UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

RITA APARECIDA NICIOLI CERIONI

PERCURSO DOS SUPERVISORES DE PSICOLOGIA EM ALGUNS PAÍSES:
Um estudo comparativo de Brasil, Portugal e Uruguai

São Paulo
2018

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

RITA APARECIDA NICIOLI CERIONI

PERCURSO DOS SUPERVISORES DE PSICOLOGIA EM ALGUNS PAÍSES:
Um estudo comparativo de Brasil, Portugal e Uruguai

Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo como parte dos requisitos para obtenção do grau de Doutor em Psicologia.

Área de Concentração: Psicologia Clínica.

Orientação: Profa. Associada Eliana Herzberg.

São Paulo
2018

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catalogação na publicação
Biblioteca Dante Moreira Leite
Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo
Dados fornecidos pelo(a) autor(a)

NICIOLI CERIONI, RITA APARECIDA
Percurso dos supervisores de Psicologia em alguns países: Um estudo comparativo de Brasil, Portugal e Uruguai / RITA APARECIDA NICIOLI CERIONI; orientadora ELIANA HERZBERG. -- São Paulo, 2018.
249 f.
Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica) -- Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2018.

1. Supervisão Clínica. 2. Clínicas-Escola. 3. Ensino de psicologia. 4. Professores Universitários (Psicologia). I. HERZBERG, ELIANA, orient. II. Título.

RITA APARECIDA NICIOLI CERIONI

Título: Percurso dos supervisores de Psicologia em alguns países: Um estudo comparativo de Brasil, Portugal e Uruguai.

Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor em Psicologia.

Aprovado em: _____/_____/2018.

Banca Examinadora

Profa. Dra. _____
Instituição: _____
Julgamento: _____

Profa. Dra. _____
Instituição: _____
Julgamento: _____

Profa.Dra. _____
Instituição: _____
Julgamento: _____

Profa. Dra. _____
Instituição: _____
Julgamento: _____

Profa. Dra. _____
Instituição: _____
Julgamento: _____

Profa.Dra. _____
Instituição: _____
Julgamento: _____

Edu Cerioni, *Pela nossa história de amor: "Amo como ama o amor. Não conheço nenhuma outra razão para amar senão amar. Que queres que te diga, além de que te amo, se o que quero dizer-te é que te amo?" (Fernando Pessoa).*

Julia Angela*, minha primeira supervisora na linha sucessória: "Ter um irmão é ter, pra sempre, uma infância lembrada com segurança em outro coração". (Tati Bernardi)*

Iane Melotti*, por toda clareza: "Adiós Sol…! Mañana te espero otra vez. Casapueblo es tu casa, por eso todos la llaman la casa del sol. El sol de mi vida de artista. El sol de mi soledad. Es que me siento millonario en soles, que guardo en la alcancía del horizonte". (Carlos Paez Vilaró).*

Luci Mara*, por todo amparo: "Sei que não posso viver automaticamente: preciso de amparo e é do amparo do amor". (Clarice Lispector).*

Uma pitada de agradecimentos...

À professora ***Eliana Herzberg***, por toda empolgação com as minhas propostas nem sempre serenas.

À meu pai, ***Étore Nicioli*** (in memorian) que um dia, na fila da matrícula da PUC em 1985, eu já desistindo em função do preço, me disse: Vamos! E eu fui. E aqui cheguei. E ele nunca me desamparou. Obrigada pai!

À minha mãe**, *Doracy Labegalini Nicioli***, minha primeira supervisora na vida!

Às minhas filhas ***Clara* e Fernanda**, pela autonomia e responsabilidade que me permitem serenidade.

Aos meus irmãos ***Nando e Ciça***, pelo incentivo.

À minha amiga, ***Mônica Marcondes Paiva Annes***, pela alegria, incentivo e amor que me dedica.

À minha amiga ***Dedé***, que compreendeu a minha ausência e rezou por mim.

Ao meu amigo ***José Arnaldo de Oliveira***, pela paciência em ler e revisar esse trabalho. Pelo entusiasmo!

Aos meus amigos **Maurício Bueno e Iracema Bueno** que abriram caminhos para essa pesquisa.

Aos meus alunos, com quem aprendo a arte de ensinar.

Aos amigos das Universidades de Portugal, Uruguai e Brasil, que me permitiram transitar em seus territórios e me acolheram com tanto entusiasmo.

"Na supervisão, as posições de certo modo se invertem: quem escutou e respondeu ao sujeito que fala e demanda saber do que sofre ou porque sofre, agora é quem demanda saber sobre o que fazer disso"

(Figueiredo e Vieira, 1997, p.28)

Lista Tabelas:

Tabela 1: Caracterização acadêmica..... 60
Tabela 2: Faixas de idade..... 60
Tabela 3: Titulação..... **60**
Tabela 4: Tempo de formado x tempo como supervisor..... **60**
Tabela 5: Caracterização dos participantes por país..... **61**
Tabela 6: Universidades contatadas, responderam e aceitaram..... **62**
Tabela 7: Órgãos reguladores..... **62**
Tabela 8: Caracterização das Universidades..... **62**
Tabela 9: Formação dos grupos e enquadre..... **62**
Tabela 10: Descrição da supervisão..... **63**
Tabela 11 Diferenças entre sala de aula e espaço de supervisão.. **64**
Tabela 12 – Experiências positivas..... **65**
Tabela 13: Experiências difíceis..... **65**
Tabela 14: Perfil do professor-supervisor..... **66**
Tabela 15: Influência do supervisor na construção do perfil profissional e aprendizagem..... **67**
Tabela 16: Tornar-se professor supervisor..... **68**
Tabela 17: Formação para professor supervisor..... **69**
Tabela 18: Categoria e subcategorias elencadas na análise a partir respostas de entrevistados em Portugal, Uruguai e Brasil por repetição e relevância (Análise de Conteúdo, Bardin)..... **69**
Tabela 19: Diferenças sala de aula/supervisão – Portugal..... **74**
Tabela 20: Diferenças sala de aula/supervisão - Uruguai..... **74**
Tabela 21: Diferenças sala de aula/supervisão – Brasil..... **75**

LISTA DE SIGLAS

AADPRT	American Association of Directors of Psychiatric Residency Training
A3ES	Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior
CES	Câmara de Ensino Superior
CNPL	Confederação Nacional das Profissões Liberais
CNS	Conselho Nacional de Educação
CPA	Centro de Psicologia Aplicada
CPPA	Centro de Psicologia e Pesquisa Aplicadas
CRPSP	Conselho Regional de Psicologia do Estado de São Paulo
EFPA	Federação Europeia de Associações de Psicólogos
GMC	Grupo Mercado Comum
GP	Grand-Parenting
ISPA	Instituto Superior de Psicologia Aplicada
MEC	Ministério da Educação
MIP	Mestrado Integrado de Psicologia
Mercosul	Mercado Comum do Sul
NAC	Comitê de Acreditação Nacional
OPP	Ordem dos Psicólogos Portugueses
PsyBA	Psychology Board of Australia
TCC	Terapia Cognitivo-Comportamental

Cerioni, Rita Aparecida Nicioli. *Percurso dos supervisores de Psicologia em alguns países: um estudo comparativo de Brasil, Portugal e Uruguai.* São Paulo, 2018 – 235 pp. Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.

Resumo:

A supervisão em Psicologia nas universidades é um espaço privilegiado de aprendizagem, ancorado principalmente na relação que se estabelece entre estagiário e o professor-supervisor. Esta pesquisa apresenta um estudo que enfoca a prática de supervisão em universidades do Brasil, Portugal e Uruguai, a fim de identificar e descrever o percurso realizado pelos participantes para se tornarem supervisores de psicologia clínica nas universidades pesquisadas, analisar os pré-requisitos necessários para ser um supervisor, discutir a importância da vivência prática para garantir a qualidade da supervisão traçando aproximações e diferenças nos diferentes países. Foram entrevistados 13 professores supervisores de estágio em psicologia clínica de duas universidades de Portugal, uma do Uruguai e três do Brasil. Foram escolhidos Portugal e Uruguai, o primeiro por ser submetido a declaração de Bologna, documento que legisla sobre o ensino superior na Europa, e o segundo por ser membro, junto com o Brasil, do Mercosul, que apresenta diretrizes comuns para o curso de Psicologia nos países da América do Sul. O método proposto é o qualitativo, por meio de questionário e entrevista semiestruturada elaborados pelo pesquisador com supervisores das diferentes universidades. Para análise e discussão utilizou-se análise de conteúdo. Os resultados apontam que tornar-se supervisor é um processo natural que se inicia com a docência teórica em sala de aula nos três países estudados, embora todos os participantes considerem a presença de pré-requisitos específicos para ser um supervisor de estágio, já que a supervisão é um espaço que convoca uma posição de maior proximidade entre supervisor e supervisionando. A pesquisa pode trazer contribuições para um estudo mais aprofundado dos instrumentos de ensino-aprendizagem em psicologia nas universidades, a partir de critérios mais objetivos e sistematizados de enquadre, manejo e didática da supervisão. Uma formação específica para se tornar um supervisor clínico foi considerada uma estratégia positiva.

Palavras-chave: Supervisão clínica. Clínicas-escola. Ensino da Psicologia. Professores Universitários (Psicologia).

Cerioni, Rita Aparecida Nicioli. The pathways of psychology supervisors in some countries: a comparative study of Brazil, Portugal and Uruguay. São Paulo, 2018 - 235 pp. Doctoral thesis. Institute of Psychology, Universidade de São Paulo.

Abstract

Supervision in Psychology at universities is a privileged learning space, anchored mainly in the relationship established between internship and supervisor. This research presents a transnational study that focuses on the practice of supervision in universities in Brazil, Portugal and Uruguay. Its purpose is to identify and describe the course taken by the participants to become supervisors of clinical psychology in the researched universities, to analyze the necessary requirements to be a supervisor and to discuss the importance of practical experience to guarantee the quality of supervision, drawing approximations and differences among the countries involved in the study. Thirteen (13) intern supervisors were interviewed with emphasis on clinical psychology from two universities in Portugal, one from Uruguay and three from Brazil. Portugal was chosen because it is submitted to the Bologna Declaration, a document that legislates on higher education in Europe, while Uruguay was chosen because it is a member of Mercosur along with Brazil, which presents common guidelines for Psychology courses in countries of South America. Qualitative method was chosen, which was done through a questionnaire and semi-structured interview elaborated by the researcher with supervisors of different universities. A content analysis was used as a method for analysis and discussion. The results show that becoming a supervisor is a natural process that starts with theoretical teaching in the classroom in these three relevant countries, although all participants consider the presence of specific requirement to be an intern supervisor, since supervision is a space that calls for a more close interaction between supervisor and supervised. The research can contribute to a more in-depth study of teaching-learning instruments in psychology in universities based on objective and systematized framework criteria, management and supervision didactics. Specific training to become a clinical supervisor was considered as a positive strategy.

Keywords: Clinical supervision. School - clinics. Teaching Psychology. University professors (Psychology).

Cerioni, Rita Aparecida Nicioli. *Recorridos/Trayectos de los supervisores de Sicología en algunos países: un estudio comparativo de Brasil, Portugal y Uruguay. São* Paulo, 2018 – 235 pp. Tesis de Doctorado. Instituto de Sicología, Universidad de São Paulo.

Resumen:

La supervisión en Sicología en las universidades es un espacio privilegiado de aprendizaje y de formación profesional, basado principalmente en la relación que se establece entre el pasante y el profesor supervisor. Esta investigación presenta un estudio transnacional que enfoca la práctica de la supervisión en universidades de Brasil, de Portugal y de Uruguay. Tiene como finalidad identificar y describir el recorrido/trayecto realizado por los participantes para ser supervisores de Sicología clínica en las universidades investigadas, analizar los prerrequisitos necesarios para ser un supervisor y discutir la importancia de la vivencia práctica para garantizar la calidad de la supervisión, trazando aproximaciones y diferencias en los países involucrados en el trabajo. Se entrevistaron 13 profesores supervisores de pasantía con énfasis en Sicología clínica de dos universidades de Portugal, una de Uruguay y tres en Brasil. La elección de Portugal tuvo lugar por estar sometido a la declaración de Bolonia, documento que legisla sobre la enseñanza superior en Europa, mientras que la elección de Uruguay fue por ser miembro, junto con Brasil, del Mercosur que presenta directrices comunes para los cursos de Sicología en países de América del Sur. El método propuesto es el cualitativo, a través de un cuestionario y de una entrevista semiestructurada elaborados por el investigador con supervisores de las diferentes universidades. Para el análisis y discusión, se utilizó como método el análisis de contenido. Los resultados indican que tornarse supervisor es un proceso natural que comienza con la docencia teórica en la clase en los tres países estudiados, aunque todos los participantes consideren la presencia de prerrequisitos específicos para ser un supervisor de pasantía, ya que la supervisión es un espacio que convoca una posición de mayor proximidad entre el supervisor y el supervisado. La investigación/ el estudio / la toma de datos puede contribuir para un estudio más profundo de los instrumentos de enseñanza-aprendizaje en Sicología en las universidades, a partir de criterios objetivos y sistematizados de encuadre, manejo y didáctica de la supervisión. Se consideró que una formación específica para ser un profesor-supervisor es una estrategia positiva.

Palabras clave: Supervisión clínica. Clínicas-escuela. Enseñanza de la Sicología. Profesores universitarios (Sicología).

Sumário

1. INTRODUÇÃO 14
1.1 - Supervisão em psicologia nas universidades brasileiras 14
2. CONTEXTO COMPARATIVO 18
2.1 - A Psicologia no mundo 18
2.2 - A história da psicologia no Brasil 20
2.3 - Portugal e Uruguai: razões de um estudo comparativo 22
2.4 - A história da psicologia em Portugal 22
2.5 - A Declaração de Bologna 24
2.6 - A história da psicologia no Uruguai 26
2.7 - O processo de integração da psicologia no Mercosul 27
3. SUPERVISÃO COMO EIXO DE FORMAÇÃO 31
3.1 - Nos serviços-escola: o acontecer das supervisões 31
3.2 - Posição e função do supervisor nos cursos de Psicologia 34
3.3 - Supervisão clínica em diferentes abordagens teóricas. 36
3.4 - Transferências e contratransferências na supervisão 41
3.5 - A relação supervisor-estagiário e sua influência no processo ensino-aprendizagem 44
3.6 - Tornar-se supervisor: cursos ou percursos? 46
4. A PESQUISA: MÉTODO E RESULTADOS 52
4.1 - No objeto de pesquisa, o pesquisador: embates metodológicos 52
4.2 – A formatação preparatória 55
a) Objetivo Geral 55
b) Objetivos Específicos 56
c) Hipótese: 56
d) Justificativa *:* 56
4.3 – Método de pesquisa 57
4.4 – Os dados e sua sistematização 58
4.5 – Discussão. 75
4.6 – Considerações finais. 96
REFERÊNCIAS: 99
ANEXOS 110

1. INTRODUÇÃO

1.1 - Supervisão em psicologia nas universidades brasileiras

Em 27 de agosto de 1962 o presidente da República, João Belchior Marques Goulart, sancionava a lei 4.119 que dispõe sobre os cursos de Psicologia e regulamenta a profissão de psicólogo no Brasil.

No artigo 16 do capítulo IV, a lei determinou que as faculdades com o curso de Psicologia deveriam "organizar os Serviços Clínicos e de aplicação à educação e ao trabalho, orientados e dirigidos pelo Conselho de Professores do curso e abertos ao público, gratuitos ou remunerados."

Instituía-se então, com essa lei, a prática da supervisão nas Faculdades de Psicologia compreendendo desde a regulamentação dos cursos de Psicologia à necessidade da articulação entre teoria e prática - e a importância de um profissional que acompanhasse tal articulação.

Apenas em 2001, com o parecer da Câmara de Ensino Superior, do Conselho Nacional de Educação (CNE/CES 1.314, de 7 de novembro de 2001), houve a reestruturação das Diretrizes Curriculares Nacionais em função da demanda advinda da ampliação das áreas de atuação. O relatório do parecer apresenta seus argumentos:

> A proposta de substituição de uma tradição curricular caracterizada pela enunciação de disciplinas e conteúdos programáticos por diretrizes curriculares baseadas em competências e habilidades profissionais exige o estabelecimento de acordos acerca de um conjunto de desempenhos e habilidades sobre a identidade profissional, considerando, no entanto, uma difundida consciência de que a legislação que instituiu o currículo mínimo para os cursos de Psicologia havia cumprido seu importante papel histórico, mas precisava ser substituída face aos substanciais desenvolvimentos científicos e profissionais acumulados ao longo das quase quatro décadas de sua vigência. Enquanto ciência, ampliaram-se as categorias de questões estudadas, novas sub-áreas de investigação emergiram, sofisticaram-se e diferenciaram-se metodologias e instrumentais de pesquisa. Enquanto profissão, observou-se crescente possibilidade de atuação voltada para a promoção da qualidade de vida e para a prevenção. Observou-se também uma migração para o trabalho em equipe multidisciplinar e uma expansão dos contextos de atuação. Neste mesmo período foram criadas as pós-graduações na área e surgiram associações científicas e profissionais específicas. A nova legislação teria não

só que refletir o impacto desses eventos, como assegurar grau de liberdade para desenvolvimentos futuros. (Portal MEC, 2001).

Em resolução mais recente, a de número 5, de 15 de março de 2011, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, estabelecendo normas para o projeto pedagógico complementar para a formação de professores desse campo. Sobre a prática do estágio supervisionado, resolve:

Art. 20. Os estágios supervisionados são conjuntos de atividades de formação, programados e diretamente supervisionados por membros do corpo docente da instituição formadora e procuram assegurar a consolidação e a articulação das competências estabelecidas.

Art. 21. Os estágios supervisionados visam assegurar o contato do formando com situações, contextos e instituições, permitindo que conhecimentos, habilidades e atitudes se concretizem em ações profissionais, sendo recomendável que as atividades do estágio supervisionado se distribuam ao longo do curso.

Art. 22. Os estágios supervisionados devem se estruturar em dois níveis – básico e específico – cada um com sua carga horária própria.

§ 1º O estágio supervisionado básico incluirá o desenvolvimento de práticas integrativas das competências e habilidades previstas no núcleo comum.

§ 2º Cada estágio supervisionado específico incluirá o desenvolvimento de práticas integrativas das competências, habilidades e conhecimentos que definem cada ênfase proposta pelo projeto de curso.

§ 3º Os estágios básico e específico deverão perfazer, ao todo, pelo menos 15% (quinze por cento) da carga horária total do curso.

Art. 23. As atividades de estágio supervisionado devem ser documentadas de modo a permitir a avaliação, segundo parâmetros da instituição, do desenvolvimento das competências e habilidades previstas.

Art. 24. A instituição poderá reconhecer atividades realizadas pelo aluno em outras instituições, desde que essas contribuam para o desenvolvimento das habilidades e competências previstas no projeto de curso.

Art. 25. O projeto de curso deve prever a instalação de um Serviço de Psicologia com as funções de responder às exigências para a formação do psicólogo, congruente com as competências que o curso objetiva desenvolver no aluno e as demandas de serviço psicológico da comunidade na qual está inserido

(Portal MEC, 2011).

Observa-se tanto na lei 4119/62 quanto nas diretrizes de 2011, embora as práticas de estágio estejam contempladas como um momento específico da formação, a ausência de distinção entre o professor da sala de aula e o professor que orientará a prática referente ao papel e formação de cada um. Pela lei e pelas diretrizes o professor torna-se, automaticamente, capacitado para ser o orientador dos estágios, não havendo pré-requisitos específicos para exercer tal função.

Segundo Oliveira-Monteiro & Nunes (2008), a supervisão de estágios em Psicologia Clínica apresenta uma carência em termos de mecanismos de avaliação sistemática em relação aos professores que os supervisionam e orientam. O estudo realizado pelas pesquisadoras aponta a necessidade dessa avaliação e mostra ainda esse professor como instrumento mais próximo e disponível para auxiliar na transição entre a universidade e o trabalho. As autoras afirmam:

> A supervisão de estágios é atividade fundamental para a formação de psicólogos. Os estágios supervisionados representam para os estudantes a oportunidade de inserção e transição em novos ambientes e estados de identidade - momentos de articulação e integração teórico-prática, experiência indispensável para desenvolvimento e consolidação de diversas competências esperadas de um formando em Psicologia. Os supervisores de estágio são membros do corpo docente dos cursos de Psicologia e deles se espera conhecimento integrado teórico e prático (Oliveira-Monteiro & Nunes, 2008, 288).

As funções exercidas por um supervisor em Psicologia Clínica são complexas e diversas. Dentro de uma perspectiva psicanalítica, as funções da supervisão descritas por Szecsödy (1990) seriam: 1) incentivar a aliança de aprendizagem, funcionando como um apoio ao desejo do estagiário em aprender; 2) manter um enquadre, ou *setting*, de trabalho; 3) compreender o supervisionando e fazer-se compreender por ele; 4) identificar o principal conflito do conteúdo trazido pelo supervisionando, formulando hipóteses compreensíveis; 5) auxiliar o supervisionando no reconhecimento da transferência e resistência, conteúdos do paciente, assim como suas reações contratransferenciais, conteúdos do estagiário; 6) reconhecimento de suas próprias reações contratransferenciais, considerada a experiência de supervisão como encontro entre supervisor e supervisionando.

Sobre a aliança de aprendizado, seu fundamento é desenvolvido entre supervisor e supervisionando, a fim de que a supervisão tenha sucesso. Os autores Fleming e Benedek (1966) e Vollmer e Bernardi (1996) indicam, entre as funções do supervisor, gerenciar o processo de supervisão, atuar como modelo de identificação, ensinar procedimentos técnicos, transmitir conhecimentos teóricos e até a representar a instituição à qual pertence.

Historicamente, a supervisão tem seu lugar desde o início da psicanálise. O próprio Sigmund Freud, objetivando a expansão da psicanálise pelo mundo, reunia-se regularmente com seus discípulos para ensinar, supervisionar e analisar. Neste modelo, os papeis de professor e analista - e de aluno e paciente - se confundiam. Em 1920 se estabelecem os institutos de psicanálise e a fundação das sociedades psicanalíticas, e a supervisão se formaliza. Passa então, como registram Albuquerque (1995) e Fuks (2002), a ser exigida como parte do que é denominado o tripé psicanalítico: estudos teóricos, supervisão e tratamento pessoal.

A supervisão torna-se, assim, um lugar onde o psicoterapeuta iniciante pode encontrar continência, possibilitando reflexões críticas sobre sua atitude profissional, sua ética e sua eficiência (Peres, 1998). Em outras palavras, é um processo de ensino-aprendizagem envolvendo supervisor e supervisionado, que desperta sentimentos em ambos, produzindo uma comunicação tanto consciente como inconsciente (Zaslavsky, Nunes & Eizirik, 2003).

Dessa forma, de acordo também com Coelho, Peres & Oliveira (2005), o supervisor funciona como um continente ao estagiário, ajudando-o a dar nome às coisas e a pensar aquilo que não pode ser pensado sozinho. Por ser mais experiente, o supervisor deve ser capaz de auxiliar o estagiário a perceber a dinâmica da entrevista/sessão, levando em conta também as motivações conscientes ou inconscientes do trabalho.

Essa importância da supervisão e do papel do supervisor é discutida em trabalhos importantes como os de Oliveira-Monteiro e Nunes (2008), Bonafé e Paiva (2011), Costa e Holanda (1996), Oliveira et al (2014) ou Silvares e Pereira (2005), mas há uma escassez de pesquisas com foco a pessoa do supervisor e os caminhos necessários que essa pessoa poderia trilhar para exercer essa função tão complexa e com exigência de formação contínua.

O supervisor é peça chave no momento de formação. Mas quem é essa pessoa do supervisor? Como se forma um supervisor de estágio? Há diferenças na qualificação de um docente de disciplina teórica e um supervisor? Quais seriam essas diferenças? Deve haver pré-requisitos específicos para se tornar um supervisor ou seria a supervisão apenas a somatória da teoria com a prática? Há exigências diferentes para se tornar um

supervisor em outros países? Essas são as questões que essa pesquisa objetiva responder.

2. CONTEXTO COMPARATIVO

2.1 - A Psicologia no mundo

Do mesmo modo que não podemos julgar um indivíduo pelo que ele pensa de si mesmo, não podemos tampouco julgar estas épocas de revolução pela sua consciência, mas, ao contrário, é necessário explicar esta consciência pelas contradições da vida material, pelo conflito existente entre as forças produtivas e as relações de produção.

(Marx & Engels, 1955, p. 373)

A história da Psicologia se entrelaça com a história sociopolítica e econômica do mundo.

Marques (1994) afirma que Aristóteles (384-322 a.C.) teria sido o primeiro filósofo a reconhecer a psicologia como um campo de muitas ligações com outras áreas do conhecimento e ter abordado, no tratado sobre a Alma, a possibilidade do ensino da psicologia como disciplina independente.

A Psicologia, como a conhecemos hoje, é uma ciência que se desenvolve há cinco séculos, desde o Renascimento, tendo status de ciência a partir do século XIX. O Renascimento é definido como um movimento que marca o fim da Idade Média, quando há uma passagem do teocentrismo para antropocentrismo, ou seja, um resgate do homem como centro de interesse das ciências naturais, da filosofia, da literatura, das artes e do mercantilismo, acompanhado de um declínio do poder absoluto da igreja católica. O homem, antes submetido à igreja, ganha liberdade de pensamento e perde, por outro lado, o pai poderoso e onipotente, representado pelo poder da igreja, passando a ser o senhor de suas próprias escolhas e consequências.

Esta mudança de lugar traz também a angústia gerada pelo nascimento da subjetividade, da necessidade do homem se relacionar consigo mesmo e olhar

para suas questões de existência a partir da lógica cartesiana “Penso, logo existo”, de René Descartes (1596-1650), ao destacar as relações entre alma e corpo sem separar, portanto, a Psicologia da Filosofia (Pinto, 2002).

Em meados do século XVIII, Christian Wolff (1679-1754) popularizou o termo Psicologia e a distinguiu em dois tipos: a psicologia empírica, cujos princípios são estabelecidos pela experiência, e a psicologia racional, que procede por dedução apoiadas nas definições, experiências indubitáveis, axiomas e proposições já demonstradas.

Fechner e Wundt são fundamentais na segunda metade do século XIX, em particular Wilhelm Wundt (1832-1920) como fundador da psicologia experimental criando em 1879 o primeiro laboratório universitário para a investigação experimental em Psicologia, na Universidade de Leipzig, Alemanha. A Psicologia de Wundt tem como objeto a experiência imediata do sujeito, sua consciência. Deixa de estudar a alma, neutralizando a abstração do fator subjetivo, e limita-se à análise dos elementos da consciência a partir de sensações, imagens, sentimentos e de como estes se comunicam, se associam (Marques, 1990).

No século XX, emergem as grandes escolas de psicologia científica de 1900 a 1940 como funcionalismo, gestaltismo, behaviorismo, reflexologia e psicanálise, em oposição à psicologia experimental de Wundt.

A partir de 1940 começa sua diferenciação em áreas especializadas como a psicologia geral, a fisiológica, o conceito de normal e patológico dentro da perspectiva psicológica, a psicologia humana e a animal e a psicologia comparada, social, cognitiva e de aprendizagem.

E, a partir dessas linhas, a psicometria e a psicologia do desenvolvimento, motivação e personalidade. Inicia-se também a diferenciação de campos da psicologia em saúde, educação, orientação, trabalho, organizações, justiça, forças armadas, ambiente, etc. (Marques, 1900).

2.2 - A história da psicologia no Brasil

Muitos e profundos estudos foram realizados discutindo-se esse processo de transformação das relações humanas até o surgimento da Psicologia e a aquisição, por esta, do *status* de ciência e de profissão, no mundo e especificamente no Brasil.

Estes estudos são retomados nesta pesquisa como Figueiredo (1992), Santi (1998 e 2003), Schultz & Schultz (2007), Soares (2010) e Vilela, Ferreira & Portugal (1998).

Ao firmar-se como ciência autônoma, a Psicologia foi se solidificando também na urgência de uma prática. No Brasil, foi reconhecida como profissão por lei somente em 1962 – uma forma adotada então por poucos países como Estados Unidos, Canadá e Egito (PSI Jornal, 2012).

O reconhecimento da profissão deu-se a partir das práticas realizadas nas organizações, escolas e serviços de higiene mental e influenciadas por importantes acadêmicos da época como Rui Barbosa na educação, Durval Marcondes e Franco da Rocha na medicina e Arrigo Angelini nas organizações (Antunes, 2005; Yamamoto, 2003). A entrada do setor no Brasil deu-se nessas três áreas, sendo os primeiros cursos de Psicologia estruturados privilegiando esses focos.

O primeiro curso superior autônomo de psicologia instituído no Brasil foi o da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, em 1953 (Esch & Jacó-Vilela, 2001; Yamamoto, 2006).

No mesmo ano, a partir da proposta de Anita Cabral, aprova-se a instalação do curso de Psicologia pela congregação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo - mas o curso inicia-se apenas em 1958 (Rosas et. al, 1998).

O decreto 53.464, de 21/01/1964, regulamentou a lei 4.119, de 27/08/1962, sobre a formalização da Psicologia como profissão e determinou a exigência de se organizar serviços clínicos e de aplicação à educação e ao trabalho, abertos ao público, como requisito para a estruturação de um curso de Psicologia (Romaro, 2008).

Assim a história dos Serviços de Psicologia, no Brasil, caminha *pari passu* com a história da Psicologia enquanto profissão. E cumpre duas funções importantes: a formação de profissionais, consolidando e articulando competências centrais desenvolvidas no curso, e o atendimento à demanda de serviços psicológicos da comunidade na qual o curso estivesse inserido (Silva, Santos & Simon e cols., 2005).

Os serviços já foram denominados de "clínica-escola", mas dada a diversidade de atuação que não se restringe à prática clínica esse nome foi mudado para serviço-escola - ou centro de psicologia aplicada. Algumas universidades vinculam o nome incluindo a palavra pesquisa – como, por exemplo, Centro de Psicologia e Pesquisa Aplicadas (CPPA). Neste trabalho, optou-se pela utilização do termo Serviço-Escola[1].

Os estudantes de Psicologia, ansiosos por práticas e pela aplicação da teoria, veem nos serviços-escola um lugar privilegiado de aprendizagem e observa-se, muitas vezes, uma mudança de estilo de comportamento quando chegam nesta fase da formação: consideram a pessoa do supervisor um modelo de identificações e projeções.

Na experiência em supervisão observa-se estagiário e supervisor formando uma dupla, ainda que o estágio seja em grupo. Cada estagiário relaciona-se com seu supervisor de forma subjetiva, a partir de suas próprias experiências e expectativas. Por outro lado, o supervisor relaciona-se com seu estagiário também de forma única. Alguns suscitam maior preocupação e ocupação, outros menos. Abre-se então uma discussão: em que medida a relação que se estabelece entre a pessoa do supervisor e a pessoa do estagiário interfere no processo ensino-aprendizagem?

---

[1] O termo serviço-escola, ao invés de Clínica-Escola, passou a ser utilizado a partir do 12º. Encontro de Clínicas-Escola do Estado de São Paulo em 2004, organizado pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (Melo-Silva, Santos & Simon, 2005, 25) para se referir aos centros de Psicologia aplicada das Universidades.

2.3 - Portugal e Uruguai: razões de um estudo comparativo

Nesta pesquisa optou-se por entrevistar supervisores de universidades de Brasil, Portugal e Uruguai para um estudo comparativo. Por que escolher esses países? Portugal, por ser um país europeu e estar submetido à declaração de Bologna e sua legislação sobre o ensino superior em todo o continente desde 1999. O Uruguai, por ser um país sul-americano com características políticas e econômicas muito próximas ao Brasil e por fazer parte do processo de integração da Psicologia no Mercosul, pelo protocolo de acordo do Marco de Princípios Éticos para o Exercício Profissional dos Psicólogos do Mercosul e Associados assinado em novembro de 1997. E, em seguida, também do protocolo de formação em Psicologia, assinado em dezembro de 1998.

