do dia da supervisão</li> <li>- Sentia-se irritado com a falta de jeito</li> <li>- Saía com raiva, quando se sentia desrespeitado como pessoa</li> <li>- Achava que era incompetência própria quando ficava tudo vago</li> <li>- Sentia-se mais confuso.</li> <li>- Ficava angustiado por resolver sozinho</li> <li>- Muita gente sofria com o modelo idealista</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sentimentos inerentes ao supervisionado</li> <li>- Sentimentos positivos despertados no processo, quando acolhedor</li> <li>- Sentimentos negativos despertados no processo, quando não-acolhedor</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sentimentos envolvidos no processo de supervisão, quando supervisionando</li> </ul>



As falas dos sujeitos, representadas acima, **informaram** que houve um grande envolvimento deles com eles mesmos no momento da supervisão. Eles consideraram suas necessidades e expectativas, uma vez que os sentimentos são compatíveis com uma posição de fragilidade ante o desconhecido, o desconhecimento e as próprias limitações.

Apresentam-se exemplos a seguir.

- Sentia insegurança, medo de não conseguir trabalhar com todas aquelas situações.
- Sentimento de insegurança, ansiedade, preocupação pelo desconhecido (Palavras da entrevista, Anexo A).

Tais depoimentos entraram em consonância com a literatura pesquisada. Pechansky (1996, p. 297) sintetiza assim: “o candidato é a figura central de todo o processo de supervisão, e sobre ele recai, portanto, a maior carga de preocupações e angústias”.

Estudiosos da psicanálise, como Gringberg & Gringberg (1996), ressaltam que, nas aquisições internas que promovem mudanças, existem desorganização interna e uma dose substancial de ansiedade.

Autores, como Nóvoa (1992) e Shön (1992, 2000) – que postulam um aprender profissional fazendo, pois o conhecer na ação, pela reflexão, transforma-se em conhecimento na ação – entendem que, no início, todos se queixam de incertezas e confusão, que necessitam ser toleradas.

Tu chegas na supervisão apavorado, então a pessoa do supervisor, juntamente com a técnica, é o que mais ajuda a gente, é um sentimento de tranquilização (Palavras da entrevista, Anexo A).

Esse dizer comprovou que os sentimentos anteriores também denotam uma posição de dependência com o supervisor e que deixam, em proeminência, uma relação assimétrica, que propicia idealizações. Os sentimentos inerentes ao supervisionando expressam uma posição de dependência e fragilidade, em uma relação que busca mudança interna e passa por um período de desorganização

para atingir nova organização, ou seja, a aquisição de uma identidade profissional.

Os sentimentos positivos despertados no processo, quando são acolhedores, e os negativos, quando não o são, reforçam os achados da categoria anterior, ou seja, o caráter do supervisor é marcante para o acontecer da supervisão, visto que ele é o “guardião do processo” (Zaslavsky, 2003).

Os sentimentos expressos apontaram a necessidade de estabelecer um vínculo de cunho afetivo-cognitivo que, por se aproximar das características de um vínculo mãe-bebê no qual a mãe exerce a função continente, propicia transformações afetivas e cognitivas, novas identificações e mudanças (Bion, 1960, *apud* Bléandonu, 1993; Gringberg & Gringberg, 1996), sendo esse tema complementado por Zaslavsky (1999). É importante que o supervisor compreenda o supervisionando e exerça uma função semelhante, para que aconteça o processo de mudança interna, por meio de novas identificações.

De acordo com Isaia (1999, 1996), Vygotsky (1982) e Heller (1982), o professor funciona como mediador na instrumentação interna do aluno, partindo de uma relação interpessoal para uma aquisição intrapessoal; no entanto, esse processo pode ser dinamizado, ou não, por sentimentos.

Eizirik (1991) e Isaia (2001) trazem as idéias de Erickson (1985) de transgeracionalidade para os processos de ensino-aprendizagem; nelas, uma geração apresenta a tarefa de adentrar na vida adulta, adquirindo segurança interna para assumir responsabilidades e formando vínculos de amizade e intimidade em oposição ao isolamento. Cabe à geração anterior a tarefa de geratividade, ela deve sentir-se responsável pelo desenvolvimento de outras pessoas e de si próprio, em oposição à estagnação.

Os sentimentos constatados na fala a seguir expressaram muito bem essa idéia.

Minha tendência era manter um nível mais de amizade, respeito e consideração por tudo que ele estava me ensinando (Palavras da entrevista, Anexo A).

Esses sentimentos mostraram-se como positivos e, ao expressarem-se, dinamizaram positivamente a relação e, assim, o processo de supervisão,

indicando identificações positivas.

Se a relação é assimétrica, de dependência com o supervisor que tem a tarefa de geratividade, é compreensível que, se não ocorrer a disponibilidade, ocorram sentimentos negativos que apontam para o sentido contrário, para o isolamento e estagnação, deixando um deles raivoso e inseguro e o outro fechado em si, como mostrou a fala:

Algumas vezes me sentia irritada, com raiva, quando não me sentia respeitada como pessoa (Palavras da entrevista, Anexo A).

Na Figura 15, abaixo, estão destacados os vínculos afetivos.

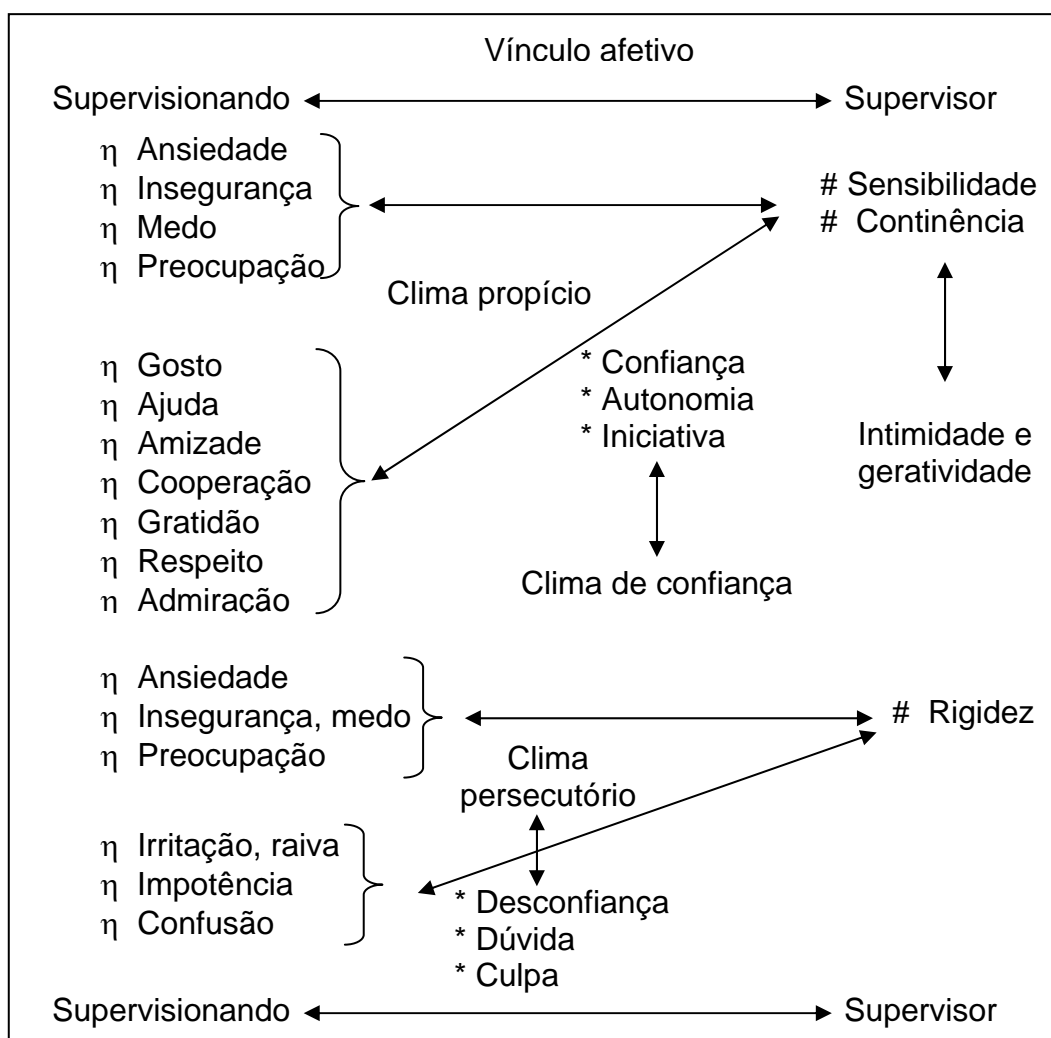


FIGURA 15 – Esquema da dinâmica afetiva do processo de supervisão.

*B<sub>4</sub> – Categoria final: Gratificações ocorridas no processo de supervisão*

Entendem-se gratificações como satisfação de necessidades e/ou de expectativas que advêm do mundo interno e do mundo externo. São satisfações resultantes de ações em determinados acontecimentos ou de vivências internas e/ou externas. Aqui, esteve focado o acontecer da supervisão, sob o ponto de vista das gratificações do supervisionando, que se referiram às vicissitudes dele, no decorrer do processo (Quadro 8).

QUADRO 8 – Gratificações geradas no processo de supervisão.

Categoria inicial	Categoria intermediária	Categoria final
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ver o resultado nos pacientes</li> <li>- Saber o que está acontecendo com o paciente</li> <li>- Aprender a ver resultados</li> <li>- Sentir-se acolhido e tranqüilizado nos momentos de angústia</li> <li>- Ser acalmado e, depois, usar o conhecimento</li> <li>- Poder mostrar o que não sabe, o que errou</li> <li>- Ouvir que está bom</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gratificações pelos resultados no paciente</li> <li>- Gratificações pelo acolhimento e tranqüilização</li> <li>- Gratificação pelo aprendizado</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gratificações geradas no processo de supervisão</li> </ul>

Durante o processo de supervisão, apareceram gratificações subjetivas que foram resultantes do acolhimento dado pelo supervisor ao supervisionando. Quando houve acolhida, houve confiança. O supervisionando percebeu, então, que pôde se expor; em vista disso, ele ficou tranqüilo e reassegurado. Tais gratificações são entendidas como gratificações afetivas.

A seguir, aparecem gratificações advindas da aquisição do conhecimento, que estão vinculadas às gratificações afetivas, como revelou a seguinte fala:

O principal é a tranqüilização naqueles momentos de angústia, tudo desconhecido, para poder abordar o assunto, poder transformar aquela ansiedade em técnica (Palavras da entrevista, Anexo A).

Como ápice, houve a gratificação pela aplicação do preparo adquirido ao paciente e, então, a gratificação por ver resultados, ou seja, ver melhora nos pacientes em consequência do aprendizado, como mostrou a fala:

É a gente ver o resultado em alguns pacientes, acho que é o principal, porque está perdido no caso, vai lá e faz supervisão, aí a gente pega e diz; e o cara responde bem, é a gente saber o que está acontecendo como o paciente (Palavras da entrevista, Anexo A).

É possível dizer que, pela análise das gratificações, percebeu-se a necessidade dos supervisionandos, que se mostraram carentes de acolhimento para tranquilização de suas ansiedades. Eles necessitaram de confiança para expor seus sentimentos, desconhecimentos e erros, já que estes se revelaram desconfortáveis, mas puderam ser transformados em conhecimento, pois o aprendizado supervisionado conseguiu transpor esses conhecimentos e ações técnicas e observar os resultados nos pacientes, sob a luz de compreensão e entendimento.

Os depoimentos dos sujeitos sustentaram os conceitos bionianos de relação continente-contido transformadora e de vínculo afetivo-cognitivo, nos quais ocorrem movimentos identificatórios.

Vollmer & Bernardi (1996) salientam que

A supervisão tem como objetivo ajudar o candidato a adquirir uma identidade como psicoterapeuta. Entendendo identidade psicanalítica como uma modificação do *self*, que permite que a pessoa pense e se oriente clinicamente, a fim de compreender a realidade psíquica e seja capaz de transformar conhecimentos teóricos em intervenções concretas no processo psicanalítico (p. 287).

O processo de supervisão da educação reflexiva pela prática tem em Schön (1991, 2000) um grande postulador; a ele se associam Grillo (2001) e Porlan y Martin (2001), entre outros, que consideram que o aprendizado a partir da experiência promove um saber intuitivo, verdadeiro, que permite captar,

avaliar novas e diferentes situações cotidianas e usar os conhecimentos específicos a favor dessas situações de forma resolutiva e criativa. Esse aprendizado acontece em uma relação tipo instrutor-aprendiz, quando os dois estão envolvidos em entender as concepções de cada um e em refletir sobre elas, a fim de que principalmente o aprendiz estabeleça novas concepções.

É possível integrar as idéias acima expostas aos achados da categoria anterior sobre dinâmica emocional na supervisão e na formação, pois há uma relação interpessoal para a instrumentação intrapessoal e aparece o valor das emoções como informantes reguladores e dinamizadores do processo formativo.

Isaia (2003), ao se referir a sentimentos e cognição, entende os sentimentos como:

Manifestações afetivas que contribuem para o armazenamento do conhecimento, selecionando e fixando o que é importante; recuperando o que é significativo, deflagrando os mecanismos necessários para a retenção e fixação do que foi vivido, acionando mecanismos de defesa do ego, então, conceber a cognição humana sem sentimentos é desumanizá-la (p. 247).

Pode-se dizer que os sujeitos supervisionados pretendem aparelhar-se para tornarem-se psicoterapeutas dinâmicos, mas necessitam, como amparo, estabelecer um vínculo de confiança com seus supervisores, para que os processos identificatórios – com o conhecimento e com as habilidades de psicoterapeuta – aconteçam.

A Figura 16, a seguir, apresenta alguns procedimentos gratificantes que devem constar no processo de supervisão.