2.4 - A história da psicologia em Portugal

A Psicologia é uma ciência e uma profissão entrelaçada com as questões sociopolíticas dos países em que ela é convocada, pois a psicologia não se estabelece por capricho ou vaidade, mas sim pela necessidade de uma sociedade.

Em Portugal não foi diferente. A psicologia em Portugal surge em 1910, como disciplina que subsidia as Ciências da Educação, tendo um percurso complexo até se firmar e institucionalizar. Após a proclamação da República, em 1911, surgem em Coimbra e Lisboa as Faculdades de Letras e as Escolas Normais Superiores, com cursos teóricos de psicologia aplicada à educação. O curso de Filosofia inclui a cadeira de Psicologia Experimental e também o Laboratório de Psicologia Experimental, na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

Dessa forma, a Psicologia ficou ligada à educação em função da necessidade de resolução em contextos políticos agitados. Manteve-se assim, subsidiária à Pedagogia até firmar-se como ciência autônoma. Ao mesmo tempo de seus primeiros passos como ciência na Europa, no início do século

XX, Portugal vivia um golpe militar em 1926 - derrubando o governo republicano e estabelecendo uma ditadura militar que duraria até 1932.

Ao término desse regime, o poder é entregue a Antônio Salazar (1889-1970), marcando o início do Estado Novo Português que mergulharia Portugal na mais completa inércia política, econômica e social.

Os grupos de pensamentos diversos são fortemente reprimidos, o que favorece o estabelecimento de uma ideologia fascista em Portugal (Saraiva, 2004). Em 1968, Salazar adoece e Marcelo Caetano é nomeado primeiro ministro. A repressão diminui, fazendo com que regressem ao país personalidades exiladas, representantes de peso político e social. Começa então um movimento de mudança no país a partir das forças armadas e, em 1974, o regime militar é derrubado (Cortesão, 1982).

Esse feito tem forte repercussão social, e favorece diretamente a educação. Ainda durante a ditadura portuguesa, em 1960, cria-se a Sociedade Portuguesa de Psicologia com objetivo de fomentar em Portugal o interesse pelo estudo dessa ciência, antecedendo a criação das faculdades de psicologia. Entre 1962 e 1964, foi criado também o Instituto Superior de Psicologia Aplicada (ISPA), por uma confederação de congregações religiosas e depois reconhecido como curso superior por Veiga Simão, na época ministro da educação nacional, por despacho ministerial em março de 1973.

Tudo levava crer que as faculdades de psicologia de Portugal teriam na ISPA o seu berço, mas isso não aconteceu. Em 1977 foram homologados oficialmente os cursos de Psicologia em Coimbra, Lisboa e Porto. Passam então a existirem os licenciados pelas universidades e os diplomados pelo ISPA, estes com menos força legal a partir de 1979, quando se tornou obrigatória a licenciatura para exercer a profissão em função pública.

Em 1984 o então presidente de Portugal, Ramalho Fanes, confere ao ISPA a equiparação à licenciatura ao curso ministrado pela instituição, aparecendo pela primeira vez no país a intenção direta de preparar psicólogos (Borges, 1986).

Em 1999, no mesmo ano inicial de vigência da Zona do Euro, ocorre também a adesão inicial de 29 países à Declaração de Bologna, iniciando o processo de legislação comum sobre o Ensino Superior na Europa.

Em Portugal a lei 57, de 4 de setembro de 2008, criou também a Ordem dos Psicólogos Portugueses (OPP) objetivando legislar, fiscalizar e controlar o exercício e acesso à profissão. A instituição autoriza e certifica um profissional como capacitado para exercer a profissão de psicólogo através dos estágios obrigatórios que egressos do segundo ciclo (mestrado integrado) devem fazer (Diário da República, 2008).

2.5 - A Declaração de Bologna

O documento assinado em 1999 na cidade de Bologna, na Itália, iniciou o processo que legisla sobre o ensino superior europeu em uma reforma iniciada um ano antes, em 1998, com uma reunião na Sorbonne, em Paris.

É na Declaração de Sorbonne que surge, pela primeira vez formulada, a visão do ensino superior estruturado em torno de alguns graus de arquitetura comuns a dois ciclos principais, objetivando melhorar a empregabilidade e a mobilidade dos estudantes europeus e a atratividade do sistema europeu de ensino superior. Por esse motivo alguns autores, em retrospecto, consideram a conferência e a declaração da Sorbonne como o ponto de fundação da Declaração de Bologna (Croch & Charlier, 2009).

A reforma engendrada pelo processo de Bologna é a colocação em prática de uma reflexão feita pelos líderes da Comunidade Europeia visando assumir um papel de relevância na educação mundial, equivalente ao papel então assumido na economia, tornando-se assim uma referência mundial que competisse com o sistema americano e recuperasse seu antigo *status*, perdido em parte no Pós-Guerra (Lima, Azevedo & Catani, 2008).

O objetivo do documento foi criar um sistema unificado, que possibilitasse diminuir as diferenças existentes entre os sistemas nacionais. As durações dos cursos de nível superior foram reorganizadas. As licenciaturas na França, por exemplo, tinham uma duração de cinco anos e pelo novo sistema de ciclos caíram para três anos, repercutindo inicialmente muito mal na sociedade francesa e seu valor cultural da formação de professores.

Dessa forma, no protocolo, o modelo de dois ciclos tem a seguinte característica: ciclo inicial de formação mínima de três anos e um segundo ciclo de pós-graduação *stricto sensu* de dois anos para o mestrado e três anos para o doutorado.

Os cursos de Psicologia, nesse protocolo, passaram a ter os três anos iniciais da graduação estritamente teóricos e certificando a graduação. E os dois anos equivalentes ao mestrado certificando a formação. Ou seja, para exercer a função de psicólogo é preciso completar o segundo ciclo, onde os estágios curriculares obrigatórios acontecem.

A Declaração de Bologna desencadeou uma ampla reforma nas instituições do ensino superior, tanto em relação à parte organizacional quanto à estrutural, trazendo consequências não apenas na aprendizagem, mas também no ensino e no processo de avaliação.

Esse documento visa promover um percurso de aprendizagem autônoma, ativa e colaborativa por parte dos estudantes, em que o papel do professor passa a ser de guia e orientador do processo e de facilitador da aquisição e desenvolvimento de competências básicas e profissionais, incentivando autonomia, pensamento crítico e reflexão sobre o seu próprio processo de aprendizagem (Zabalza, 2002).

O novo modelo convoca os docentes universitários para se deslocarem do polo do ensino ao polo da aprendizagem - e se preocuparem não apenas com o ensino, mas, sobretudo com o fazer aprender (Borralho, Fialho & Cid, 2009).

A partir da Declaração de Bologna tornou-se necessário adaptar a organização, a planificação e os métodos de ensino e de avaliação aos diferentes modos e estilos de aprendizagem dos estudantes e seus diversos interesses, motivações, capacidades e expectativas.

Diversos estudos (Albergaria-Almeida, P., Teixeira-Dias, J., Martinho, M., & Balasooriya, C., 2011 e Thomas, A., Saroyan, A., & Dauphinee, W. D., 2011) apontam que a utilização de métodos incidentes sobre a mediação, participação e colaboração produzem impactos positivos na aprendizagem com resultados evidentes no rendimento acadêmico.

Assim, há um novo paradigma a ser construído pois, ao alterar as competências que devem ser desenvolvidas no estudante, alteram-se as

competências profissionais e e isto obriga a rever a formação dos docentes do ensino superior (Borralho, Fialho & Cid, 2009).

A aprendizagem passa a ser vista como algo a ser construído na relação estabelecida entre docentes e estudantes. Uma prática ativa, de troca, de compartilhamento.

2.6 - A história da psicologia no Uruguai

"La educación es el acto político de distribuir la herencia bajo la modalidad de un don que no conlleva deuda y designa al colectivo como heredero".

(Rogelio Frigerio, ministro do interior do Uruguai).

A psicologia entra no Uruguai no início do século XX, através de aulas ministradas por professores estrangeiros principalmente nos cursos de medicina. E também pela pedagogia, com o surgimento da Escola Nova e o desenvolvimento da educação.

Com a entrada em massa de crianças na escola, as dificuldades começaram a cristalizar-se e a pedagogia convoca a psicologia como uma disciplina para explicar tais dificuldades. Na medicina, a demanda se constitui na necessidade de explicar enfermidades infantis que não apresentam etiologia fisiológica. Tanto a educação como a medicina, assim, compartilharam do ideal de tecer um plano de controle das "condutas desviadas" consideradas como patologias – como, por exemplo, a delinquência, o abandono de crianças e a prostituição.

Este primeiro momento da psicologia no Uruguai será uma psicologia experimental, psicométrica e, mais tarde, funcionalista (Irrazabai, s/d). Essa história é dividida por Baroni (2010) em quatro etapas:

1. Psicologia pré-universitária (início do século XX até 1950) - período em que alguns cursos foram ministrados dentro e fora da universidade, de maneira pontual, como uma disciplina vinculada a outros cursos.

2. Psicologia universitária (1950-1973) - a psicologia se instala como disciplina autônoma e legítima a partir de sua inclusão na Universidad de la

República, de onde surgem as primeiras críticas ao modelo clínico-médico. Surge também neste período a psicologia ligada à extensão e à pesquisa.

3. Psicologia na ditadura (1973-1984) - A Universidad de la República sofre intervenção militar e tem fechado um dos espaços de formação, a Licenciatura em Psicologia, da Faculdade de Humanidades. Paradoxalmente, a medida deflagrou múltiplas estratégias para o desenvolvimento da psicologia mediante a organização de espaços privados de formação, clandestinos e semiclandestinos, que permitiram aos estudantes continuarem sua formação para além das condições impostas pela ditadura (como destituição, sequestro, cárcere, exílio, tortura ou desaparecimento de estudantes).

4. Psicologia universitária atual (1984-) - reinstitucionalização da Psicologia através da unificação e fortalecimento como ciência autônoma. Em 1994 é aprovada por unanimidade no Conselho Diretivo Central, da Universidad de la República, a criação da Faculdade de Psicologia. Em 1996 a Universidade Católica do Uruguay (fundada em 1985) inicia o curso de licenciatura em Psicologia e de especialização e pós-graduação em Psicologia Clínica, Educacional e Laboral. E a psicologia como profissão é consolidada na lei 17.154, de 17 agosto de 1999.

Atualmente, o esforço de setores como da Universidad de la República é fomentar publicações e pesquisas.

2.7 - O processo de integração da psicologia no Mercosul

Na América do Sul, o Tratado de Assunção assinado em março de 1991 por Brasil, Argentina, Uruguai e Paraguai criou o Mercado Comum do Sul – Mercosul. A iniciativa busca qualificar a participação da América do Sul no mercado mundial, em tese aumentando sua competitividade e garantindo sua inserção soberana no mercado globalizado.

Por outro lado, significa submeter-se às regras do jogo internacional que oferece um papel de submissão às economias do chamado *terceiro mundo.* A prioridade da integração comercial e financeira ocorre em detrimento de

aspectos sociais, educacionais, trabalhistas e culturais em subserviência ao processo de globalização (Schneider, 1998).

O Tratado de Assunção previa, inicialmente, a “livre circulação de bens, serviços e fatores produtivos entre os países membros do Mercosul, com um programa gradual de liberação do comércio e eliminação das restrições entre os Estados” (Schneider, 1998, p. 70). O principal problema do tratado é ter sido assinado pelos governos em caráter de urgência, sem nenhuma consulta pública.

A sociedade regional foi surpreendida pela velocidade proposta ao processo de integração. O tratado definiu o futuro dos trabalhadores e profissionais liberais sem consultá-los, fato gerador de um movimento de classes nos quatro países fundadores – movimentos que passaram a organizar sua participação paralela nos processos decisórios, originando o Subgrupo 10, voltado para discutir as relações de trabalho no Mercosul.

No caso específico dos conselhos profissionais, estes começaram a buscar seus pares nos demais países do Mercosul para discutirem os aspectos éticos, legais e formativos envolvidos na livre circulação de serviços (CNPL, 1995).

As entidades de Psicologia, nesse contexto, deram início ao seu processo em 1993 e passaram a organizar o I Encontro de Psicólogos do Mercosul, que acontece no Uruguai no final de 1994. O encontro passou a acontecer uma ou duas vezes por ano – e em 1996 incluindo também o Chile e em 1997 a Bolívia tornaram-se países associados ao Mercosul (em 2012, a Venezuela também foi admitida).

Nessa mobilização organizaram-se comissões para tratar de assuntos de interesse da categoria, como ética profissional, aspectos legais, formação em psicologia e mercado de trabalho. O ponto de partida foi a discussão da realidade da profissão em cada país e as assimetrias existentes.

A comissão de formação em Psicologia foi uma das primeiras comissões ativas - fez sua primeira reunião em 1994, no chamado I Encontro Integrador do Mercosul - constatando as diversidades existentes quanto a titulações, conteúdos, exigências curriculares e carga horária. Passou a discutir, então, os critérios mínimos que garantissem uma certa unificação da formação profissional nesses países, tendo como princípio a qualidade da graduação.

Em dezembro de 1998, no VII Encontro Integrador, foi assinado no Uruguai o Protocolo da Formação. Vale ressaltar o importante papel do Brasil na construção deste protocolo através da Carta de Serra Negra, de 1989, e dos materiais do Conselho Federal de Psicologia sobre o tema de formação e o psicólogo brasileiro de 1988, 1992 e 1995, assim como o documento sobre diretrizes curriculares da primeira Comissão de Especialistas do MEC, de 1995.

A posição do Brasil também foi reforçada, em 1997, pelo Fórum Nacional de Formação reunindo representantes da área no país inteiro e definindo diretrizes para a formação em Psicologia no país. Esse documento foi encaminhado ao Mercosul como sendo uma posição brasileira oficial.

Dessa maneira, os princípios comuns definidos para o Mercosul são basicamente os mesmos do Fórum (Schneider, 1998). A proposta de Princípios Comuns à Formação do Psicólogo no Mercosul e Países Associados e Diretrizes Curriculares Complementares aprovados no Encontro Integrador em La Paz (1998) teve por objetivos:

> I. Garantir uma formação básica comum para o reconhecimento, em todos os países da região, de um psicólogo. Deverão ser incluídos os seguintes conteúdos no currículo:
>
> - Processos psicológicos: cognitivos, motivacionais, de aprendizagem, afetivo-emocionais, psicopatológicos, percepção, atenção, interacionais, do desenvolvimento e da personalidade;
> - História, teoria e sistemas psicológicos;
> - Epistemologia da Psicologia;
> - Formação em investigação psicológica;
> - Bases biológicas da Psicologia;
> - Bases sociais da Psicologia;
> - Avaliação e diagnóstico psicológico;
> - Psicologias aplicadas (tradicionais e emergentes);
>
> II. Garantir o pluralismo teórico e metodológico na formação cientifico-profissional do psicólogo;
>
> - Programar o acesso a eixos temáticos no currículo desde diversos enfoques teóricos e metodológicos;
>
> III. Garantir na graduação uma formação generalista e suficiente para o exercício profissional, reservando a especialização para a pós-graduação;
>
> - Prever uma carga horária mínima de 3500 horas cronológicas, devendo haver equilíbrio entre teoria, prática e investigação;
> - Incluir o mínimo de 350 horas de prática supervisionada;

IV. Garantir uma formação interdisciplinar:

- Deverão ser incluídas áreas de conhecimento convergentes: Filosofia, Antropologia, Sociologia, Economia, Matemática e Eslatistica, Biologia, Genética, Linguística etc.
- Deverão também ser incluídas disciplinas complementares: Inglês, Computação etc.

V. Garantir uma formação cientifica, reconhecendo a Psicologia como uma disciplina que produz conhecimentos, bem como os aplica;

- Incluir uma formação metodológica teórico-prática, atravessando todos os níveis formativos;
- Deverão existir requisitos curriculares de apresentação de trabalhos escritos (ensaios, comunicações científicas, teses, memoriais) e formação em competências linguísticas;

VI. Garantir a integração teoria-prática ao longo de todo o currículo;

- A integração teoria-prática deverá explicitar-se no desenho curricular, devendo contar com infraestrutura e recursos adequados (tecnologias como computadores. internet etc.; laboratórios etc.)
- Deverá existir uma distribuição proporcional de horas teóricas e práticas, com um incremento destas últimas nos níveis mais adiantados de formação;

VII. Garantir a formação para atuar com equipes multiprofissionais:

- Deverá haver formação em competências em aspectos intra e interpessoais, que deverão estar explicitadas no desenho curricular;
- Deverá promover o desenvolvimento de práticas inter e transculturais;

VIII. Garantir uma formação comprometida com a atenção às problemáticas sociais;

- Deverão definir-se objetivos curriculares que possibilitem a formação e a prática social da Psicologia em diferentes instituições e contextos socioculturais diversos;

IX. Promover a construção da identidade profissional do psicólogo;

- Deverão organizar-se atividades que propiciem contatos com psicólogos de diversas áreas e instituições;
- Deverão desenvolver competências de atuação, inserção e intervenção, adquiridas em práticas supervisionadas;
- Deverá implementar uma política de difusão do "que-hacer" profissional, zelando pela presença e pelo papel do psicólogo na sociedade;

X. Promover o compromisso ético ao longo de toda a graduação, favorecendo a formação de atitudes críticas e reflexivas:

- Deverão desenvolver competências ético axiológicas-deontológicas em todas as disciplinas de todos

> os níveis de graduação, encaminhando a defesa de princípios de direito, integridade e dignidade das pessoas;
>
> - Esta formação dar-se-á na interação com contextos onde esteja sendo aplicado o aprendizado.
>
> (Schneider, 1998, pp. 73-74).

Esses princípios foram considerados para equiparar os cursos de Psicologia nos países membros efetivos do Mercosul e constituem a base dos cursos vigentes no Brasil, com algumas alterações.

É importante destacar ainda que, embora esse documento seja considerado no Brasil, oficialmente a referência de orientação e legislação sobre os cursos é a Resolução nº 5, de 15 de março de 2011, que institui as diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação, como mencionado anteriormente.

A resolução 07 do GMC Mercosul, de 2012, foi aprovada Ministério da Saúde nas portarias 734 e 735, de 2 de maio de 2014. Ela determina que profissionais da saúde do Brasil teriam diploma reconhecido pelos demais países do Mercosul e poderiam exercer atividades na Argentina, Paraguai e Uruguai. Pelo Brasil, as profissões reconhecidas e inclusas a essa matriz são: Médico, Farmacêutico, Farmacêutico-Bioquímico, Cirurgião Dentista, Enfermeiro, Nutricionista, Psicólogo, Fisioterapeuta e Fonoaudiólogo (Ministério da Saúde, 2014).

Vale lembrar que aos quatro fundadores do Mercosul (Brasil, Argentina, Uruguai e Paraguai) reuniu-se posteriormente a Venezuela (depois suspensa) entre os países-membros efetivos e outros cinco países associados (Bolívia, Chile, Equador, Colômbia e Peru).

3. SUPERVISÃO COMO EIXO DE FORMAÇÃO

3.1 - Nos serviços-escola: o acontecer das supervisões

No Brasil, desde a regulamentação da profissão e dos cursos de psicologia em 1964 e cumprindo as exigências legais, instalam-se nos cursos de graduação os serviços-escola, com o objetivo de promover um ambiente adequado para formar profissionais a partir da prática supervisionada.

Como lugar privilegiado para a construção do processo de ensino e aprendizagem na graduação de psicologia, é também um espaço de

inquietações, questionamentos e transformações (Macedo, Nunes, Campezatto & Padilha, 2009).

O Conselho Regional de Psicologia do Estado de São Paulo (CRPSP), atento à qualidade dos estágios e da formação profissional, empenha-se em orientar quanto à estrutura do local, segurança física, dimensão das salas de atendimento, iluminação, sistema de ventilação e higiene, entre outros aspectos, e estabelece parâmetros para garantir a qualificação do supervisor, das condições da supervisão de estágio e das condições para a avaliação dos estagiários.

Em 2010 o CRPSP elaborou um documento intitulado “Recomendações aos Serviços-Escola de Psicologia do Estado de São Paulo: Compromisso Ético para a Formação de Psicólogos”, com o objetivo de atualizar as orientações a partir das mudanças legislativas em relação aos estágios, fundamentadas no cumprimento do Código de Ética do Psicólogo e nas diretrizes curriculares nacionais para os cursos de psicologia.

A Lei 11.788, de 2008, regulamenta as atividades de estágio realizadas por estudantes de todos os níveis de formação. O artigo 1º da referida lei define o estágio:

> Estágio é o ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional de ensino médio, da educação especial e dos anos finais de ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos
>
> (CRPSP, 2010, p. 7).

O documento esclarece que todas as ações executadas pelos alunos-estagiários devem ser submetidas à apreciação dos supervisores de seu curso, segundo o artigo 17 do Código de Ética Profissional do Psicólogo.

> Art. 17 – Caberá aos psicólogos docentes ou supervisores esclarecer, informar, orientar e exigir dos estudantes a observância dos princípios e normas contidas neste Código.

Sobre o supervisor de estágio obrigatório, objeto de estudo desta pesquisa, o CRPSP (2010, 11) esclarece:

> Recomendamos que o supervisor do estágio obrigatório seja psicólogo com inscrição ativa no CRP SP e membro do corpo docente do curso. Enfatizamos também que o supervisor tenha experiência prática

> comprovada na área que supervisionará. Observamos que o termo "supervisor" equivale ao termo "orientador" citado na legislação sobre estágio. É desejável que o supervisor esteja engajado em atividades de pesquisa científica, com trabalhos submetidos à comunidade, levando relatos, análises, reflexões e pesquisas sobre sua experiência a congressos, encontros científicos, semanas de estudo, publicações técnico-científicas.

A observação desta recomendação de equivalência entre o termo "supervisor" com o termo "orientador", citado na lei sobre o estágio, necessita de esclarecimento em relação à nomenclatura utilizada no Brasil para designar o professor que orienta os estágios nas universidades.

A nova legislação do estágio foi promulgada em 25 de setembro de 2008. No capítulo II, artigo 7º, inciso III, esclarece como uma das obrigações das instituições de ensino em relação aos estágios de seus educandos é indicar professor orientador, da área a ser desenvolvida no estágio, como responsável pelo acompanhamento e avaliação das atividades do estagiário (LDB, 2008).

Um parecer sobre o estágio supervisionado *in loco*, publicado pelo CRPSP (2011), esclarece sobre os atributos de um supervisor de campo e o professor-orientador de estágio, destacando:

> Professor orientador: o professor orientador (comumente chamado, no âmbito acadêmico, de supervisor) deverá se manter a disposição do estagiário e é responsável pelo acompanhamento e avaliação das atividades, garantindo a integração do eixo teórico-prático e o desenvolvimento de competências. Recomendamos que este seja um profissional de psicologia com inscrição ativa, posto que é característica desta função a experiência profissional, articulada com conhecimentos acadêmicos.
> Supervisor de campo: o CRP/SP entende e recomenda, como preconiza a Lei do estágio nº 11.788, que a instituição concedente indique algum profissional de seu quadro de pessoal, com formação ou experiência na área de conhecimento desenvolvida no curso do estagiário, para *orientar e supervisionar até 10 (dez) estagiários simultaneamente* no campo de estágio (inciso III do artigo 9º da lei).

No Estado de São Paulo a designação, portanto, é de professor-orientador. Nos demais países pesquisados, Portugal e Uruguai, a designação é de supervisor para o docente que orienta estágio. Todos os artigos de referência também utilizam o termo supervisor. Optou-se assim, neste trabalho, pela utilização do termo "supervisor" para denominar esta função, objeto de estudo da pesquisa.

3.2 - Posição e função do supervisor nos cursos de Psicologia

> *A teoria habita o campo das ideias, onde tudo é possível, podendo até guardar uma grande distância da prática. A experiência oferece limites bem como substrato para formular e reformular a teoria. A teoria alicerçada na prática tem mais riqueza e profundidade. Isolada da prática, pode até tornar-se mais uma questão de fé ou simpatia (*Aguirre, 2000b, p. 25).

A supervisão representa um dos métodos mais antigos de transmitir um ofício ou profissão. Na psicologia, sua história se inscreve desde o início da psicanálise, mesmo de maneira informal, sendo depois incorporada ao ensino das psicoterapias psicanalíticas e alcançando espaço nas formações de psicologia (Brito, 1999; Saraiva & Nunes 2007; Schestatsky, 1991). Sua prática pode ser observada mesmo antes da sua institucionalização, através das correspondências de Freud e seus discípulos para discussão de casos (Rocha, 2005).

A supervisão, ressalta Witter (2006), é o desenvolvimento de um processo onde um profissional mais experiente em termos de vivência e formação protege e garante a qualidade do atendimento e a segurança da pessoa que está sendo atendida por seu supervisionando.

Também é efetivamente, por meio da supervisão, a formação do estudante de psicologia, ao trazer seus medos quanto ao seu fazer e ao articular teoria e prática, teoria esta adquirida durante todo o percurso na graduação, e também ao compartilhar e aprender com as experiências dos colegas (Sei & Paiva, 2011).

Aguirre (2000b) destaca que as supervisões são uma experiência acadêmica nova e que requerem um período de adaptação. É só durante o processo de supervisão que irá ficando mais claro seu funcionamento diferenciado de outros tipos de aulas.

Sei & Paiva (2011) também compreendem caber ao supervisor a coordenação do grupo de supervisionandos, lidando com as angústias e os conflitos potencialmente surgidos na própria relação entre os participantes do grupo, bem como com a figura do professor supervisor, por função fornecendo constantemente um *feedback* em termos da prática do estagiário, fazendo com que, algumas vezes, “suas intervenções sejam sentidas como superegóicas e o

próprio grupo se sente perseguido, o que dificulta a dinâmica da supervisão” (p. 15).

As autoras propõem uma compreensão da supervisão ancorada no conceito de *holding* descrito por Winnicott (1963/1983), afirmando o processo da supervisão como um desenvolvimento da dependência relativa do estagiário em relação ao supervisor rumo à autonomia através da continência dada pelo último (Sei & Paiva, 2011). Faz parte da autonomia a construção de uma identidade, de valores pessoais, de autoestima, de protagonismo e de limites. Estudos mostram que a autonomia é uma habilidade relacional, e que um relacionamento próximo e afetivo, marcado por comunicação clara, apoio emocional e limites está associado a um melhor desenvolvimento da autonomia (Barbosa, 2014; Baumrind, Larzelere, & Owens, 2010). Habilidade ligada à capacidade de estar só, preconizada por Winnicott (1958/1998) enquanto um paradoxo, ou seja, possível de ser desenvolvida só na presença de alguém.

Telles e Wanderlei (2000) ressaltam que uma das funções do professor-supervisor é acolher o estagiário, dispondo-se a escutar suas angústias e fantasias, compreendendo-as e amparando-as. E refletir sobre a capacidade de comunicação do professor-supervisor no sentido de fazer fluir a introjeção, por parte do estagiário, desta comunicação - tornando suas angústias mais toleráveis, funções essas equivalentes às funções da mãe suficientemente boa proposta por Winnicott (1963/1983).

A empatia é uma das tarefas exigidas ao psicólogo e, para ser estabelecida, é necessário que o profissional tenha reserva de experiências pessoais deste fenômeno, facilitando assim a compreensão a respeito do paciente. E a supervisão é um bom lugar para vivenciar isso. Para tanto, é necessário também ao estagiário encontrar no supervisor a atenção, a orientação e principalmente a paciência, necessárias para considerar as dificuldades inerentes ao início da prática no estágio (Telles & Wanderlei, 2000).

3.3 - Supervisão clínica em diferentes abordagens teóricas.

> *Há diversidade de domínio e diversidade de métodos. Uma coisa, porém precisa ficar clara: os problemas psicológicos não são feitos para os métodos; os métodos é que são feitos para os problemas.*
> (Japiassu, 1983, p. 28).

Como já exposto no primeiro capítulo deste estudo, a Psicologia percorreu um longo trajeto até encontrar um lugar entre as ciências. Seu *status* de ciência dá-se a partir do momento de seu descolamento da Filosofia (embora não a abandone), atraindo novos estudiosos e pesquisadores que, sob novos padrões de conhecimento, passam a delimitar melhor seu objeto e campo de estudo, a formular métodos para o estudo desse objeto e a organizar teorias enquanto corpo consistente de conhecimento (Bock, Furtado & Teixeira, 2001).

A psicologia científica vai se configurando, assim, a partir de grandes teóricos em diferentes linhas de pensamento. O diferencial de uma abordagem para outra é o berço epistêmico, a visão de homem e de mundo de onde cada teoria é originada, delineando assim compreensões e intervenções diferentes em cada uma delas.

As abordagens mais recorrentes nas universidades são a Psicanálise e o Behaviorismo, em um espaço ocupado cada vez mais também pela confluência da Terapia Cognitivo Comportamental (TCC), da Fenomenologia e do Existencialismo.

a) Supervisão em psicanálise:

A maioria dos artigos relacionados à supervisão é do campo da psicanálise, talvez pelo fato de ser onde a supervisão tem sua origem e se institucionaliza.

Freud (1918/1976) defende, no texto intitulado “Sobre o Ensino da Psicanálise na Universidade”, a ideia de que para ser um psicanalista não seria necessária uma formação nas universidades, desde que pudesse compor seu percurso teórico na literatura psicanalítica e nos encontros científicos. Porém,

além da experiência prática vivida também em sua análise pessoal, o psicanalista deveria receber supervisão e orientação de psicanalistas reconhecidos.

No início da psicanálise, a interlocução acontecia de maneira espontânea, sem haver uma sistematização. Apenas em 1920 essa sistematização é iniciada, em Berlim. No campo da psicanálise, ela é reconhecida como um dos pilares do tripé de formação: análise pessoal, supervisão e teoria (Macedo & Dockorn, 2009).

Os mesmos autores destacam ainda "como, na atividade clínica, a supervisão é sempre *a posteriori*" e que a atividade de supervisão reforça a ideia da exposição de conteúdos não ser suficiente para transmitir o conhecimento. A construção do saber dá-se apenas pela vivência ativa do sujeito e é, só e a partir da vivência, que se processa o ser terapeuta - não dado e nem pronto *a priori.*

Não há como saber do outro antes do outro – portanto, não há como se ter um saber padronizado e preestabelecido em relação aos atendimentos que serão realizados (Macedo e Dockorn, 2009). Aos supervisores cabe, neste sentido, acompanhar essas atribuições que o estagiário vai desenvolvendo sem construir um ideal – ou seja, ensinar a analisar (Pinheiro & Darriba, 2010) - porque, como apontou Freud (1918), ensinar a ser analista é uma missão impossível.

Quais as possibilidades, então, no estágio da clínica psicanalítica? Uma construção que considere:

> Um modo distinto de se operar um saber, na medida em que leva em conta a dimensão da produção e do particular. Nesse espaço, embora haja uma demanda relativa a um saber teórico, há um confronto com o real da clínica que descompleta esse saber, fazendo com que a premissa de Freud de que a psicanálise deve ser reinventada caso a caso, seja levada às últimas consequências (Penna, 2003, p. 107).

Para tanto é necessário ao supervisor não ocupar o lugar de sujeito de um suposto saber onde o aluno pode se apropriar de uma teoria mas não de uma experiência, da sua singularidade. E nem o lugar de normatizador, de quem diz o que deve ou não deve ser feito. O estagiário deve ser incentivado a

pensar, questionar, para não “reproduzir uma prática clínica desvitalizada, estéril” (Macedo & Dockorn, 2009, 217).

b) Supervisão em Terapia Cognitivo-Comportamental (TCC).