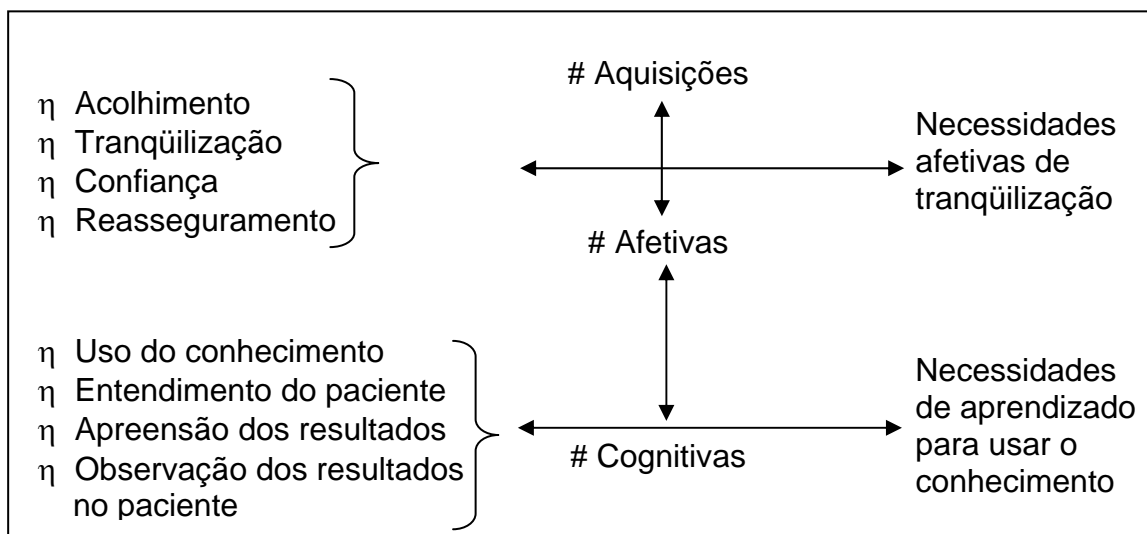


FIGURA 16 – Esquema da dinâmica gratificante do processo de supervisão.

*B<sub>5</sub> – Categoria final: frustrações ocorridas no processo de supervisão*

Entendem-se frustrações como a insatisfação das necessidades e/ou das expectativas, já mencionadas na categoria final anterior ( Quadro 9).

QUADRO 9 – Frustrações ocorridas no processo de supervisão.

Categoria inicial	Categoria intermediária	Categoria final
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quando não se formava um clima acolhedor e de confiança</li> <li>- Quando havia um ambiente persecutório, não-propício ao aprendizado</li> <li>- Quando as coisas eram colocadas de mau jeito</li> <li>- Quando o supervisor era autoritário</li> <li>- Quando não eram cumpridas as regras combinadas</li> <li>- Quando esbarrava nos limites</li> <li>- Quando seguia o modelo daquela época, asséptico, hermético, idealista</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Frustração com a falta de acolhimento e tranqüilização</li> <li>- Frustração com a falta de empatia do supervisor</li> <li>- Frustração pelo desrespeito a regras</li> <li>- Frustração com as limitações</li> <li>- Frustração com o modelo da época</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Frustrações ocorridas durante o processo de supervisão</li> </ul>

Observou-se que os sujeitos lembraram como frustrações as advindas, principalmente, da falta dos **aspectos afetivos**, desejados e admirados no supervisor, conforme as ordenadas nas categorias anteriores e expressas nesta fala:

Frustração quando não se conseguia atingir esse clima de acolhimento (Palavras da entrevista, Anexo A).

Na falta dessas características, ocorreu o surgimento de situações frustrantes, como:

- Quando eram autoritários, não cumpriam as regras combinadas, os horários, me sentia desrespeitado.
- Eles não tinham humildade, tu os apertava com algo que não sabiam, eles eram arrogantes, difícil, bah, cada experiência (Palavras da entrevista, Anexo A).

Outras frustrações ocorreram em relação às próprias limitações referentes ao aprendizado do ofício psicoterápico, mas foram menos significativas que as outras frustrações lembradas. Por exemplo:

Me frustrava quando esbarrava nos meus próprios limites (Palavras da entrevista, Anexo A).

Pode-se dizer que essa fala indicou a falta das capacidades afetivas para levar à tranquilização, promovendo a transformação de ansiedades primitivas em confiança, o que facilita os processos integrativos e identificatórios positivos. Para tanto, é necessário usar conhecimentos e aquisição de novos conhecimentos e novas identificações. É possível associar essa reflexão aos achados de Britto (1999) que ressaltam: “é de fundamental importância o estilo pessoal do supervisor, seu jeito de trabalhar na supervisão, como elemento destacado no processo de ensino-aprendizagem e no processo de supervisão”. E, também, pode-se associá-la às idéias de Zaslavsky (2003) que afirma que uma das funções do supervisor é “gerir o processo”.

Convém notar que o modelo da época frustrava, fato que sugere supervisores ancorados nas teorias postuladas até então, onde o saber teórico formal se impunha, pois ainda não haviam sido incorporados os conceitos de intersubjetividade. Tal modelo vai ao encontro do de professor criticado pelos autores que fundamentaram esta pesquisa, que consideram indesejada e



adversa a dissociação entre sentimentos e cognições, pois estas provocam ausência de reflexões promotoras de conhecimento intuitivo e criativo.

Essas reflexões reforçam as idéias e os conceitos empregados nas categorias anteriores sobre a importância das características pessoais do supervisor, para que se estabeleça um vínculo de continência e empatia no processo de supervisão, ou ainda, para que não aconteçam frustrações e/ou distorções do processo. Exemplo:

Fica uma coisa muito hermética, eu acho que essa é uma frustração, mas eu achava que era uma incompetência minha (Palavras da entrevista, Anexo A).

Convém notar que, se o supervisor apresenta acentuadas características narcisistas, sadomasoquistas ou paranóides, ele frustra ou põe em risco de distorções o processo de identificação e o aprendizado, idéia defendida por Eizirik & Zaslavsky (1989); Zaslavsky (1999); Zaslavsky *et al.* (2003), que ampararam o exposto.

Esses achados explicitaram a prevalência do pólo negativo das crises psicossociais de Erickson (1985), que englobam o isolamento e a estagnação, caminhando em direção contrária à geratividade mencionada por Eizirik (1991), Isaia (2001, 2003).

Para Isaia (2003), a docência gerativa

Compreende uma certa dose de autoridade, pois envolve o uso da responsabilidade frente à condução dos alunos, com a finalidade de auxiliá-los ao longo da preparação e aperfeiçoamento profissional, não podendo ser confundida com uma docência autoritária. Esta última expressa-se no uso mesquinho e indevido do poder, sem que haja nenhuma intenção de promoção pessoal e profissional dos alunos (p. 246).

Esses preceitos, integrados ao aprendizado a partir da reflexão sobre a prática de Shön (1991, 2000), caracterizam um processo de supervisão em que

há ausência de interesse do formador pelo conhecimento tácito espontâneo do formando e, ainda, a falta de abertura e flexibilidade dele levam a um fechamento de possibilidade de trocas interpessoais, o que reduz a supervisão a um ensino formal, rígido, teórico, fechado em verdades absolutas e categorias. Pode-se acreditar que essa prática vai em sentido contrário ao da formação da identidade profissional.

Na Figura 17, abaixo, é possível observar alguns procedimentos de supervisores durante o processo de supervisão.

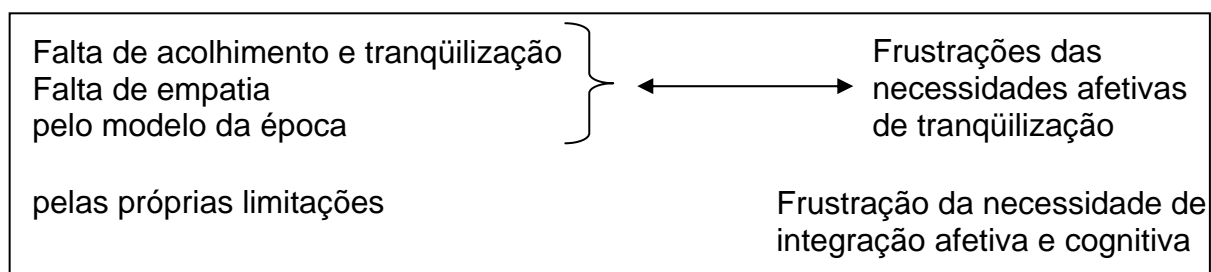


FIGURA 17 – Esquema da dinâmica frustrante no processo de supervisão.

### C – Dimensão formativa como supervisor

- C<sub>1</sub> – Estilo adotado ao supervisionar
- C<sub>2</sub> – O supervisionando desejado
- C<sub>3</sub> – Sentimentos despertados ao supervisionar
- C<sub>4</sub> – Gratificações geradas pelo supervisionar
- C<sub>5</sub> – Frustrações ao supervisionar

#### *C<sub>1</sub> – Categoria final: Estilo adotado a supervisionar*

Entende-se por estilo um conjunto de atitudes, tanto implícitas quanto explícitas, que são resultantes da integração da personalidade do supervisor, das teorias que o fundamentam e de suas vivências pessoais e profissionais. Veja Quadro 10, a seguir.

QUADRO 10 – Estilo adotado ao supervisionar.

Categoria inicial	Categoria intermediária	Categoria final
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ser acolhedor</li> <li>- Procurar passar confiança</li> <li>- Ser tolerante com as limitações do supervisionando</li> <li>- Ter a função continente das ansiedades</li> <li>- Ter humildade, reconhecer quando não sabe ou não acerta</li> <li>- Conhecer cada supervisionando</li> <li>- Entender cada paciente</li> <li>- Manter atitude amigável e franca, dizer tudo</li> <li>- Expor-se, mostrar como faz</li> <li>- Dizer quando não está bom, mas também dizer quando está bom</li> <li>- Ser claro, dizer algo</li> <li>- Observar se o supervisionando está entendendo a linguagem utilizada</li> <li>- Observar se ele vai saber passar para o paciente</li> <li>- Ver os resultados na supervisão e no tratamento</li> <li>- Combinar regras</li> <li>- Levar a sério, ser exigente</li> <li>- Mostrar a importância do respeito aos pacientes</li> <li>- Indicar e aceitar leituras, buscar conhecimento atualizado</li> <li>- Ter conhecimento</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Atitude de acolhimento, confiança, continência e empatia</li> <li>- Atitude franca, aberta ao ensino e ao aprendizado</li> <li>- Atitude que caracterize uma aliança de trabalho</li> <li>- Atitude para mediar a maneira de trabalhar</li> <li>- Atitude de inserção do conhecimento</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estilo adotado ao supervisionar</li> </ul>

Os achados mostraram que os sujeitos enfatizaram **as atitudes de acolhimento, continência e empatia** para o estabelecimento de um clima de confiança. São atitudes semelhantes às admiradas nos seus supervisores e que lhes trouxeram gratificações e despertaram sentimentos positivos. Exemplo:

- Uma atitude amigável, mais de acolher as dificuldades do outro. O lugar para o acolhimento do supervisionado, ele tem que existir, é um pré-requisito para dizer as coisas.
- Uma confiança como pessoa (...) eu sempre procuro passar esse tipo de confiança para quem eu supervisiono,

de tolerância pelas suas limitações, acho que isso é fundamental, sempre gostei muito dos meus supervisores (Palavras da entrevista, Anexo A).

Estabelecido esse vínculo de confiança, que consideraram essencial, os sujeitos supervisores buscaram **expor sua maneira de trabalhar**, em que se mostram flexíveis, abertos, francos, verdadeiros, humildes e curiosos por novos aprendizados. Assim, proporcionam aos supervisionandos a possibilidade de eles captarem suas atitudes técnicas, suas formas de lidar com as teorias e seus valores éticos pessoais e profissionais.

A forma de trabalhar demonstrada pelo supervisor era admirada por seus supervisionandos. As falas a seguir mostram o porquê disso.

- Procuo ter clareza, flexibilidade, expor como eu faço, dizer algo ao supervisionando, mesmo que seja um não sei, vamos ver, ele espera que se diga algo (...) Acho que as teorias nos fundamentam, mas temos que ir ajustando-as às necessidades de cada paciente, necessitamos ser flexíveis na prática, temos que ter a humildade de reconhecer quando não deu certo e tentar outro jeito e mostrar essa atitude para o supervisionando e ter com ele também.

- Mostro a importância do respeito pelo paciente (Palavras da entrevista, Anexo A).

Ao mesmo tempo que os sujeitos expressaram esses aspectos pessoais, também contemplaram as exigências práticas **de uma aliança de trabalho** que se caracterizou não só por ser de ensino-aprendizagem, mas também por envolver o tratamento de um paciente, como exemplificou o seguinte depoimento:

Sou acolhedor, sou exigente, procuro ver se o supervisionando está entendendo a linguagem e vai saber passar para o paciente, isso é muito importante. Procuo ver os resultados, assim como a supervisão tem que ter resultados, o tratamento também. Procuo dizer tudo, as coisas precisam ser ditas (Palavras da entrevista, Anexo A).

Os achados descritos confirmaram que, para assumir a função de modelo de identificação para a profissão de psicoterapeuta, os supervisores precisam expor suas características pessoais e seu modo de compreender e interpretar o referencial teórico (Vollmer & Bernardi, 1996), o que está referenciado também por (Zaslavsky, 1999). Tal afirmativa já foi amplamente focada neste trabalho e amparada por diversos autores, o que se evidencia nas dissertações de Brito (1999) e Zaslavsky (2003).

O supervisor também funciona como modelo de identificação para o futuro supervisor, pois o estilo adotado por ele, ao supervisionar, assemelha-se ao admirado nos supervisores, ou seja, aquele que gera sentimentos positivos e gratificações; por isso, ele procura não repetir o que lhe foi frustrante. As atitudes expressadas estão de acordo com a evolução dos conceitos psicanalíticos, que compõem o referencial teórico da atualidade e conferem forte atenção à intersubjetividade (Zaslavsky, 2003).