A formação de um Terapeuta Cognitivo Comportamental, apontam estudos, envolve a dificuldade e a preocupação em estabelecerem-se critérios mais claros e objetivos ao desenvolvimento e avaliação de competências e habilidades exigidas para exercer essa função (Campos, 1998; Lör & Silvares, 2006; Yamamoto & Costa, 2010; Barletta, Delabrida & Fonseca, 2011).

Também destaca-se, em uma revisão elaborada por Manring, Beitman e Dewan (2003), o quanto mais específicas forem as habilidades e competências esperadas de um psicoterapeuta, maior será a efetividade do ensino e da aprendizagem.

Esse foco, segundo Barletta, Fonseca e Delabrida (2012), está em várias tentativas entre formadores de TCC para discriminar as habilidades terapêuticas na intenção de aumentar a competência de atuação. Esse trabalho sugere duas grandes classes de habilidades em psicoterapia denominadas básicas e específicas.

As básicas referem-se a todos os tipos de intervenção clínica, independente da abordagem, e as específicas ao estilo e características da orientação teórica de cada uma dessas intervenções.

- **Básicas**: Lidar com limites, desenvolver aliança terapêutica, ouvir, lidar com emoções, lidar com resistências, ser empático e utilizar técnicas adequadas.
- **Específicas**: técnicas de intervenção, estruturação e análise.

São habilidades específicas do terapeuta desta abordagem o planejamento das estratégias de intervenção, definição de metas e avaliação de resultados (Barletta, Fonseca & Delabrida, 2012).

A avaliação converge com o destaque aos critérios recomendados como competências pela American Association of Directors of Psychiatric Residency Training (AADPRT), criada em 1970 e destacada por Wright,

Basco e Tase (2006) como o que um terapeuta cognitivo-comportamental qualificado deve levar em conta. São agrupados em três dimensões: conhecimento, habilidades e atitudes.

Retomando Barletta, Fonseca e Delabrida (2012), os autores esclarecem que, para se tornar competente em TCC, são necessários:

> ...curso básico de no mínimo 40 horas, leituras, estudos teóricos e específicos da área, elaborar formulações de caso por escrito, receber supervisões clínicas, analisar sessões de atendimento em TCC gravadas em áudio ou vídeo junto com um terapeuta experiente e promover prática clínica significativa, com problemas e diagnóstico variados (p 158).

A definição de supervisão impõe, para Roth & Pilling (2008), um desafio em decorrência da diversidade de variáveis influenciadoras do processo. De modo geral compreende-se a supervisão como contexto organizacional específico, um momento formal, contratual e colaborativo entre supervisor e supervisionando, objetivando o ensino e aprendizagem da prática clínica em que o supervisionando tem por função relatar honestamente seu trabalho e o supervisor dar *feedback*, com orientações facilitadoras do desenvolvimento de competências e habilidades terapêuticas considerando a ética profissional (Barletta, Fonseca & Delabrida, 2012).

Algumas estratégias utilizadas pelos supervisores da TCC para o melhor controle das atividades desenvolvidas pelos supervisionados nas universidades são o uso de gravações em vídeo ou áudio, de registros dos terapeutas como transcrições, de observação pelo *espelho* unilateral, de anotações do supervisor do comportamento do aluno em supervisão e da relação supervisor e supervisionando (Barletta, Delabrida & Fonseca, 2011).

Para Beckert (2002), acompanhar o progresso dos alunos, auxiliá-los e orientá-los são funções do supervisor - e geralmente essas funções são feitas a partir da correção dos erros e pontuando as dificuldades, mas não de forma punitiva ou autoritária. O supervisor tem ainda a função de informar, questionar, sugerir, encorajar e avaliar. O supervisor, dessa maneira, é um facilitador da aprendizagem, um colaborador que acaba tendo grande influência sobre o supervisionando (Lima, 2007).

c) Supervisão na abordagem fenomenológica

"*Para Heidegger, a compreensão humana é inseparavelmente dotada de uma dimensão afetiva, por ele denominada como ´disposição´ [Befindlichkei]*" (Sá, Azevedo & Leite, 2010, p. 136).

Nessa abordagem, não é possível transmitir uma experiência a partir da simples exposição teórica: é necessário ao estar-no-mundo-com-o-outro, que pode ser vivido apenas nas relações, favoreça a experiência. "Todo pensar essencial exige que seus pensamentos e proposições sejam extraídos, a cada vez, como minério a partir da disposição afetiva fundamental. Se faltar a disposição fundamental, então tudo é palavreado conceitual e vazio" (Heidegger, 2006, p. 35).

Como qualquer outra abordagem, a teoria fenomenológica-existencial solicita a aquisição de um campo teórico específico que exige informação, leitura, raciocínio crítico e rigor conceitual. Porém, "é letra morta sem o desenvolvimento de uma atitude fenomenológica própria e da compreensão concreta da vida como existência, que surge daquela disposição fundamental associada a essa atitude" (Sá, Azevedo & Leite, 2010, p. 137).

O estagiário está em busca da construção de uma identidade profissional – mas isso não é possível utilizando apenas a transmissão de teorias e técnicas. É necessário operarem-se transformações existenciais, em que o saber não é indissociável do próprio modo de ser de cada um.

Um dos embates iniciais de estágio na clínica com essa abordagem é a ausência de instrumentos teóricos que assegurem aos estagiários uma prática segura. Essa ausência é muitas vezes remetida à escassez de disciplinas durante o curso mas, embora essa escassez seja verdadeira, não bastaria um acúmulo de teorias e de informações, para que a prática fosse garantida.

Está em jogo a compreensão experiencial, que leva a uma transformação. Deve haver um deslocamento da teoria para a experiência (Sá, Azevedo & Leite, 2010).

A abordagem fenomenológica-existencial volta-se para a experiência do sujeito, ao sentido dado por ele à própria existência, buscando entender como

aquele sentido se construiu historicamente na vida do sujeito, entender que possibilidades essa experiência abarca e ampliando o campo de liberdade da sua existência.

Embora seja uma abordagem mais ampla, mais flexível, não pode ser entendida como escassa de rigor científico. Renuncia-se a uma teoria explicativa, a um protocolo de intervenção, mas coloca-se o terapeuta em jogo diante do cliente - uma disposição de estar diante de, antes do saber determinado pela teoria.

“Desenvolver a disponibilidade para habitar o próprio caminho, para envolver-se, aqui e agora, de modo singular, na relação com o outro que nos vem ao encontro, é o objetivo principal do estágio supervisionado sob o enfoque fenomenológico” (Sá, Azevedo & Leite, 2010, p. 139).

A supervisão em fenomenologia propõe, portanto, uma provocação à experiência. E cada experiência é una, irredutível a um tipo de experiência que pode ser sistematizada, normatizada, regulamentada. Ou seja, a experiência vem antes e a teoria depois. As perguntas e respostas nunca podem ser dadas *a priori*, tendo sentido apenas a partir do contexto existencial.

Isto não significa negar o lugar da teoria, mas sim que seu lugar parte da experiência, e não o contrário. A teoria e a técnica são meios de desvelamento de sentido, e não algo superior, que escraviza e engessa o fazer clínica (Heidegger, 2006).

3.4 - Transferências e contratransferências na supervisão

O enquadre da supervisão (*setting*) tem como objetivo favorecer um espaço de ensino-aprendizagem. Esse espaço é construído a partir de uma relação primordialmente humana entre o supervisor e os supervisionandos em que sentimentos são multidirecionalmente despertados e, como toda relação humana, fluem e confluem comunicações conscientes e inconscientes. (Zaslavsky et al., 2003; Ribeiro & Wierman, 2004).

Dois fenômenos estão presentes nestas comunicações: a transferência e a contratransferência.

Transferir impulsos primitivos nas relações é uma capacidade humana por excelência, presente em todas as relações sociais e não apenas uma característica do processo de análise, sendo incessante o movimento de dentro para fora e de fora para dentro. A transferência emerge, então, da vida, porque ela vai apontar para um contínuo vir-a-ser alguém na presença do outro.

Estudos destacam a existência de algo, na clínica psicanalítica, compartilhado por palavras específicas de cada sujeito, comuns ou singulares, mas com outro tanto compartilhado apenas através da arte ou da transferência. “E que talvez não seja redutível a nenhuma narrativa científica. Há que viver, experimentar; o que se impõe são as forças do acontecimento, o desenrolar da vida.” (Palhares, 2008, 102).

Entretanto, pensar a transferência no processo de supervisão coloca um embate teórico-técnico, já que no enquadre da supervisão não cabem o trabalho de interpretação e a elaboração da transferência, como no trabalho psicanalítico. Nem por isso, independentemente da abordagem da supervisão, as transferências do estagiário em relação ao supervisor não ocorram. No posfácio do caso Dora acrescentado em 1923, Freud pergunta e responde:

> O que são transferências? Elas são novas edições ou fac-símiles de impulsos e fantasias que são despertadas e tornadas conscientes durante o progresso na análise; mas elas têm essa peculiaridade, que é uma característica particular, de que elas substituem alguma pessoa primitiva pela pessoa do médico. Colocando em outras palavras: toda uma série de experiências psicológicas são revividas, não como pertencente ao passado, mas aplicadas ao médico no momento presente. […] Dora atuou um fragmento essencial de suas lembranças em lugar de relembrá-los (Freud, 1905/1974, 133).

Tomando por base a forma do conceito colocado por ele e destacando a expressão “pessoa primitiva”, é possível associar a relação que se estabelece do estagiário em relação à pessoa do supervisor na via transferencial: o supervisor colocado, muitas vezes, em um lugar de idealização e onipotência, aspectos próprios da relação primitiva do bebê com o objeto totalmente bom.

Um estudo realizado por Oliveira-Monteiro & Nunes (2008) pesquisou a imagem que os estagiários de uma universidade teriam de seus supervisores. Participaram 56 alunos do nono semestre de psicologia e depois de um semestre de estágio em psicologia clínica - independente da abordagem adotada.

Na perspectiva dos estagiários, as avaliações foram quase exclusivamente positivas, sugerindo uma forte idealização e uma visão até pouco crítica sobre os professores-supervisores - talvez por serem próximos e disponíveis no apoio para a transição do mundo da universidade para o mundo do trabalho.

O supervisor seria, portanto, colocado no lugar de um profissional que conhece todos os caminhos, sentidos e teorias, em quem o estagiário se apoiaria para tornar-se este objeto idealizado. Porém, como toda relação idealizada é uma invenção, ao partir de uma fantasia onipotente, é imprescindível trabalhar essa idealização em alguma medida para se estabelecer uma relação mais verdadeira.

Quem auxilia nesta, digamos, “desidealização” é o próprio professor-supervisor. É possível uma correlação com a teoria de Winnicott (1971/1975) sobre ilusão e desilusão. O autor entende a ilusão como parte do desenvolvimento do bebê e que, a partir das satisfações de suas necessidades, acredita ter criado a mãe, esse objeto idealizado que satisfaz onipotentemente todas as suas necessidades. É a partir das falhas ambientais, ou seja, das faltas impostas necessariamente pela relação, já que não é possível uma relação totalmente satisfatória, que o bebê vai se desiludindo, criando um espaço potencial entre ele e sua mãe, único lugar onde pode ser verdadeiro e criativo, ser ele mesmo.

Pensando no trabalho do professor-supervisor, é necessário que o não-saber deste se apresente para que apareça o saber do estagiário. A desilusão necessária para que o estagiário seja potencialmente criativo, desenvolva seu gesto espontâneo apoiado na boa intuição e na teoria. Um professor onipotente, que sustenta o lugar da idealização, pode ser vivido como alguém que invade a mente do estagiário - criando ou uma dependência absoluta ou um ataque invejoso por parte do estagiário, principalmente se este último tiver aspectos primitivos não elaborados (que não é incomum).

No caso de supervisões em grupo, o professor-supervisor assume também a função de mediador das transferências entre os pares, favorecendo a troca e o compartilhamento das experiências positivas e negativas em

relação ao estágio. Sei & Paiva (2011), articulando supervisão e transferências no grupo, afirmam:

> Nesses momentos, é crucial que o supervisor possa entender os mecanismos presentes, suportando e absorvendo as angústias que mobilizaram o grupo, transformando-as e decodificando-as para os supervisionandos com o intuito de promover um entendimento dos processos psíquicos que permeiam as relações em grupo. Em algumas ocasiões, os alunos demoram a estabelecer uma relação transferencial positiva entre eles, pois foram organizados em pequenos grupos pela instituição e não têm ainda um vínculo pré-estabelecido. Enquanto a transferência entre os membros vai se desenvolvendo, o supervisor assume a função de mediar as questões dos participantes, e vai assim proporcionando condições para que o grupo funcione como tal (p. 15).

Na contradança da transferência, é importante ressaltar a contratransferência por parte do professor-supervisor, pensando esse fenômeno como postulado por Winnicott (1960/1983), que defende a delimitação de uma posição ética do profissional que permita o uso da contratransferência para aproximar-se do mundo interno do seu paciente.

Kahtuni (2005), estudiosa de Winnicott, descreve que o autor defende que entre o terapeuta e seu paciente exista a atitude profissional do terapeuta, sua técnica e o trabalho que realiza com sua mente. Faz parte do trabalho do terapeuta a empatia, sentimentos, pensamentos e fantasias em relação ao paciente. Mas todo esse material deve ser filtrado e elaborado, sendo função e responsabilidade do terapeuta. Essa atitude profissional requer não só conhecimento técnico e teórico, mas também treinamento, vivências pessoais, autoanálise e experiência de supervisão.

3.5 - A relação supervisor-estagiário e sua influência no processo ensino-aprendizagem

> *"Formar é deixar o outro aprender, integrando no que ele é, os limites do que ele não é."* (Leão, 1989, 49).

Traçando um paralelo com o lugar do supervisor e os sentimentos despertados quando exerce esse papel, é possível inferir ser ele, o professor, quem dá o tom da relação que vai se estabelecer na supervisão. Não é o lugar de um amigo nem tampouco de um inimigo a quem o estagiário deva temer.

Embora represente uma autoridade, o professor-supervisor deve exercer a alteridade para auxiliar seus estagiários na introjeção de uma atitude profissional abrangendo desde ensinar não apenas a partir de modelos de atuação, mas também a partir da facilitação do desenvolvimento da autonomia de pensamento e construção desta atitude.

Ao supervisionar, principalmente na clínica, o supervisor se depara com a narrativa de uma relação que se estabelece entre estagiário e a pessoa ou pessoas atendidas por ele. Esta narrativa desperta no supervisor sentimentos, sensações, pensamentos, desejos que devem ser analisados, elaborados, e transformados em uma comunicação que realmente ajude o estagiário a compreender seu papel, seu trabalho, suas intervenções, possibilidades e dificuldades. Isso tudo tendo como alicerce, como sustentação, a teoria que embasa a supervisão, tarefa nem sempre fácil.

Embora o termo “supervisão” evoque uma ideia de visão superior, não se pode reduzir a função do professor supervisor como aquele que fiscaliza e transmite conhecimento técnico da base das supervisões. O que o legitima como supervisor é “a sua abertura para o estranhamento, sua disponibilidade para suportar a disposição da angústia perante o não saber do outro.” (Sá, Azevedo & Leite, 2010, 137).

Alguns estudos que tomam como modelo a Terapia Centrada na Pessoa (TCP) de Rogers afirmam que a supervisão é uma relação que se estabelece entre supervisor e supervisionandos e que seria similiar à relação de psicoterapia (Buys, 1987; Lambers, 2007; Carvalho, Alves, Passos, Lopes, Holanda & Moreira, 2015; Ximenes & Morato, 2015).

Similar, mas não igual. Similar em uma assimetria de lugares, onde o professor-supervisor dá continência ao conteúdo trazido pelo estagiário. Similar também pelo fato da supervisão ser um momento de construção, não de um saber que é dado *a priori* por aquele que supostamente sabe mais.

A dúvida é elemento importante da relação. É importante haver uma porta de abertura quanto ao que fazer, senão corre-se o risco de cristalização das intervenções sem considerar o presente, e de modo particular, sem considerar a relação estabelecida entre o estagiário e seu paciente e entre o estagiário e o professor (Vieira, Bezerra, Pinheiro & Branco, 2018).

Similar também no que se vivencia na supervisão, pois sendo uma relação humana pode favorecer ou dificultar o processo de formação.

Como já discutido anteriormente, professores-supervisores idealizados e que alimentam essa idealização através de um suposto saber absoluto e rígido, não favorecem o crescimento e, portanto, a autonomia. Ou os estagiários regridem à dependência absoluta ou, no outro extremo, a uma independência onipotente. Transferências e contratransferências excessivas e, portanto, negativas, são elementos a atravancar o processo de desenvolvimento dos estagiários e da supervisão.

3.6 - Tornar-se supervisor: cursos ou percursos?

O caminho trilhado para tornar-se um supervisor em psicologia, seja nas faculdades, consultórios ou instituições em que o trabalho do psicólogo se faça presente, não tem ainda um enquadre definido. Mas seria necessário tê-lo? Daslkal (2008) desenvolve uma reflexão sobre a importância da capacitação para supervisores no caso da psicologia clínica, considerando a supervisão como uma especialidade em si mesma e que poderia requerer uma formação além da experiência clínica.

Alguns países se ocupam desse tema. Na Austrália, o *Psychology Board of Australia (*PsyBA*)*, equivalente ao Conselho Federal de Psicologia, no Brasil, legisla sobre a formação de supervisores em psicologia no país e exige curso de formação desde 1 de julho de 2013 e abriu uma consulta pública, em março de 2018, visando a revisão das diretrizes para supervisores e também treinadores de supervisores.

O alvo da revisão propõe aos supervisores manterem-se aptos para tal, alinharem-se com atualizações de diretrizes de outros conselhos e registrarem padrões, além de promoverem avanços na psicologia e na supervisão em psicologia. O objetivo da consulta é reunir comentários e sugestões sobre a proposta de profissionais, da comunidade, do governo e de outras pessoas interessadas. Para ser um supervisor, na Austrália, o psicólogo deve realizar o curso de formação e renová-lo a cada cinco anos. (PsyBA, 2018).

O curso de treinamento de supervisores para psicólogos oferecido pela Deakin University exige que o profissional tenha ao menos três anos de registro e prática intensiva nos últimos dois anos. A formação tem três etapas:

1. Treinamento online, em que o estudante entende quais são os conhecimentos necessários para praticar a supervisão, através de modelos de supervisão, competências a serem desenvolvidas, a evolução da supervisão, as exigências do conselho, e as questões legais e éticas relevantes para ser um supervisor. Caso o aluno obtenha sucesso nesta etapa, ele estará apto para avançar.
2. Workshops presenciais, conduzidos em pequenos grupos por dois dias seguidos por professores experientes em treinamento de supervisão da universidade, focando o desenvolvimento das melhores práticas que um supervisor deve ter.
3. Avaliação das competências de supervisor, na qual os alunos devem desenvolver um registro em vídeo de suas práticas de supervisão com uma análise auto-reflexiva da sessão.

Completadas essas três etapas, o profissional recebe um certificado de supervisor para registro no conselho local (PsyBA). Essa exigência existe tanto para a atuação de supervisor nas universidades como em instituições ou consultórios.

A Europa também passou a contar com cursos de formação para supervisores – mas com foco voltado a supervisores de estágios para psicólogos.

Em Portugal o processo surgiu a partir da institucionalização da Ordem dos Psicólogos Portugueses (OPP), que tornou parte integrante da formação dos psicólogos a exigência de estágio inspecionado e validado de 1.500 horas. Desta forma, a pessoa que pretende ser psicólogo deve realizar a graduação de três anos, o mestrado integrado em psicologia (MIP) por dois anos e realizar o estágio arbitrado pela Ordem. A proposta inicial de formação para supervisores refere-se especificamente a essa etapa mais recente, de estágio profissional.

Mas, além do registro na OPP, existe outra certificação não-obrigatória, mas altamente recomendada em 36 países (incluindo Portugal). Denominada Europsy, é o Sistema de Certificação Europeu criado em 2010 pela EFPA (Federação Europeia de Associações de Psicólogos ou European Federation of Psychologists Associations, na sigla em inglês) e fornece um padrão uniforme de competência profissional e conduta ética aceita por 36 associações nacionais de psicólogos.

Os psicólogos aptos nos requisitos EuroPsy podem candidatar-se a um Certificado EuroPsy através do Comité de Acreditação Nacional (NAC - National Awarding Committee) em seu próprio país. Um ano de prática supervisionada em tempo integral, ou seu equivalente de 1.500 horas em tempo parcial, é uma exigência para a certificação. Nesse estágio, o recém-formado pode deparar-se com dilemas a serem trabalhados e suportados pelo desenvolvimento de prática ética através da supervisão.

A prática supervisionada permite um desenvolvimento que assegure a qualidade e competência de psicólogos qualificados, sendo exigido aos psicólogos estagiários a apresentação de evidências da amplitude de competências requeridas para a prática independente como psicólogo - e o supervisor deve confirmar estas evidências.

Neste caso específico, o supervisor é um psicólogo que nos últimos três anos teve pelo menos dois anos de trabalho em tempo integral ou experiência equivalente de prática, na área profissional que pretende supervisionar. E torna-se responsável pela aquisição e avaliação das competências profissionais do psicólogo-estagiário nessa área de prática profissional. Ou, em outras palavras, por apoiar a aprendizagem e avaliação da competência do estagiário com uma base diária, encorajando-o a atuar tão independentemente quanto possível, dada a situação e as suas competências.

Para exercer a função, o supervisor precisa ser reconhecido pelo Comité Nacional de Acreditação ou pela respectiva associação nacional - quer através dos mecanismos de acreditação de cursos, no caso da formação com base universitária, ou com uma base individual, para os casos de supervisão pós-universitária em contexto de trabalho. Além disso, nos países em que existe o

registro ou licenciamento de profissionais, precisa ser um psicólogo registrado ou licenciado. E ter tido alguma formação em supervisão.

Diferentes níveis de supervisor podem ser considerados para efeito de acreditação, segundo a EFPA:

- Nível 1. O Supervisor satisfaz os critérios EuroPsy. Além disso o Supervisor teve pelo menos 5 anos de prática independente a tempo integral. Os 5 anos foram cumpridos como parte de um programa autorizado de treino de especialista. Este programa de treino é reconhecido por um organismo governamental relevante ou uma associação nacional. Quatro dos 5 anos foram numa única área de prática profissional específica (ex., saúde e clínica, educação, trabalho e organizações). Pelo menos dois dos quatro anos foram supervisionados por um supervisor de nível 1 da mesma área de prática profissional. O Supervisor recebeu pelo menos dois anos (em tempo parcial) de formação formal em supervisão (ex., apresentações vídeo/áudio), conferências de supervisão de casos, e leitura da teoria e investigação em supervisão.

- Nível 2. Como o nível 1, mas sem formação formal em supervisão.

- Nível 3. O supervisor satisfaz os critérios EuroPsy. Após ter cumprido os critérios EuroPsy, o Supervisor tem pelo menos 2 anos de prática independente a tempo integral (ou o seu equivalente). Os 2 anos foram obtidos numa única área de prática profissional específica (ex., saúde e clínica, educação, trabalho e organizações) como parte de um programa autorizado de formação de especialista. O programa de treino é reconhecido por um organismo governamental relevante ou uma associação nacional. Os 2 anos foram supervisionados por um supervisor de nível 1 ou 2. O Supervisor tem ainda de ter tido pelo menos 1 ano (a tempo parcial) de formação formal em supervisão. A formação em supervisão inclui prática de supervisão supervisionada (ex., apresentações vídeo/áudio), conferências de supervisão de casos, e leitura de teoria e investigação em supervisão.

- Nível 4. Como o nível 3, mas sem formação formal em supervisão.

- Nível 5. O supervisor satisfaz os critérios EuroPsy. Após ter cumprido os critérios EuroPsy, o Supervisor tem pelo menos 2 anos de prática independente a tempo integral (ou o seu equivalente). Os 2 anos foram obtidos numa única área de prática profissional específica (ex., saúde e clínica, educação, trabalho e organizações).

- Nível GP. O supervisor tem um Certificado EuroPsy através de grand-parenting (ver Artigo 32). A categoria GP pode ser aplicada em países em que não existe tradição de prática supervisionada, e em países em que a tradição de prática de supervisionada existe, mas o supervisor não satisfaz o Standard EuroPsy para a supervisão.

- Nível D. O supervisor não satisfaz o critério EuroPsy. O supervisor não se qualifica para receber um Certificado EuroPsy através de *grand-parenting* (grifo nosso) (Artigo 34). O Supervisor é um psicólogo que tem pelo menos 2 anos de experiência de trabalho a tempo integral (ou equivalente) de

> prática independente no papel de psicólogo no tipo de área profissional em que a supervisão terá lugar. Atualmente é necessário possuir pelo menos a Categoria D para que a prática supervisionada seja reconhecida
> (OPP, 2015, p. 52).

O documento dispõe ainda sobre as competências inerentes à pessoa do psicólogo que pretende tornar-se um supervisor. São elas:

- Escuta activa e positiva,
- Abertura e consideração positiva,
- Prática reflexiva,
- Dar *feedback*,
- Lidar com questões difíceis e sentimentos,
- Questões de limites e de relações de poder,
- Partilha de dilemas éticos,
- Mentoria,
- Avaliação de competências,
- Avaliação de desempenho.

O curso de formação de supervisores em Portugal é oferecido pela OPP continuadamente e gratuitamente para os Orientadores de Estágio registrados na Ordem, objetivando o desenvolvimento das competências para o exercício da prática de orientação aos supervisores de acordo com o modelo de competências definido pelo Comitê Europeu do Certificado Europsy. O curso propõe uma normalização da avaliação e supervisão da formação dos estagiários para que estes obtenham o Certificado Europeu de Psicologia.

Apesar desta formação ser direcionada ao supervisor de estágio de profissionais (e não dos estudantes universitários), é possível pensar essa capacitação para professores-supervisores de estágio nas universidades?

Parte dos profissionais de países da América Latina admitem sua viabilidade. Em 2015, no IV Congresso da Associação Latino-americana para Formação e Ensino da Psicologia (Alfepsil) realizado em Santa Marta, na Colômbia, um grupo de discussão foi formado sobre estratégias para as práticas de supervisão e as demandas de sistematização dessa parte tão importante da formação de novos profissionais.

Ras (2018), professora e supervisora na Universidade de Havana, em Cuba, destaca que reconhecer a importância da supervisão como uma

ferramenta de trabalho que leve em conta a qualidade dos serviços psicológicos prestados nas universidades, a formação profissional e a transmissão das normas éticas que regem a profissão, não seria suficiente para o seu desenvolvimento.

A autora destaca que, para empreender e assumir o caminho da formação, três tipos desafios estão presentes: epistemológico, metodológico e instrumental. Epistemológico no sentido de conceituar o que é supervisão propondo uma passagem da relação de poder disfarçada em domínio do saber que se estabelece entre supervisor e supervisionando para uma relação de colaboração, intercâmbio e pluralidade de possibilidades.

> Se trata, no nosso ponto de vista, de um tipo de relação profissional colaborativa, que se estabelece entre ao menos dois profissionais, ou entre um profissional e um estudante, onde um traz a relação do seu trabalho realizado, para compartilhá-lo na busca de uma outra visão construtiva, mediante um diálogo colaborativo e produtivo, donde um assume o papel de supervisor e o outro apresenta o material a ser trabalhado em um processo que abarca dimensões vinculadas com a utilização de recursos técnicos próprios da psicologia e vivências pessoais (Ras, 2018, p. 11, tradução nossa).

Em seguida metodológico, em que a autora sugere uma revisão do arsenal teórico-metodológico existente a relacioná-lo com a identidade profissional que define o psicólogo, o tipo de prática que ele realiza, o tipo de experiência profissional que o caracteriza e diferencia de outras práticas e a necessidade de desenhar um tipo específico de formação para quem vai transmitir essa prática, “para garantir a aprendizagem desse tipo de prática como uma competência em si mesma” (p. 14).

E também instrumental, partindo de um cenário em que há insuficiente produção bibliográfica e de investigação latino-americana vinculada ao tema de supervisão, propor a reinstituição crítica-regenerativa dos modelos tradicionais e uma reconstrução de modelos próprios de formação que atendam a essa demanda continental.

A proposta foi implantada na Universidade de Havana em 2013, com uma disciplina optativa e presencial de supervisão psicológica no quinto ano do curso. Oferecem-se conteúdos teóricos-técnicos, realizando uma experiência grupal que engloba casos clínicos, pesquisas e outros tipos de ações profissionais desenvolvidos pelos estudantes. A coordenação é de um

professor que ocupa o papel de supervisor e um aluno assume o papel de observador participante, com enfoque nos princípios básicos da relação de ajuda psicológica e da formação. Essa disciplina tem como objetivo que os estudantes:

> 1. Compreendam a especificidade da supervisão em psicologia como uma competência necessária e sua adequação à realidade e princípios da psicologia cubana.
> 2. Conheçam os princípios teóricos-metodológicos da supervisão em psicologia e realizem experiências prático-vivenciais de tipo grupal.
> 3. Aprendam os principais métodos de supervisão nas diferentes áreas de psicologia aplicada (Ras, 2018, p. 15, tradução nossa).

Pouco antes, em 2011, a inserção da supervisão como didática de formação foi implantada na disciplina de Orientação Profissional. A crescente necessidade de contar com profissionais preparados para a função de supervisor fez com que a Universidade de Havana propusesse o primeiro curso de pós-graduação institucionalizado na formação de supervisores em psicologia, a partir do Modelo Operativo de Supervisão Psicológica (MOSP), em fase final de elaboração (Ras, 2018).

4. A PESQUISA: MÉTODO E RESULTADOS

4.1 - No objeto de pesquisa, o pesquisador: embates metodológicos

Embora epistemologia seja um termo complexo - e quando falamos de epistemologia em ciências humanas a complexidade parece se potencializar -, outros aspectos importantes fizeram eco como, por exemplo, o lugar ocupado pelo pesquisador, a sua relação com o objeto de pesquisa, a questão da neutralidade do investigador, as questões metodológicas e a destituição da hegemonia epistemológica em decorrência da urgência de ceder lugar a um discurso polifônico e plural.

Esta pesquisa é fruto da experiência do pesquisador como supervisor. Assim pesquisador e objeto de estudo coincidem de maneira muito direta e torna-se importante refletir sobre o lugar que o pesquisador ocupa em ciências humanas e, mais especificamente aqui, discutir metodologicamente essa

pesquisa refletindo sobre o viés do pesquisador em relação ao objeto pesquisado.

Santos (2010) descreve que no século XIX o modelo de racionalidade científica estendeu-se às ciências sociais e humanas. Para Morin (2007) a racionalidade seria o diálogo incessante entre nossa mente e o mundo real, em que nossa mente cria estrutura lógica aplicada no mundo fenomênico que deseja conhecer.

Randon (2010) reafirma o paradigma da ciência moderna construído a partir do conceito de lógica da física clássica e entende a realidade como objetiva e mensurável e, por isso, consideraria o objeto observado como distinto do sujeito que observa. Para Chauí (2012), um dos fundamentos da ciência moderna é a “distinção entre sujeito e objeto do conhecimento que permite estabelecer a ideia de objetividade, isto é, de independência dos fenômenos em relação ao sujeito que conhece” (p. 292).

Assim, dentro da racionalidade científica, o método passa a ser visto como um conjunto de regras e normas a serem seguidas. E onde a forma mais usada para definir ou construir o objeto seria manter o controle do pensamento durante a investigação (Sherre, 2015).

Com essa ideia de controle, observador e observado ocupariam lugares distintos e distantes, sem interferência de um sobre o outro. Mas o paradigma dessa ciência se apresenta em crise, profunda e irreversível, como afirma Santos (2010). Uma crise paradigmática onde os “avanços do conhecimento nos domínios da microfísica, da química, da biologia indicam, de maneira consistente, as mudanças que estão ocorrendo no interior das próprias ciências.” (Sherre, 2015, 267).

Essas mudanças das ciências evidenciariam uma distinção entre sujeito-objeto mais complexa do que pode parecer à primeira vista. Neste caso, essa relação “perde os seus contornos dicotômicos e assume a forma de um *continuum*” (Santos, 2010, 45).

Segundo Sherre (2015), essa mudança de paradigma provoca uma mudança de visão da relação sujeito-objeto, constituindo uma relação de integração, interdependência e inseparabilidade entre ambos. A autora escreve:

> Esta relação se dá com base na Complexidade e na Transdisciplinaridade, perspectivas que seguiram abrindo caminho para o desenvolvimento do Pensamento complexo na pesquisa e na formação. Esse pensamento possui, como um de seus princípios, a reintrodução do sujeito cognoscente em todo processo que envolve construção de conhecimento. Da abertura para a religação entre sujeito e objeto e a visão complexa e transdisciplinar da ciência, do conhecimento e da formação, abrem-se também possibilidades de compreensão da formação docente como espaço de (trans)formação e de integração entre hetero, eco e autoformação (movimento tripolar de formação). (Sherre, 2015, p. 267).

Santos (2010) chama a atenção para o epistemicídio - que seria a aniquilação de outras formas de conhecimento exceto aquele adquirido pelo homem branco ocidental. A polifonia do saber vai ganhando terreno em oposição à hegemonia epistemológica, favorecendo a ecologia dos saberes, que implica em resgatar diferentes posições epistemológicas e diferentes formas de conhecer essas forças.

Em uma dimensão dialógica, diferentes culturas têm diferentes saberes, levando à ideia da possibilidade de diferentes representantes de diferentes culturas poderem se sentar em torno de uma mesa para discutir o mesmo tema, de forma que o saber pudesse aparecer de modo igualitário (Santos, 2010b).

O pensador russo Bahktin (2003), a partir da análise da obra de Dostoiévski, adentra no campo do conhecimento sobre como essa obra teoriza sobre a condição humana de forma profunda e num excesso de abstrações. E trata das questões humanas a partir da obra literária, de forma que narrador e personagens se confluem pois, na obra, o narrador tem igual presença de voz dos personagens. Todas as vozes são igualmente importantes e nenhuma delas aparece como verdade, nunca é conclusivo. Bahktin apresenta então um dos conceitos fundamentais, a presença e preservação da polifonia. A multiplicidade de vozes sem nenhuma delas representar a verdade sobre o assunto. A polifonia se torna assim, uma demanda ética, uma coexistência de diferentes discursos contra qualquer posição totalitária.

Para Bahktin, portanto, Dostoiévski avança no campo da Psicologia ao afirmar que a consciência humana é polifônica. Em seu modo de ver há, no humano, um discurso considerado plural. Subjacente ao discurso do eu existem muitas outras vozes que compõem a consciência humana e nem

sempre são ouvidas. A consciência humana é polifônica. O conhecimento nunca é do um, mas emerge em meio ao múltiplo e é operacionalizada epistemologicamente e metodologicamente pelo evento dialógico. Sempre emerge por meio do diálogo.

Bahktin e Dostoiévski invertem a lógica, pois a própria perspectiva de um sujeito decorre de um vocativo, alguém que chama à existência desse sujeito. A partir dessa perspectiva, pensar em pesquisa exige um reposicionamento do lugar do investigador, colocando-se em ressonância com a produção do conhecimento.

O diálogo precede o subjetivo e a polifonia acontece pelo diálogo que jamais se resolve, não é conclusivo. Cria diferentes perspectivas sobre o mesmo tema. O pesquisador é aquele interessado pelo tema, o que abre o diálogo. Mas neste diálogo estão inseridas outras vozes, onde a teoria se senta à mesa. Sendo polifônico, é vivo.

Na pesquisa em questão, sobre “Percursos do Supervisor nas Universidades”, o pesquisador também é um supervisor em psicologia clínica. Investigador e objeto se confluem. Em uma ideia de neutralidade e objetividade, essa aproximação poderia ser entendida como um obstáculo. Se se pensar que o pesquisador pode ser um narrador que abre a questão e se senta à mesa com seus sujeitos de pesquisa, e há um lugar de igualdade para a narrativa de cada um, inclusive a do pesquisador, essa questão parece que se resolve. E a produção realizada desta maneira é algo resolvido apenas na relação com o outro.

4.2 – A formatação preparatória

a) Objetivo Geral

* Identificar, descrever e comparar o percurso realizado pelos profissionais para exercer a função de supervisor de estágio em Psicologia Clínica em diferentes cursos de formação em Psicologia.

b) Objetivos Específicos

* Descrever a formatação das supervisões em Psicologia Clínica nos países de Brasil, Uruguai e Portugal, estabelecendo as diferenças e semelhanças entre alguns cursos.

* Destacar aspectos positivos e negativos dessas diferenças.

* Identificar se há diferenças em termos de perfil do professor em sala de aula e supervisor de estágio.

* Levantar e descrever quais são os pré-requisitos para exercer a função de supervisor nas diferentes universidades estudadas.

* Analisar a importância da formação acadêmica e a experiência prática para ser supervisor.

* Identificar quais influências da formação do supervisor na relação ensino-aprendizagem.

* Refletir sobre a necessidade de formação específica para exercer a função de supervisor.

c) Hipótese:

Partindo-se do pressuposto de que há diferenças entre a docência teórica e a prática (onde se insere a supervisão clínica), entende-se que nas universidades brasileiras parece não haver uma especificidade em relação às exigências para ser supervisor, não discriminando a formação de professor de disciplinas teóricas e de supervisor. A prática ou um percurso específico enquanto profissional clínico parecem não ser requisitos de exigência para a função.

d) Justificativa *:*

Considerando a importância do papel do supervisor na formação de futuros profissionais de Psicologia e que estagiários, geralmente, veem na pessoa do supervisor um modelo de identificação, torna-se necessária uma pesquisa que permita reflexões acerca de mudanças na formação dos profissionais que exercerão atividade de supervisão nas universidades. Esse cenário inclui indicações de que, em outros países, existem novas exigências além de titulação acadêmica para supervisores de estágio.

4.3 – Método de pesquisa

O método utilizado é o qualitativo (Turato, 2005; Minayo, 2012), por possibilitar ao pesquisador entrar em contato com o nível subjetivo e relacional da representação para os participantes da pesquisa e/ou objetos a serem pesquisados.

a) Instrumentos: Questionário de caracterização elaborado pelo pesquisador para supervisores (Anexo A) e entrevista semiestruturada para supervisores (Anexo B). O roteiro de entrevista foi elaborado com questões abertas, o que permitiu a livre expressão dos participantes a partir de perguntas disparadoras e utilizadas na análise para interpretar os sentidos e as significações sob a perspectiva dos participantes (Briten, 1995; Rubin & Rubin, 1995; Turato, 2010).
b) Participantes: A coleta abrange 13 Supervisores de Psicologia, sendo 5 no Brasil, 6 em Portugal e 2 no Uruguai. O tamanho da amostra foi definido pelo critério de saturação (Fontanela, Ricas & Turato, 2008), que descreve saturação teórica como a suspensão da inclusão de novos participantes quando as respostas passam a representar redundância ou repetição, pouco acrescentando ao material já obtido e, portanto, na reflexão teórica fundamentada nos dados coletados.
c) Critério de Seleção: A seleção por Portugal foi feita por tratar-se de um país europeu que está submetido ao protocolo de Bologna e pela facilidade do contato e de idioma. O Uruguai, por tratar-se de um país do Mercosul democrático e republicano, com muitas semelhanças com o Brasil em termos de formação. No Brasil, as instituições foram escolhidas inicialmente por critério regional para traçar um comparativo geográfico e facilidade de contato com os profissionais. No Nordeste três universidades foram contatadas, e uma aceitou participar e enviou documentação - mas não houve retorno para agendamento da coleta. Ocorreu mudança de coordenação do Serviço-Escola da universidade que deu anuência para coleta, três e-mails foram enviados à nova coordenação sem resposta. Foram realizadas tentativas de contato telefônico, também sem retorno.

d) Critério de Inclusão: *S*er supervisor em Psicologia na universidade.

e) Critério de Exclusão: Estar afastado da prática de supervisão na universidade.

f) Procedimentos: A pesquisa foi cadastrada na Plataforma Brasil e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de São Paulo - parecer n. 1.681.273 (Anexo C).

Foi submetida e aprovada pelos comitês de Ética da Universidade de Coimbra, Portugal, (Anexo D) e da Universidad de la República, Uruguai. (Anexo E).

As entrevistas foram realizadas no local indicado pelo entrevistado, todas nas universidades em que eles trabalham, e gravadas mediante autorização e posteriormente transcritas para análise. A entrevista se deu após a apresentação e aceite do Termo e consentimento livre e esclarecido (*Anexo F*). As entrevistas foram transcritas na íntegra (*anexo G*).

4.4 – Os dados e sua sistematização

As respostas dos entrevistados pelo modelo qualitativo foram analisadas segundo a escolha do método de análise de conteúdo proposto por Bardin (2010), em que o material empírico foi transformado sistematicamente e agregado em conjuntos menores que permitiram a manutenção das características que formam ou compõem o conteúdo.

O pesquisador optou por codificar o material coletado, produzindo um sistema de categorias cujo objetivo principal é agrupar, por condensação, os dados brutos em dados organizados.

O sistema de categorias aqui apresentado não foi definido *a priori*. Resulta da classificação analógica e progressiva dos elementos, procedimento este denominado “por acervo”, em que o título conceitual de cada categoria somente foi definido no final da análise.

Esse processo de análise seguiu as instruções de Bardin (2010), organizado nas seguintes etapas:

a) Preparação inicial do material, com transcrições das entrevistas e tabulação dos questionários;

b) Pré-análise, através da leitura flutuante e busca do não-dito;

c) Categorização e sub-categorização, organizando os dados brutos pela frequência, que são as falas reincidentes do discurso, e relevância, que são os pontos ricos e úteis que irão confirmar ou refutar a hipótese desta pesquisa;

d) Validação externa, a partir de discussão entre pares do material coletado nas entrevistas.

e) Apresentação dos resultados em forma de tabela e descritivas, com recortes das entrevistas em material que embasará a discussão, inferência e interpretação (Weis, 1995; Duarte, 2002; Turato, 2010).

A análise de conteúdo permite fazer inferências – no caso, a produção de inferências sobre um conjunto de entrevistas. E produzir inferências sobre um texto, tal como um conjunto de entrevistas, permite vincular o conjunto das falas a alguma forma de teoria a ser estabelecida (Bardin, 2010).

A interpretação é feita sob a perspectiva dos indivíduos sob estudo, e não na cosmovisão do cientista (Franco, 1986). O método possibilita também a atividade interpretativa, colocando o pesquisador clínico-qualitativo "para além da descrição dos resultados, ou seja, se por um lado os dados são mudos e inertes, por outro lado é o cientista que lhes dará voz." (Campos & Turato, 2009, p. 270).

A coleta foi realizada em três países: Portugal, Uruguai e Brasil, conforme já descrito em procedimentos. A análise de conteúdo é apresentada considerando-se as diferenças e aproximações entre esses países.

As tabelas – Os dados foram agrupados em 21 tabelas temáticas. Os temas foram distribuídos entre as tabelas 1 a 4 (caracterização dos participantes), as tabelas de 5 a 7 (contexto dos países), as tabelas de 8 a 9 (contexto das universidades), as tabelas de 10 a 13 (aspectos de supervisão e estágio) e as tabelas de 14 a 21 (percepção dos supervisores).

Tabela 1 - Caracterização acadêmica.

CARACTERÍSTICAS	N
Ministram disciplina teórica além da supervisão	12
Iniciaram carreira pela supervisão	01
Atuam na área que orientam	13
Participam de grupos de discussão de supervisores	03
Concordam com uma formação específica para ser supervisor	13

Tabela 2: Idade.

FAIXA ETÁRIA (ANOS)	N
21 – 30	00
31 – 40	04
41 – 50	03
51 – 60	04
+ 60	02

Tabela 3: Titulação.

TITULAÇÃO	N
Graduação	00
Mestrado	05
Doutorado	06
Pós-Doutorado	02

Tabela 4: Tempo de formado x Tempo como supervisor.

INTERVALO	TEMPO FORMADO	TEMPO COMO SUPERVISOR
03 - 05 anos	00	00
06 - 10 anos	01	04
11 - 20 anos	09	06
+ de 20 anos	03	03

Tabela 5: Caracterização dos participantes por país:

Caracterização / Paises		PORTUGAL	URUGUAI	BRASIL
Disciplinas teóricas		06	01	05
Iniciaram carreira acadêmica pela supervisão		00	01	00
Atuam na área que supervisionam		06(04 atuam dentro da universidade).	01 (dedicação exclusiva à pesquisa)	05
Participam de grupos de discussão de supervisores		03	00	00
Concordam com formação específica para supervisores		06 (01 depende da formatação).	02	05
Faixa Etária	31-40 anos	01	00	01
	41-50 anos	02	00	02
	51-60 anos	02	02	01
	+ 60 anos	01	00	01
Tempo de formado	03 - 05 anos	00	00	00
	06 - 10 anos	01	00	01
	11 - 20 anos	04	01	02
	Mais de 20 anos	01	01	02
Tempo como supervisor	03 - 05 anos	00	00	00
	06 - 10 anos	01	00	03
	11 - 20 anos	04	01	02
	Mais de 20 anos	01	01	00
Titulação	Especialização	00	00	00
	Mestrado	00	02	02
	Doutorado	05	00	02
	Pós-Doutorado	01	00	01

Tabela 6: Universidades contatadas, que responderam e que aceitaram a pesquisa.

PAISES	TOTAL CURSOS	CONTATADAS	RESPONDERAM	PARTICIPARAM
Portugal	30[2]	03	03	03
Uruguai	03[3]	01	01	01
Brasil	710[4]	10	05	03

Tabela 7: Órgãos reguladores.

PAÍSES	ÓRGÃO RESPONSÁVEL	CRIADO EM
PORTUGAL	OPP (Ordem dos Psicólogos Portugueses)	2010
URUGUAI	CPU (Coordenadora de Psicólogos del Uruguay).	1987
BRASIL	CFP (Conselho Federal de Psicologia).	1971

Tabela 8: Caracterização das Universidades:

PAÍSES	PARTICULAR	PÚBLICA	TEMPO DE CURSO
PORTUGAL	01	02	3 graduação (licenciatura) e 2 mestrado integrado em psicologia MIP (formação).
URUGUAI	00	01	5 graduação
BRASIL	02	01	5 graduação

Tabela 9: Formação dos grupos e enquadre.

Países	FORMAÇÃO GRUPO	ENQUADRE DA SUPERVISÃO
PORTUGAL	Grupos em torno de 05 alunos	Informações gerais e discussão teórica em grupo. Supervisão individual, dupla ou grupos de até 5 de acordo com a necessidade e escolha dos alunos.

(Continua)

[2] Dados atualizados em http://redepsicologia.com/lista-universidades-faculdades-cursos-psicologia-portugal-ensino

[3] Dados atualizados em https://www.altillo.com/pt/universidades/universidades_uruguay.asp . Duas faculdades de Psicologia e uma de Psicologia Social.

[4] Dados atualizados na plataforma e-MEC (http://emec.mec.gov. br/), em 24 de janeiro de 2017.

Tabela 9: (Conclusão)

URUGUAI	Grupos 15	Supervisão em grupo.
BRASIL	Grupos de 05 a 15	Uma universidade a supervisão se dá individualmente ou dupla e em duas, supervisão em grupo.

Tabela 10: Descrição da Supervisão.

Países	RESPOSTAS RECORRENTES
PORTUGAL	*Interlocução entre universidade e instituições, organização do estágio, papel do psicólogo.* *Extravasa a supervisão clínica. Espaço de relação.* *Espaço organizado.* *Orientação do trabalho clínico articulado à instituição concedente de estágio.* *Espaço de construção de um projeto de conhecimento do contexto e de intervenção.* *Lugar de reflexão e troca.*
URUGUAI	*Espaço de pensar, articular.* *Entender, conhecer o vínculo que se estabelece entre estagiário e paciente.* *Olhar aquilo que está se passando, para poder, numa terceira visão, aportar neste sentido.* *Ensinar a técnica, mantendo então a função docente de ensinar.* *Trabalha-se fenômenos transferenciais e contratransferenciais.*
BRASIL	*Espaço de compreensão da demanda.* *Ampliação da compreensão.* *Não se trata de um saber a priori. Pronto.* *Espaço de um pensar sobre o caso.* *Ampliação do olhar sobre a situação clínica.* *Espaço de troca.* *Não é um espaço de tranquilidade.* *Ver aquilo que não foi visto pelo estagiário.*

Tabela 11: Diferenças entre sala de aula e espaço de supervisão.

Países	RESPOSTAS RECORRENTEES
PORTUGAL	*Número de alunos muito maior em sala de aula do que em supervisão.* *Relação mais próxima, compartilhamento não só das questões teóricas, mas principalmente das experiências profissionais.* *Relação mais intensa e de grande responsabilidade já que o supervisor é uma ponte entre a universidade e as instituições, o estagiário e o paciente, entre o estagiário e a instituição concedente do estágio.* *Relação menos formal, onde o estagiário é quem conduz e não mais o professor, como é em sala de aula.* *Professores de sala de aula são estritamente teóricos, na grande maioria. O país e as universidades portuguesas valorizam muito o professor pesquisador.* *No segundo ciclo (mestrado) o valor recai sobre a prática.*
URUGUAI	*Ensinos teóricos e práticos se confluem, porque quando você ensina teoria você sempre recorre à prática.* *Quando você ensina a prática, a teoria fica mais clara.* *Os alunos deveriam iniciar pela prática, e não pela teoria. Proximidade na supervisão.* *Na sala de aula aluno é mais fechado, "involucrado". Na supervisão se abrem mais.* *Não há como ajuda-lo à distância, então a proximidade é diferente.*
BRASIL	*Construção do saber mais presente na supervisão.* *Aumenta a intimidade e com ela, a ambivalência, porque na sala de aula a teoria é neutra.* *Na supervisão, a pessoa do aluno fica mais em evidência. E muitas vezes o supervisor precisa apontar aspectos pessoais do aluno que possam interferir no atendimento, na prática do estagiário.* *Momento de passagem da teoria para a prática.* *Prática é mais importante para o professor orientador de estágio do que para o professor de sala de aula.*

Tabela 12 – Experiências positivas

Países	RESPOSTAS RECORRENTES
PORTUGAL	*Quando o estágio corre bem e o estagiário se desenvolve. Quando o estagiário confia no supervisor, e o supervisor confia no estagiário e no que ele conta na supervisão.* *Experiências positivas são muitas, mas as difíceis marcam mais, porque as positivas ocorrem todo dia quando você vê o estagiário envolvido, empenhado, te escutando.*
URUGUAI	*As boas tem sido as ocasiões com os alunos que se vão realmente aprendendo, conseguindo conectar-se com o paciente, podendo entender, podendo dar-se conta de tudo que falta, porque não se aprende antes.*
BRASIL	*Os nossos alunos são maravilhosos. De tudo que ouço falar por aí sobre relação aluno-professor, professor-aluno… É lógico que a gente tem que, no princípio, dar uma norteada...meu querido, aqui não sou sua mãe, sou sua supervisora.* *Pra mim um dos pontos positivos e é onde fico realizado, é quando eles chegam extremamente ansiosos e depois de um tempo eles conseguem identificar em si as suas habilidades, aquele ideia de que não aprendi nada não é verdade. Aprendeu, então é um passo pra colocar em prática. Sempre que vejo um crescimento, um ganho de qualidade no trabalho do estagiário.*

.

Tabela 13: Experiências difíceis.

Países	RESPOSTAS RECORRENTES
PORTUGAL	*Interferir no estilo pessoal do estagiário, adereços, indumentárias, linguagem.* *Supervisor tem que dar um suporte emocional de alguma forma. E muitas vezes, o aluno não está preparado emocionalmente para aquela experiência. E isso é um complicador.* *Falta de empenho, de envolvimento por parte do estagiário. Quando algo foge do controle do supervisor.* *Alunos que não correspondem mesmo depois de todo esforço do supervisor.*

(Continua)

Tabela 13: (Conclusão)

	Alunos espetaculares em teoria, com problemas psicológicos, porque fica difícil ajudar o estagiário a entender suas dificuldades.
	Vulnerabilidades dos estagiários que não foram vistas por ele, tratadas por ele, e ele se afeta pela vulnerabilidade do paciente. Os casos de cunho sexual são sempre de difícil manejo com o estagiário, casos de violência.
URUGUAI	*Estagiários que tem comportamentos não éticos, fazendo comentários de atendimentos, cópias de relatórios, quando essas situações saem do controle.*
	Quando o supervisor que impor sua prática também dificulta, quando ele quer comandar o atendimento.
	Supervisor sem experiência dificulta muito.
	Estagiários psiquicamente perturbados.
	Essa é sempre uma péssima experiência.

Tabela 14: Perfil do professor-supervisor.

Países	RESPOSTAS RECORRENTES
PORTUGAL	*Sensibilidade para entender que o supervisor não forma só profissionais, forma pessoas, pois os estagiários não estão a se lançar apenas a vida profissional, estão se lançando no mundo adulto.*
	Ser sensível à essas várias dimensões que estão em efervescência.
	Sensibilidade às questões éticas.
	Perfil vai para além do saber teórico. Ser compreensivo. Apoiar emocionalmente o aluno.
	Disponibilidade. Capacidade de transmitir conhecimento a partir da escuta, em uma relação mais próxima e, portanto, que exige mais controle.
	Não ser adepto aos "deuses de pé de barro", não reforçar o lugar idealizado que muitas vezes os estagiários colocam o supervisor. Uma relação idealizada não promove uma relação de verdade.

(*Continua)*

Tabela 14: (Conclusão)

URUGUAI	*Requisitos não são formais, são éticos. Ter formação clínica e de análise pessoal. Um bom teórico não necessariamente é bom terapeuta. Ser uma boa pessoa, antes de tudo. Não "encarquilhado" narcisicamente.* *Não precisa saber muito, precisa ter a humildade para escutar. Não entrar com um saber pressuposto. Nenhum conhecimento se conta sem a humildade de poder escutar. Obedecer questões institucionais, saber que se está ali inserido em uma instituição. Certa relação de subordinação institucional.*
BRASIL	*Ter a clínica como terapeuta, como supervisionado e como analisando. A vivência do tripé é importante para ser um supervisor na universidade.* *Ter o exercício da alteridade. Ter o reconhecimento de que o estagiário vai imprimir seu jeito, e não o jeito do supervisor.* *Que o paciente não é do supervisor, é do estagiário, saber separar isso e não ter a arrogância de imprimir o próprio estilo de atender.* *Capacidade de separar-se.* *Ter a prática clínica, embora essa não seja uma exigência no Brasil.* *Supervisor tem que ser saudável psiquicamente, para suportar e entender a desintegração de um aluno diante da exigência do estágio.* *Ter condições de acompanhar as dificuldades dos alunos, pois no início dos estágios, todos os alunos têm dificuldades, no início todos eles se desorganizam, porque eles têm uma série de crenças a respeito do paciente que vai se desmontando, e não só do paciente, mas também do que eles estão fazendo na clínica.*

Tabela 15: Influência professor-supervisor na construção do perfil profissional e da aprendizagem.

Países	RESPOSTAS RECORRENTES
PORTUGAL	*Supervisor influencia, mas não é dominante. Não deve ser. A formação do profissional não pode depender exclusivamente da pessoa do supervisor.* *Supervisor não pode ser figura idealizada. Essa figura dos deuses de*

(Continua)

Tabela 15: *(Conclusão)*

	pé de barro está ligada àquelas adorações mais ou menos mágicas, primitivas, infantilizadas. *Para que a influência seja positiva, devem-se discriminar os papeis: supervisor e estagiário. São relações próximas, mas não de amigos.* *Deve-se saber o enquadre de cada um. Não deve haver uma relação pessoal, íntima.*
URUGUAI	*Questão do vínculo interfere positiva e negativamente. Supervisor como modelo identificatório.* *Figura que dá modelo ou contra modelo. Incide a paixão com que um fale... mas é um perfil com que um estudante se identifica ou não.*
BRASIL	*Identificação com o supervisor.* *O trabalho e a postura podem ser totalmente alterados pela identificação com o supervisor.* *Interfere. Primeiro porque quando a gente vai dizer modelos de técnicas de tratamento é esperado que esse estagiário traga o que aprendeu no processo de graduação e possa colocar isso em andamento.* *Muitos deles depois vão para as formações. Acho que eles veem assim uma identificação.* *...mas para alguns a gente nota uma afinidade menor e vai com mais cuidado para dizer o que quero falar, o que está bem ou não.*

Tabela 16: Tornar-se professor supervisor.

Países	PERCURSO
PORTUGAL	Percurso natural, da docência para a supervisão. Escolha feita em geral, pelos alunos.
URUGUAI	Percurso natural, da docência para a supervisão, uma entrevistada entrou na universidade pela supervisão.
BRASIL	Percurso natural, da docência para a supervisão, escolha feita pela coordenação do curso. “Venho da clínica, da clínica para a docência, e da docência para a supervisão”.

Tabela 17: Formação para professor supervisor.

Países	RESPOSTAS RECORRENTES
PORTUGAL	*Sim. Poderia ser feita de maneira formal, de caráter anual, com as próprias instituições se organizando para isso. Aproveitando o que existe, nós, de maneira informal, buscamos partilhar dificuldades e soluções o tempo todo.* *(pausa)...Não seria má ideia. O perfil não é exatamente o mesmo. Nem sempre um bom professor acaba sendo um bom supervisor.* *Sim. Às vezes dicas importantes, aspectos importantes podem ser passados. Coisas lembradas apenas quando as pessoas enfrentam grandes problemas, na hora. Mal não faria, com certeza.* *Sim, porque é muito diferente ser supervisor e professor. Quando tive essa formação em família não foi com esse objetivo. Eu aprendi mais do que sendo supervisora, observando como minha supervisora fazia. Como ela liderava o grupo, como ela organizava as discussões, o que nós fazíamos. Claramente, percebo que faço isto.* *(pausa)...Eventualmente sim. Mas não garanto. Teria que ver o tipo de formação. Devo dizer que em Portugal temos muito isso agora. A ideia de que alguns tipos de formação podem, de algum modo, transformar determinados âmbitos. Acho que sim, mas precisaríamos ver como. Por exemplo: um condutor que é apanhado alcoolizado. OK. Daí o tribunal vai e diz que ele precisa fazer uma formação... Não necessariamente vai resolver. A ideia a princípio pode ser boa, mas precisaríamos ver como seria.*
URUGUAI	*(pausa)...O supervisor não é apenas um transmissor da própria experiência profissional. Ele vai além disso.* *Eu creio que as condições em nosso país, nessa área, não permitiriam estruturar isso.* *(pausa)...Nós não temos diferenciado no perfil do psicólogo do Uruguai o que possa fazer. Habilitado... não é como na Espanha que existe uma residência para ser clínico. Quiçá em algum momento por aqui... a profissão de psicoterapeuta tampouco está regulada, tem prós e contras.*

(Continua)

Tabela 17: *(Conclusão)*

BRASIL	*(pausa) Ideia interessante. Espaço de troca entre pares, mas com uma assimetria.* *Sim. Talvez os mais experientes funcionarem como 'coach'.* *Um curso de professor supervisor, porque o serviço-escola tem uma especificidade, ao mesmo tempo em que são professores e alunos, são supervisores e supervisionandos, diferente da sala de aula. É outra relação.* *Considero que sim. Todas essas questões que nós colocamos aqui e...E eu acho que não vem todo mundo formado como supervisor e com modelo de supervisor, então eu acho que sim, não sei nem se uma formação, mas, por exemplo, uma reunião de supervisores.* *Função em extinção, então seria muito interessante. Em extinção porque algumas universidades estão contratando técnicos para supervisionar, sem o percurso acadêmico. Mas o percurso acadêmico é importante para entender que o estágio faz parte da formação acadêmica.* *Nunca pensei sobre isso (pausa). Mas parece ser interessante a ideia, pois se eu digo que há pré-requisitos para ser supervisor e um perfil que o diferencia do professor estritamente teórico, penso que sim...que seria interessante.*

Tabela 18: Categoria e subcategorias elencadas a partir das falas recorrentes dos entrevistados em Portugal, Uruguai e Brasil, por relevância e frequência.

CATEGORIA	SUBCATEGORIA PORTUGAL (N 6)	SUBCATEGORIA URUGUAI (N 2)	SUBCATEGORIA BRASIL N(5)
Descrição supervisão	Proximidade	Proximidade	Proximidade
	Relação	Aprendizagem	Otimização
	Intimidade	Compreensão	Sentido
	Troca	Vínculo	Troca
	Compartilhar	Terceiro olhar	Compartilhar
	Escuta	Escuta	Escuta
	Disponibilidade	Ensinar a técnica.	Acolhimento

(Continua)

Tabela 18 *(Continuação)*

		Desafios Mediação	Tarefa docente Transferência Contratransferência Projeções	Orientação Estratégias Descontração Tensão Alívio Autonomia Construção Ampliação Angústia Espontâneo Desafio Catarse
Perfil do supervisor	**Não ser narcisista**	Sensível Empático Integrador Flexível Robustez psicológica	Ético Integrado Humildade para poder pensar Não ser narcísico.	Não ser onipotente Paciência Exercício de alteridade Não impositivo Integrado Bom líder Facilitador
	Formação	Prática Experiência clínica	Boa formação Ser um terapeuta Ser um professor Ter sido analisado	Experiente Experiência como docente
	Características Pessoais	Disponibilidade Comunicativo Mediador Preparado Firme Exigente	Ser uma boa pessoa.	Boa relação Boa oratória Comunicativo Visão sistêmica Criatividade Tranquilidade

(Continua)

Tabela 18: *(Continuação)*

Más experiências	Falta Ética Desrespeito Não envolvido Não investe Transtornos psíquicos Abandono Frieza Falsificação da aprendizagem	Problemas éticos. Transtornos psicológicos. Onipotência. Intuição sem leitura	Ansiedade Aluno exegeta Desespero Despreparo Falta de cultura Falta de referência Não identificado com o trabalho clínico Quebra de confiança. Mentira
Boas experiências.	Crescimento do estagiário. Da dependência à autonomia. Estagiários envolvidos, implicados. Pró-atividade dos estagiários.	Desenvolvimento do estagiário. Confiança. Conexão do estagiário com seu paciente.	Desenvolvimento do estagiário. Vínculo de confiança. Autoconhecimento Gestão dos aspectos emocionais.
Relação Supervisor-estagiário	Mais horizontal. Menos formal. Afeto. Respeito. Empatia. Direta. *(Continua)*	Vínculo. Confiança. Modelo. Identificação. Relação. Escuta.	Proximidade. Projeção. Abordagem. Identificação. Relação Direta.