Sob o prisma de Erickson (1985), as atitudes lembradas pelos sujeitos entram em concordância com o momento de seu ciclo vital, vale entender, momento em que um adulto assume responsabilidades consigo e com o outro, assume relacionamentos com intimidade e afetividade amorosa, que geram desenvolvimento pessoal.

O estilo adotado associa-se à idéia de formadores gerativos, que agem de forma semelhante à narrada pelos sujeitos, ou seja, eles buscam o desenvolvimento próprio e o do aluno e ainda o conhecimento (Isaia 2001, 2003).

O conjunto de atitudes dos supervisores também guarda semelhança com o de professor reflexivo. Shön (1992, 2000) preconiza que tal professor se propõe a um ensino por meio de reflexões sobre as ações profissionais.

Cabe dizer que o estilo proposto pelos sujeitos revelou não só uma identificação prevalente com os aspectos positivos de seus supervisores, mas também uma aproximação com um formador gerativo e reflexivo, comprometido consigo, com o aluno e com o conhecimento. No entanto fazem-no de forma empírica naquilo que se refere a atitudes docentes, seguindo um modelo artesanal, à maneira instrutor-aprendiz (Shön, 2000), (Zaslavsky, 2003), o que pode ser observado na Figura 18 a seguir.

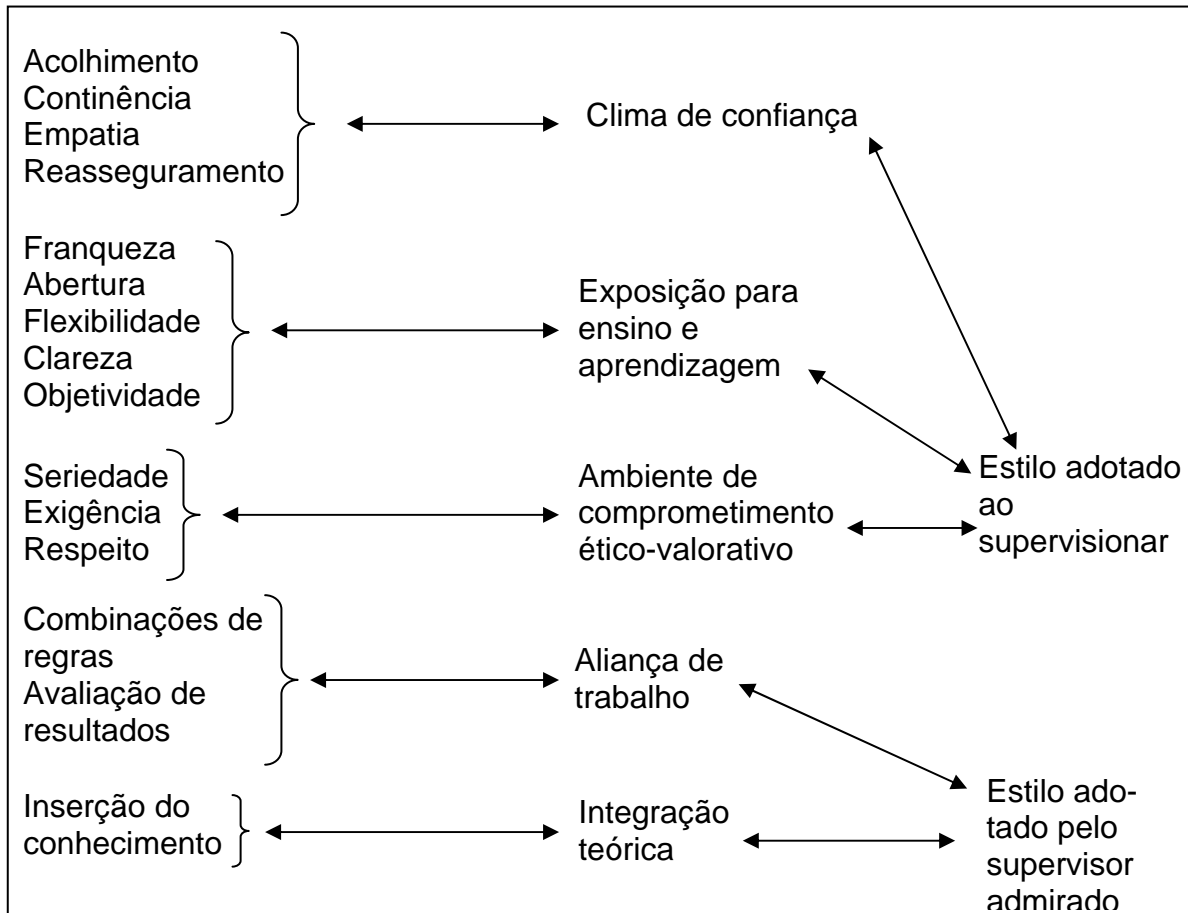


FIGURA 18 – Esquema das características facilitadoras do processo identificatório na supervisão.

### *C<sub>2</sub> – Categoria final: O aluno desejado*

O aluno desejado é aquele que reúne as características e as condições pessoais correspondentes às expectativas dos sujeitos supervisores.

No Quadro 11, a seguir, são ordenadas tais características.

Observou-se que as narrativas dos sujeitos destacaram um aluno **motivado, verdadeiramente envolvido** com a tarefa de aprender, como revelam os dizeres:

- Aquele que quer aprender, porque está interessado e tem a humildade, no sentido normal da palavra, de saber que não sabe e quer achar um caminho.
- Tem que cumprir o combinado, nos horários, trazer o material, isto fala da motivação (Palavras da entrevista, Anexo A).

QUADRO 11 – O supervisionando desejado.

Categoria inicial	Categoria intermediária	Categoria final
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estar motivado, interessado</li> <li>- Estar aberto ao aprendizado</li> <li>- Ter humildade de saber que não sabe</li> <li>- Ser confiável e verdadeiro</li> <li>- Estar buscando soluções</li> <li>- Ser corajoso, criativo</li> <li>- Ser sério, responsável, cumpridor das regras combinadas</li> <li>- Ser inteligente, perspicaz</li> <li>- Estar eticamente bem - postado</li> <li>- Ser sensível aos problemas do paciente</li> <li>- Apresentar curiosidade em relação às raízes do problema, ao funcionamento da mente humana</li> <li>- Ser capaz de entrar em contato com o sofrimento do paciente</li> <li>- Querer genuinamente ajudar</li> <li>- Apresentar flexibilidade no uso do conhecimento proporcionado pela supervisão</li> <li>- Saber adequar a supervisão ao momento e às necessidades do paciente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Motivação</li> <li>- Envolvimento verdadeiro</li> <li>- Capacidades afetivas, cognitivas e éticas adequadas</li> <li>- Habilidades pessoais necessárias para formar uma identidade de psicoterapeuta</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O supervisionado desejado</li> </ul>

Os sujeitos também abordaram a necessidade de o aluno reunir uma base de **características pessoais afetivas, cognitivas e éticas** que fossem adequadas à aliança de ensino-aprendizagem e à função psicoterápica. As falas a seguir exemplificam essa afirmativa.

- Que seja inteligente, perspicaz, seja sério, eticamente bem - postado, ética nem se fala, claro que a pessoa tenha jeito para a coisa.
- Que pegue aquilo que estou mostrando e leve na linguagem do paciente e tenha respeito por ele (Palavras da entrevista, Anexo A).

Além da verdadeira motivação, da capacidade pessoal, os sujeitos depoentes consideraram fundamental ter **habilidade pessoal necessária para formar uma identidade de psicoterapeuta**. Exemplo:

Precisa ter acuidade psicológica, essa sensibilidade de entender o paciente, isso não se aprende, se desenvolve (Palavras da entrevista, Anexo A).

A acuidade psicológica é descrita como sensibilidade para entender os problemas do paciente, vale dizer, ter um interesse genuíno de querer ajudá-lo, entrar em contato com o sofrimento do paciente, compreender sua dor, ficar curioso, ver quais são as raízes, o que aconteceu com a pessoa.

Pôde-se deduzir que o aluno desejado deve apresentar uma base de personalidade e de integridade de *self* que seja capaz de tolerar as ansiedades do paciente e tolerar os sentimentos despertados pelo não-saber, pelas perdas e pelas frustrações que o processo de identificação e aprendizado acarreta, para que eles possam encontrar saídas criativas.

Os sujeitos falaram a respeito do que se poderia denominar de “condições necessárias a um supervisionando”, tanto para suportar as exigências do processo de supervisão como para desenvolver as capacidades de psicoterapeuta de orientação analítica.

Além disso, se for retomado o histórico desses sujeitos, é possível lembrar suas motivações, modelos, vivências pessoais e formativas, envolvidas por sentimentos, gratificações e frustrações. Essas lembranças indicaram semelhanças entre o supervisionando que ele foi e aquele que é o desejado, expondo, assim, a possibilidade de rebate da imagem interna do aluno que foi e da face externa do aluno que ali está presente. A busca de uma atividade que seja construtiva e reparatória contempla a satisfação de anseios internos e a realização de atividades reais externas, pessoal, profissional e socialmente adequadas.

Se aí reside toda a grandeza desse processo, reside também sua complexidade e o risco de, ao se estabelecer essa relação intersubjetiva, perder-se a capacidade de adequação do supervisor, devido a mecanismos de identificações projetivas, dissociações, idealizações e suas conseqüentes inadequações. Eizirik, Zaslavsky (1989), Zaslavsky (1999), Zaslavsky *et al.* (2003) fundamentam a expressão dos sujeitos, mas lembram que o supervisor deve ficar atento, caso ocorram reações mais fixas e estruturadas de sentimentos paranóides, baixa



tolerância ao não saber, formação de “pontos cegos” por identificação com o paciente para receber outras gratificações.

Vários foram os fundamentos teóricos, já citados, que ampararam não só o dizer dos sujeitos, mas também os pensamentos interpretativos advindos desse dizer. Entendem que estar motivado e capacitado a se adequar à função psicoterapêutica formativa é condição básica, tanto para o aluno-supervisionando quanto para o professor-supervisor, para que se estabeleça um vínculo adequado à realidade do processo de supervisão.

Na Figura 19, ordenam-se as características que facilitam o processo identificador.

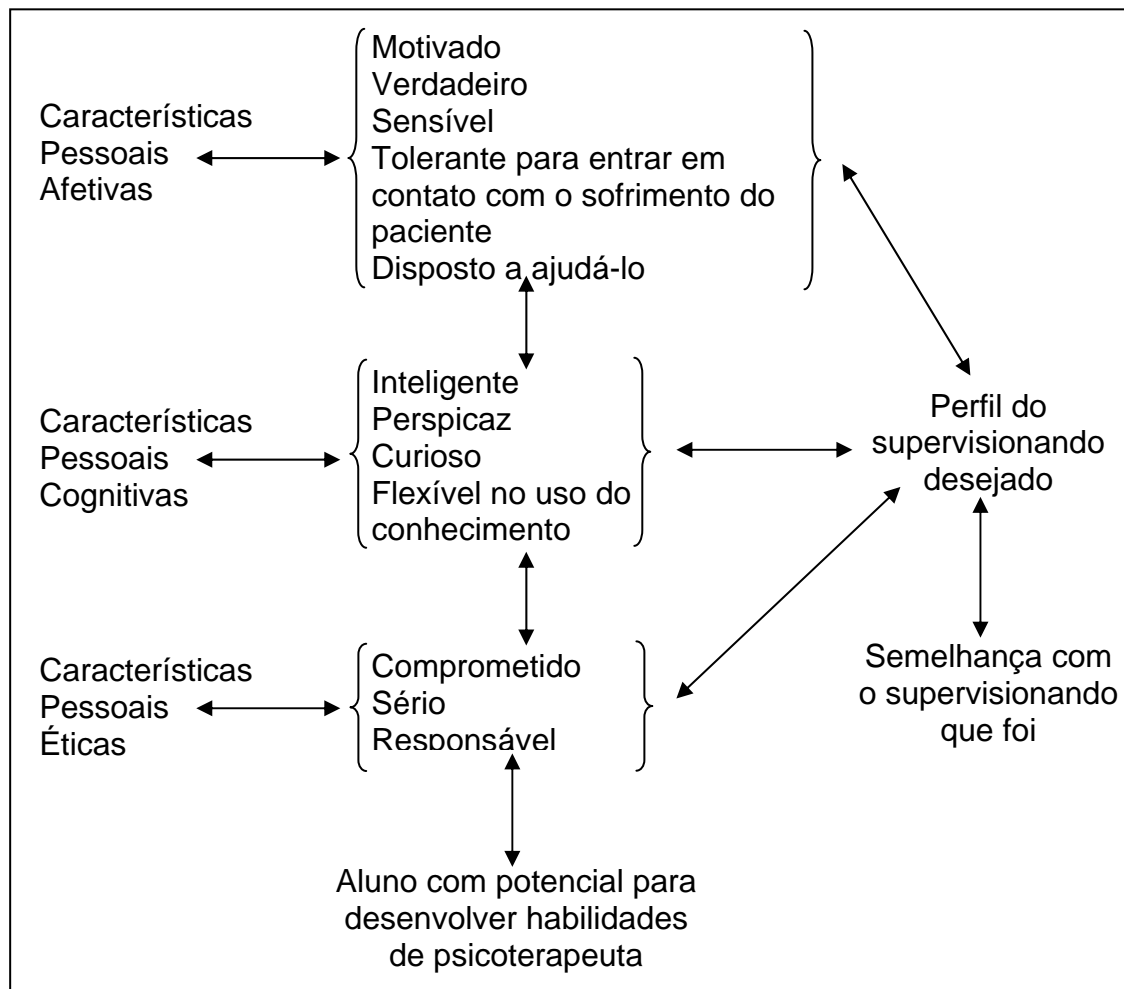


FIGURA 19 – Esquema das características facilitadoras do processo identificador.

*C<sub>3</sub> – Categoria final: Sentimentos despertados ao supervisionar*

Considerando-se os sentimentos como indícios das relações entre sujeito e objetos significativos e, ao mesmo tempo, como expressões que regulam essas relações, buscou-se, aqui, entender as relações significativas estabelecidas pelos sujeitos ao supervisionar, movidos pelos sentimentos despertados (Quadro 12).