Tabela 18 *(Conclusão)*

Influência do supervisor	Idealização Identificação Modelo Parcial Depende	Direta Identificação Modelo como referência do que ser ou não ser. Não deve ser impositiva	Direta Identificação Estagiário espera validação. Afeto para que a identificação ocorra. Confiança. Apoio. Qualidade da relação interfere.
Percurso	Docência Teoria Sala de aula Seleção natural Aprender a ser supervisor na prática como supervisor e como supervisionando.	Inicio pela docência, como professor assistente. Contratação depende de experiência mais do que de título.	Da docência para a supervisão. Percurso natural. Aprendizagem com a prática de supervisão.
Formação do supervisor	Informal Trocas Observação Necessária Objetividade Troca entre os pares Depende do formato. Positiva	Surpresa Não ainda. Há outras demandas da profissão no país. Experiência acadêmica e clínica podem ajudar na formação. Positiva.	Surpresa Ideia nova Positiva. Educação formal bem vinda.

Tabela 19: Diferenças entre sala de aula e supervisão - entrevistados Portugal.

SALA DE AULA	SUPERVISÃO
Prevalece teoria.	*Teoria e prática.*
De 100 a 200 alunos.	*Desde individual a grupos de 5, 6 alunos.*
Relação mais formal	*Relação comporta menos formalidades.*
Maior distância entre professor e aluno.	*Maior proximidade entre supervisor e estagiário.*
Conhecimento superficial entre professores e alunos.	*Conhecimento mais profundo entre supervisores e estagiários.*
Professores e alunos ocupam lugares assimétricos.	*Assimetria se mantém.*
Relação mais técnica.	*Relação comporta mais afetividade.*

Tabela 20: Diferenças sala de aula / supervisão - entrevistados Uruguai.

SALA DE AULA	SUPERVISÃO
Inicialmente a resposta é de que não há necessariamente diferenças.	*A supervisão é um espaço de aula.*
Relação mais superficial com alunos	*Relação mais forte com os alunos.*
Conhecimento mais teórico, mais enquadrado e padronizado.	*Relação mais forte com o saber. Maior criatividade.*
Mais distanciado.	*Maior proximidade com aluno, inclusive para poder auxiliá-lo em questões pessoais que podem interferir na prática.*
Exigência mais circunscrita na teoria.	*Maior exigência, podendo exigir inclusive psicoterapia pessoal como critério de avaliação.*
Nem todos os docentes de sala de aula são supervisores.	*Todos os supervisores são docentes de sala de aula.*
Não é necessária prática.	*Exigência da prática.*

Tabela 21- Diferenças sala de aula e supervisão - entrevistados Brasil.

SALA DE AULA	SUPERVISÃO
Responsabilidade com o próprio desempenho.	*Responsabilidade com o desempenho e com o outro.*
Lugar de receber.	*Lugar de dar.*
Avaliação mais por prova escrita.	*Mais condições de avaliar competências.*
	Individualiza o ensino.
	Maior exposição do conhecimento do professor.
Sala maior e disposição da sala mais hierárquica.	*Sala menor, menos alunos e disposição em círculo.*
Mais distante, impessoalidade.	*Maior proximidade física, como uma metáfora da proximidade psíquica.*
Professor mais protegido.	*Maior a exigência e exposição do supervisor.*
Aluno mais protegido. A distância protege.	*Contato maior do supervisor com as questões pessoais do estagiário.*
Relação mais distante protege.	*Aumenta ambivalência dos estagiários.*
A clínica na sala de aula é exemplar, porque passa pelo filtro didático.	*A clínica da supervisão é viva e em tempo real.*
Os exemplos clínicos o foco é o caso em si.	*O foco envolve a relação de atendimento, portanto o estagiário.*
Menor exigência de pró-atividade do aluno.	*Aumenta necessidade de pró-atividade e a exigência.*
Teoria soberana.	*Prática articulada à teoria.*
Prescinde a prática.	*Prática imprescindível.*
Mais assustador.	*Mais familiar.*

4.5 – Discussão.

> *E como conclusão da aguda e penetrante discussão, passaram das palavras aos fatos, trocando tapas, arranhões e mordidas.*
> *Do mesmo modo que estavam habituados a brigar, estavam habituados a fazer as pazes. De fato, depois de poucos minutos, Geppetto e Mestre Cerejo estavam de bem.*

-Bem, caro Geppetto. Do que precisa? Não peça dinheiro, porque não tenho nem mesmo para mim.
-Nada de dinheiro. Eu queria um pouco de madeira para fabricar minha marionete. Você me daria?
Mestre Antônio, todo contente, foi pegar um pouco de madeira que o tinha livrado dos policiais, mas que também tinha sido motivo da vinda deles à oficina. Isso sem mencionar aquela voz estranha, ainda desconhecida.
Quando estava pronto para entregá-lo ao amigo, porém, o pedaço de madeira deu um solavanco e bateu na canela do pobre Geppetto.
-Ah! Então é assim que você me oferece um presente? – disse Geppetto.
-Não fui eu! Juro!
-Terei sido eu então?
-É tudo culpa da madeira.
E foi assim que os dois saíram no tapa novamente.
Não vou descrever a lista de palavras carinhosas e afetuosas que os dois trocaram, mas no fim um tinha dois arranhões a mais no nariz, e o outro, dois botões a menos na camisa. Empatados, apertaram-se as mãos e juraram amizade eterna.
Geppetto pegou, enfim, seu pedaço de madeira e voltou alegre para casa

(Alessio Palmera Aprosio)

Na supervisão, o conhecimento não é um pedaço de madeira que o professor oferece ao estagiário - sem vida, imóvel, muda, rígida. Ele adquire vida ao ser transmitido. É, neste contexto, possível discutir os dados pensando que a supervisão é uma relação com vida própria, o que significa que cada grupo é um com seu supervisor. O lugar em que a teoria ou as teorias vão se movimentando e, somando com a experiência do supervisor, investidas pelos estagiários que criam formas originais de intervir, de trabalhar.

Estagiários não são marionetes, são como Pinóquios no sentido de que são vivos e originais, não recebem e reproduzem passivamente o jeito do supervisor. Eles têm vida, desejos, movimentos próprios, originais e espontâneos.

As entrevistas realizadas traduzem essa vitalidade específica. Os supervisores entrevistados demonstraram, durante cada entrevista, uma disposição para falar e uma empolgação e emoção nas falas. Dos treze entrevistados apenas dois estavam com mais pressa por questões pessoais – embora também se mostrarem disponíveis. A maioria absoluta estendeu-se para além das perguntas – em momentos muito interessantes, vivos e não engessados.

Embora haja diferenças dos enquadres e formatos nos diferentes países e universidades, as questões centrais da supervisão em Serviços-Escola apareceram em todas as entrevistas.

Conexões - Em comum, os entrevistados dos três países trazem narrativas a partir de experiências, angústias, preocupações e realizações similares. A proximidade entre supervisor e estagiário foi citada por todos os entrevistados, marcando não só a característica da supervisão, mas também uma das diferenças entre a prática de supervisão e de sala de aula.

O formato com menor número de alunos, a disposição física da sala, os temas presentes na prática favorecem essa outra relação entre supervisores e supervisionandos. Mas a proximidade, que de alguma forma se torna necessária, pode também provocar uma ambivalência – uma vez que o supervisor deve apontar muito mais as características pessoais do supervisionando do que um professor teórico as do aluno.

Os termos de relação, compartilhar, troca e aprendizagem tangenciam as respostas nos três países, com indicações diferenciadas por um aparente manto de proteção teórica nas respostas do Uruguai (detalharemos em seguida).

Como principal eixo conectivo, a proximidade do supervisor com seus supervisionandos - e também a supervisão como um espaço de formação por excelência. De sedimentação da aprendizagem. De construção de um perfil profissional, onde a relação que se estabelece é parte integrante do processo do vir-a-ser um psicólogo.

Peculiaridades - Em relação ao enquadre propriamente dito, verificaram-se similitudes entre a universidade pesquisada no sul do Brasil e a universidade como pesquisada em Portugal. - no número de alunos por supervisor, na carga horária de supervisão e na possibilidade de supervisão individual ou dupla.

Essas características são diferentes na Universidade no Uruguai, se comparada a Portugal e Brasil, em aspectos como a quantidade maior de alunos e supervisores na instituição. Tal demanda exige um formato diferente, em que apenas um aluno por grupo atende em função da incompatibilidade

entre número de estagiários e espaço físico do serviço-escola - e os outros acompanham os atendimentos pelo circuito interno de tevê.

Essa diferença talvez justifique porque dois entrevistados do Uruguai referem preocupações éticas durante perguntas sobre as más experiências vividas em estágios. É importante ressaltar que, no país, segundo o Código de Ética (2001) e essas informações dos entrevistados, as denúncias éticas tramitam no âmbito judicial ministerial competente. Ou seja, na justiça comum - uma vez que ainda não foi criado um tribunal de ética profissional, como ocorre no Brasil e em Portugal.

O discurso com maior preocupação de embasamento, dessa forma, talvez se dê por uma preocupação maior com um enquadre mais objetivo e mais claro, compensando uma lacuna deixada pela forma como a profissão se organiza no país. A teoria entra no lugar de um organizador, de um limite, de um pai, de representante da lei.

É interessante perceber, no caso dessas entrevistas específicas, que as duas supervisoras no Uruguai tiveram um tom maternal em suas falas – porém, trazendo os conceitos teóricos em suas respostas e marcando fortemente que a psicologia não é intuitiva e que sustenta-se em um construto teórico que deve ser validado.

Como não há nesse caso leis muito claras que regem a profissão, marcar a teoria é também marcar esse terceiro que vai organizar um citado *encarquilhamento narcísico* (sic) de supervisores e estagiários.

Marcar a teoria na entrevista, como uma marca das respostas, seria fazer valer a função do significante do nome do Pai? Uma função essa que resulta essencialmente da determinação de um lugar terceiro na lógica da estrutura psíquica, permitindo uma recolocação da criança em relação ao desejo materno (Dor, 1989). Função de lei, de interdição.

Nessa analogia, os construtos teóricos são os significantes que irão mediar a relação do supervisor e seus supervisionandos. Uma relação marcada por lugares e tarefas específicas, mas que permitem uma proximidade que não seja perversa.

As variações da proximidade – A proximidade, elemento central da supervisão reforçado nos três países, permitiria uma intimidade? E, se positivo, de que intimidade falam os entrevistados?

Uma intimidade que favoreça a espontaneidade, em que as relações possam ser verdadeiras, ainda que com a formalidade necessária para manter o enquadre de supervisão - de uma relação em que circula o saber, em que o supervisor ocupa um lugar e supervisionando, outro. Assimétricos, o que não significa que seja um lugar marcado pela verticalidade do saber.

As palavras troca e compartilhamento também foram muito citadas nos três países. Mas o que se troca? O que se compartilha?

As experiências, a prática, a compreensão. Troca no sentido de mão dupla, pois embora o supervisor seja alguém com mais experiência e um caminho profissional mais longo, é o estagiário que sabe mais sobre suas próprias experiências. Foi o estagiário, afinal, quem vivenciou os atendimentos.

Um lugar de compartilhamento das angústias, dúvidas, identificações, significados. E esse compartilhar de experiências tem um objetivo: o desenvolvimento e o crescimento do estagiário e o ganho de autonomia.

Para tanto, é necessário que o supervisor tenha características específicas que fazem dele um supervisor “suficientemente bom”, na expressão winnicottiana.

Destacam Sei e Paiva (2011) a importância do supervisor fazer um bom manejo do ambiente de supervisão - através do *holding,* uma das funções maternas descritas por Winnicott (1960/1983). E que significa sustentação física e psíquica. A sustentação necessária para a criação de um vínculo de confiança em que o potencial herdado seja desenvolvido, da dependência absoluta para a autonomia.

Assim como o bebê precisa de uma mãe que faça esse *holding* - e o paciente de um analista -, o estagiário precisa de um supervisor. Pois está no início de seu percurso, e sua formação é algo a ser cuidado em um ambiente de respeito, de acolhimento das angústias, de lugar de manifestação do gesto espontâneo, verdadeiro e sem defesas.

Essas palavras - acolhimento, angústias, espontaneidade, verdade, autonomia, desenvolvimento - foram amplamente citadas pelos entrevistados no Brasil, no Uruguai e em Portugal.

> Só em um ambiente de supervisão em que exista esse holding é que o estagiário poderá desenvolver sua identidade profissional a partir de um efetivo pensamento autônomo. Compreendemos que o pensamento autônomo se desenvolverá gradualmente. Em um primeiro momento, o estagiário será mais dependente do supervisor e da experiência que este possui, mas, aos poucos, a partir das vivências do próprio estágio, bem como das do grupo de supervisão, desenvolverá sua independência profissional (Sei & Paiva, 2011,p. 14).

A centralidade da escuta - A palavra “escuta” também aparece muito nas entrevistas de supervisores de todos os três países. Mas de que escuta se trata aqui? O supervisor escuta apenas o não-saber do supervisionando? E o supervisionando, apenas as orientações do supervisor?

“Não é o bastante ter ouvido para ouvir, é preciso também que haja silêncio dentro da alma” escreveu o escritor Rubem Alves (2004, p. 67). Este silêncio corresponde à ideia de que o saber sobre os atendimentos, sobre o que o estagiário conseguiu escutar, elaborar e transformar em texto para o supervisor não é dado *a priori.* O saber do supervisionando também não.

Muitas vezes os estagiários chegam ao estágio ávidos para colocarem em prática a teoria que aprenderam durante três ou quatro anos. Alerta-se sempre para eles que a teoria é como alicerce de uma casa: ele está lá, porém ele não aparece, não é visível. O que equivale a dizer que a teoria é importante e fundamenta o trabalho ou a escuta - mas não é dada a ver nos atendimentos.

A teoria direciona a escuta, sim. Tanto que, se no atendimento em psicanálise a escuta é para o inconsciente, o é em fenomenologia para os sentidos e em TCC para o observável.

Mas a teoria é vazia, estéril, se não tiver a escuta a partir do lugar do não-saber. O trabalho de supervisão acontece, portanto, na intersecção entre teoria e clínica.

É a partir do acontecer clínico, de seu relato, que é possível pensar teoria como descrevem Figueiredo e Vieira (1997) - e não o contrário.

> Na supervisão, as posições de certo modo se invertem: quem escutou e respondeu ao sujeito que fala e demanda saber do que sofre ou porque sofre, agora é quem demanda saber sobre o que fazer disso. Assim, expõe algo de

> seu próprio sintoma não como analisando, mas como aprendiz. Agora é ele quem endereça uma questão sua sobre a questão que lhe é endereçada (Figueiredo & Vieira, 1997, p 28).

O fazer clínico envolve as produções de fala dos estagiários e das pessoas que eles atendem, sejam elas chamadas pacientes ou clientes. Envolve também as intervenções de quem escuta os relatos dos estagiários - no caso, o supervisor que os escuta na maioria das vezes a partir de um lugar de não-testemunha do atendimento.

Características - O supervisor trabalha por procuração. Buscando encontrar, na fala que o estagiário lhe dirige, o que este escutou e já atravessado pelas suas próprias impressões e questões pessoais. São traços a serem reconstituídos da fala de um terceiro (Figueiredo & Vieira, 1997). Uma tarefa difícil.

Para o supervisor dar conta dessa tarefa, os entrevistados da pesquisa afirmam que há características específicas e que são necessárias. Algumas dessas características apontadas por eles são presentes ao professor de sala de aula e fazem parte do modo de ser e da forma como o sujeito conecta-se com as pessoas (tais como ser comunicativo, ter boa oratória, ser criativo, ser mediador, saber transmitir conhecimento e ser firme, exigente, flexível e sensível).

Outras características, porém, ficam mais evidentes em um ambiente mais próximo e com menos alunos, como é um ambiente de supervisão.

Nenhum dos entrevistados nos três países apontou o domínio teórico ou a intelectualidade como parte do perfil (ou pré-requisito) para ser um supervisor. A formação, sim, mas não especificamente no domínio teórico.

Está neste grupo de características a integração psíquica ou robustez psíquica (Portugal), que apareceu nas falas de entrevistados dos três países - embora apenas um entrevistado (Uruguai) tenha citado especificamente a necessidade do supervisor ter passado por processo de análise ou psicoterapia pessoal. Ou talvez isso esteja intrínseco ao conceito de integração?

Dentro dessa mesma entrevista surge algo aparentemente simples, mas que se relaciona ainda mais diretamente com essa ideia de integração. Ao ser questionado sobre pré-requisitos para ser supervisor, a resposta foi:

> *Bueno, si. Creo que hay, pero no son formales. Son éticos. La formación y la experiencia clínica y en análisis… puedo tener mucha experiencia pero no ser un buen terapeuta. Esto tampoco es garantía. Ser una buena persona, si es honesto!? ... no encarquillado narcisamente, que en este lugar hay que tener la humildad que te ponga a pensar. Entonces me parece que la característica principal de un supervisor es que se pueda escuchar, que pueda acompañar a otro en ese proceso. No es saber mucho...*
>
> (Entrevista, Uruguai. Anexos*)

Na definição expressa de "não ser encarquilhado narcisicamente", em tradução livre, podemos inferir outras expressões utilizadas também por entrevistados no Brasil (de não ser onipotente, de ter paciência, de não ser impositivo, de praticar o exercício de alteridade, de ser bom líder e facilitador) ou por entrevistados em Portugal (como integrador, disponível, empático, flexível, sensível).

Tais características não são possíveis em perfil narcísico, pois fazem parte do narcisismo os mecanismos defensivos da onipotência e da idealização (Sang, 2011), que impedem o desenvolvimento das características apontadas como necessárias pelos entrevistados.

Perfil do supervisor – As diferenças de perfis entre as funções do docente de sala de aula e do supervisor mostram, na percepção dos entrevistados, a compreensão de que o supervisor é mais exigido na sua pessoalidade e fica mais exposto, na relação com supervisionandos, do que com alunos em salas de aula.

Por isso são maiores as exigências práticas de um perfil mais acessível, menos rígido, mais próximo e que não estimule a idealização. Longe, portanto, dos *deuses pés de barro* como nomeou um entrevistado de Portugal referindo-se a uma expressão muito utilizada no país dos "ídolos de pés de barro".

A expressão acima origina-se de uma milenar passagem bíblica em que o profeta Daniel foi convocado diante de Nabucodonosor II, rei da Babilônia, para que interpretasse um sonho que o rei tinha tido e para o qual ele não achava uma explicação. Daniel então responde:

> *Tu, ó rei, estavas vendo, e eis aqui uma grande estátua; esta estátua, que era imensa, cujo esplendor era excelente, e estava em pé diante de ti; e a sua aparência era terrível. A cabeça daquela estátua era de ouro fino; o seu peito e os seus braços de prata; o seu ventre e as suas coxas de cobre; as pernas de ferro; os seus pés em parte de ferro e em parte de barro. Estavas vendo isto, quando uma pedra foi cortada, sem auxílio de mão, a qual feriu a estátua nos*

> *pés de ferro e de barro, e os esmiuçou. Então foi juntamente esmiuçado o ferro, o barro, o bronze, a prata e o ouro, os quais se fizeram como pragana das eiras do estio, e o vento os levou, e não se achou lugar algum para eles; mas a pedra, que feriu a estátua, se tornou grande monte, e encheu toda a terra.* (Daniel 2:31-35).

Por analogia, o supervisor que se mantém narcisicamente em um pedestal não promove a aproximação, a espontaneidade, a criatividade e a própria supervisão. E pode, então, tornar-se ao invés de um terreno fértil um terreno estéril e cheio de obstáculos transponíveis a duras penas ou mesmo intransponíveis.

Os pés de barro da metáfora referem-se à fragilidade desse lugar idealizado, impossível de sustentar o tempo todo e que cai por terra quando o real da relação se apresenta.

Riscos - Quanto às experiências boas ou ruins, todos os entrevistados remeteram à qualidade da vivência de supervisão ao estagiário. Nos três países foram destacados também os transtornos psíquicos dos estagiários como um entrave, dificultando o processo.

O dado coincide com estudo realizado por Andrade, Antunes, Zanoto, Tiraboschi, Viana e Curilla (2015) apontando que entre 119 estudantes de psicologia participantes da pesquisa, 107 (90%) apresentavam algum tipo de sofrimento psíquico relacionado ou não ao curso.

Vale destacar que sofrimento psíquico não é o mesmo que transtorno psíquico, mas é um indicativo. Para Cerchiari et al. (2005a) e também para Neves e Dalgalarrondo (2007) há uma prevalência maior de Transtornos Mentais Menores em estudantes de cursos de ciências humanas e de saúde.

Esses pesquisadores observaram que o contato com o sofrimento psíquico de outras pessoas ou com conteúdos acadêmicos que tratam da subjetividade humana está correlacionado a uma certa vulnerabilidade. E pode elevar a probabilidade de desenvolvimento de algum transtorno mental.

Sendo o curso de Psicologia uma área que trata diretamente desses conteúdos, é possível dizer que seus alunos estão dentro dessas probabilidades - o que foi corroborado pela pesquisa de Andrade et. al (2015).

Pelo menos 8 dos 13 entrevistados - três de Portugal, dois do Uruguai e três do Brasil - referem-se à importância da psicoterapia para os estudantes e

ao fato de não ser exigida como uma questão a ser repensada (embora concordem que psicoterapia não deve ser imposta).

Ética – Outro grande problema na característica relacional da supervisão, as chamadas faltas éticas, foram apontadas pelos entrevistados de Portugal e Uruguai (de forma contundente e como preocupação constante) - e de forma indireta pelos do Brasil, quando se referem a uma quebra de confiança ou mentira.

Essa questão é tratada diretamente em documento publicado conjuntamente pelo Conselho Federal de Psicologia, pelo Conselho Regional de Psicologia de São Paulo e pela Associação Brasileira de Ensino de Psicologia salienta que uma das funções do professor que é orientador de estágio é verificar a observância dos princípios contidos no Código de Ética, garantindo orientação de qualidade aos estagiários (CFP, CRPESP & ABEP, 2013).

Porém, cabe observar que ética e Código de Ética não são sinônimos. O segundo está submetido ao primeiro: é possível ensinar, apresentar ou exigir que se cumpra o Código de Ética, que existe em forma de lei, aplica sanções, normatiza os comportamentos adequados a determinadas situações (Medeiros, 2002).

Mas é possível ensinar a ética? Dentre tantos estudos sobre Ética, recorto aqui a ética enquanto cuidado de si, defendida por Foucault (2004). O cuidado de si corresponde a uma ética que direciona o sujeito para si mesmo. O voltar-se para si, reflexivamente, culminaria em uma “estética da existência”, e o sujeito alcançaria momentos de liberdade:

> ...dando a si mesmo regras de existência distintas de padrões e normas ditadas pelas relações sociais, esculpindo, assim como obra de arte, sua vida e subjetividade... ou seja, que a vida não seja mais observada e compreendida sob a ótica mercadológica,sim sob a ótica da arte. (Galvão, 2014, 158).

O cuidado de si constitui-se, então, como uma ação do sujeito em direção a si mesmo e implica, necessariamente uma ação para com o outro. Trata-se aqui, de um “duplo retorno” (Galvão, 2014) onde primeiro ocorre um retorno para si e, posteriormente, um retorno para o outro e para o mundo.

Se, nesse “duplo retorno”, no primeiro momento o sujeito retorna para si é porque em momento anterior ele estaria em lugar distinto de si. Que lugar é

esse que o sujeito habita fora de si e do qual deve retornar? Esse lugar equivale, para o autor, à um lugar subjetivo de descuido de si.

O retorno para si seria, portanto, uma mudança de lugar subjetivo, do descuido para o cuidado de si. E, segundo Bolsoni (2012), o retorno a si mesmo corresponde, em uma de suas modalidades, ao trabalho de consciência de si.

Dentro desta perspectiva, de uma ética que direciona o sujeito para si, talvez uma das funções do supervisor seja justamente a de possibilitar uma intranquilidade, uma angústia que convoque o estagiário a retornar para si. Em tempos de apagamento da subjetividade, nos deparamos com estagiários que vivem um esquecimento de si e, como diz Deleuze (2005), esquecem que se encontram esquecidos.

Não são raras as vezes que estagiários, durante as supervisões, solicitam indicações de profissionais para que possam procurar atendimento, um trabalho de consciência de si, um retorno para si. Reproduzo aqui o diálogo escrito por Platão entre Alcibíadis e Sócrates, sobre o cuidar de si:

> *Sócrates – Como assim, Alcibíades? Não reconheces que cuidar de alguma coisa é fazer algo a seu respeito?*
> *Alcibíades – Decerto.*
> *Sócrates – E sempre que o tratamento deixar essa coisa melhor do que era antes, não dizes que ela foi bem cuidada?*

A ética do cuidado com o outro implica, antes, de um retorno a si, de um cuidar de si. Talvez a ética a ser refletida na supervisão tenha, neste tema, sua pedra angular. O cuidar de si no sentido de um processo de conhecimento de si envolve envolvimento, investimento, respeito pela formação, preparo, aprofundamento nas questões da subjetividade, a matéria-prima do trabalho de um psicólogo.

Promove crescimento, desenvolvimento, preparo, respeito. Ao cuidar psicologicamente de si, o estagiário pode estimular seu potencial na empreitada de cuidar do outro. Um entrevistado refere uma dificuldade que só foi citada no Brasil, e que fez eco também na minha própria prática. Ele diz:

> *Então estamos recebendo alunos mais ansiosos com menos preparo e aí não é mais só uma questão de preparo intelectual ou de conhecimento. Tem uma dificuldade de cultura mesmo, de referência, muitos desses alunos não fazem*

> *terapia e não têm uma visão do que é, o que pra mim soa estranho, você assumir um lugar que não sabe qual é, só tem uma visão teórica (ent. 10).*

Penso que o espaço da supervisão clínica é mais do que a transmissão de um saber sobre determinada teoria que sustenta uma prática de atendimento. O contato com outros elementos da cultura como a arte, por exemplo, pode ser um disparador para o processo de melhor mentalização dos estagiários, um estimulo que pode enriquecer o mundo interno e ampliar o repertório sobre o humano que se apresenta diante deles nos atendimentos.

Ampliar o repertório psicológico seria, assim, uma das funções do supervisor. Para Silvia (2004), o encontro do estudante de psicologia com a arte pode trazer aspectos próprios da condição humana, como respeito às diferenças, o contato com o novo e as múltiplas discussões decorrentes dessa linguagem. Rossi (2009), compara as funções de um analista às de um artista:

> Isso, porque, é nessa realidade subjetiva que as pessoas vivem. Desse ponto de vista, os artistas teriam a capacidade de compartilhar com os outros o seu mundo interno, sua maneira de perceber as coisas e a vida e assim permitir o alargamento do mundo interno daqueles que entrassem em contato com suas obras. Pode-se dizer que, desse ponto de vista, no recôndito de seu consultório, em contato íntimo com seu paciente, o analista tem funções semelhantes às da mãe suficientemente boa e às dos artistas. A arte da psicanálise consiste nessa capacidade de compartilhar espaços mentais secretos e proibidos, de maneiras aceitáveis pela civilização, com a perspectiva de ampliar as potencialidades dos participantes, produzindo novos sentidos e tornando suas vidas mais criativas e significativas. É assim que ela participa da construção da mais importante e específica das características do humano: a subjetividade (p. 27).

A supervisão pode ser, portanto, a reprodução de um ambiente suficientemente bom onde se cria um espaço potencial, nos termos desenvolvidos por Winnicott (1963/1983), único lugar onde o sujeito pode ser criativo e ter reconhecido seu gesto espontâneo, desenvolvendo-se da dependência relativa à autonomia, como já discutido anteriormente.

O vínculo - É na relação que se torna possível, portanto, construir o vínculo de confiança - uma experiência positiva descrita pelos entrevistados dos três países. E o vínculo, como aliança de aprendizagem, é a melodia que marcará os passos e compassos da supervisão.

“A supervisão pode erigir-se em uma relação de colaboração e não de poder. Uma relação em que o processo e sua dinâmica são o fim e não o meio”. (Ras, 2018, p. 10, tradução nossa).

A autora alerta que o motivo fundamental da supervisão é o intercâmbio, a troca, a pluralidade, sustentada em uma epistemologia dialógica, e não o estabelecimento de uma verdade definitiva.

Dessa maneira, a relação que se estabelece entre supervisores e supervisionandos pode interferir, por exemplo, até mesmo no fenômeno da mentira apontado por diversos entrevistados, gerando quebra de confiança.

Um abrangente estudo realizado em 73 serviços-escola de cursos de graduação em Psicologia do Brasil, organizado pela Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (ANPEPP, 2010), envolveu a participação de gestores, orientadores e estagiários.

O resultado mostrou a existência de omissões e distorções propositais nos relatos feitos na orientação - em consequência de vergonha, insegurança ou medo de desaprovações e críticas do orientador e colegas.

Dessa forma, eventos como as omissões ou distorções do que de fato aconteceu no atendimento dificultam o trabalho do supervisor, já que ele não tem como orientar aquilo que é o falso, o não vivido.

Esta pesquisa acrescenta a constatação de indicativos de que o motivo para tais omissões poderia estar ligado a falhas pessoais ou profissionais do orientador, o que demanda uma preocupação e um cuidado ético (Oliveira, 2018), inclusive na seleção dos supervisores.

As funções exercidas pelo supervisor são muitas e complexas. Além das funções descritas pelos conselhos, pelas diretrizes, pelos projetos pedagógicos, existem funções implícitas que são demandadas no dia a dia do trabalho de supervisão. O supervisor, além de se preocupar com o trabalho do estagiário, com a pessoa atendida por ele, deve atender as exigências institucionais. Faz parte dessas exigências a avaliação do estagiário, o que dispara, muitas vezes, medo, ansiedade, sentimentos de insegurança e insuficiência (Oliveira, 2018).

O processo - Ao se referir à relação entre supervisor e supervisionando, Calviño (2018) destaca que a escolha da palavra supervisionando e não

supervisionado, implica em uma ação, ou seja, o estagiário não recebe passivamente a supervisão. O autor discute a ideia de uma assimetria funcional na relação, que não implica em uma relação de poder. Retomando a questão da proximidade, defende a ideia de uma relação nem muito perto, o que promoveria uma “escotomização" (o fato de não poder ver, mesmo sem saber que não é visto), pela proximidade, e o escotoma pela distância. “Dizendo muito superficialmente, nem muito perto, nem muito longe, como os porcos-espinhos” (Calviño, 2018, p. 83).

Em contraponto à proximidade como uma característica que difere a supervisão da sala de aula, as respostas de três entrevistados de Portugal ilustram a necessidade de uma assimetria:

> *Deve-se saber o enquadre de cada um. Não deve haver uma relação pessoal, íntima (ent. 02).*
>
> *Acaba por ser mais contínua, mais estreita. Acaba por ser um caminho mais aprofundado... Se for em exagero, como qualquer profundidade (rsss) pode atrapalhar. Se não conseguir se distanciar, torna-se uma relação pessoal e não de professor e aluno (ent. 03).*
>
> *Temos uma relação num quadro institucional. Somos professor e aluno, não somos amigos. Não sinto que essa proximidade gere uma confusão de papéis. Nem eles esperam isso de mim, nem eu me relaciono assim com eles (ent. 05).*

Afeto, respeito e empatia foram palavras presentes nos entrevistados de Portugal, sugerindo que, apesar da assimetria ou da distância necessária, é uma relação humana no sentido exato da palavra humanizada, apontando ser possível manter um enquadre profissional pautado na afetividade, no respeito e na empatia.

A empatia é um fator importante no ponto de vista principalmente do supervisor. Lembrar-se de quando se era aluno, da inexperiência inicial da vida profissional, de certa identificação com o lugar do estagiário no sentido de compreender a partir das próprias vivências as angústias inerentes ao processo de passagem do lugar de aluno para o lugar de profissional, pode auxiliar no fazer supervisão. A empatia, então, é considerada como a capacidade sofisticada de ver a partir do olhar do outro, mantendo a distância necessária para não confundir-se com ele. Não se trata de colocar-se no lugar

do outro, mas de entender de que lugar esse outro olha e pensa (Calviño, 2018).