QUADRO 12 – Sentimentos despertados ao supervisionar.

Categoria inicial	Categoria intermediária	Categoria final
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vários sentimentos: dependem do supervisionando</li> <li>- Não-enquadramento</li> <li>- Gosto por ensinar</li> <li>- Amizade</li> <li>- Satisfação</li> <li>- Camaradagem</li> <li>- Insatisfação quando a supervisão não anda</li> <li>- Brabeza quando o supervisionando não cumpre o combinado</li> <li>- Irritação com o desrespeito ao paciente</li> <li>- Desrespeito quando o supervisionado não assume seu papel</li> <li>- Perda quando o supervisionado não se interessa pelo aprendizado</li> <li>- Atração quando se sente instigado sexualmente</li> <li>- Sedução quando se sente encantado</li> <li>- Muitos sentimentos despertados- dependem do paciente</li> <li>- Impotência, tristeza, outros</li> <li>- Responsabilidade pela formação</li> <li>- Tristeza quando resulta num mau profissional</li> <li>- Culpa quando se forma alguém não-ético</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sentimentos positivos ou negativos despertados na interação supervisor-supervisionando</li> <li>- Sentimentos despertados pelo paciente</li> <li>- Sentimentos inerentes ao supervisor</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sentimentos despertados ao supervisionar</li> </ul>

Os achados apontaram para relações significativas do supervisor **com o supervisionando, com o paciente e consigo mesmo**, uma vez que os sentimentos se agrupam em relação a esses três objetos.

Quanto ao tipo de sentimentos, eles são muitos, como mostrou a fala a seguir.

Vários! Já senti vários sentimentos, mas nunca deixei que saísse do enquadre (Palavras da entrevista, Anexo A).

Quanto aos **sentimentos despertados na interação supervisor-supervisionando**, eles são resultantes dos procedimentos dos supervisionandos, como mostrou a fala a seguir.

Dependem deles, da forma como agem (Palavras da entrevista, Anexo A).

O **gosto de ensinar** é citado por todos os sujeitos, apesar de ocorrerem sentimentos negativos quando o processo é frustrado, principalmente, por falta de motivação do supervisionando, como comprovou o dizer a seguir.

Me sinto desrespeitado quando o supervisionando não assume (Palavras da entrevista, Anexo A).

Além do sentir na interação com o aluno e com o paciente, são citados os **sentimentos inerentes ao supervisor**, que traduzem responsabilidade, como diz o depoente:

Me sinto responsável pela formação (Palavras da entrevista, Anexo A).

O gosto por ensinar e o sentimento de responsabilidade com a formação traduziram a enorme implicação da pessoa-supervisor, como já foi discutido em categorias anteriores. Essa implicação se mostrou consonante com o momento do ciclo vital dos sujeitos – alunos e, também, trouxe motivações para contribuir na formação deles com vistas à nova geração de psicoterapeutas. Aqui apareceu, novamente, a semelhança com o professor “empolgado e gerativo” (Isaia, 2001; 2003).

Por esses sentimentos que conotam identificação com as funções de professor-supervisor, expõem-se a já referida função complementar do supervisor, vale entender, prestar-se de modelo de identificação para o supervisor formador. Mostra-se, ainda, a função complementar do processo de supervisão, ou seja, formar professores-supervisores.

Muitos sentimentos despertados dependem do paciente (...)  
(Palavras da entrevista, Anexo A).

Essa fala abriu espaço para os conceitos de sentimentos transferenciais e contratransferenciais e para os do campo da supervisão, isto é, para pensar-se que existem sentimentos próprios na dupla supervisor-supervisionando. Já, englobando-se três categorias, chega-se a “uma estrutura triádica intercomunicante, composta pelo supervisor, pelo supervisionando e pelo paciente” (Fleming & Benedek, *apud* Machado, 1991).

Os tipos de sentimentos são indicativos de uma identificação e de uma grande implicação com a função de supervisor, que Zaslavsky (1999) elenca como a função de gerir o processo, atuar como modelo de identificação para psicoterapeuta, ensinar técnica e teoria, representar a instituição, funções que são compatíveis com o momento do ciclo vital do supervisor (Erickson, 1985).

Pode-se pensar em acrescentar outra função ao professor-supervisor, ou seja, a de modelo de identificação para formadores de psicoterapeutas, pois há uma clara identificação do aluno com a tarefa de supervisor, o que aponta para a existência de uma identidade de supervisor, que corresponde a uma construção interna da imagem do “supervisor que é”.

Observa-se, na Figura 20, a dinâmica afetiva do supervisor.

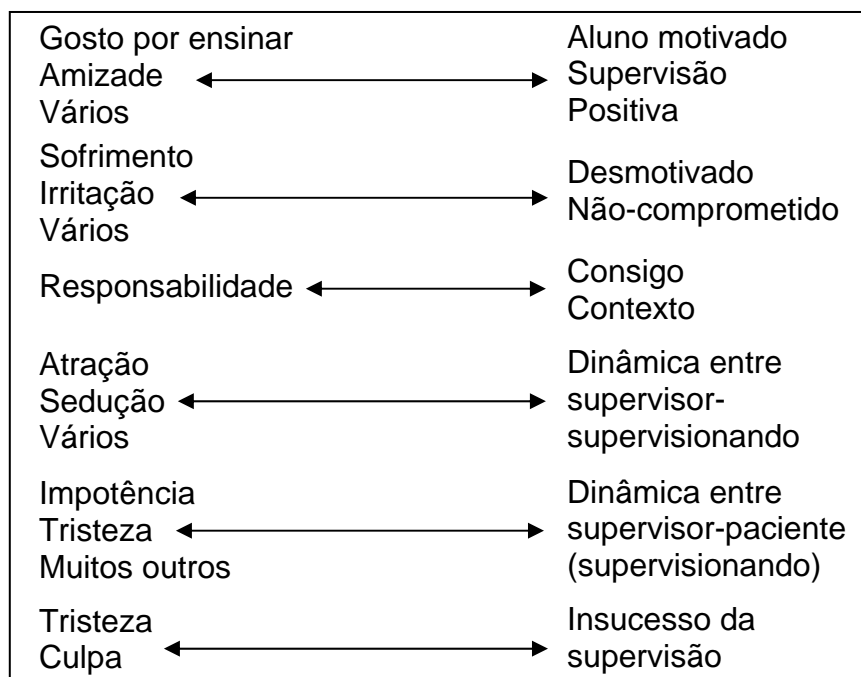


FIGURA 20 – Esquema da dinâmica afetiva ao supervisionar.

*C<sub>4</sub> – Categoria final: Gratificações geradas pelo supervisionar*

Buscou-se, tomando-se por base as gratificações obtidas ao supervisionar, pensar sobre as necessidades e as expectativas que estão sendo satisfeitas no decorrer do processo de supervisão (Quadro 13).

QUADRO 13 – Gratificações geradas ao supervisionar.

Categoria inicial	Categoria intermediária	Categoria final
Observar o crescimento do supervisionando - Observar o entusiasmo do supervisionando com os resultados obtidos - Sentir que a supervisão está atuante - Notar o efeito no tratamento do paciente - Ver o supervisionando se formar e atuar bem - Ver o supervisionando se formar e continuar crescendo - Concordar com o aprendizado que a supervisão proporciona - Aprender a se expor - Aprender novas estratégias com os alunos - Aceitar ser exigido	- Gratificação por ver o outro crescer - Gratificação por ver resultados no paciente - Gratificação pelo outro continuar crescendo - Gratificação por estar aprendendo	- Gratificações geradas pelo supervisionar

As narrativas destacaram **gratificações por ver o crescimento do supervisionando, por observar os resultados nos pacientes, por notar que o supervisionando continua crescendo e aprendendo.**

Gratificação é tu veres o colega entusiasmado com os resultados, ver como ele está se sentindo com o paciente dele, com esse, com outro, como está crescendo. A gente sentir que está funcionando (Palavras da entrevista, Anexo A).

O depoimento acima expressou – de forma coerente com as motivações que levam a ser supervisor e com os sentimentos despertados ao supervisionar – uma necessidade de ajudar o outro a construir-se; no presente caso, por

intermédio de ações formativas educativas, que acontecem na relação estabelecida com o supervisionando. Configura-se, assim, a formação de um vínculo de caráter afetivo-cognitivo, estabelecendo-se, ao mesmo tempo, uma intersubjetividade dos dois.

Ver o crescimento dos supervisionandos e efeito no tratamento dos pacientes (Palavras da entrevista, Anexo A).

Essa é uma narrativa que salientou a integração, uma vez que o sujeito admitiu a satisfação pelo crescimento do outro, vale entender, satisfação por mediar o seu ofício com o do outro, ofício pelo qual tem gosto, como já foi visto nas categorias anteriores. Nessa fala, o ato de supervisionar aloja o significado de disponibilizar aquilo de que ele gosta ao supervisionando. O mesmo sentido é destacado na fala seguinte:

Gosto de tudo que faço, de meu consultório, de meu trabalho, de todo o investimento em minha formação, valeu a pena. Tenho gosto por tudo isso e por supervisionar (Palavras da entrevista, Anexo A).

Os sujeitos revelaram também outra gratificação ao longo da vida, qual seja, falar sobre os seus antigos supervisionandos que cresceram profissionalmente e voltaram ao ambiente de trabalho, agora, como seus professores. São sementes plantadas por eles dando frutos para eles. Nos depoimentos, há uma fala que se refere a esse ciclo de vida:

Essas trocas são extremamente gratificantes, plantaste uma semente e (...) (Palavras da entrevista, Anexo A).

Gratificações por compartilhamento apareceram no sentido longitudinal da vida e, também, durante a supervisão, ou seja, no sentido transversal de pessoa-a-pessoa, em um dado momento, configurando-se na gratificação por estar o sujeito aprendendo e evoluindo, enquanto supervisiona. Esse sentimento foi traduzido nestas palavras:

A gente vê eles usando estratégias muito interessantes, soluções que não havíamos pensado e que dão certo (Palavras da entrevista, Anexo A).

Ao expressarem suas gratificações, os sujeitos justificaram a idéia de que, na supervisão, estabelece-se um vínculo cognitivo-afetivo (Vollmer & Bernardi, 1996; Zaslavsky, 1999; Brito, 1999; Eizirik *et al.*, 2003; Zaslavsky, 2003), comprovando que existe um intenso envolvimento emocional e interpessoal, que mobiliza afetos conscientes e inconscientes, tanto em supervisores quanto em supervisionandos (Brito, 1999). Essa mobilização afetiva que a supervisão proporciona, satisfaz algumas das necessidades de evolução pessoal e profissional dos supervisores. Em face disso, implica conceitos de professor que continua se construindo na própria atividade, respeitando os pontos de vista dos alunos, formando novos profissionais e, também, adquirindo novos conhecimentos (Shön, 1991, 2000; Marcelo, 1999; Isaia, 2001, 2003).

Lembrando sua formação enquanto supervisionando e o estilo adotado ao supervisionar, um dos depoentes assim se expressou:

Se o supervisionando está ali e te dá o retorno, estou entendendo agora, muitas vezes aconteceu comigo, no sentido inverso, eu digo tem que falar, tal e coisa (...)  
(Palavras da entrevista, Anexo A).

Ficou evidente o rebate de uma posição para a outra e a continuidade do processo evolutivo pessoal e profissional, por meio de ações formativas dirigidas ao supervisionando. Ficou ressaltado o estabelecimento de uma relação intersubjetiva, que ancora e expõe a riscos o processo, como já foi discutido anteriormente.

As falas trouxeram, em si mesmas, um forte conceito de geratividade (Erickson, 1985) do supervisor aludido por Eizirik (1991), que sente prazer em transmitir o que sabe (sapiência), e do professor gerativo de Isaia (2001, 2003), que se gratifica ao ensinar o ofício porque, ao mesmo tempo, evolui. Em face disso, ele apresenta fortes indícios de uma formação bem-sucedida, tanto para psicoterapeuta como para professor-supervisor.

A Figura 21 destaca as gratificações citadas pelos supervisores.

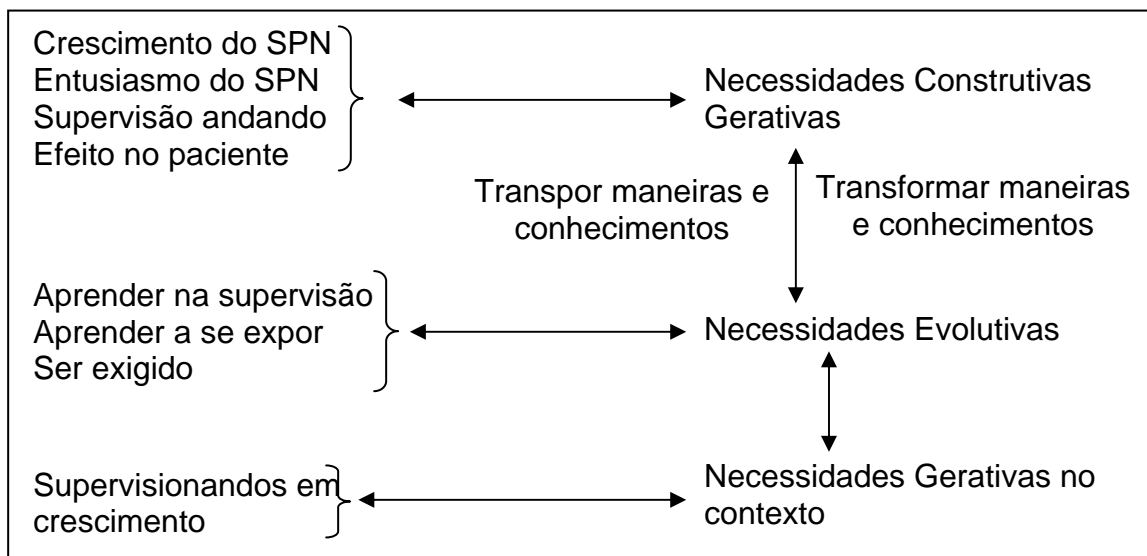


FIGURA 21 – Esquema de gratificações como supervisor.