As palavras identificação e modelo, assim como a relação entre afeto e identificação, aparecem nas respostas de entrevistados de Uruguai e Brasil. O supervisor tido como um modelo identificatório que irá influenciar não apenas a formação do perfil profissional do estagiário, mas suas escolhas teóricas, sua prática e intervenções. Para os entrevistados de Portugal, identificação está presente como parte da construção do perfil, mas não a parte mais importante, alertando, como já discutido anteriormente, a respeito do cuidado com os modelos idealizados que engessam, assustam e dificultam o trabalho.

Quando os entrevistados utilizam a palavra afeto, podemos supor que se refere à ideia recorrente de uma consideração pelo outro, um sentimento positivo que qualificaria o vínculo. Mas se pensarmos a palavra afeto a partir da psicanálise, deparamo-nos com afeto enquanto aquilo que incide sobre o sujeito, o estímulo externo que nos auto afeta. E como esse estímulo é experimentado em termos libidinais e representacionais, ou seja, a forma como escutamos afetivamente algo, como o sujeito é afetado pelo outro e pelo mundo (Dunker, 2017).

Por outro lado Freud (1926/1976) define a angústia, sobretudo como um afeto definindo-a primordialmente, na segunda tópica, como o afeto resultante da castração, esta ligada à perda e à separação. Pensando a hipótese de que a vivência do estágio possa ser vivida como uma castração, já que o estagiário se depara com o não saber sobre o outro, com o não domínio da teoria, com as exigências que a própria experiência impõe e com o limite do que é possível aprender e fazer nos estágios, a angústia daí proveniente faz com que o estagiário volte-se para o supervisor pela via da identificação, como um mecanismo de defesa dessa angústia, incorporando atributos do supervisor. Na fantasia, tornar-se parte dele.

Essa fantasia é expressa recorrentemente pela frase “q*uando eu crescer quero ser como você*”, pois se sentem pequenos diante do percurso que terão que trilhar, um percurso já trilhado pelo supervisor. Um curso sem fim, como poetizado por Fernando Pessoa (1995):

Entre mim e o que em mim
É o quem eu me suponho
Corre um rio sem fim.
Passou por outras margens,
Diversas mais além,
Naquelas várias viagens
Que todo o rio tem.

Chegou onde hoje habito
A casa que hoje sou.
Passa, se eu me medito;
Se desperto, passou.

E quem me sinto e morre
No que me liga a mim
Dorme onde o rio corre —
Esse rio sem fim (p. 173).

O percurso - Dos treze participantes, doze iniciaram esse percurso na universidade pela docência em sala de aula, atividade denominada nesta pesquisa como docência estritamente teórica, e apenas um pela supervisão. É o percurso da maioria das universidades, em que o professor torna-se supervisor naturalmente.

Todos afirmam ter a prática clínica, embora sete trabalhem em regime de dedicação exclusiva, e referem exercer a prática dentro das universidades atendendo excepcionalmente, quando necessário. No entanto, todos vieram da prática clínica para a supervisão e consideram a prática na área que supervisionam como pré-requisito para ser um supervisor. E os alunos esperam isso.

Por outro lado, supervisionar não significa apenas impor sua prática e seu estilo, como expresso por um participante do Uruguai: "*O supervisor não é apenas um transmissor da própria experiência profissional. É algo que vai além disso".* Que algo é este?

Herrigel (1884-1955), em seu livro intitulado "A Arte Cavalheiresca do Arqueiro Zen", conta sua experiência com um mestre zen com quem aprendeu a arte de atirar com arco durante os anos em que lecionou na Universidade de Tohoku, no Japão. Ele descreve o diálogo com o mestre:

'Como o disparo pode ocorrer, se não for eu que o fiz acontecer?'
'Algo dispara, respondeu-me.'

> *'Já ouvi essa resposta outras vezes. Modifico, pois, a pergunta: Como posso esperar pelo disparo, esquecido de mim mesmo, se eu não posso estar presente?'*
> *'Algo permanece na tensão máxima.'*
> *'E o que é esse algo?'*
> *'Quando o senhor souber a resposta, não precisará mais de mim. E seu lhe der alguma pista, poupando-o da experiência pessoal, serei o pior dos mestres, merecendo ser dispensado. Por isso, não falemos mais! Pratiquemos!'* (Herrigel, 1975, p. 63).

O momento da supervisão é também a prática por excelência. Uma experiência a ser praticada sob o olhar cuidadoso do supervisor, que não pode reduzir o fazer do estagiário a um amálgama do seu próprio fazer. Esse "algo além" a ser feito aponta para a capacidade do supervisor em permitir a originalidade da prática do supervisionando e em cuidar para que essa originalidade tenha como substrato a teoria e técnica onde essa prática se assenta.

Winnicott afirmara em diferentes momentos (apud Outeiral, 2001) que ninguém pode ser original senão baseado na tradição, ou seja, a originalidade do fazer deve estar sustentada em uma teoria e uma prática já consolidadas Porém, sabe-se que o fazer em psicologia é uma construção que se dá na relação com o outro - e essas relações serão sempre originais.

Em seu Tratado sobre a Alma, entende Aristóteles (2010) que a alma, como uma forma, é um ato de tipo particular. Exemplifica que uma pessoa que não saiba falar grego encontrava-se em estado de pura potência em relação à utilização da língua. Aprender grego seria passar da potência ao ato. Na lógica aristotélica, os elementos primeiros do conhecimento devem ser tirados da experiência, da representação sensível de uma verdade imediata. Resumindo, o fazer se aprende fazendo.

O supervisionando, pode-se afirmar por analogia, encontra-se em um estado de pura potência e não pode ser furtado de uma experiência pessoal para tornar-se um psicólogo - aqui, mais especificamente, um psicólogo clínico. Retomando a "Arte Cavalheiresca do Arqueiro Zen", em um dado momento o mestre diz ao seu aluno: "O senhor não pode continuar seu aprendizado se não se perguntar uma ou outra vez: 'Eu o conseguirei?'" (Herrigel, 1975, p. 62).

Assim, esse “algo além” inclui o trabalho de ajudar o supervisionando a conectar-se com seus limites e reconhecer suas potências. Portanto, não é possível e nem tampouco produtiva a imposição do caminho do supervisor ao supervisionando. O caminho é feito pelo caminhante.

A analogia aplica-se na prática de supervisão: entrevistados da pesquisa, especialmente de Portugal e Brasil, apontam que aprenderam a supervisionar com a prática como supervisores e supervisionandos, baseando-se em modelos identificatórios com seus próprios supervisores.

O percurso até tornar-se um supervisor, embora tenha similitudes entre as respostas dos participantes, é um caminho construído também a partir das próprias experiências e da construção de um estilo próprio baseado na identificação com seus pares.

De transmissão em transmissão, a supervisão parece ser, portanto, um ofício. E, como todo ofício, chega um determinado momento em que convoca uma sistematização. Não uma padronização mecânica, mas uma sistemática que permita que se encontrem fontes onde buscar o que se faz, quando se faz supervisão - ou orientação de estágios, como se denomina no Brasil.

Demanda - Alguns países, como visto anteriormente, já se empenham na sistematização da formação de supervisores, como demonstrado nos casos de Austrália, Portugal e Cuba.

Entre os entrevistados de Brasil e Uruguai, quando questionados sobre a possibilidade de uma formação específica para ser um supervisor, o elemento surpresa com o tema apareceu na forma de fala “*nunca tinha pensado sobre isso*”, e um maior tempo de reação na resposta. Entre os de Portugal não houve surpresa com a pergunta, mas por outro lado nenhum deles citou a formação oferecida pela OPP (talvez por não ter caráter obrigatório ou por desconhecimento).

Sobre a formação para ser supervisor, iniciemos com a reflexão proposta por Ras (2018):

> Algumas mudanças estão acontecendo, mas o caminho que temos a percorrer é muito longo e complicado, e uma certa urgência também é imposta: nossos pacientes, clientes, clientes, grupos, comunidades, famílias, esperam de nós os melhores, esperamos melhores profissionais todos os dias, eles merecem o melhor dos serviços, o

> melhor da atenção psicológica. É nossa responsabilidade". (p. 26, tradução nossa).

A autora, que é professora e supervisora na Universidade de Havana, em Cuba, se refere a mudanças necessárias no caminho da supervisão em psicologia nas universidades.

Em Portugal, quatro dos cinco entrevistados consideram positiva a formação específica de supervisores, mas apenas um citou a formação oferecida pelas instituições do país. Um entrevistado afirma que dependeria do formato do curso, destacando que não são os cursos ou os aprimoramentos que garantem a qualidade da formação, mas que poderiam ser uma das estratégias.

No Uruguai os dois entrevistados entendem que, sim, seria positiva a implantação de cursos de formação de supervisores - mas não neste momento. Acreditam que a profissão tem demandas ainda anteriores, com espaços a conquistar e a própria regulamentação profissional.

No Brasil, todos os entrevistados entendem que uma formação específica para supervisores de psicologia seria uma estratégia positiva. O país parece estar a meio caminho entre Portugal e Uruguai no que diz respeito à formação e prática da psicologia. Com uma profissão consolidada, regulamentada e atuante, é pertinente pensar em mudanças e avanços na formação dos psicólogos que se propõem a formar novos profissionais. Entretanto, vive um momento delicado nos campos de relações de trabalho e de precarização da educação, com destaque ao ensino superior.

No momento em que esta pesquisa estava sendo desenvolvida uma universidade particular da capital de São Paulo homologava 130 demissões de supervisores de estágio em cursos como fisioterapia e enfermagem, para serem substituídos por profissionais liberais contratados como autônomos e sem a exigência necessária da docência. Os supervisores demitidos, por outro lado, já tinham sido registrados como funcionários administrativos a fim de descaracterizar a função docente (Fraga & Cunha, 2018).

Ressalte-se a importância, nas universidades brasileiras, da aplicação do inciso III do artigo 7º da lei 11.778, de 2008, que legisla sobre estágios e decreta que cabe à instituição de ensino a indicação de um professor

orientador competente na área a ser desenvolvida como responsável pelo acompanhamento e avaliação das atividades do estagiário. Em alinhamento justificado com recomendação do Conselho Regional de Psicologia do Estado de São Paulo (CRP-SP) de utilização do conceito de professor-orientador aos professores que exercem a função de supervisores.

Cabe observar que, no Brasil, os estágios de psicologia estão inseridos dentro de todos os seus cursos de graduação nas universidades públicas ou privadas – e que a Lei de Diretrizes e Bases ou LDB (Lei 9.394/1996, 2017) define a finalidade da educação superior no país em ensino, pesquisa e extensão. Sleutjes (1999) já apontava para a necessidade de insistir nesse tripé como fundamental para sustentação dos propósitos da universidade ameaçada pelas exigências da contemporaneidade.

Destarte, os estágios devem fazer cumprir as funções de ensino-aprendizagem, produção e divulgação de pesquisas no âmbito da prática, com atendimento à comunidade local onde a universidade está inserida.

Dentro das propostas da LDB e da legislação do estágio o professor-orientador deve cumprir as exigências da docência, não bastando a prática para exercer tal função. Por outro lado, a teoria sem a prática cairia no vazio nesse momento de formação. Entre os participantes desta pesquisa, há o consenso de que o supervisor cumpre as funções de um docente.

Dadas as diferenças apresentadas entre a docência teórica e a supervisão prática, uma formação além das exigidas para ser um professor, como a titulação de mestre e doutor, pode ter bons resultados.

Formação - Tomando como base os modelos de Portugal e de Cuba, que já formataram uma formação para supervisores, algumas estratégias podem ser pensadas como direcionadas à formação de professores que orientam estágio nas universidades.

Pensando a formação:

O primeiro passo para propor uma formação é definir habilidades e competências para ser um professor-orientador de estágio. As habilidades estão relacionadas à capacidade de articulação da teoria com a prática,

experiência na área que pretende supervisionar e também experiência como docente, ou seja, como transmissor de um conhecimento. E competências se definem pela forma como se dá essa transmissão, pelo manejo da supervisão como competência para ouvir, processar e devolver em forma de conhecimento, pela forma como se organiza o tempo, pelas relações com os estagiários e com os grupos em transmitir numa relação de colaboração, pela competência para sustentar a assimetria necessária sem estabelecer uma relação de poder.

Definido o que se espera de um professor-orientador, é possível traçar alguns *objetivos possíveis* para um curso de formação:

- Promover o conhecimento da história da Psicologia e da inserção da supervisão no Brasil e no mundo.
- Compreender o espaço de supervisjão, seus objetivos, e o papel do professor-orientador de estágio.
- Conhecer as diferentes modalidades de supervisão: individual, grupal, institucional.
- Desenvolver dispositivos, técnicas, dinâmicas que podem auxiliar no trabalho de supervisão.
- Refletir sobre como operacionalizar a articulação teoria-prática de modo eficaz.
- Fomentar a relação estágio-produção e difusão do conhecimento através do dispositivo de pesquisa científica.
- Formar uma identidade profissional para ser um professor-orientador de estágio, integrando ser pessoa-profissional-docente-supervisor.

Como *estratégias,* pode-se pensar na realização de:

- Grupos de discussão e de compartilhamento de experiências como supervisores e como supervisionandos, pois se pensarmos a supervisão como um dos tripés da formação de um psicólogo, todo supervisor vive ou viveu a experiência de ter sido supervisionado.
- Reflexões acerca da integração da atividade docente como parte do trabalho do supervisor, como por exemplo, criação de instrumentos mais

objetivos de avaliação dos resultados da supervisão, considerando-se, por exemplo, a psicologia baseada em evidências.

- Discussões a partir produções científicas relacionadas com o tema de supervisão.
- Reprodução de um ambiente de supervisão, em que todos tenham a experiência de ocupar o lugar do professor-orientador.
- Desenvolvimento de ações que possam potencializar e organizar o contexto de supervisão nas diferentes áreas de atuação do psicólogo.
- Promoção de um trabalho de articulação do campo com a produção acadêmica em formato de pesquisas e artigos para difusão da psicologia como ciência e profissão.

Estes são apenas alguns “disparadores de reflexão” acerca das possíveis estratégias para uma formação dos professores que assumem o papel de supervisionar nas universidades - e que poderiam, talvez, estender-se de forma adaptada aos profissionais que pretendem ou que já exercem a função de supervisor. Buscam retomar e reforçar a tese já discutida anteriormente, de que supervisionar não é apenas transmitir a própria experiência mas, sim, ter a habilidade de considerar o lugar subjetivo de onde o supervisionando efetua sua prática e a transmite ao supervisor.

Um curso de supervisão seria, então, um dos instrumentos para a formação ao lado da construção de um percurso pessoal integrado pela formação acadêmica, pelos estudos teóricos da área que se propõe a supervisionar e, evidentemente, pela experiência prática nesta área.

4.6 – Considerações finais.

O percurso trilhado pelo supervisor (ou professor-orientador, como denominamos aqui no Brasil) não é um caminho linear. Mas não deve ser também um labirinto com saídas difíceis e angustiantes.

Ao elaborar o desenho desta pesquisa, esperava encontrar diferenças muito maiores entre os países do que as semelhanças, em função das premissas de diferenças culturais, de sistemas educacionais e de questões econômicas e sociais dos países estudados.

Entretanto, a vivência dos entrevistados tem mais similitudes do que diferenças. De maneira independente de enquadres, de diferentes formatações (se individual, em grupos pequenos ou grupos maiores), o ponto vital desse processo permanece como a construção de um espaço mais próximo entre vivências práticas da psicologia articuladas com as teorias.

Uma proximidade marcada por uma distância ótima. Ou uma assimetria funcional (Calviño, 2018) que permita que essa visão ampliada não fique desfocada e embaçada por uma relação maciça, prejudicial ao trabalho.

A pergunta disparadora da pesquisa foi o que levaria um professor a se tornar um professor-orientador de estágio? Haveria exigências específicas? Na experiência cotidiana, um professor geralmente ocupa o lugar de supervisor pela demanda institucional. Assim, ser professor de teorias relacionadas às áreas de supervisão fazem-no potencial orientador de estágio.

Essa experiência do Brasil foi reafirmada em relação aos países pesquisados de Portugal e Uruguai. Em todas as universidades visitadas, o processo parece ser entendido como natural, da sala de aula para a sala de supervisão. A teoria e a prática são levadas em conta de maneira tangencial, não direta – ou seja, não é necessário comprovar prática para tornar-se supervisor, embora seja praticamente consenso de que a prática na área que supervisionam é um pré-requisito importante para ocupar esse lugar.

A supervisão convoca um outro fazer, diferente da sala de aula. Um fazer que exige habilidades e competências próprias – e, assim, o percurso do supervisor nas universidades é, em certos aspectos, pessoal e até mesmo solitário. Uma construção que é feita subjetivamente, mas que, talvez, possa ser enriquecida por um pouco mais de objetividade e formalização sem que esta possa substituir ou sobrepor-se à própria experiência.

Parece ser necessário investir na qualidade da formação do professor-orientador de estágio, uma vez que ele é uma peça chave na promoção da autonomia do estagiário, objetivo central do trabalho de um supervisor e possível apenas em um ambiente que favoreça esse desenvolvimento, reafirmando que a autonomia só pode ser alcançada em ambiente seguro, a partir de uma relação afetiva que dê sustentação ao desenvolvimento da capacidade de estar só, como defendido por Winnicott (1958/1998).

O professor que assume a supervisão na universidade tem funções importantes não só relacionadas ao processo ensino-aprendizagem e de um avaliador das competências e habilidades desenvolvidas ou não, mas principalmente de um apoiador e incentivador, aquele que funcionará como continente às angústias do estagiário, que estabelece com ele uma via aberta de comunicação, de esclarecimento e de transmissor de um conhecimento que foi construído ao longo do seu percurso. Para que essas funções sejam cumpridas de forma eficaz, vale lembrar a expressão de um dos entrevistados: um supervisor não deve ser “encarquilhado narcisicamente”, ou ainda de outro que reforça o risco da idealização, aquele professor que se mantém em um pedestal, como “deuses com pés de barro”. Percurso de elaboração pessoal de seus aspectos primitivos.

A supervisão é um momento importante da formação, momento de tradução, de transformação da teoria pela prática, de encaixe das peças que foram encontradas ao longo do curso de psicologia, uma ciência que se debruça sobre as experiências, a relação humana. E no contexto da supervisão a apreensão do fazer psicologia se dá na relação entre os supervisionandos e o professor que supervisiona, matéria prima vital para o exercício da profissão. É necessário olhar para essa relação, para que não seja mecânica, tirana, ou sem limites, já que são os limites que dão os contornos às pulsões humanas.

Esta pesquisa abre esse campo de discussão para outros estudos, como por exemplo, sobre a função de avaliador do professor-orientador, a linha tênue entre as intervenções pedagógicas e terapêuticas na supervisão, as propostas de supervisão horizontal, dentre outros. Pesquisas que tenham como objeto esse momento central da formação do profissional de psicologia, considerando-se a intensidade dessa experiência, que por um lado deixa marcas perenes na história subjetiva da constituição do perfil profissional dos estudantes, e por outro, na pessoa do professor que ocupa esse papel.

REFERÊNCIAS:

Aguirre, A. M. B, Herzberg, E., Pinto, E. B., Becker, E., Carmo, H. M. e Silva, & Santiago, M. D. E. (2000). A formação da atitude profissional do estudante de psicologia. *Psicologia USP*, *11*(1), 49-62.

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

Albergaria-Almeida, P., Teixeira-Dias, J., Martinho, M., & Balasooriya, C. (2011). The interplay between students' perceptions of context and approaches to learning. *Research Papers in Education, 26*(2), 149-169.

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

Alves, R., Escutatória (2004). In *O amor que ascende a lua (pp. 65-71).* Campinas, SP: Papirus.

Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia - ANPEPP (2010). *O atendimento psicológico nas clínicas-escola: Convergências atuais.* Relatório de atividades do GT6 no XIII Simpósio da ANPEPP, Fortaleza. Recuperado em 15 de agosto de 2018, de http://www.anpepp.org.br/old/XIIISimposio/Anais%2013%20Simposio%20ANPEPP.pdf

Antunes, Mitsuko A.M. (2005). *A psicologia no Brasil: leitura histórica sobre sua constituição*. (4a. Ed.). São Paulo, SP: Unimarco /EDUC. (Trabalho original publicado em 1998).

Andrade, Aprosio, A. P. Pinóquio no país dos paradoxos. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 2015.

Aprosio, A. P. (2015). *Pinóquio no país dos paradoxos: uma grande viagem pelos problemas da lógica*. Rio de Janeiro, RJ: Zahar.

Aragão e Ramirez, Heloísa Helena. (2004). Sobre a metáfora paterna e a foraclusão do nome-do-pai: uma introdução. Mental, 2(3), 89-105. Recuperado em 28 de julho de 2018, de *http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-44272004000200008&lng=pt&tlng=pt*

Araujo, S. F. (2009). Uma visão panorâmica da psicologia científica de Wilhelm Wundt. *Scientiae Studia*, *7*(*2*), 209-n20. doi: http://dx.doi.org/10.1590/S1678-31662009000200003.

Aristóteles (2010). Sobre a Alma. In: *Obras Completas de Aristóteles*. (A. P. Mesquita, coord., A. M. Lóio, trad., vol. III, tomo I). Lisboa, Portugal: Imprensa Nacional Casa da Moeda.

Baroni, C. (2010). *60 años de Psicologia em la Universidad de la República: Espacios de formación y procesos de institucionalización de la Psicologia em la Universidad de la República*. Montevideo, Uruguai: UHPS. Recuperado em 18/7/2018 https://sites.google.com/site/observauhps/Home/Lineas-de-investigación/memoria-institucional-y-docente

Bahktin, M. (2003). Metodologia das Ciências Humanas. In: *Estética da Criação Verbal*. São Paulo, SP: Martins Fontes.

Barbosa, P. V. (2014). *O desenvolvimento da autonomia adolescente: Contexto, valores de socialização, estilos educativos e a legitimidade da autoridade parental* (Tese de doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil).

Bardin, L. (2010). *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Portugal: Ed. 70, LDA.

Barletta, J. B.; Delabrida, Z. N. C.; Fonseca, A. L. B. da. (2011). Conhecimento, habilidade e atitude em TCC: percepção de terapeutas iniciantes. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*, *7*(1), pp. 21-29.

Barletta, J. B.; Delabrida, Z. N. C.; Fonseca, A. L. B. (2012). A importância da supervisão de estágio clínico para o desenvolvimento de competências em terapia cognitivo-comportamental. *Psicologia: teoria e prática*, *14*(3), pp. 153-167.

Baroni, C. (2018). *60 años de Psicologia em la Universidad de la República: Espacios de formación y procesos de institucionalización de la Psicologia em la Universidad de la República*. Recuperado em 18/7/2018 de https://sites.google.com/site/observauhps/Home/Lineas-de-investigación/memoria-institucional-y-docente

Baumrind, D., Larzelere, R. E., & Owens, E. B. (2010). Effects of preschool parents' power assertive patterns and practices on adolescent development. *Parenting: Science and Practice*, 10(3),157-201. doi:10.1080/15295190903290790

.Beckert, M. Relação supervisor-supervisionando e a formação do terapeuta: contribuições da psicoterapia analítico-funcional (FAP). (2002). In: Guilhardi, H. J. et al. (Orgs.).*Sobre comportamento e cognição: contribuições para a construção da teoria do comportamento*. Santo André, SP: Esetec, v. 9, pp. 245-256.

Bock, A. M., Furtado & O., Teixeira, M. L. T. (2001). *Psicologias, uma introdução ao estudo da Psicologia*. São Paulo, SP: Saraiva.

Bolsoni, B.V. (2012). O cuidado de si e o corpo em Michel Foucalt: perspectivas para uma educação corporal não instrumentalizadora. In: *ANPEO Sul 2012: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul*. Caxias do Sul: RS: UCS. Recuperado em 31/07/2018 de *http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1577/920*

Borges, M. I. P. (1986). História da Psicologia em Portugal: Antecedentes das Faculdades de Psicologia e Educação*. Jornal de Psicologia, 5*(1), 7-12.

Borralho, A., Fialho I. & Cid, M. (2012). Aprendizagem no Ensino Superior: Relações com a prática docente. In Leite & M. Zabatza (Coords.). *Ensino Superior: Inovação e qualidade na docência.* Porto, Portugal: CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas. Recuperado em http://hdl.handle.net/10174/7015

Brasil (1962). *Lei 4119 de 27 de agosto de 1962: Dispõe sobre os cursos de formação em Psicologia e regulamenta a profissão de psicólogo.* Recuperado de Casa Civil em 19/10/2016. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L4119.htm

Brasil (2008). *Lei 11.788 de 25 de setembro de 2008: Dispõe sobre o estágio de estudantes*. Recuperado em 25 de agosto de 2018 de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm.

Brasil (2017). *LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.* Brasília, DF: Coordenação de Edições Técnicas, Senado Federal. (lei original 9.394, de 1996).

Briten, N. (1995) Qualitative Interviews in Medical Research. *British Medical Journal*, *311*(6999), pp. 251-253. doi: https://doi.org/10.1136/bmj.311.6999.251

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

Buys, R. (1987). *Supervisão de psicoterapia na abordagem humanista centrada na pessoa.* São Paulo, SP: Summus.

Calviño, M. (2018). La Supervisión. Asimetría funcional y Distancia óptima. In Ras, B. (org.). *Supervisión y Psicologia. Multiplicando reflexiones y experiências.* Rio de Janeiro, RJ: Alfepsi, pp. 71-87.

Campos, C. J. G., & Turato, E. R. (2009). Análise de conteúdo em pesquisas que utilizam metodologia clínico-qualitativa: aplicação e perspectivas. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, *17*(2), 259-264.

Campos, L.F.L. (1998). *Formação, supervisão e treinamento em psicologia clínica.* São Paulo, SP: EPU.

Carvalho, L. B, Alves, A. M. F., Passos, C. A., Lopes, F. G., Holanda, R. B., & Moreira, V. (2015). A ética do cuidado e o encontro com o outro no contexto de uma clínica-escola em Fortaleza. *Revista da Abordagem Gestáltica, XXI* (1), 01-12. Recuperado em 23/7/2018. *http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rag/v21n1/v21n1a02.pdf*

Chauí, M. (2012). *Convite à filosofia*. 14ª ed. São Paulo, SP: Ática..

CNPL - Confederação Nacional das Profissões Liberais (1995). Anais do Encontro Nacional de Entidades de Classe. *Perspectivas da Integração Profissional no Mercosul*. Brasília, DF: CNPL.

CFP - Conselho Federal de Psicologia. (2012). O avanço da profissão. *Jornal de Psicologia.* 172.

CFP, CRPESP & ABEP, 2013. Carta de Serviços sobre estágios e Serviços-Escola. Recuperado em 17/08/2018 de https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2013/09/carta-de-servicos-sobre-estagios-e-servicos-escola12.09-2.pdf

Coordinadora de Psicólogos del Uruguay, Sociedad de Psicología del Uruguay, Facultad de Psicología de la Universidad de la República y Facultad de Psicología de la Universidad Católica del Uruguay (2001) *Código de Ética Profesional de Psicología*. Recuperado em 27/7/2018 de *http://www.psicologos.org.uy/codigo.htm*

Cortesão, L. (1982). *Escola, Sociedade: Que Relação?* Porto, Portugal: Ed. Afrontamento.

Croché, S. et Charlier, J-E. (2009). Le processus de Bologne et ses effets. *Education et Sociétés*, 2009(2). Acesso em 02/10/2016. http://www.sauvonsluniversite.com/spip.php?article3621

Daniel. (2002). In *A Bíblia - Tradução Ecumênica*. São Paulo: Paulinas.

Deleuze, G. (2005). *Foucault.* São Paulo: Brasiliense.

Diário da República. (2008). 1ª. Série, nº 171. *Lei nº 57 - Cria a Ordem dos Psicólogos Portugueses e aprova o seu Estatuto, de* 04/09/2008. Lisboa, Portugal.

Elias, N. (1995). *O processo civilizador*. Rio de Janeiro, RJ: Zahar Editores.

Esch, C. F., & Jacó-Vilela, A. M. (2001). A regulamentação da profissão e os currículos de formação psi. In A. M. Jacó-Vilela, A. C. Cerezzo, & H. B. C.

Rodrigues (Orgs.). *Clio-Psyché hoje: fazeres e dizeres psi na história do Brasil* (pp. 17-24). Rio de Janeiro, RJ: Relume Dumará, Faperj.

European Federation of Psychologists'Association. (2015). *Europsy: Certificado Europeu de Psicologia*. Recuperado em 21/07/2018. de *https://www.ordemdospsicologos.pt/ficheiros/documentos/europsy_regulamento.pdf*

Figueiredo, L. C. M. (1992). *A invenção do psicológico: quatro séculos de subjetivação, 1500-1900*. São Paulo, SP: Escuta/Educ.

Figueiredo, L. C. M. (2002). *Matrizes do Pensamento Psicológico*. (12ª ed). Petrópolis, RJ: Ed. Vozes.

Figueiredo, A.C.; Vieira, M.A. (1997). Sobre a supervisão: do saber sobre a psicanálise ao saber psicanalítico. *Cadernos IPUB.* Rio de Janeiro, RJ: UFRJ, v. 9, pp. 25-30.

Fleming, J. & Benedek, T. (1996). *The Psychoanalytic Supervision*. Nova York, NY: Grune & Stratton.

Fontanella, B. J. B., Ricas, J., Turato, E.G. (2008) Amostragem por saturação em pesquisas qualitativas em saúde: contribuições teóricas. *Cadernos de Saúde Pública, 24*(1):17-27. Rio de Janeiro, RJ: Fiocruz.

Foucault, M. (1997). *A história da loucura*. São Paulo, SP: Perspectiva.

Fraga, E. e Cunha, J. (2018). Contratação de autônomo causa polêmica em universidade privada [versão eletrônica]. Folha de São Paulo, 15/08/2018. (Recuperado em 23/08/2018 de https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2018/08/contratacao-de-autonomos-causa-polemica-em-universidade-privada.shtml

Franco M.L.P.B.(1986). *O que é análise de conteúdo*. São Paulo, SP: PUC.

Freud, S. (1918, 1976). Sobre o ensino da psicanálise nas universidades. In *Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud.* Rio de Janeiro, RJ: Imago.

Freud, S. (1976) Inibições, sintomas e angústia. In: *Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago. (Texto originalmente publicado em 1926).

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

Galvão, B. A. (2014). A Ética em Michel Foucault: do cuidado de si à estética da existência. *Intuito. Porto Alegre 7*(1), pp. 157-168.

Heidegger, M. (2006). *Aportes a la filosofia: acerca del evento.* Buenos Aires, Argentina: Editorial Biblos.

Herrigel, E. (1995). *A Arte Cavalheiresca do Arqueiro Zen*. São Paulo, SP: Ed. Pensamento. (texto original de 1975).

Irrazabai, J. (n/d). *Origens de la Psicología em el Uruguay*. Montevideo, Uruguai: Facultad de Psicología, Universidad de La República. Recuperado em 18/7/2018. https://psico.edu.uy/institucional/facultad/historia
.

Kahtuni, H (2005). O terapeuta/mãe, o paciente/bebê e os cuidados requeridos. *Psyche, 9*(16), 197-212.

Jacó-Vilela, A.M.; Ferreira, A.A.L. &; Portugal, F.T. (Orgs.). (2007). *História da psicologia: rumos e percursos*. Rio de Janeiro, RJ: Nau Editora.