*C<sub>5</sub> – Categoria final: Frustrações ocorridas ao supervisionar*

Buscou-se entender, pelas narradas frustrações dos sujeitos supervisores, quais os fatores que dificultaram a continuidade do processo formativo desses sujeitos, no que diz respeito ao processo de supervisão (Quadro 14).

QUADRO 14 – Frustrações ocorridas ao supervisionar.

Categoria inicial	Categoria intermediária	Categoria final
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quando o supervisionando não evolui</li> <li>- Quando não dá certo, ou pelas limitações do supervisor ou pelo não-entendimento de ambas as partes</li> <li>- Quando se investe, se mostra e o supervisionando não entende</li> <li>- Quando o supervisionado não corresponde às capacidades necessárias</li> <li>- Quando o supervisionando não cumpre as obrigações, não demonstra vivacidade ou apresenta atitudes psicopáticas</li> <li>- Quando o supervisionando não está motivado</li> <li>- Quando o supervisionando só vai cumprir formalidade</li> <li>- Quando um supervisionando perde o vértice, desvia a rota</li> <li>- Quando os clientes são mal-atendidos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Frustração pela não-evolução do processo de supervisão</li> <li>- Frustrações pela falta de capacidades do supervisionando</li> <li>- Frustrações pela falta de motivação do supervisionando</li> <li>- Frustração das expectativas e das responsabilidades assumidas em relação à formação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Frustrações ocorridas ao supervisionar</li> </ul>



Nos achados, constataram-se **frustrações pela não-evolução do processo de supervisão, pela falta de capacidade para o trabalho do supervisionando, pela falta de motivação do supervisionando e, também, verificou-se frustração quanto às expectativas e responsabilidades assumidas em relação à formação.**

Quando não dá certo, quando não acontece ou por limitações minhas, ou por não entendimento de ambas as partes (Palavras da entrevista, Anexo A).

Essa foi uma fala que, associada ao exposto nas categorias anteriores sobre sentimentos e gratificações, reforçou a importante implicação dos sujeitos com a função de supervisor e com os objetivos do processo de supervisão.

É ruim ensinar uma pessoa que a gente fala, a gente mostra, a gente se empolga e a coisa não anda, a pessoa não entende porque não tem profundidade, não tem essa visão (Palavras da entrevista, Anexo A).

Essa narrativa expôs o investimento do sujeito em sua atividade e a necessidade de ele encontrar eco nas capacidades do aluno, para que o processo acontecesse, ou seja, mostrou um investimento pessoal em um objeto que significou, naquele momento, a fonte de respostas satisfatórias (Freud, 1955); (Melanie Klein, 1975, 1984).

Me frustra o aluno que não cumpre as obrigações, que não tem vivacidade ou que tenha atitudes psicopáticas, tenho a idéia de estar sendo enganada, e tempo perdido (Palavras da entrevista, Anexo A).

Essa fala evidenciou, novamente, um sujeito ávido para estabelecer uma troca baseada em um envolvimento verdadeiro entre ele e o aluno, e entre os dois e a mesma tarefa. O sujeito esperava que o aluno estivesse aberto e motivado para esse tipo de vínculo e para a atividade formativa a que a supervisão se propõe. Novamente, aqui, nessa categoria, ficou reafirmado o já encontrado nas outras, isto é, o estabelecimento de uma relação interpessoal, que pretende firmar um vínculo afetivo-cognitivo, que abrange uma intersubjetividade.

Na dimensão anterior, os sujeitos dirigiam seu investimento para o seu supervisor; nesta, identificados com este, redirecionaram seu investimento para o supervisionando, fundamentalmente.

Frustração é ver alguém que perdeu o vértice, se desviou da rota. Tu lamentas o tempo perdido e as pessoas que vão ser mal-atendidas (Palavras da entrevista, Anexo A).

Na fala acima, percebeu-se o senso de responsabilidade do sujeito em relação à tarefa de supervisor e à função formativa no âmbito profissional, uma vez que há incidência desses atos sobre o paciente e sobre a sociedade. Evidenciou-se, ainda, um sujeito em outra etapa de sua vida, na qual se compromete consigo mesmo, com seus supervisionandos e com o contexto profissional e social.

É frustrante ficar com um supervisionando que não vai para a frente, mas isso acontece mais quando a gente pega supervisão obrigatória (Palavras da entrevista, Anexo A).

Essa fala denunciou os riscos que as formalidades trazem para um processo que necessita ser verdadeiro.

Esses achados, em concordância com os anteriores, mostraram que os sujeitos estavam bastante implicados no processo de supervisão, visto que suas vicissitudes e expectativas estavam voltadas para os supervisionandos.

Os anseios principais em relação ao processo de supervisão estão ligados aos aspectos motivacionais e às capacidades pessoais afetivas e éticas que tal processo exige. Interessante ressaltar que, quando supervisionandos, suas vicissitudes se davam em relação aos mesmos aspectos, mas com foco no procedimento do supervisor, fato que dá forte conotação aos aspectos afetivos.

Nessa categoria final, estão englobados, novamente, os conceitos teóricos que sustentam que o processo de supervisão é **intersubjetivo** com intenso envolvimento emocional consciente e inconsciente do supervisor; no entanto, cabe a ele gerir o processo.

Olhando-se sob o ponto de vista de Erickson (1985), os achados demonstraram um supervisor em fase de adultez, que continua se desenvolvendo,

cuidando-se e ajudando a gerar um novo psicoterapeuta. Trata-se de alguém que pode apresentar dificuldade para entrar em contato com seu mundo interior e para suportar as aflições concretas de compromissos assumidos e de sacrifícios pessoais, como os exigidos pelas relações de intimidade amorosa, mutualidade, reciprocidade e comprometimento, tendendo então ao isolamento (Eizirik & Zaslavsky, 1989), (Zaslavsky, 1999), (Eizirik *et al.*, 2003), (Zaslavsky, 2003).

Esses achados foram coerentes com os encontrados nas dimensões anteriores. Eles entraram em consonância com o pensamento de que um professor se constrói continuamente, em uma relação interpessoal com os alunos – carregada de sentimentos – para desenvolver novos conhecimentos e transformações pessoais e profissionais (Heller, 1982), (Isaia, 2001, 2003), (Marcelo, 1999), (Nóvoa, 1992).

Evidenciou-se a fundamental importância de conhecer o supervisor e sua formação para o evoluir da profissão. Na Figura 22, destacam-se as frustrações enunciadas pelos supervisores, as quais ocorrem durante o supervisionar.

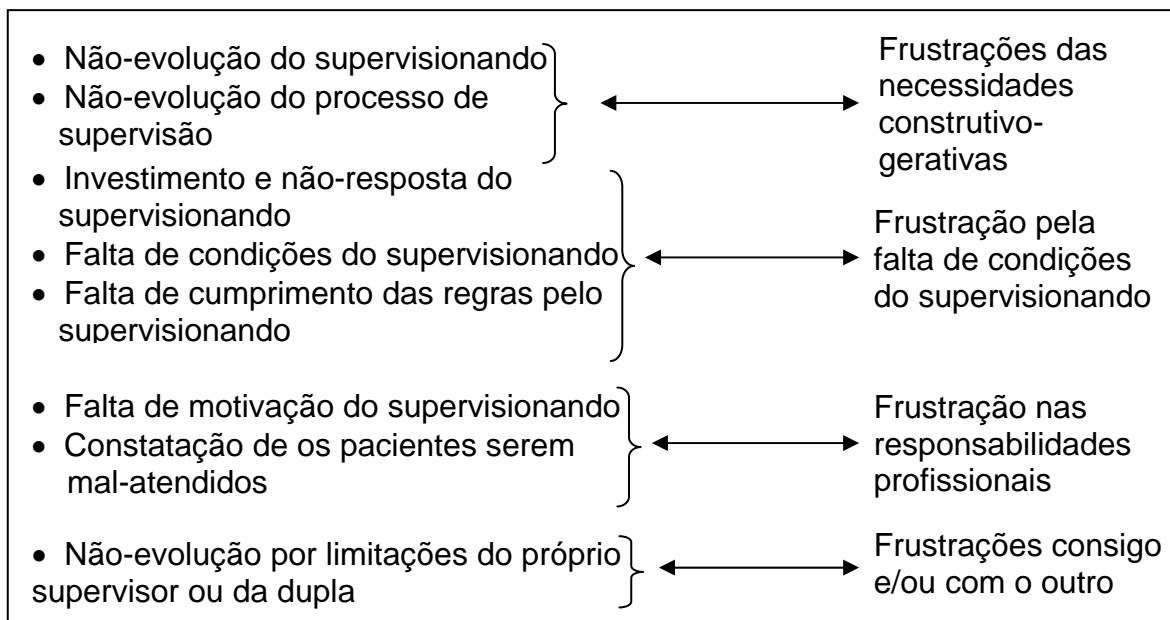


FIGURA 22 – Esquema de frustrações ao supervisionar.

#### D – O processo formativo em si, reflexões possíveis

Observando-se o processo formativo em si, é possível dizer que, nessa

dimensão, alojaram-se o conteúdo das falas referentes aos aspectos importantes e o acontecer que conduziu os sujeitos a serem professores-supervisores de psicoterapias analíticas.

*D<sub>1</sub> – Categoria final: O acontecer da formação do professor-supervisor*

No decorrer da entrevista, após relembrares suas trajetórias em direção à função de supervisor, os sujeitos refletiram sobre o modo como se foram constituindo para tal função (Quadro 15).

QUADRO 15 – O acontecer da formação de professor.

Categoria inicial	Categoria intermediária	Categoria final
<ul style="list-style-type: none"> <li>- A formação é para psicoterapeuta</li> <li>- Não há uma escolha, acontece, vai gostando</li> <li>- É inerente, uma necessidade</li> <li>Não há aprendizado formal, vai acontecendo</li> <li>- Não há um aprendizado com disciplinas didáticas</li> <li>- Não há aprendizado para ser supervisor, vai-se aprendendo</li> <li>- É um aprendizado constante</li> <li>- Cada um tem sua personalidade e imprime um estilo</li> <li>- É produto da experiência, de uma mistura das supervisões, da análise e do um estilo próprio</li> <li>- Depende do jeito de cada um, a pessoa vai integrando partes dos supervisores, vai compondo e mudando com o tempo</li> <li>- Depende de características pessoais, há a realidade lá fora, mas cada um precisa imprimi-la dentro de si</li> <li>- Fatores importantes são as vivências pessoais, os tratamentos pessoais e a maternidade</li> <li>- Além da análise pessoal, há muita supervisão, isso vai formando um modelo dentro de cada um</li> <li>- De bons supervisores são guardados bons aspectos</li> <li>- Com modelo negativo, aprende-se a como não ser</li> <li>- Ao supervisionar, são descobertas novas estruturas; não existe supervisionando igual um ao outro, nem pacientes, isso tudo promove mudanças; muita coisa é aprendida na supervisão</li> <li>- O professor entrevista o paciente frente ao aluno, outros professores observam; após, há a discussão, aprende-se muito.</li> <li>- Essa exposição é o aprendizado mais custoso e mais tardio</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Não é uma escolha clara, vai acontecendo</li> <li>- Não existe um aprendizado formal, é um processo contínuo ao longo da vida</li> <li>- É uma composição de características pessoais, vivências e produtos de identificações</li> <li>- Os modelos de identificação fundamentais são os supervisores e os analistas</li> <li>- Supervisionar os supervisionandos e os pacientes promovem evolução e mudanças importantes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O acontecer da formação do supervisor</li> </ul>

O material expresso traduz que a formação básica de ensino é para ser médico e psicoterapeuta dinâmico; no entanto, no percurso profissional, foi acontecendo a experiência da supervisão através de um processo contínuo, ao longo da vida, ao estilo artesanal (Zaslavsky, 2003). Na composição desse processo, entraram características pessoais, vivências e produtos de identificação, sendo fundamentais, como modelos de identificação, os supervisores e os analistas pessoais. No decorrer da vida, a atividade de supervisionar, os supervisionandos e os pacientes promovem evolução e mudanças importantes.

A minha formação básica é para ser médico e psicoterapeuta e não para supervisor (Palavras da entrevista, Anexo A).

Essa expressão clarifica que, antes de serem supervisores, os sujeitos são terapeutas- médicos, psiquiatras e psicanalistas- sendo essas suas escolhas profissionais; para tal atividade, receberam uma formação específica formal.

A partir dessas atividades, foram surgindo oportunidades para supervisionar.

Foi uma circunstância(...), não foi uma escolha, foi acontecendo, fui gostando, eu acho que, talvez, seja o que mais importa (Palavras da entrevista, Anexo A).

Essa narrativa provavelmente se referiu a um acontecimento natural no contexto profissional e, principalmente, em um ambiente universitário e institucional de cunho psicodinâmico. Contudo, ela apontou para uma peculiaridade, qual seja, o gosto por supervisionar que, como foi visto no início da pesquisa, é uma das motivações pessoais para a atividade. Em face disso, a integração entre a pessoa, a profissão e o contexto profissional conduziu os sujeitos à atividade de supervisão. Essa observação se ampara em Machado (1991) quando o autor afirma que ser supervisor é uma consequência de

motivações pessoais e do contexto profissional.

Os sujeitos respondentes ressaltaram que não existe um aprendizado formal para ser supervisor; ao contarem sua experiência, notou-se uma aproximação com uma formação processual; nesta, os componentes são a personalidade, os modelos de identificação, as vivências e as experiências formativas e profissionais, que compõem o cenário no qual tudo acontece, perfazendo uma história desenvolvimental, como ilustra a fala a seguir.

Foi com a experiência que tive, uma mistura das supervisões que tive, da análise que tive e um estilo próprio, cada um tem a sua personalidade, a gente imprime um estilo (Palavras da entrevista, Anexo A).