Japiassu, H. (1983). *A Psicologia dos psicólogos*. Rio de Janeiro, RJ: Imago,

Lambers, E. (2007). A person-centenred perspective on supervision. In M. Cooper., M.O'hara., P. Schmid., & G. Wyas (Orgs.), *The handbook of person-centered psychotherapy and counseling* (pp. 367-378). Nova York, NY: Palgrave.

Lima L. C. I; Azevedo, Mário Luiz Neves de; Catani, A. M. . (2008) O processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova. *Revista da Avaliação da Educação Superior 13*(1), pp. 7-37.

Lima, R. S. J. (2007). O papel da supervisão de estágio no ensino sob a ótica do estagiário. *Cadernos UFS de Psicologia, 9*(2), pp. 23-35.

Löhr, S.S. & Silvares, E.F.M. (2006). Clínica-escola: integração da formação acadêmica com as necessidades da comunidade. In: Silvares, E.F.M. (Org.), *Atendimento psicológico em clínicas-escolas.* Campinas, SP: Editora Alínea, pp. 11-22.

Marques, J. H. F. (1994). Lugar da psicologia na ciência e na universidade. In *Abertura do ano académico na Universidade de Lisboa: Sessões solenes 1986/87 a 1992/1993*. (Ed.): 143-153). Lisboa, Portugal: Reitoria da Universidade de Lisboa.

Marx, K. e Engels, F. (1998). *O Manifesto Comunista*. (trad. Álvaro Pina). São Paulo, SP: Boitempo. (Publicado originalmente em 1848).

Macedo, M.M. K. e Dockhorn C. N. B. F. (2009). A supervisão em psicanálise: o fazer na clínica. In Macedo, M. M. K (org). *Fazer psicologia: uma experiência em clínica-escola*. Itatiba, SP: Casapsi, pp. 207-219.

Macedo, M. M. K, Nunes, M. L. T., Campazatto, P.v. M., Padilha, I. P. (2009). A clínica-escola SAPP e o fazer psicologia. In Macedo, M. M. K (org). *Fazer*

psicologia: uma experiência em clínica-escola. Itatiba, SP: Casapsi, pp. 17-41.

Medeiros, Giane Amanda. (2002). Por uma ética na saúde: algumas reflexões sobre a ética e o ser ético na atuação do psicólogo. *Psicologia: Ciência e Profissão*, *22*(1), pp. 30-37. https://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932002000100005

Minayo, M. C. (2012). Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. *Ciência e Saúde Coletiva*. 17(*3*): 621-626.

Ministério da Educação. (2011). *Relatório Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Psicologia*. Recuperado em 19/10/2016 de http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES1314.pdf

Ministério da Saúde. (2014). *Portaria nº 734, de 2 de maio de 2014, aprovando resolução GMC 7/2012 do Mercosul. Recuperada* em 21/10/2016. *http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2014/prt0734_02_05_2014.htm*

Morin, E. (2010). *Meu Caminho: entrevistas com Djénane Kareh Tager*. Trads. Edgar Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil.

Oliveira, I. T. (2018). A supervisão/orientação de estágios no processo de formação do psicólogo brasileiro. In Ras, B. (Org). *Supervisión y Psicologia. Multiplicando reflexiones y experiencias*. Rio de Janeiro: Alfepsi, pp. 58-70.

Oliveira-Monteiro, N. R. & Nunes, M. L. T. (2008). Supervisor de psicologia clínica: um professor idealizado?. *Psico-USF*, *13*(2), 287-296.

Oliveira-Monteiro, N. R., Herzberg, E., Oliveira, M. S. & Silvares E. F. M. (2014). Reflexões sobre Ética na Supervisão em Psicologia. *Boletim de Psicologia* Vol. LXIII, nº 139: 217-225.

Palhares, Maria do Carmo Andrade. (2008). Transferência e contratransferência: a clínica viva. *Revista Brasileira de Psicanálise*, *42*(1), pp. 100-111.

Penna, L.M.D. (2003). *Psicanálise e Universidade: há transmissão sem clínica?* Belo Horizonte, MG: Autêntica.

Pereira, R. F., Peixoto, A. C. A., Rocha, M. M., Oliveira Monteiro, N. R., Macedo, M. M. K. & Silvares, E. F. M. (2014). Supervisão em Serviços-Escola de Psicologia no Brasil: Perspectiva dos Supervisores e Estagiários. *Psico*. 45(*2*), e1-e9.

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

Pessoa, F. (1995). Poesias (5ª. ed.) Lisboa: Ática.

Pinheiro, N. N. B. e Daribba, V. A. (2010). A clínica psicanalítica na universidade: Reflexões a partir do trabalho de supervisão*. Psic. Clin., Rio de Janeiro*, *22*(2), pp. 45–55.

Pinto, A. C. (2002). Uma leitura comentada de dois artigos de J. Ferreira Marques sobre a Psicologia em Portugal e uma reflexão sobre cenários futuros. In *Homenagem ao Prof. Doutor J. Ferreira Marques* (p. 23-38). Lisboa, Portugal: Stória Editores.

Psychology Board of Australia – *Public consultation paper 29: Revised guidelines for supervisors and supervisor training providers/March 2018*. Recuperado em 21/07/2018, de *http://www.psychologyboard.gov.au/.*

Ramirez, Heloísa Helena Aragão e (2004). Sobre a metáfora paterna e a foraclusão do nome-do-pai: uma introdução. *Mental*, 2(3), 89-105. Recuperado em 28 de julho de 2018, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-44272004000200008&lng=pt&tlng=pt

.

Random, M. (2000). *O pensamento transdisciplinar e o real*. Tradução Lucia Pereira de Souza. São Paulo, SP: Triom.

Ras, B. (2018). La Supervisión en Psicología: desafíos en su empleo como recurso para la formación y el desempeño profesional. In Ras, B. (org). *Supervisión y Psicologia. Multiplicando reflexiones y experiencias.* Rio de Janeireo: Alfepsi, pp. 8-28.

Ribeiro, M. M. de M., & Wierman, M. L. (2004). Supervisão: exercício da função paterna em Psicanálise. *Revista Brasileira de Psicanálise, 38* (1), 59-76.

Rocha, F. J. B. (2005). Emancipação versus adaptação: perspectivas na formação psicanalítica. *Jornal de Psicanálise*, 38(69), 131-149.

Romaro, R. A. (2008). *Ética na Psicologia* (2a. ed.). Rio de Janeiro, RJ: Ed. Vozes.

Rosas, P., Rosas, A., & Xavier, I. B. (1988). Quantos e quem somos. In Conselho Federal de Psicologia, *Quem é o psicólogo brasileiro?.* São Paulo, SP: EDICON, pp. 32-48.

Rossi, Cláudio. (2009). Arte e psicanálise na construção do humano. *Ciência e Cultura, 61*(2), 25-27. Recuperado em 2 de agosto de 2018 de *http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252009000200010&lng=en&tlng=pt*

Rubin, H. J.; Rubin, I. S. (1995). *Qualitative Interviewing: the art of hearing data*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Random, M.. *O pensamento transdisciplinar e o real*. Tradução Lucia Pereira de Souza. São Paulo: Triom, 2000.

Ribeiro, M. M. de M., & Wierman, M. L. (2004). Supervisão: exercício da função paterna em Psicanálise. *Revista Brasileira de Psicanálise, 38*(1), 59-76.

Sá, R. N., Azevedo, O., Leite, T. L. (2010). Reflexões fenomenológicas sobre a experiência de estágio e supervisão clínica em um Serviço de Psicologia Aplicada Universitário. *Revista da Abordagem Gestáltica – XVI* (2): pp. 135-140.

Sang, Ernesto René. (2011). O eu em ruína: perda e falência psíquica. *Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental, 14(2)*, pp. 390-395. DOI *https://dx.doi.org/10.1590/S1415-47142011000200015*

Santi, P.L.R. (1998). *A construção do eu na modernidade*. Ribeirão Preto, SP: Ed. Holos.

Santi, P.L.R. (2003). *A crítica do eu na Modernidade*. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.

Santos, B. S. (2010). *Um discurso sobre as ciências*. 7ª ed. São Paulo, SP: Ed. Cortez.

Santos, B. S.; Meneses, M. P. (Orgs.). (2010b). *Epistemologias do Sul.* São Paulo, SP: Ed. Cortez.

Saraiva, J. H. (2004). *História de Portugal*. Lisboa, Portugal: Quidinov/Matosinhos.

Saraiva, L. A.; Mumes, M.L.T. (2007). A supervisão na formação do analista e do psicoterapeuta psicanalítico. *Estudos de Psicologia*, *12*(3) 259-268,

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

Schneider, D. R. A. (1998). *Formação em Psicologia no Mercosul: perspectivas da Interação Latino-Americana*. Trabalho apresentado em miniconferência na XXVlll Reunião Anual de Psicologia (SBP). Ribeirão Preto, SP: SBP.

Schultz, D. P. & Schultz, S. E. (2007). *História da Psicologia Moderna*. (8ª ed). São Paulo, SP: Thomson Learning.

Sei, M. B, & Paiva, M. L. S. C.. (2011). Grupo de supervisão em Psicologia e a função de holding do supervisor. *Psicologia Ensino & Formação*, *2*(1), pp. 9-20.

Sherre P. P. (2015). E quando pesquisador e pesquisado são a mesma pessoa? Reflexões epistemo-metodológicas à luz da complexidade da transdisciplinaridade. Rev. *Terceiro Incluido 5*(1), Jan-Jun., 2015, 263-286.

Silva, S. M. C. (2004). Algumas reflexões sobre a arte e a formação do psicólogo. *Psicologia: ciência e profissão*, *24*(4), pp. 100-111. Recuperado em 02 de agosto de 2018, de *http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932004000400012&lng=pt&tlng=pt.*

Silva, Santos & Simon e cols. (2005). *Formação em psicologia: serviços-escola em debate*. São Paulo, SP: Ed. Vetor.

Silvares, E. F. M. , & Pereira, R. F. . (2005). O papel do supervisor de pesquisas com psicoterapia em clínica-escola: The supervisor's role in psychoterapy research in university centers. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*, *1*(2), 69-73.

Sleutjes, M. H. S. C. (1999). Refletindo sobre os três pilares de sustentação das universidades: ensino-pesquisa-extensão. *RAP Rio de Janeiro 33*(3), pp. 99-111.

Soares, A, R. (2010). A Psicologia no Brasil. *Psicologia: Ciência e Profissão*, *30*(n.spe.), pp.8-41. DOI *http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932010000500002*

Szecsödy, I. (1990). The Significance and Importance of Supervision in Psychotherapy Training. *Psychotherapy and Psychosomatics*, *53*, 86-92.

Telles, S.R.A.; Wanderley, K. S. (2000). A importância da supervisão na formação do psicólogo: uma contribuição da teoria winnicottiana. *Psikhê*, *5*(1), 18-23.

Thomas, A., Saroyan, A., & Dauphinee, W. D. (2011). Evidence-based practice: a review of theoretical assumptions and effectiveness of teaching and assessment interventions in health professions. *Advances in Health Sciences Education*, *16*, 253-276.

Turato, E. R. (2010). *Tratado da metodologia da pesquisa clínico-qualitativa.* (4ª. ed.) Rio de Janeiro, RJ: Ed. Vozes.

Vieira, E. M., Bezerra, E. N., Pinheiro, F. P. H. A.& Branco, P. C. C. (2018). Versão de sentido na supervisão clínica centrada na pessoa: alteridade, presença e relação terapêutica. *Revista Psicologia e Saúde*, *10*(1), 63-76

Winnicott, W. D. (1983). Teoria do relacionamento paterno-infantil. In: Winnicott, D.W. *O ambiente e os processos de maturação: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, pp. 38-54 (Trabalho originalmente publicado em 1960).

Winnicott, W. D. (1983). Da dependência à independência no desenvolvimento do indivíduo. In: Winnicott, D. *O ambiente e os processos de maturação: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional* (Iríneo Constantino Schuch Ortiz, trad., 79-87) Porto Alegre, RS: Artes Médicas. (Trabalho originalmente publicado em 1963).

Winnicott, D. W. (1975). Objetos transicionais e fenômenos transicionais. In Winnicott, D., *O brincar e a realidad*e (José Octavio de Aguiar Abreu e Vanede Nobre, trads., 13-44) Rio de Janeiro, RJ: Imago. (Trabalho originalmente publicado em 1971).

Winnicott, D. W. (1998a). A capacidade para estar-só. In: O ambiente e os processos de maturação. Porto Alegre: Artes Médicas. p. 31-37. (Originalmente publicado em 1958).

Ximenes, C., Barreto, C., & Morato, H. (2015). Supervisão de estágio e atitude psicoterapêuca: Uma proposta educacional. *Psicologia da Educação*, *40*, pp. 115-124.

Yamamoto, O. (Org). (2003). *Construindo a Psicologia Brasileira: desafios da ciência e prática psicológica.* São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.

Yamamoto, O. H.; Costa, A. L. F. (Org.) (2010). *Escritos sobre a profissão de psicólogos no Brasil*. Natal: EDUFRN.

Zabalza, M. (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid, Espanha: Narcea.

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

ANEXOS

ANEXO A – Questionário para Supervisores

1. DADOS
   a. Sexo ( ) F ( ) M
   b. Idade
      ( ) 21- 30
      ( ) 31- 40
      ( ) 41- 50
      ( ) 51- 60
      ( ) Mais de 60 anos.
   c. Tempo de formado (a):
      ( ) Menos de 3 anos
      ( ) 3 – 5 anos
      ( ) 6 – 10 anos
      ( ) 11 – 20 anos
      ( ) Mais de 20 anos
   d. Titulação:
      ( ) Graduação
      ( ) Especialista
      ( ) Mestre
      ( ) Doutor
      ( ) Pós-Doc
   e. Tempo como supervisor na graduação:
      ( ) Menos de 3 anos.
      ( ) 3 – 5 anos
      ( ) 6 – 10 anos
      ( ) 11 – 20 anos
      ( ) Mais de 20 anos
2. Você exerce a docência em disciplinas estritamente teóricas?
   ( ) Sim ( ) Não
3. Você iniciou sua carreira de docente pela supervisão?
   ( ) Sim ( ) Não
4. Você atua como psicólogo exatamente na área que supervisiona?

( ) Sim ( ) Não

5. Você fez pós na sua área de supervisão?

   ( ) Sim ( ) Não.

6. Se sim, assinale em quais níveis (esta questão pode ter uma resposta diferente da questão D dos dados, pois você pode ter feito diferentes pesquisas em cada nível).

   ( ) Especialização
   ( ) Mestrado
   ( ) Doutorado
   ( ) Pós-Doc

7. Você participa de grupos de discussão sobre a prática de supervisão com outros supervisores?

   ( ) Sim ( ) Não

8. Você considera positiva a implantação de formações específicas para supervisores?

   ( ) Sim ( ) Não

ANEXO B - Entrevista semiestruturada com os supervisores.

1. Como você descreve a supervisão?
2. Para você há diferenças entre a prática docente teórica e a de supervisor? Se sim, quais?
3. Como foi seu percurso dentro da universidade para se tornar um supervisor?
4. Você considera que há pré-requisitos para ser um supervisor? Se sim, quais?
5. Aponte uma característica que você considere a mais importante.
6. Descreva experiências boas, ruins que te marcaram na prática de supervisor.
7. O que você considera que ajude ou atrapalhe na prática da supervisão?
8. Qual é a sua impressão sobre o que os supervisionandos pensam sobre a experiência de supervisão?

9. Como você analisa a relação supervisor-estagiário do ponto de vista do aprendizado?
10. Como o supervisor influencia os estagiários na formação do perfil profissional?
11. Você considera necessária a implantação de formações específicas para supervisores? Se sim, como isso poderia ser feito?

ANEXO C – Parecer Comitê de Ética em Pesquisa Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

INSTITUTO DE PSICOLOGIA
DA UNIVERSIDADE DE SÃO

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PERCURSO DOS SUPERVISORES DE PSICOLOGIA CLÍNICA EM ALGUNS PAÍSES: ESTUDO COMPARATIVO.
Pesquisador: Rita Aparecida Nicioli Cerioni
Área Temática:
Versão: 2
CAAE: 57266716.0.0000.5561
Instituição Proponente: UNIVERSIDADE DE SAO PAULO
Patrocinador Principal: UNIVERSIDADE DE SAO PAULO

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.681.273

Apresentação do Projeto:
Trata-se de um projeto de doutorado na área da Psicologia Clínica, com viés na prática educacional, na medida em que pretende compreender o processo de formação e as características da figura dos supervisores de estágio em Psicologia nas Universidades. A pesquisa supõe uma análise comparativa, a partir da inclusão de profissionais de três países: Brasil, Uruguai e Portugal. Parte-se do pressuposto segundo o qual "cada estagiário se relaciona com seu supervisor de forma subjetiva, a partir de suas próprias experiências e expectativas. Por outro lado o supervisor se relaciona com seu estagiário também de forma única". Sendo assim, o projeto se propõe a observar o grau de interferência da relação entre esses dois sujeitos no processo de ensino-aprendizagem.

Objetivo da Pesquisa:
A pesquisa visa a descrever e comparar os percursos e características de profissionais que exercem a função de supervisor de estágio em diferentes cursos de Psicologia, em diferentes países.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:
Os riscos são mínimos. A entrevista pode ser um disparador de angústia nos entrevistados.
O trabalho pretende, por sua vez, a partir de uma análise comparativa, contribuir para identificar

Endereço: Av. Prof. Mello Moraes,1721 - Bl. "G" sala 27
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 05.508-030
UF: SP **Município:** SAO PAULO
Telefone: (11)3091-4182 **E-mail:** ceph.ip@usp.br

lacunas e propor mudanças na formação e perfil dos supervisores de estágio.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

De acordo com a pesquisadora, "o método proposto é o qualitativo, por meio de questionário elaborado pelo pesquisador e entrevista semidirigida com supervisores das diferentes universidades". Conforme os dados gerais do projeto, serão abordados 14 profissionais que exercem a função de supervisor de estágio, em diferentes cursos de Psicologia, no Brasil, no Uruguai e em Portugal. Desses, somente 6 serão abordados presencialmente: aqueles vinculados às universidades brasileiras elencadas no projeto. Foi incluída, conforme exigência deste CEPH, a identificação das instituições brasileiras onde o questionário será aplicado; e foram descritos os critérios de inclusão (ser supervisor em Psicologia na Universidade) e exclusão (estar afastado de suas funções) dos participantes.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O TCLE foi reformulado, passando a informar os riscos (mínimos) da pesquisa e suas correspondentes indenizações. Com isso, o documento adequou-se à Resolução 466/12.

Recomendações:

As recomendações deste CEPH foram atendidas, não havendo novas pendências.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

Se o projeto prevê aplicação de TCLE, todas as páginas do documento deverão ser rubricadas pelo pesquisador e pelo voluntário e a última página assinada por ambos, conforme Carta Circular no 003/2011 da CONEP/CNS.

Salientamos que o pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado. Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEPH de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Lembramos que esta modificação necessitará de aprovação ética do CEPH antes de ser implementada. De acordo com a Res. CNS 466/12, o pesquisador deve apresentar a este CEP/SMS o relatório final do projeto desenvolvido, conforme preenchimento de Protocolo disponível na página do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do IPUSP, do site do IPUSP. Em seguida, o protocolo preenchido deverá ser enviado ao CEPH pela Plataforma Brasil, ícone Notificação, logo que o mesmo estiver

concluído.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_686578.pdf	01/08/2016 09:13:05		Aceito
Outros	carta_ceph.pdf	01/08/2016 09:09:52	Rita Aparecida Nicioli Cerioni	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_doutorado_plataforma_revisto.docx	01/08/2016 09:04:46	Rita Aparecida Nicioli Cerioni	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_plataforma_revisto.docx	01/08/2016 09:03:09	Rita Aparecida Nicioli Cerioni	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_doutorado_plataforma.docx	15/06/2016 23:40:42	Rita Aparecida Nicioli Cerioni	Aceito
Outros	email_Coimbra.png	15/06/2016 23:37:44	Rita Aparecida Nicioli Cerioni	Aceito
Outros	e_mail_comite_uruguai.png	15/06/2016 23:37:13	Rita Aparecida Nicioli Cerioni	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	declaracao_infrauruguai.jpg	15/06/2016 23:36:03	Rita Aparecida Nicioli Cerioni	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	declaracao_infracoimbra.jpg	15/06/2016 23:35:35	Rita Aparecida Nicioli Cerioni	Aceito
Declaração de Pesquisadores	termo_compromisso_assinado.pdf	15/06/2016 18:26:37	Rita Aparecida Nicioli Cerioni	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	carta_anuencia_uruguai.jpg	15/06/2016 18:18:30	Rita Aparecida Nicioli Cerioni	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	declaracao_infra_porto.pdf	15/06/2016 18:10:29	Rita Aparecida Nicioli Cerioni	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	carta_anuencia_coimbra.pdf	15/06/2016 18:09:43	Rita Aparecida Nicioli Cerioni	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	carta_anuencia_porto.pdf	15/06/2016 18:07:49	Rita Aparecida Nicioli Cerioni	Aceito
Cronograma	cronograma.docx	15/06/2016 17:55:26	Rita Aparecida Nicioli Cerioni	Aceito

INSTITUTO DE PSICOLOGIA
DA UNIVERSIDADE DE SÃO

Continuação do Parecer: 1.681.273

Folha de Rosto	folha_de_rosto_plataforma.pdf	15/06/2016 17:49:26	Rita Aparecida Nicioli Cerioni	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_plataforma.docx	28/03/2016 07:58:50	Rita Aparecida Nicioli Cerioni	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

SAO PAULO, 16 de Agosto de 2016

Assinado por:
Helena Rinaldi Rosa
(Coordenador)

Endereço: Av. Prof. Mello Moraes,1721 - Bl. "G" sala 27
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 05.508-030
UF: SP **Município:** SAO PAULO
Telefone: (11)3091-4182 **E-mail:** ceph.ip@usp.br

ANEXO D – Parecer Comitê de Ética Universidade de Coimbra – Portugal.

FPCEUC FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Extrato da Deliberação dos membros da Comissão de Ética e Deontologia da Investigação em Psicologia

Reunião extraordinária de 07 de julho de 2016

Ao sétimo dia do mês de julho de 2016, pelas 14 horas e trinta minutos, os membros da Comissão de Ética e Deontologia da Investigação em Psicologia da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, em reunião ordinária apreciaram favoravelmente, por unanimidade, o projeto de investigação intitulado *"Percurso dos supervisores de Psicologia em Universidades de alguns países: Estudo comparativo"*, com pesquisa a desenvolver nesta Faculdade, apresentado por Rita Aparecida Nicioli Cerioni, da Universidade de São Paul, mas, considerando o número reduzido de participantes nas entrevistas, recomenda-se que não sejam usadas as iniciais dos nomes dos entrevistados, para salvaguarda do anonimato.

Coimbra, 07 de julho de 2016

Prof. Doutora Isabel Maria Marques Ribeiro

UNIVERSIDADE DE COIMBRA FACULDADE de PSICOLOGIA e de CIÊNCIAS da EDUCAÇÃO

ANEXO E – APROVAÇÃO COMITÉ DE ÉTICA URUGUAI

Facultad de Psicología
UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

Montevideo, 13 de Julio de 2016.

En el día de la fecha se reúne el Comité de Ética en Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República, a los efectos de expedirse respecto al proyecto de investigación: **"Recorridos de los supervisores de Psicología Clínica en algunos países"**, a cargo de Rita Cerioni.

El Comité considera que debe aclarar el tiempo de la entrevista y cuántas entrevistas se van a realizar.

Dicho proyecto CUMPLE CON LOS CRITERIOS ÉTICOS para la protección de los seres humanos que participan como sujetos en procesos de investigación, por lo que este Comité de Ética en Investigación OTORGA EL AVAL para su ejecución solicitando que se modifiquen las observaciones realizadas.

Pase a notificación de Rita Cerioni. (responsable del proyecto).

Pilar Bacci
PILAR BACCI

Victoria Grosti

Rafael Calzetti
RAFAEL CALZETTI

EUGENIA ROSANO
PASANTE DE UTU
Secretaría de Cogobierno

Tristán Narvaja 1674 CP 11200 Tel.: (598) 2 400 85 55 Fax: (598) 2 400 86 40
Montevideo, Uruguay

www.psico.edu.uy

ANEXO F – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Caro (*nome completo do participante*) _____.

Gostaria de convidá-lo a participar como voluntário da pesquisa intitulada PERCURSO DOS SUPERVISORES DE PSICOLOGIA EM UNIVERSIDADES DE ALGUNS PAÍSES: ESTUDO COMPARATIVO, que se refere à uma pesquisa de doutorado, elaborada por RITA APARECIDA NICIOLI CERIONI, sob a orientação da profa. Associada Eliana Herzberg, que pertence ao curso de pós-graduação *strictu sensu* em Psicologia Clínica da Universidade De São Paulo (USP).

O objetivo deste estudo é investigar e comparar a formação dos supervisores em Psicologia nas Universidades do Brasil, Portugal e Uruguai . Os resultados contribuirão para repensar e propor estratégias mais específicas de preparação dos docentes em psicologia para exercerem a função de supervisor.

Sua forma de participação consiste em responder um questionário de caracterização e participar de uma entrevista semiestruturada, que poderá ser gravada com a sua anuência, com questões que envolvem sua prática percurso profissional, com ênfase no exercício da supervisão. Esta participação pode, eventualmente, oferecer risco baixo, como desconforto físico ou emocional. No entanto, em caso de mobilização de sofrimento, o processo poderá ser interrompido e, se necessário, poderão ser oferecidos encontros para favorecer um suporte psicológico, caso tenha interesse, sem que isto implique custos ou penalizações.

Espera-se como benefícios da sua participação, conhecer seu percurso e sua experiência, contribuindo para uma reflexão e sugestões para um melhor suporte aos supervisores em psicologia nas Universidades.

Garante-se o sigilo, a privacidade e a confidencialidade das informações fornecidas, de modo que estas serão utilizadas apenas para o propósito da

pesquisa, não sendo divulgados os nomes (apenas o Pesquisador Responsável terá acesso a essa informação), mas somente nomes fictícios. A participação é voluntária, podendo você se recusar a participar ou abandonar o estudo a qualquer tempo sem quaisquer prejuízos.

Caso você tenha alguma consideração ou dúvida sobre os aspectos éticos da pesquisa, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Instituto de Psicologia da USP. Av. Prof. Mello Moraes, 1.721 - Bloco G, 2º andar, sala 27, CEP 05508-030. Cidade Universitária - São Paulo/SP. E-mail: ceph.ip@usp.br / Tel. (11) 3091-4182 e com Comitê de Ética em Pesquisas da Secretaria Municipal da Saúde de São Paulo, Rua General Jardim, 36, 1º andar. Telefone: 3397-2464 - e-mail: smscep@gmail.com

Desde já agradecemos a sua colaboração.

Após ter sido devidamente esclarecido, concordo em participar do estudo:

_____

Nome por extenso

_____

Assinatura Participante da Pesquisa

Declaro que expliquei ao participante da pesquisa os procedimentos a serem realizados neste estudo, seus eventuais riscos/desconfortos, possibilidade de retirar-se da pesquisa sem qualquer penalidade ou prejuízo, assim como esclareci as dúvidas apresentadas.

Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi elaborado em duas vias, as quais deverão ser rubricadas em todas as suas páginas e assinadas na

última página pelo participante da pesquisa e pelo pesquisador, devendo cada parte ficar de posse de uma via.

São Paulo,___de_____de 2015.

_____	_____
Rita Aparecida Nicioli Cerioni Psicóloga e Pesquisadora Instituto de Psicologia Clinica da USP – PSC Telefone: 5511973000432 ritacerioni@usp.br	Orientadora: Profa. Associada Eliana Herzberg Instituto de Psicologia da USP - PSC Av. Prof. Mello Moraes 1721 - Bloco F CEP 05508-030 Cidade Universitária - São Paulo - SP Telefone: 3091-4911 eherzber@usp.br

ANEXO G – ENTREVISTAS TRANSCRITAS.

ENTREVISTA G-1 (Portugal)

P – Você é supervisora de...

R – Psicologia clínica e da saúde. Mas não exerço no hospital. Sou supervisora da clínica pedagógica de psicologia e também em outras instituições fora da universidade.

P – Como você descreve a supervisão?

R – É uma experiência desafiadora, que implica sempre uma relação que tem uma componente mais técnica - não é?, mais científica mas também afetiva, suportativa (*), e portanto acaba sendo uma experiência comportamental para mim como supervisora. Mas é sempre importante ver a evolução que vamos fazendo sendo que depende muito das características do aluno, do local de estágio...

P – A supervisão é dada em grupo?

R – Não, é individual. Mas na clínica pedagógica fazemos também intervisão (*) em grupo. Usamos esse nome.

P – Porque os outros também ajudam a pensar os casos....

R – É. E muito enriquecedor.

P – No meu caso, o trabalho é só em grupo. Você é professora também?

R – Sim, de teórica e prática.

P – Você acha que são situações substancialmente diferentes?

R – Sim, vai ter sempre diferença de perfil pelo facto de que... pelo feedback que é passado. O professor ligado à prática dá mais exemplos, clarifica mais a aplicação da teoria. Em termos específicos de como fazer, como atuar, uma aprendizagem mais consistente.

P – A maioria dos professores aqui também tem a função de supervisor?

R – Tem. Na psicologia, todos.

P – Você começou a docência há quanto tempo?

R – Em 2003, 2004. Eu acabei a licenciatura em 1999, na Universidade do Minho... depois o mestrado no Porto e no doutoramento fiz novamente no Minho.

P – Sempre em psicologia clínica?

R – Não, o doutoramento mais ligado à psicologia positiva. Das questões do bem-estar, da felicidade... No meu caso específico, a experiência ótima ("Flow, ou Estado de Fluxo"). No mestrado, havia sido sobre comportamento desviante (*). Nada a ver (rsss).

P – E a formação foi ainda no ciclo de cinco anos...

R – É.

P – Em sua opinião, qual a diferença na relação de um professor teórico e de um supervisor com o aluno ou estagiário?

R –que é uma relação diferente. Porque encaro na supervisão um contacto mais próximo, mais direto, e na sala de aula a maior parte do tempo é expositivo, não é, sem tanto espaço para o aluno partilhar as suas preocupações, as suas dificuldades... e no caso do estágio em psicologia, sobretudo no contexto clínico, é muito importante a nível pessoal saber como o aluno está a viver determinados desafios profissionais. Às vezes a lidar com algumas descobertas pessoais... então a relação é diferente. Apesar de ter também uma relação pedagógica, mas com características diferentes. O fato de ser semanal, individualizado, fora do contexto de sala de aula.

P – E você acha que o supervisor tem que ter um preparo diferente do professor?

R – É... Estou a pensar no caso específico da psicologia. Acho que há competências diferentes das essenciais para um professor. Acho que as pessoas dispostas a serem supervisoras deveriam receber algum tipo de formação... No meu caso fui estudando, não é, e inspirando no modelo de supervisão do Toltenberg, que é mais desenvolvimentista, olha um bocadinho o estagiário passando por fases também...

P – Mas aí foi um preparo pessoal seu...

R – Sim. Foi um investimento meu. Foi autodidata e pesquisa, discutindo ainda com outras pessoas que fazem supervisão. Eu e uma colega aqui até organizamos um curso breve sobre esses modelos teóricos para supervisores dos locais de estágio. Foi há algum tempo e não conseguimos repetir por falta de tempo.

P – Foi bom?

R – Foi uma experiência boa para os supervisores dos locais externos. Também muito positiva porque puderam partilhar suas próprias dificuldades... acho que foi em 2006 ou 2007, com um dia inteiro de parte mais teórica e uma tarde de partilha de situações problemáticas e como resolvê-las.

P – Foi direcionada...

R – Sim, a entidades de acolhimento.