Esse depoimento revelou, com ênfase, um processo construtivo, calcado em mecanismos de identificação, mecanismos reparatórios, que são essenciais para a escolha e formação da profissão de terapeuta. Eles são incrementados no tratamento pessoal, que mostra um aspecto da interface do tratamento e da supervisão.

É exemplo o depoimento:

Bons supervisores, de cada um a gente guarda bons aspectos; com o modelo negativo se aprende como não ser; na análise, a gente aprende a lidar com as frustrações (Palavras da entrevista, Anexo A).

As vivências pessoais, além das formativas, tiveram papel de destaque nesse processo construtivo. Elas evidenciaram um entrelaçamento entre o desenvolvimento pessoal e o profissional, como narrou um dos respondentes:

Fatores importantes foram vivências pessoais, tratamentos pessoais e a maternidade (Palavras da entrevista, Anexo A).

É importante considerar que tais vivências incidiram nas transformações pessoais, que fundamentaram a constituição profissional.

Segundo o pensamento de Erickson, o desenvolvimento é contínuo, cumprindo um ciclo vital cujos estágios apresentam crises psicossociais a serem resolvidas; nessa dimensão da pesquisa, observou-se a passagem de supervisionando para supervisor; nela, aconteceu um redirecionamento dos investimentos pessoais, ocorreu mudança de papéis e de funções e, também, de sentimentos, pensamentos e ações, como foi expresso nas dimensões anteriores, que denotaram reorganização no povoamento do mundo interno e enriquecimento advindos de novas identificações como as narradas a seguir.

- Ao supervisionar, são descobertas novas estruturas, não existe supervisionando igual ao outro, nem pacientes, promove mudanças.
- Estamos fazendo uma atividade muito interessante, um professor faz uma entrevista frente aos alunos e outros professores observam, após tem discussão (...) se aprende muito, mas é difícil passar por essa exposição, foi o mais custoso, foi agora, por último (Palavras da entrevista, Anexo A).

O relatado pelos sujeitos mostrou a complexidade da formação de um supervisor, pois evidenciou o entrelaçamento entre os aspectos de personalidade, vivências pessoais e sociais, tanto da vida pessoal, como da profissional. Isso ocorre em dois sentidos, ou seja, no longitudinal, ao longo da vida e, no transversal, a cada momento.

As falas que traduziram as reflexões sobre as trajetórias formativas, entraram em perfeita consonância com as lembranças expostas nas dimensões anteriores e com a fundamentação teórica desta pesquisa.

Iluminando a influência biológica, o relacionamento interpessoal e o sociocultural, considera-se que o desenvolvimento acontece pela interação dessas diversas facetas e compreende os planos afetivos, cognitivos e comportamentais do ser humano. O desenvolvimento abrange espaços conscientes e inconscientes de fantasia e de realidade, para que se estabeleça uma estrutura de personalidade, uma identidade que ancora e marca os novos processos identitários, incluindo a formação de identidade profissional (Gringberg & Gringberg, 1996).

Embora existam diferenças no olhar epistemológico, os autores anteriormente citados concordam que o desenvolvimento acontece em etapas, por mediações que ocorrem em um vínculo interpessoal, entremeado de sentimentos, que promove mudanças intrapessoais. Esses autores também se associam na idéia de que, no início do desenvolvimento, as aptidões são simples e concretas; depois, vão adquirindo níveis de complexidade e subjetividade, que proporcionam ao homem desenvolvido individualidade, autonomia e criatividade. Desse modo, forma-se uma base de **personalidade** que os sujeitos consideraram como um componente importante na formação para a atividade de supervisionar. Essas características pessoais, ressaltadas por eles, são também amparadas pelos autores que fundamentaram esta pesquisa.

É consenso, entre autores atuais citados a seguir, o pensamento de que a formação específica para psicoterapeuta dinâmico se dá pelo tripé composto por seminários teóricos, tratamento pessoal e supervisões de caso; já os sujeitos expressaram que a formação básica é a específica para psicoterapeuta.

Os seminários teóricos de psicoterapia visam a aprender sobre a experiência, via estudo teórico, a qual, em outras dimensões, foi considerada apenas como pano de fundo ou como uma forma de pensar. Michels (2000) se refere à experiência em identificação com as teorias psicanalíticas, que adicionam a ela uma identidade teórica.

O tratamento pessoal tem a função de promover mudanças, via experiência emocional corretiva que proporciona – como já se mencionou nas citações de Cordioli (1993), Eizirik (1991), Zimmerman (1993), Costa (1993) e Michels (2000) – o que incide no componente de estrutura pessoal e vivencial da formação em questão. Vale ressaltar que tal tratamento proporciona identificações com o analista, relatadas, ainda, pelos sujeitos desta pesquisa e amparadas por idéias atuais, como as de Bollas (1992), acerca das identificações ocorridas na intersubjetividade e estabelecidas entre paciente e terapeuta e, também, entre paciente e a figura real do terapeuta. São essas



identificações que promovem mudanças na **identidade pessoal**.

O terapeuta é uma pessoa com a mesma profissão do formando e está em atuação profissional, uma situação especial para ser pensada, pois incide na identidade profissional.

Nas narrativas dos sujeitos, os analistas apareceram como modelos de identificação para a constituição da identidade daqueles como supervisores; então, é possível pensar que, no tratamento, o analista também contribui para a formação dessa identidade do supervisor.

As supervisões de caso visam à aprendizagem, a partir da experiência, pelo estabelecimento de um vínculo cognitivo-afetivo com o supervisor, que é a figura que gere o processo, atua como modelo de identificação, ensina técnica e teoria, representa a instituição, com o objetivo de formar e sedimentar a **identidade profissional** do psicoterapeuta de orientação analítica, como sintetiza Zaslavsky (1999).

Há, até aqui, dados interpretados e discutidos que se referiram ao componente da personalidade dos sujeitos e ao componente da formação específica deles. Em tais dados, o processo identificatório é essencial e transformador, tanto para a constituição da personalidade, como para a construção da identidade de psicoterapeuta, já que ambas fundamentam a identidade de supervisor.

Historicamente, esses mecanismos identificatórios são estudados, em especial, nos processos de supervisão. No meio acadêmico, é possível citar: Eizirik & Zaslavsky (1989), Eizirik (1991), Correa (1991), Vollmer & Bernardi (1996), Zaslavsky (1999), Brito (1999). Esses autores vêm trabalhando a idéia de que o processo de supervisão está sofrendo influência dos conceitos psicanalíticos em evolução, sendo marcantes os de identificação projetiva e intersubjetividade.

Em 2003, Zaslavsky *et al.* esquematizaram três modelos de supervisão: o Clássico ou Demonstrativo; o Corretivo ou Comunicativo; o Compreensivo, Relacional ou Experiencial, focalizados, respectivamente, no paciente, no supervisionando e na interação dos dois. Os autores entendiam que, na

prática, tais modelos são complementares. Entretanto, nos últimos anos, em seus estudos, eles observaram uma tendência para o predomínio do modelo denominado Compreensivo ou Experiencial. Como esse modelo é centrado na interação da dupla supervisor-supervisionando, os mecanismos identificatórios ganham consistência para o estudo do processo de supervisão, o que é fundamental na formação da identidade profissional específica e, também, de acordo com os sujeitos, na formação da identidade do supervisor.

Conforme os achados desta pesquisa, acontece, no processo de supervisão, a formação de uma identidade de supervisor, resultante das trocas intersubjetivas de supervisionando e supervisor. Podem-se considerar os mecanismos de identificação, em todas as suas facetas, como ponto essencial para a formação do professor-supervisor, idéia que foi apontada nas narrativas dos sujeitos, que consideraram esses mecanismos essenciais em seus processos construtivos.

De acordo com os conceitos de Gringberg & Gringberg (1976) sobre identidade e mudanças, com os de Machado (1991), Vollmer & Bernardi (1996) sobre as mudanças que ocorrem no *self* para a aquisição da identidade psicanalítica e, ainda, com os de Brito (1999), Zaslavsky *et al.* (2003) e Zaslavsky (2003) sobre a aquisição que ocorre nas interações supervisor-supervisionando, conceitos esses já mencionados, pode-se dizer que a formação do professor-supervisor passa pela aquisição do sentimento de identidade, com suas constantes mudanças. Cabe dizer que as mudanças ocorridas nas supervisões são as principais.

Conforme Gringberg e Gringberg (p. 20, 1996), “a aquisição do sentimento de identidade é resultado de um processo de interpenetração entre três vínculos de integração espacial, temporal e social”.

O vínculo de integração espacial compreende a relação entre as diferentes partes do *self* com elas mesmas. Por manter coesão e permitir a comparação e contraste com os objetos, tende para a diferenciação entre o *self* e o não-*self*, ou seja, a **manutenção da individuação**.

O vínculo da integração temporal compreende as relações entre as

diferentes representações do *self* ao longo do tempo. Ele estabelece uma continuidade entre elas e fornece a base para o **sentimento de autenticidade**.

O vínculo de integração social refere-se à conotação social da identidade e consiste na relação entre os aspectos do *self* e os aspectos dos objetos (não-*self*), mediante mecanismos de identificação projetiva e introjetiva, ou seja, mediante as trocas na **interação interpessoal**.

No processo de supervisão, sede principal da aquisição da identidade do professor-supervisor, estão em pauta esses três vínculos, de acordo com as lembranças das trajetórias dos sujeitos e com a fundamentação teórica deste trabalho. Enquanto supervisionandos, eles estão trabalhando para manter a individuação e a autenticidade pessoal, ante a desorganização necessária para a aquisição da identidade profissional, em um vínculo interpessoal cognitivo-afetivo carregado de identificações projetivas e introjetivas que a mudança exige (Eizirik & Zaslavsky, 1989), (Machado, 1991), (Eizirik, 1991), (Vollmer & Bernardi, 1996), (Brito 1999), (Zaslavsky *et al.*, 2003), (Zaslavsky, 2003).

O supervisionando traz uma identidade pessoal e, inserida em seu ideal de ego, a figura imaginária de um terapeuta que ele deverá ser; já como supervisor, necessita da coragem de entrar na relação com o supervisionando e suportar tanto as angústias e as ansiedades persecutórias e depressivas (Zaslavsky & Eizirik, 1989); (Zaslavsky *et al.*, 2003) quanto a tendência para se apegar ao conhecido e evitar o novo, que gera dúvidas, incertezas e desorganização. A partir daí, ele pode elaborar o luto por seus ideais e assimilar o novo real, para, assim, ir constituindo e estabelecendo o sentimento de identidade, já que a não-mudança equivale a isolamento e cristalização.

Como colocam Gringberg & Gringberg (1996),

Assumir de forma madura uma identidade baseada numa ideologia progressiva, que tende para o conhecimento, pressupõe também um luto, porque implica a ruptura com as estruturas estabelecidas e identidades anteriores, para então ser capaz de integrar de forma diferente. Constitui uma verdadeira mudança, na medida em que o indivíduo tem de passar pela experiência dolorosa de períodos de

desorganização de sistemas psíquicos, estruturas estabelecidas e vínculos objetivos, para se integrar numa reorganização que o conduza a configurar uma nova identidade. Acredita-se que essas experiências são momentos criativos que resgatam e enriquecem a condição de ser autêntico para si e para os outros (p. XVI).

O supervisionando, para evoluir pessoalmente e capacitar-se profissionalmente, necessita estabelecer uma relação de intimidade com o supervisor, o que se dá no processo supervisório.

Como foi visto, o caráter de uma atividade funcional de ensino-aprendizado, como a supervisão, com suas regras, freqüência, objetivos e maneiras de processar-se, proporciona o estabelecimento de uma intersubjetividade própria da dupla supervisor-supervisionando – como se fosse um campo intersubjetivo paralelo, mas inserido na dinâmica triádica da supervisão.

O supervisionando traz suas angústias, ansiedades, dúvidas, incertezas e busca a pessoa do supervisor para tranqüilizá-lo. Dessa relação, decorre um processo identitário que ajuda na formação psicoterapêutica e, complementarmente, na formação de uma identidade de supervisor.

Passados os tempos cruciais como supervisionando, estabelecida uma identidade como psicoterapeuta que guarda identificações com os exemplos dos supervisores que lhe conferem capacidades para ser autêntico consigo mesmo e com os outros, diante de uma série contínua de pequenas e grandes mudanças e de novas e diferentes situações – o supervisionando está hábil para seguir seu ciclo vital e passar de uma etapa para outra, ou seja, passar pelo rebate de papéis e de funções, passar de supervisionando para supervisor (Erickson, 1985).

Esse novo papel de professor-supervisor também está marcado pelas vivências, pelas mudanças que incidem na identidade pessoal, que engloba a identidade profissional e as habilidades que ela proporciona, sem esquecer que, de supervisionando, ele passa a professor-supervisor, mas segue em desenvolvimento, em interação, mantendo o estilo que os produtos das

identificações lhe conferiram e o enriquecimento que as identificações com os supervisionandos, pacientes e colegas proporcionaram.

Resta lembrar que existe uma formalidade para se constituir terapeuta, mas não para se constituir supervisor. Considera-se que a formação deste acontece de modo empírico, embora apresente pontos de afinidades com os fundamentos da formação de um professor reflexivo (Shön, 1992, 2000), de um professor gerativo, empolgado com a docência e com o conhecimento (Isaia, 1999, 2003).

Associando à expressão dos sujeitos a dos autores que fundamentaram esta pesquisa, inferiu-se que a formação específica é um dos pilares da formação para supervisor. É consenso entre os estudiosos da formação de professores de ensino superior, já citados, que é fundamental o saber específico integrar-se ao didático e, pela capacidade reflexiva, integrar-se ao saber cotidiano.

Os autores justificam a importância da aproximação das duas áreas envolvidas nesta pesquisa, para estruturar uma possível formalização da formação do supervisor.

No transcorrer da pesquisa, foram-se evidenciando substanciais afinidades entre a constituição do supervisor e suas funções, os estudos sobre formação de professores e as funções por eles exercidas. Se, para ser um bom supervisor, é importante ser um bom professor; se o saber específico é fundamental para integrar-se ao didático e, pela reflexão, integrar-se ao saber cotidiano, entende-se de fundamental importância pensar a respeito da fala a seguir.

Não temos um aprendizado das disciplinas didáticas  
(Palavras da entrevista, Anexo A).

Posto que a formação específica capacite, pessoal e profissionalmente, para enfrentar situações cotidianas e suas surpresas e, ainda, para refletir sobre elas, é importante abrir espaços para a reflexão acerca da função docente e formativa do supervisor.

Nesta pesquisa, o acontecer da formação da identidade do professor-

supervisor se mostrou de forma empírica, ao estilo instrutor-aprendiz, um estilo historicamente artesanal, ou seja, o de passar os ofícios de geração a geração, o que exibe vários pontos de riqueza.

Na Figura 23, a seguir, é possível observar, em síntese, o processo de formação do professor-supervisor.

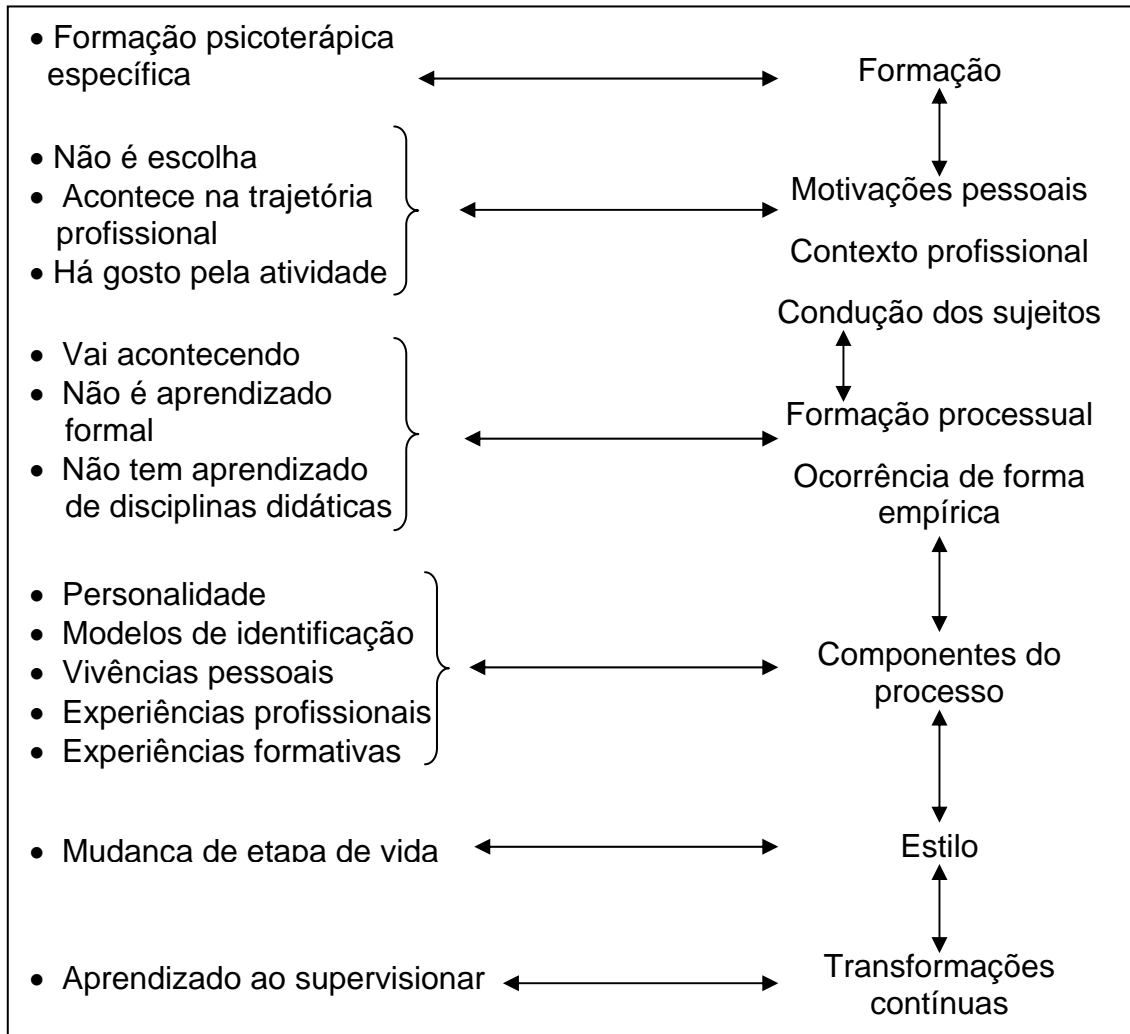


FIGURA 23 – Esquema do processo de formação do professor-supervisor.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo construtivo do professor-supervisor: reflexões possíveis.

Ao buscar melhor entender como acontece a formação do supervisor de psicoterapias analíticas, encontraram-se pessoas interessantes e interessadas, que se dispuseram a compartilhar as lembranças de suas trajetórias, focalizando o tema proposto.

Despojadamente, fizeram um recorte de momentos de sua vida e refletiram sobre os diversos aspectos abordados, para que fossem tecidas as considerações a seguir, o que se coloca para reflexão dos colegas.

A construção do supervisor de psicoterapias analíticas se dá através de uma formação processual, constituindo uma identidade profissional. Esse acontecimento ocorre de forma empírica e está marcado por três grandes momentos.

O primeiro momento é constituído pelos primeiros estágios da vida, quando se vai desenvolvendo a personalidade, integrada por seus componentes constitucionais, suas experiências com as primeiras pessoas significativas de suas vidas, seus modelos primeiros, pais, educadores e professores. Disso resulta determinada estrutura de personalidade, com uma configuração de mundo interno povoado por imagens da própria pessoa, por imagens dos outros, por afetos que os vinculam e por fantasias. Esse mundo interno será matriz para os próximos relacionamentos e influenciará as suas escolhas, as formas de sentir, pensar e agir que marcarão futuras vivências e experiências.

Um momento de ligação ocorre durante a graduação médica e a especialização em psiquiatria, quando, novamente, agora como estudante, o acontecer de vivências influentes individuais, familiares e sociopolíticas incide

na evolução dessa pessoa, dessa personalidade e na configuração de seu mundo interno e conseqüentes emanações para as relações formativas.

Nesse instante, aparece outro modelo importante, o professor de psiquiatria, exemplo de profissional que estabelece uma relação mais próxima, estimulando ao estudo, ao trabalho e ao compartilhamento de experiências e conhecimentos, marcando o desenvolvimento pessoal e a identidade profissional em psiquiatria.

O segundo momento acontece no decorrer da formação específica, quando se evidencia a fundamental importância do tripé formativo para a construção da identidade do psicoterapeuta analítico.

Fundamentada nesse mesmo tripé formativo, acontece, ao estilo instrutor-aprendiz, a formação da identidade do professor-supervisor, através dos mesmos mecanismos de base identificatória. Aparece, assim, um fenômeno complementar a essa formação, essencialmente calcado no processo de supervisão e no tratamento pessoal, mantendo a identificação teórica como pano de fundo.

**Então, pode-se dizer que a formação da identidade profissional do professor-supervisor de psicoterapias analíticas se processa de forma empírica, sendo um acontecimento complementar à formação específica, fundamentada nos mesmos princípios e fenômenos desta.**

Entram como elementos componentes desse processo as **motivações pessoais**, expressas através da estrutura da **personalidade** que, em busca de aparelhar-se para a profissão psicoterápica, procura o estabelecimento de uma **relação interpessoal** com o **supervisor**, inserida nesse **contexto formativo da profissão**.

As motivações pessoais são reparadoras, como o foram para a escolha da formação básica. A personalidade é a mesma, as vivências pessoais influentes e experiências formativas são as mesmas, os modelos de identificação (supervisores e analistas) são os mesmos. O que diferencia é o gosto por supervisionar. Aí reside algo a ser clareado em próximas pesquisas: Por que alguns psicoterapeutas gostam dessa função e identificam -se com



ela? Esse gosto estará relacionado a motivações construtivas, aos modelos, às características pessoais?

Observou-se que as pessoas com uma formação mostraram-se participativas em atividades estudantis, exerceram papéis de liderança e, em momentos precoces da formação, ocuparam monitorias, participaram de atividades científicas, trabalharam e mostraram-se agregadoras.

**O processo formativo específico está ancorado em uma relação interpessoal com regras de funcionamento estabelecidas, tem como finalidade o ensino-aprendizagem e apóia-se na experiência de um trabalho terapêutico com determinado paciente.**

Ao estabelecer a relação interpessoal, entram em jogo movimentos afetivos entre supervisionando, supervisor e paciente, formando-se um campo intersubjetivo, próprio da supervisão.

**Ao focalizar a relação supervisionando-supervisor, observa-se a formação de um vínculo de caráter afetivo-cognitivo, dentro do qual se estabelece uma intersubjetividade paralela entre supervisionando e supervisor.**

Nota-se que, amparadas por esse vínculo, acontecem trocas que caracterizam um processo de identificação do supervisionando com o professor-supervisor, na função de ensino-aprendizagem. **Aparece, assim, uma função complementar do supervisor, ou seja, torna-se modelo de identificação para professor-supervisor.**

Em um pólo desse vínculo, está um formando angustiado, regredido, apresentando ansiedades primitivas frente ao desconhecido, ao desconhecimento e à necessidade de mudanças, estando esses afetos permeados pela estrutura de sua personalidade e pela composição de seu mundo interno. No outro pólo, está um supervisor com determinada estrutura de personalidade, composição de mundo interno, portando uma identidade de psicoterapeuta e habilidades técnicas que se expressam nesse vínculo.

É esperado que o supervisor se mostre sensível, empático, continente, verdadeiramente comprometido, com identidade teórica consistente e habilidades para a técnica psicoterápica, características necessárias ao psicoterapeuta dinâmico.

É esperado que o professor-supervisor tenha condições para expor, com clareza, objetividade, flexibilidade e sensibilidade, seus conhecimentos, entendimentos e maneira de trabalhar, estando, assim, também verdadeiramente comprometido.

**Evidencia-se a necessidade de algumas habilidades adicionais ao psicoterapeuta que exerce a função formativa, que comporiam as competências docentes, tema a ser explorado em maior profundidade.**

Estabelecida a relação entre o supervisionando e o supervisor, influenciada pelos traços de caráter de cada um, chega-se à qualidade afetiva do vínculo.

É fundamental que se estabeleça um clima de confiança, pois o processo depende da tranquilização das angústias e ansiedades do supervisionando, ficando ressaltada a importância da função continente no supervisor.

Apoiadas nesse clima de confiança na função continente, as ansiedades primitivas podem ser transformadas em sentimentos com significado, que serão utilizados para a compreensão e entendimento, serão integrados ao conhecimento específico e, através da reflexão, formarão uma nova forma de conhecimento, o intuitivo.

Da agilidade e qualidade desses passos integrativos de afetos e cognições, que ocorrem simultaneamente, resultam as habilidades afetivas e cognitivas do psicoterapeuta. Da integração dessas habilidades à experiência cotidiana, surgirá a habilidade de adequação da técnica.

O professor-supervisor necessita exercer essa função para o supervisionando, mostrando, ao mesmo tempo, como realiza essa função. O fenômeno ocorre por meio de linguagem explícita e implícita e de mecanismos identificatórios, que promovem mudanças no mundo interno, estabelecendo-se, aí, uma complementação, uma identidade de psicoterapeuta e de professor-

supervisor.

Expõe-se, assim, a função transformadora continente-contido exercida por um formador, o que, em termos, é semelhante ao vínculo mãe-bebê. Daí, a importância de o professor ampliar seus conhecimentos sobre essas funções.

Considera-se o analista pessoal um modelo de identificação para o professor-supervisor. Acredita-se que, por proporcionar mudanças pessoais que incidem na identidade do psicoterapeuta, o analista presta-se como modelo de identificação profissional, pois é uma figura real e fantasiada a exercer a mesma atividade que o supervisionando exercerá. Essa consideração necessita, também, de maiores estudos.

**Apresenta-se, como resultante do processo de formação, um supervisor com determinado estilo, constituído de características pessoais transformadas, constituído de produtos de identificações com supervisores, tanto para a atividade psicoterápica como para a formativa. Paralelamente, há identificação com o analista pessoal e identificações com as teorias psicanalíticas.**

Aqui existe outro instante de ligação, no qual vão ocorrendo mudanças que conduzem a novos papéis e funções. Também acontecem novas vivências influentes, individuais, familiares e, agora, profissionais que incidem na evolução e transformação pessoal, ocasionando uma reorganização do mundo interno e um redirecionamento de funções.

O terceiro momento do processo formativo do supervisor se dá quando ele assume os papéis e funções de professor-supervisor e passa, então, para o outro pólo desse vínculo afetivo-cognitivo.

O estilo de supervisionar no transcorrer do processo traz a marca dos supervisores admirados, que se tornaram modelos.

Observa-se que, nessa reorganização do mundo interno da pessoa que exerce essa função, aparece uma **forte identificação com o papel não só de supervisor como também de formador**, quando se sente responsável, tanto pela formação do supervisionando, como pelos reflexos da função no contexto profissional e social, através da qualidade do atendimento prestado aos

pacientes.

No redirecionamento das motivações pessoais, aparecem motivações construtivas no sentido de sentir prazer ao proporcionar a construção de uma nova identidade profissional ao supervisionando e, ao mesmo tempo, transformações próprias e novos conhecimentos.

Evidencia-se uma satisfação por compartilhar conhecimentos, habilidades, atributos profissionais que o supervisor conquistou no decorrer da sua formação e da sua vida profissional.

Conduzido por essas motivações, inserido nesse contexto formativo da profissão de psicoterapeuta, toma a posição de supervisor. Busca, então, estabelecer uma relação franca, aberta, de amizade com o supervisionando que se mostre verdadeiramente motivado para a atividade de ensino-aprendizagem, baseada em mecanismos subjetivos de base identificatória. Além de motivado, o supervisionando necessita de condições pessoais, que lhe emprestem coragem para enfrentar e suportar as exigências desse processo de entrar em contato com o sofrimento do paciente, de ficar curioso acerca das questões do funcionamento interno deste e, genuinamente, de querer ajudá-lo.

Observa-se, aqui, também, uma semelhança com o supervisionando que foi frente ao supervisor admirado.

Estabelecida a intersubjetividade da tríade, estabelece-se a “intersubjetividade paralela” de supervisor-supervisionando e a função complementar de processar identificações para ser supervisor-formador de outros supervisores.

As regras de freqüência da supervisão, as características do vínculo estabelecido, a influência teórica, os objetos de estudo e compreensão, a semelhança de papéis e funções em posições inversas levam ao estabelecimento de uma nova intersubjetividade do supervisor e supervisionando.

Nas características apontadas, residem a complexidade e a riqueza da relação supervisor-supervisionando, que oferece riscos, cabendo ao supervisor percebê-los e direcioná-los, mantendo, dentro do enquadre adequado, a

relação de ensino-aprendizagem.

O vínculo estabelecido promove transformações no mundo interno do supervisor, que aprende por meio da experiência de supervisionar e que, provavelmente, refletindo sobre ela, adquirirá a neutralidade necessária a essa relação, que é diferente da de psicoterapeuta, e aprenderá a expor-se, mostrando as suas formas de sentir, pensar e agir e, assim, trabalhar. Nessa relação, é preciso ser generoso o suficiente a fim de que o objeto de sua preocupação seja o supervisionando. É a ele que o supervisor empresta seus atributos e deixa-o independizar-se, individualizar-se e adquirir a própria autonomia.

Assim, nesse elo, segue evoluindo e adquirindo conhecimentos e novas maneiras de trabalhar terapeuticamente, colhidos no exercício diário com os supervisionandos e com os pacientes destes.

Fica evidente, nessas considerações, a construção de uma nova identidade profissional, a de psicoterapeuta formador de outros psicoterapeutas de orientação analítica. Nesse ato contínuo, ocorre a passagem, de geração a geração, da profissão de psicoterapeuta dinâmico e, assim, influencia os destinos do conhecimento psicanalítico e a transformação deste em atitudes terapêuticas.

Clarifica-se, nesse momento do trabalho, a essencial importância da construção estudada.

Numa retomada, ressalta-se que essa construção se dá de forma empírica, ao estilo instrutor-aprendiz, mas guarda estreita relação de afinidade com o estudado acerca da construção de um formador empolgado com a geração de novos profissionais e de novos conhecimentos. Esse profissional se constrói ao longo de toda sua vida, fundamentado, principalmente, nas experiências formativas e formadoras, na capacidade reflexiva que advém de uma coesão de mundo interno (*self*) e que lhe empresta integridade pessoal e profissional para, ao experienciar as ações educativas, poder sentir esses sentimentos, dar-lhes sentido e significado e, então, agir de forma consistente e segura.

Esse roteiro, para ser embasado cientificamente, soma os conhecimentos específicos, os conhecimentos didáticos e os conhecimentos da prática que, integrados internamente, dão origem ao conhecimento intuitivo.

Ressalta-se a importância de abrir espaços de reflexão acerca dessa experiência que vai além da formação de psicoterapeutas dinâmicos, pois se propõe a participar da construção de formadores de psicoterapeutas analíticos e, assim, continuar sua própria construção.

Abrir novos conhecimentos acerca desse processo é dar sentido e significado às motivações, aos sentimentos e às ações nele envolvidas.

Tomar consciência e conhecer enriquecem e comprometem, promovem evolução e humanização.

“Viver, como talvez morrer, é recriar-se a cada momento. A vida não está aí apenas para ser suportada, nem vivida, mas elaborada. Eventualmente reprogramada.

Conscientemente executada.”

Lya Luft

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAHAM, A. *El mundo interior do los enseñantes*. Barcelona: Gedisa, 1987.

ABRAHAM, A. & Col. *El enseñante es tambien uma persona*. Barcelona: Gedisa, 1986.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições70, 1977.

BERGERET, J. *Personalidade normal e patológica*. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

BLÉANDONU, G. Wilfred R. *Bion: a vida e a obra 1897-1979*. Rio de Janeiro: Imago, 1993.

BOLLAS, C. *Forças do destino: psicanálise e idioma humano*. Rio de Janeiro: Imago, 1992.

BOSI, E. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRENNER, C. *Noções básicas de psicanálise: introdução à Psicologia Psicanalítica*. 3. ed. São Paulo: Imago, 1975.

BRITTO, C. R. S. *A transmissão do conhecimento psicanalítico através da supervisão*. Porto Alegre, 1999. Tese (Mestrado em Psicologia Social e Personalidade) – Faculdade de Psicologia, PUCRS, 1999.

CORDIOLI, A. V. Como atuam as psicoterapias. In: MABILDE L. C. (Org.). *Supervisão em psiquiatria e em psicoterapia analítica: teoria e técnica*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1991.

D'ÁNDREA, F. *Desenvolvimento da personalidade*. Rio de Janeiro: Editora Bertran, 1996.

EIZIRIK, C. L. Compreensão e manejo da transferência e da contratransferência. In: MABILDE L. C. (Org.). *Supervisão em psiquiatria e em psicoterapia analítica: teoria e técnica*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1991.

EIZIRIK, C. L.; LIBERMAM, Z.; COSTA, F. A relação terapêutica: transferência, contratransferência, aliança terapêutica e relação real. In: CORDIOLI, A. V.

- (Org.). *Psicoterapias: abordagens atuais*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- EIZIRIK, C. L. & ZASLAVSKY, J. Abordagem da contratransferência na supervisão da psicoterapia. In: EIZIRIK, C.; AGUIAR, R.; SCHESTASTSKY, S. e Col. *Psicoterapia de orientação analítica: teoria e prática*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- EIZIRIK, C. L.; KAPCZINSKI, F.; BASSOLS, A. M. S. *O ciclo da vida humana: uma perspectiva psicodinâmica*. Porto Alegre: ArtMed, 2001.
- ERICKSON, E. *El ciclo vital completado*. Buenos Aires: Paidós, 1985.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1996.
- FREUD, S. *Obras completas*. Rio de Janeiro: Imago, 1969.
- FREUD, S. *Obras completas*. Buenos Aires. Editora: Flórida, 1955.
- GABBARD, G. O. *Psiquiatria psicodinâmica*. 2. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- GRILLO, M. O lugar da reflexão na construção do conhecimento profissional. In: *Professores do ensino superior: identidade, docência e formação*. 2. ed. Brasília: Plano Editora, 2001.
- GRINGBERG, L. & GRINGBERG, R. *Identidade e mudança*. Lisboa: Climep si Editores, 1996.
- HEIMANN, P. On countertransference. *International Journal of Psychoanal*, 31: 81-4, 1950.
- HELLER, A. *Teoria de los sentimientos*. 2. ed. Barcelona: Fontanara, 1982.
- ISAIA, S. *Enciclopédia de pedagogia universitária*. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003.
- \_\_\_\_\_. Professor Universitário no contexto de suas trajetórias como pessoa e profissional. In: *Professores do ensino superior: identidade, docência e formação*. Brasília: Plano Editora, 2001.
- \_\_\_\_\_. A teoria sociocultural de Vygotski: um esboço inicial. Santa Maria: Cad. *Ens. Pesq. Extensão*, n. 1, 1999.
- \_\_\_\_\_. Contribuições da teoria Vygotskiana para uma fundamentação psicoepistemológica da educação. In: FREITAS, M. T. (Org.). *Vygotsky um século depois*. Juiz de Fora: EDUFJF, 1998.



\_\_\_\_\_. *Os sentimentos como dinamizadores da prática pedagógica universitária: sua relação com a produção e a docência*. Canoas: Caesura, 1996.

KLEIN, M. *Inveja e gratidão: um estudo das fontes inconscientes*. 2. ed.. Rio de Janeiro: Imago, 1984.

KLEIN, M & RIVIÈRE, J. *Amor, ódio e reparação: as emoções básicas do homem do ponto de vista psicanalítico*. 2. ed. Rio de Janeiro: Imago e USP, 1975.

MABILDE, L. C. Supervisão do narcisismo ou narcisismo da supervisão. In: Mabilde, C. G. *Supervisão em psiquiatria e em psicoterapia analítica: teoria e técnica*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1991.

MACHADO, P. M. Bases teóricas. In: MABILDE, L. C. *Supervisão em psiquiatria e em psicoterapia analítica: teoria e técnica*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1991.

MARCELO, C. G. *Formacion del profesorado para el câmbio educativo*. Barcelona: Editora Porto, 1999.

\_\_\_\_\_. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: Nóvoa, A. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

MICHELS, R. Thinking while listening. Chigago, *Annual meeting of the American psychiatric Association*, 2000.

MORAES, R. *Uma experiência de pesquisa coletiva: introdução à análise de conteúdo*. Porto Alegre: PUCRS, 1998.

OGDEN, T. On projective identification. *Int. J. Psycho-Anal*, 1979.

OLIVEIRA, V. F. (Org.). *Imagens de professor: significações do trabalho docente*. Ijuí: Unijuí, 2000.

NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PECHANSKY, I. Vicissitudes da supervisão psicanalítica. *Revista Psicanálise da Sociedade Psicanalítica*, Porto Alegre, v. 3, n. 2, 1996.

PORLAN, A. R. & MARTIN, J. El saber práctico de los profesores especialistas: aportaciones desde las didácticas específicas. In: *Professor do ensino superior: identidade, docência e formação*. 2. ed. Brasília: Plano Editora, 2001.

SCHESTATSKI, S. As intervenções do supervisor. In: Mabilde, R. G. *Supervisão em psiquiatria e em psicoterapia analítica: teoria e técnica*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1991.

SEGAL, H. *Introdução à obra de Melanie Klein*. Rio de Janeiro: Editora Imago, 1975.

SELLTZ, JAHODA, DEUTSCH, COOK. *Métodos de pesquisa nas relações sociais*. São Paulo: E.P.U., 1965.

SHÖN, D. A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

\_\_\_\_\_. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

TAYLOR, S. J. & BOGDAN, R. *Introducción a los metodos cualitativos de investigacion*. Buenos Aires: Paidós, 1996.

SOARES, P. B. Distorções na interação supervisor/supervisionado. In: *Supervisão em psiquiatria e psicoterapia analítica: teoria e técnica*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1991.

VOLLMER, F. O. G. & BERNARDI, R. As funções múltiplas do supervisor, os seus relacionamentos com o supervisionado, o analista do supervisionado, o paciente, o quadro de referência teórico e a instituição de treinamento. *Revista de Psicanálise da Sociedade Psicanalítica de Porto Alegre*, v. 3, n. 2, 1996.

VYGOTSKY, S. R. *La imaginacion y el arte em la infância*. Madrid: Abal, 1982.

WINNICOTT, D. *Textos selecionados: de pediatria a psicanálise*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

ZASLAVSKY, J.; NUNES, M. L. T.; EIZIRIK, C. L. A supervisão psicanalítica: revisão e uma proposta de sistematização. *Revista de Psiquiatria do Rio Grande do Sul*, v. 25, n. 2, 2003.

ZASLAVSKY, J. *Supervisão psicanalítica: abordando a contratransferência*. Porto Alegre, 2003. Dissertação (Mestrado em Psiquiatria), Programa de Pós Graduação em Ciências Médicas da FAHED- UFRGS, 2003.

\_\_\_\_\_. Supervisão em psicoterapia de orientação analítica: o relacionamento do supervisor com o supervisionado e o manejo da transferência e contratransferência. *Revista Brasileira de Psicoterapia*, Porto Alegre, v. 1, 1999.

ZASLAVSKY, J & BRITO, C. L. S. Ensino da psicoterapia de orientação analítica. In: Eizirik, C.; Aguiar, R.; Schestatsky, S. *Psicoterapia de orientação*

*analítica*. 2. ed. Porto Alegre: Arned, 2005.

ZIMERMAN, D. *Bion da teoria à prática*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

\_\_\_\_\_. *Fundamentos psicanalíticos: teoria, técnica e clínica*. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

**ANEXO**

## **ANEXO A – ENTREVISTA**

### **APRESENTAÇÃO DA ENTREVISTA**

Essa entrevista é um instrumento de pesquisa através do qual, via memória da trajetória de vida dos sujeitos, obtêm-se os dados que serão tratados, a fim de que se alcancem os objetivos propostos.

A questão central da entrevista é a formação do supervisor de psicoterapias analíticas.

A entrevista ocorre de forma interativa e visa a considerar o supervisor inserido num contexto histórico pessoal e sociocultural, partindo do momento atual.

O entrevistador é instrumento de pesquisa, que busca dados em um cenário natural, sendo empático, neutro e compreensivo.

### **A ENTREVISTA**

Vamos pensar nos caminhos que te conduziram a ser supervisor.

- I. Que pessoas e que vivências foram importantes:
  - a) No teu contexto familiar?
  - b) No teu contexto estudantil?
  - c) No teu contexto social?
  
- II. Que motivações te levaram a ser supervisor?
  
- III. Fala sobre tuas lembranças como supervisionando:
  - a) Quais teus modelos?
  - b) Que características admiravas?
  - c) Quais sentimentos estavam envolvidos?

- d) Quais tuas gratificações?
  - e) Quais tuas frustrações?
  - f) Como essas experiências influenciam hoje?
- IV. Como aprendeste a ser supervisor?
- V. Que estilo adotas ao supervisionar? Por quê?
- VI. Que fatores interferem quando supervisionas?
- a) Que admiras no supervisionando?
  - b) Quais sentimentos estão envolvidos?
  - c) Quais tuas gratificações?
  - d) Quais tuas frustrações?
  - e) Quais as influências teóricas?
  - f) Quais as influências experienciais?
- VII. VII. Quais são tuas expectativas como supervisor?