P – Considera boa uma proposta de formação específica?

R – Sim. Poderia ser feita de maneira formal, de caráter anual, com as próprias instituições se organizando para isso. Aproveitando o que existe, nós de maneira informal buscamos partilhar dificuldades e soluções o tempo todo. Com determinado aluno ou estagiário, às vezes encontrando ou não nesse diálogo.

P – Há características de alunos que aparecem apenas no estágio.

R – Sim. Porque é o contacto com a primeira experiência profissional de facto. Algumas questões pessoas se interpessoais surgem – ou fervilham... E confronta com uma rigidez que existe, às vezes até alguma psicopatologia, não?

P – Terminamos.

R – O que? Que rápido.

A entrevistada tinha avisado que estava com pressa. O entrevistador procurou então, ser breve.

ENTREVISTA G-2 (Portugal)

Esta entrevista foi incluída dada à interface entre psicologia jurídica e clínica, pela proximidade de atuação e pelas questões similares com a prática clínica.

P – E você é supervisora de....

R - ... psicologia da Justiça. Aqui temos a psicologia forense, a psicologia clínica onde dividimos crianças e adultos e tínhamos também em tempos atrás a psicologia escolar, ligada ao desenvolvimento. Atualmente não temos. Mas temos ainda um grupo

chamado de “mirada em investigação e formação”, que procura retirar partido dos casos que vamos acompanhando na clínica. Além da pesquisa, ajuda a programar a formação que vamos dar aos nossos colaboradores.

P – Os estagiários são alunos de mestrado, então?

R – Exatamente. Não temos condições para acolher a todos. Então é um grupo que selecionamos, de cinco ou seis. Além deste espaço temos um hospital-escola em Godumar (*) e temos o serviço de psicologia, creio que as professoras S. e C. falarão sobre isso. Eu e a professora S. atuamos no hospital-escola, que forma essencialmente colegas da área clínica. Mas como somos da área de Justiça, vamos lá muito pontualmente...

(entra a professora C. na sala)

...e aqui o que fazemos basicamente é a supervisão. São aqueles que terminam um ciclo, mas também tivemos em alguns casos de alunos da Ordem, que estão a fazer o estágio não regular, mas de acesso. Neste momento não temos porque o protocolo com a Ordem foi quebrado, fizeram algumas exigências com as quais não concordamos. Então faço supervisão desses dois tipos de estágios, curriculares e profissionais. Destes tenho alguns hoje não aqui, mas em outra instituição.

P – E você dá supervisão de psicologia jurídica sempre para um grupo?

R – Sim. As reuniões do grupo todo, individual também. Por vezes em grupo todo da unidade, onde alunos também participam, também com os outros docentes. A unidade é constituída por docentes, colaboradores externos e alunos. Nessas reuniões há discussões de casos, a supervisão em grupo. Mas nesse aspecto a mais corrente é a supervisão individual.

P – Aí é um horário específico com o aluno?

R – Sim. Geralmente semanal, com os alunos aqui da clínica. Com os alunos da Ordem passamos a um período mais quinzenal, porque são muito mais autônomos. Naturalmente se ele tiver ansiedade de que seja semanal também acontece. É muito em função da necessidade, há casos que são mais complexos.

P – E quanto tempo dura mais ou menos esse encontro?

R – Em média, uma hora.

P - Os alunos cuidam de apenas um caso?

R - Aqui na clínica os alunos por vezes cuidam de mais de um, quando ocorrem diversos casos em acompanhamento. Aqui nossos alunos tem uma média de cinco casos. Podem até vir a ter mais. Sendo alguns em fase final, outros em fase inicial.

P – Tem abordagem teórica?

R – Nós aqui na clínica o modelo é mais cognitivo-comportamental. Eventualmente se pode usar uma construtivista, até um modelo mais narrativo. Uma abordagem mais integrativa de diferentes modelos teóricos. Temos um ex-aluno, agora colaborador que é o J., que está a usar a terapia focada nas emoções (*) que é um outro modelo, a testar esse modelo. Tradicionalmente é um modelo mais usado em pacientes que sofrem de depressão, outras psicopatologias de foro clínico, para testá-lo com vítimas da violência.

P – Ele está fazendo isso como investigação?

R – Sim. É a tese de doutoramento dele. Eu construí um programa não só focada nessa terapia, é um misto, também incluindo intervenções em crise, formas de fazer face inicialmente às ansiedades imediatas, tem também cognitiva-comportamental e esse modelo.

P – A psicanálise tem uma entrada aqui em Portugal?

R – Sim. Temos uma colega cá na clínica que usa mais essa linha, que é a professora M. . E outros colegas. Mas o modelo mais dominante nos contatos e nas publicações é o cognitivo-comportamental, o construtivista e o narrativo.

P – Por afinidades entre eles...

R – Sim.

P – E como é a experiência da supervisão para você?

R – Tenho tido no geral muito positiva, embora com exceções onde correm menos bem. Talvez porque a supervisão tenha essa proximidade, de alguma atenção, chamando a atenção dos alunos para aspectos positivos ou não positivos, evitando que sejam tomados de surpresa pelos desafios que lhes vão aparecendo. Acho que para que as coisas corram bem tem que haver essa proximidade, este acompanhamento. Com disponibilidade do supervisor para em qualquer momento poder esclarecer dúvidas. Me perguntava seu eu tinha um horário, sim, esse horário formal. Mas se precisar, pode me ligar a qualquer hora, todos tem meu contacto fônico. E eventualmente resolver dessa forma, sem precisar esperar o próximo dia de semana marcado.

P – Por email também?

R – Exatamente. Presencial e via email e, em situações de SOS, pelo contacto de fone. Então se encaminha tudo para que as coisas possam correr bem. É claro que não controlamos tudo, não é? Há situações que fogem.

P – E quando foge à regra, como se posiciona?

R – Nessas situações, tento alterar a estratégia de supervisão. Ainda buscando controlar a situação, eventualmente até estar presente na própria consulta, habitualmente não fazemos isso. Como aqui na clínica temos as aulas com o espelho (*) unidirecional e, portanto... podemos fazê-lo de duas formas. Ou estando na consulta, na sala com a pessoa, ou estando no espelho a observar.

P – E o paciente sabe das situações?

R – Sim. Em uma clínica pedagógica essa é uma das primeiras informações prestadas ao paciente. A possibilidade de eu estar sendo observado ou por professores ou mesmo por outros alunos. Portanto quem procura nossa ajuda sabe que esta é uma clínica que tem este constrangimento. Mas se a coisa corre muito mal, dependendo do problema, é também possível pensar em uma passagem de caso, isso também é ponderado. Eventualmente, se concluir-se que o aluno não está sabendo lidar, mas com todos os cuidados porque é algo delicado. Tentamos que seja o último dos procedimentos.

P – Quantos supervisionandos você tem?

R – Aqui na clínica... no momento tenho dois apenas. Temos diferentes locais de estágio e os alunos podem escolher para onde querem ir. Aqui são as duas especialidades, que são as mesmas que temos na faculdade. Já tivemos educação e organizações antes.

P – Se o aluno tiver interesse em outras áreas, pode procurar?

R – Pode. Mas também temos outras opções de estágios. Eu mesma supervisiono estagiários em outras instituições. Uma delas está nas comissões de proteção de crianças e jovens (CPCJ).

P - ... e tem relação com o jurídico.

R – Sim. Com situações de maus tratos a menor, de violência doméstica, de delinquência. Portanto, faço supervisão de alunos que estão nesses outros locais de estágio. São mais, mas nunca serão mais de dez. Porque se não fica inviável dar a atenção necessária. Mesmo porque avançam para outras etapas mais trabalhosas, como a tese. Uns em fase de término, outros a iniciar.

P – E você é professora teórica também?

R – Sim, sou professora auxiliar aqui na Fernando Pessoa. Leciono psicologia no primeiro e segundo ciclo, neste especificamente na psicologia da justiça. E depois leciono também em criminologia (*) no primeiro e segundo ciclo.

P – Suas disciplinas se concentram nessa área, então...

R – Sim, ligadas à minha área de especialização. Ao trabalho com vítimas...

P – A seleção dos professores para a supervisão segue essa linha?

R – Os professores seguem ligados a suas áreas, majoritariamente. Mas há disciplinas que são transversais, não é? Como a psicologia de investigação, também dou essa disciplina, que é transversal. Mas essa é a forma geral.

P – E você acha que é diferente o perfil do professor teórico e do supervisor prático?

R – Acho que sim. No caso do supervisor, é importante que tenha uma experiência prática. Eu já trabalhei em uma clínica na Universidade do Minho, não sei se foi lá, onde no serviço de psicologia o professor L. foi meu orientador. Então foi minha principal experiência prática. Embora aqui também já tenha acompanhado alguns casos. No último ano não, foi só supervisionar. Mas aquele foi minha grande experiência prática.

Entre 2004 e 2010, colaborando com esse serviço de psicologia, sobretudo ao nível da avaliação psicológica forense, na peritagem para os tribunais, e também na intervenção com vítimas adultas. Então, acho que a experiência da intervenção prática é fundamental no caso do processo da orientação e supervisão. O conhecimento teórico é muito importante, mas é o caso de aplicar esse conhecimento.

P – E além da prática você acha que precisa de um perfil pessoal diferente?

R – Acho que talvez sim, tem que ter algumas características. Porque uma coisa é o professor lecionar para um grupo grande de alunos e outra coisa é estar em contacto

com um grupo mais pequeno ou tendo o contacto individual com as pessoas. Tem que ter alguma abertura, alguma capacidade para ouvir, para empatizar com o outro...

P – Eu ia falar disso. Você acha importante a empatia?

R – É capacidade fundamental na psicoterapia como no processo da supervisão. Se não houver entre supervisor e aluno o processo comunicacional está comprometido. Portanto é um elemento importante quer para o supervisor, quer para o terapeuta. Nem todos os professores demonstram essa abertura com os alunos em sala de aula, mas na supervisão isso tem que existir. E depois acho importante também que o supervisor se identifique com a prática. E tenha essa capacidade para depois supervisionar e orientar o estágio. Tem que ter um perfil específico.

P – Que é diferente do perfil do docente...

R – Digamos que tem competências comuns, mas algumas são mais específicas para facilitar e apoiar todo o processo.

P – Vocês têm um preparo aqui para se tornar supervisor?

R – Neste momento eu diria que sim. Afunilando no sentido da psicologia da justiça eu diria que aqui há ainda mais especificidades. Alguém que intervém nessa área precisa ter robustez psicológica. Porque vamos falar de algumas situações muito delicadas. E o próprio psicólogo, aluno ou supervisor vai impactar com essas realidades. Não é uma coisa que se faz um curso, é algo que vai se desenvolvendo. Mas são casos por vezes muito dramáticos e muito exigentes do ponto de vista institucional. E seja o aluno ou o professor vai ter que ter essa capacidade. E principalmente o aluno, ainda sem experiência, pode ceder a insuficiências emocionais e o supervisor precisa apoiá-lo nessa superação. Precisa ser capaz de apontar as estratégias que precisa adotar. A investigação mostra que os técnicos que trabalham só com vítimas majoritariamente são

técnicos vulneráveis à chamada traumatização vicariante. São técnicos de risco para esses problemas.

Portanto, precisamos no mínimo saber identificar os fatores de risco, que podem ser desde o sinal de que o técnico está a entrar em *burn-out* e ajudar a lidar com isso. Então nessa área específica da psicologia da justiça essa tarefa tem ainda mais essas características. E ainda há o fato de que o trabalho com vítimas é um trabalho muito lento. Em que há progressos e retrocessos. O que exige ajudar o aluno e identificar fatos que nem sempre estão relacionados com incompetência. Porque muitas vezes resultam do próprio processo judicial que está a correr. De um recuo, de um procedimento que a vítima teve que realizar, coisas que podem ser suficientes para justificar um retrocesso. Para explicar aquela tentativa de suicídio. E alunos muitas vezes não sabem fazer essa leitura. É uma responsabilidade do supervisor. Os progressos também muitas vezes são micro, bem mais lentos que na clínica tradicional. Há esses constrangimentos.

P – A demanda é grande?

R – Nossa unidade é uma das com menos pedidos. É variável. Ora temos um volume significativo de casos, ora bem menos. Temos protocolos com CPCJs, mas há casos que chegam por iniciativa dos clientes, das vítimas, dependem de iniciativa própria e são em menor número. Também o *drop-out* é muito frequente, desistirem no meio do processo. êão situações que também exigem preparo dos alunos, porque chegam entusiasmados com um caso e a expectativa fica grande. E nós alertamos que com certas características os casos tem grande probabilidade de terem desistências.

P – Sim, frustra... Há reuniões entre os supervisores...

R – Temos de coordenação, tanto da unidade, a diretora é a S. e também de cada unidade. Na nossa, uma cuida mais da avaliação psicológica forense e outra, que é meu

caso, cuida mais da intervenção. Embora se misturem um bocado, mas teoricamente... no início do semestre e no final, as de coordenação. Se necessário, alguma no meio. A equipe tem cinco docentes, é pequena na supervisão. Temos de fato o J., colaborador que é só supervisor e terapeuta, mas não é docente. Um dos dois contratados para ficarem o tempo todo na clínica, estão cá há um ano. Nossos estágios são de outubro a maio, nos outros meses ficávamos sem ninguém.

P – Você é dedicação exclusiva?

R – Sim, sou. Mas minha atividade prioritária é como docente e investigadora. Boa parte do tempo é dispendida nessas tarefas. Neste momento, em termos de prática, a manhã de terça-feira é o tempo em que cá estou. A supervisão nem sempre é feita nesse dia, às vezes é feita no horário de atendimento.

P – Você se formou em psicologia há quanto tempo?

R – Olha, eu terminei em 2003 os cinco anos. Depois o estágio... Tenho 36 anos. Já tenho dois filhos, um de oito anos e uma filha de um ano e meio. Mas eu estava a explicar... terminei licenciatura em 2003 e no ano seguinte comecei o doutoramento, que terminei em 2009. Essa citação familiar explica um intervalo de um ano... não, de cinco meses... nesse caminho. Portanto já estou licenciada há 13 anos. Já como docente, há 8 anos como docente inteiro, porque quando estava na Universidade do Minho colaborava no serviço psicológico e dava aulas a título de professora convidada na psicologia marital. Era a equipe de psicologia de justiça, do professor B., da professora C., da M....

P – Qual é sua impressão sobre o que os supervisionandos pensam sobre a experiência da supervisão?

R – Falo da minha experiência e dos meus alunos. Acho que não há um registro de autoridade, não, mas de cordialidade, de ajuda, de orientação...

P – Eles percebem que podem contar...

R – Exato. Modéstia à parte, acho que esse o *feedback*. Ainda na semana passada uma aluna, a J., me encontrou no bar e veio falar comigo que tinha uma dúvida... eles sabem que podem contar comigo e que sou disponível a esse ponto. Logicamente não discutimos o caso ali, mas tratamos de agendar um momento para conversarmos. O que me parece é que veem a supervisão como sendo uma "mais-valia" para o seu trabalho. E não como uma obrigação, que tem que apresentar trabalho... do que a outra pessoa é que manda...

P – **E você também percebe isso em você.**

R – Sim. Também não me noto no registro de eu é que sei, vai fazer como eu disser. Porque não sou eu que estou no local. É muito importante a percepção do aluno que está em contacto direto com o cliente. Isso é central para descobrir a melhor forma de uma intervenção, de abordar aquela questão, que técnica ou estratégia.... Eu nunca imponho nada, dou os ingredientes, mas a pessoa tem que saber avaliar o momento. Trabalhar, não?

P – Em que momento você se descobriu ou se tornou supervisora?

R – É algo um pouco imposto pela profissão. Se somos professores, temos que também ser supervisores. Na maior parte das universidades, não há essa diferenciação. Mesmo no Minho, pelo que eu conheço, também é assim. É uma tarefa que decorre da atividade.

P – **Seria importante uma preparação especial?**

R – Não seria má ideia. O perfil não é exatamente o mesmo. Nem sempre um bom professor acaba sendo um bom supervisor.

P – **E o contrário também acontece...**

R – O supervisor é uma função com muito mais proximidade. Embora aqui, na Universidade Fernando Pessoa, as relações entre docentes e alunos sejam marcadas por muita proximidade. Praticamente todos os alunos comentam que sentem isso, muito mais aqui do que no ensino público, existem universidades como do Porto onde consideram os professores muito mais fechados, com mais barreira. Aqui isso faz parte da cultura. Há vários instrumentos que os alunos podem utilizar – não só o horário de atendimento, que não é totalmente rígido, mas também o "e-learning", como estou a fazer mesmo agora com alunos que estão em Lisboa, semanalmente com uma sala virtual na plataforma que temos, a questão do e-mail que podem usar, portanto temos diversos instrumentos que podem ser usados.

P – São formas de acesso.

R – Diversas. É claro que somos em geral mais atentos ao e-mail do que às vezes acontece no público.

P – Tem diferenças entre valorização de universidade pública e privada?

R – Em Portugal, sim. A pública tem mais valorização, como no Brasil. Costumo dizer que isso é uma asneira. Porque se nós formos para o ensino secundário ou básico, o mais valorizado é o ensino privado. Quando vamos para o ensino superior, inverte-se e o mais valorizado é o ensino público. Não bate muito certo, pois não? Sem falar que a melhor universidade do mundo, Harvard, é privada. Tem a ver com uma série de mitos que se foram construindo, de que a universidade privada tem maior facilitismo, o que é uma inverdade comprovada por nossos alunos sem muitas dificuldades de avançar em outros cursos onde há mínimos a serem cumpridos. Mas criou-se uma ideia de facilitarem mais e por isso são desvalorizados. Nos últimos tempos isso tem tido... a se desfazer.

P – O sistema é de vestibular, com provas para se entrar?

R – Sim. Na pública há uma média definida para determinado curso. Na privada não há essa média, tem mais a ver com o número de vagas disponíveis. Mas há uma avaliação do currículo do aluno. Há uma forma específica para candidatos com mais de 23 anos de idade, que envolve provas mesmo, tem que fazer uma entrevista com psicólogo, para essa avaliação sobre reunirem condições para ingressar. Mas aí funciona de forma similar no público e no privado. Mas cada universidade tem sua política.

P – Você considera necessária uma formação específica para supervisor?

R – Acho que sim. Podemos potenciar a qualidade da prática. Aliás, nós sugerimos sempre aos nossos alunos, no caso de psicologia da justiça, que procurem ter supervisão. Na prática, que não trabalhem sozinhos. E, portanto, se estamos a estimular isso temos que ter supervisores especializados. E não podem ser os professores, porque estamos a acompanha-los no estágio curricular, mas precisam de acompanhamento em sua prática profissional. Então tem que ter... aliás, penso que já existe. Temos clínicas que prestam apoio psicológico e que, em simultâneo, tem pessoas mais velhas que fazem supervisão a colegas mais novos. Então isso é feito de alguma forma.... na consulta clínica privada, há colegas que já fazem. Mas acho que não há essa formação e que me parece importante.

P – Porque isso também percebo. Um profissional se torna um supervisor, mas poderia ser detalhado melhor o que é ser um supervisor. Ele não influencia na construção da identidade do supervisionando?

R – Acho que sim. Dentro das características de cada um, se é mais vulnerável, mais ou menos influenciável... Mas é inevitável. Eu mesma, que tive a experiência em meu percurso, fui influenciada. Positivamente, acho que sim. Além disso, é importante que o supervisor tenha o perfil certo, talvez isto seja excessivo... o perfil adequado. Então uma formação seria um bom elemento.

P – Para finalizar, uma experiência positiva e negativa como supervisora.

R - Nunca tinha pensado nisso. Muito positivo é o caso do J., que foi meu supervisionando e está a fazer o doutoramento. Eu vi crescer e creio que meu papel de supervisora foi muito importante nesse crescimento. Ele próprio diz isso. Apenas não está a fazer diretamente conosco porque perdemos o doutoramento, que foi fechado há pouco tempo. Está a fazer em outra instituição, mas convidou-me a ser orientadora dele. Portanto essa é uma experiência muito positiva.

Menos. São aquelas situações em que tudo parece estar correndo bem e de repente o aluno desaparece. Tive uma aluna nessa situação, abandonou sem dar notícias. Sem sabermos o porquê. Sem nada ter acontecido, não havia... e parecia ser uma aluna cumpridora, em que as coisas estavam a correr bem. Não era aqui na CPP, era outra instituição o estágio mas era fase final. Mas ficou essa lacuna do motivo.

P – Acho que era isso.

Agradecimentos e finalização não foram gravados.

ENTREVISTA G-3 (Portugal)

Essa entrevista foi incluída dada à interface entre psicologia jurídica e clínica, pela proximidade de atuação e pelas questões similares com a prática clínica.

P – Tá gravando... bom, você é supervisora, né? De psicologia forense? Ou é jurídica?

R - Bem, forense incide sobretudo em questões que vão ao tribunal. Que podem ser matéria criminal ou matéria cível ou matéria de família, não é? E a jurídica é um campo mais abrangente, pode incluir outras coisas que não vão aos tribunais. Como por exemplo o auxílio a casos de investigações policiais, por exemplo.

P – Se chegar um caso de violência doméstica que ainda não foi ao tribunal seria incluído em psicologia jurídica?

R – Sim.

P – Como é que você descreve a supervisão?

R – Bem, não só do ponto de vista acadêmico, mas também do ponto de vista do desenvolvimento pessoal, é talvez uma das experiências mais enriquecedoras que alguém pode ter. Nós quando vemos por uma determinada tarefa, em termos clínicos, quem empreende o caminho da psicologia tem que ir com humildade porque ainda não sabe tudo. E o fato de ter alguém com mais experiência, que nos possa dar recomendações mais precisas, acaba por ser um ponto de partida extremamente importante para quem está a iniciar-se neste campo. Mesmo para quem depois de um tempo tenha alguma experiência de trabalho é sempre importante ter uma supervisão até para a discussão de casos. Conseguir se colocar do outro lado, ver o caso em outra perspectiva. Penso que a supervisão é importante sobretudo nesta área da psicologia.

P – Você acha que tem diferença de relação com o aluno entre a prática docente e a prática de supervisão?

R – Eu diria que ao separar a parte mais prática a relação entre supervisor e supervisando acaba por ser mais estreita. Em termos de horas de tempo acadêmico em sala de aula é sempre muito importante ter aquele referencial teórico e aquelas lições. Ao observar como o professor faz determinado atendimento, diante de um imprevisto ser capaz de dar a volta, de conseguir por o cliente a falar sobre determinado assunto, acaba por ser uma relação especular. Acaba por ser mais contínua, mais estreita. Acaba por ser um caminho mais aprofundado.

P – E essa profundidade só ajuda ou também atrapalha às vezes?

R – Se for em exagero, como qualquer profundidade (rsss) pode atrapalhar. Se não conseguir se distanciar, torna-se uma relação pessoal e não de professor e aluno.

P – E quem define a profundidade é o supervisor ou a dupla?

R – Acho que a dupla. Às vezes, vindo de coisas tão simples como a forma como se tratam. Eu tenho pessoas que foram meus supervisores que hoje continuo tratando por professor e professora. E acho que é dessa manutenção desta forma de tratar que nos mantemos próximos, Acho que ajuda. Se uma relação for tão afetiva e profunda que possa tirar o aspecto formal pode atrapalhar muito.

P – Eu também percebo que manter uma certa formalidade facilita a relação do trabalho. Você considera que existem pré-requisitos para ser um supervisor?

R – Se não existem, deviam existir. Por que, da mesma forma que nós mudamos para fazer todo tipo de atividade, também para exercer a função de supervisor haverá um conjunto de características tanto profissionais e técnicas como pessoais. Uma delas é ser capaz de ouvir, não é só o seu supervisando. Muitas vezes não é apenas cobrar do estagiário, precisa estudar questões, ter uma mente aberta, nem todos terão essas diversas características.

P – Algo como nem todos os bons professores serão necessariamente bons supervisores?

R – Exatamente. Nós vemos isso não apenas na prática clínica mas nas orientações acadêmicas. E sentimos o aluno quando não está satisfeito com seu supervisor ou orientador. E percebemos que cabe aqui alguma introspecção que cabe fazer.

P – Mesmo sendo bom docente...

R – Sim, mas não saber transmitir, explicar como pôr em prática. Normalmente diante de casos difíceis, quando são uma exceção à regra. Quando em determinadas circunstâncias é preciso ponderar se é melhor atuar sempre daquela forma.

P – E você, na experiência, acha que o supervisor interfere na construção do perfil profissional do supervisionando?

R – Pode não ser 100%, mas interfere um pouco. Eu diria que uma pessoa às vezes tem tal recurso porque teve um supervisor. Se tivesse outro, não teria visto a coisa daquela maneira. Não teria atuado daquela maneira. Não teria seu percurso, a importância que daria a determinados aspectos seria outra.

P – E como você analisa essa relação no processo de aprendizagem? Facilita ou dificulta?

R – O processo não vai depender só da relação. Vai depender também do grau de investimento que cada um deposita na tarefa. Eu posso ter uma boa relação com meu supervisando, não é, e ele no fundo dar conta de todas as orientações, observar e criticar algo que lhe digo, mas não haver tanto investimento da parte dele.

P – Mas você percebe que quando a relação não se estabelece muito bem...

R - ... há atritos. Cito quando fazemos uma entrevista com uma criança pequenina. São vários contatos, algo muito difícil. Num primeiro momento não conseguimos estabelecer uma relação com ela, e se não for superado todo o processo vai ficar enviesado. É a mesma coisa. Não temos um clique para acionar. Às tantas, as pessoas não estão confortáveis na relação. Pode não ser fácil... Tanto que podem haver casos em que as pessoas preferem fazer uma mudança.

P – Isso é possível, aqui?

R – É. Não é a regra, é uma exceção que precisa ser muito bem fundamentada. Já houve situações em que a pessoa de fato não sentiu que estava sendo orientada, o tempo para cumprir as coisas é muito relaxado até da parte do supervisor. E o orientando não se sente confortável...

P – Você dá supervisão para grupo ou é individual?

R – Eu faço duas coisas. Por um lado, porque sou coordenadora do mestrado em psicologia da justiça e portanto, tenho aqui essas demandas e coordeno o trabalho de supervisão de meus colegas, sendo orientadora de alunos de mestrado. Por outro lado, faço parte da clínica onde estamos hoje, entre as unidades está a de psicologia forense onde faço supervisão de alunos em estágio no último ano.

P – E você faz as supervisões... não é lá na clínica, né?

R – Nós, um dia por semana, temos que estar na clínica para isso. Se tivermos casos, vamos pontualmente. Nesse dia fazemos supervisão tanto de nossos alunos como outros, quer acadêmicos ou profissionais, que estejam atuando.

P – O estágio profissional é...da Ordem.

R – Sim. Nós deixamos de ter, mas é um estágio obrigatório para o exercício da profissão aqui em Portugal.

P – Quando não tem aqui, é feito em outra instituição.

R – Sim. Podem fazer o estágio acadêmico aqui, mas se não tivermos o profissional precisam buscar em outro sítio porque é obrigatório.

P – Fiquei com uma dúvida, mas isso não tem a ver com essas perguntas. Faz os três anos de graduação, mas se não fizer o mestrado é o que?

R – É o licenciado em psicologia, mas não pode exercer. Para ser psicólogo tem que fazer os três anos, os dois de mestrado, o estágio acadêmico e o estágio profissional, não necessariamente de doze a dezoito meses. Pode ser menos. Dentro do protocolo de horas estipulado.

P – Você fez o curso, se formou quando?

R – Entrei em 1991, acabei em 1996. Fiquei um ano sem fazer o mestrado porque não tinha na área que eu queria. E depois disso o doutoramento.

P – Você fez no modelo anterior?

R – Sim. O modelo de Bolonha é mais recente.

P – E seu mestrado foi em psicologia da justiça.

R – Sim. Na Universidade do Minho. Voltei no doutorado para o trabalho com vítimas. Crianças, mulheres...

P – Aqui tem o equivalente à Lei Maria da Penha?

R – Sim. Temos o artigo 152 do Código Penal que trata da violência doméstica. A última versão, de 2007, envolve situações de namoro onde não há o vínculo conjugal exigido antes. Também passou a ser incluída a situação de casais homossexuais. E ainda abrange agora a situação onde as pessoas não vivem juntas. O entendimento de que a nossa intimidade não se limita à conjugabilidade...

P – E os mestrandos que optam por essa área, como vou dizer, intensa.... exige uma robustez maior, é um perfil específico?

R – Sim, tem. Sempre buscamos esclarecer que não é apenas o desejo de ser útil, é se tem o perfil de lidar com. Uns mais para lidar com agressores, outros com vítimas. E alguns podem ao lidar com o estágio descobrir que não tem tanto perfil assim. É preciso ter uma noção de que a tarefa pode ser mais difícil do que se espera. E que isso pode ser contrangido por questões legais, como fazer uma avaliação clínica em alguém que está fazendo acompanhamento de outro meio. Na área forense as pessoas não vem voluntariamente, mas nesse campo o âmbito de assessoria técnica ao tribunal pode fazer as pessoas mentirem, a informação é maior. A mudança é difícil porque pode não ter a ver apenas com as condicionantes individuais mas também com as condicionantes sociais envolvidas.

P – Você já teve uma experiência assim muito difícil em supervisão?

R – Sim, não estou a articular nada específico neste momento. Os casos de cunho sexual são sempre muito difíceis. Sempre surgem casos com novos contornos.

P – Difícil assim no manejo com o estagiário...

R – Um deles foi onde tínhamos uma situação de violência doméstica. Estava em acompanhamento, mas contava com uma medida de coação imposta pelo tribunal para afastamento do agressor. E tomamos conhecimento de que ela vinha às consultas, mas era ele que trazia. Havia uma violação clara de uma decisão judicial. O dilema foi que do ponto de vista social e judicial tínhamos que informar, mas do ponto de vista do acompanhamento psicológico isso poria em risco a continuidade do tratamento. Ao final de muito discutir, envolvendo o supervisando, viemos a remarcar as consultas com um contrato onde ficava muito claro o que precisava cumprir. Mas é um exemplo de algo que pode exigir análise caso a caso.

P – E muitas vezes o supervisor tem que entrar junto?

R – No início podemos ficar, mas depois é mais autônomo. Pode ser até um colaborador autônomo mais experiente. No caso do estágio profissional pode estar junto com nosso colaborador na clínica, que é o J. Ele colaborou naquele caso em que falamos porque a segurança da paciente estava em risco. E era uma pessoa que tinha um outro posicionamento lógico. Havia todas as razões para justificar essa maior proximidade.

P – Você gosta de ser supervisora?

R – Gosto. Tanto de ser professora como de ser supervisora. E acho que quando damos uma disciplina e temos esse contacto permanente com a prática os exemplos saem... não ficamos a gravar teoria, explicamos como a teoria funciona. Portanto, balanceadamente, não gostaria de fazer só supervisão ou estar ligada só à docência. Desde sempre quis ser professora, acabei o curso e não tinha ainda tempo completo na universidade, me voluntariei no CPCJ (de apoio a crianças e jovens) e ia equilibrando o que tinha que fazer enquanto docência e a ida ao acompanhamento de processos...

P – A sua dedicação na universidade é exclusiva?

R – Sim. Qualquer coisa que queiramos fazer extra é preciso autorização. Mesmo sendo particular. Embora não tenhamos aulas todos os dias é importante que se saiba onde estamos.

P – Você está aqui há quanto tempo?

R – Há quase dezesseis anos como supervisora. Na docência, desde 1996, 1997.

P – Ah, começou como docente.

R – Sim, quando comecei tinha apenas 23 anitos, né, ainda no Minho éramos monitores, uma espécie de assistentes. Depois como auxiliar e no tempo livre o voluntariado. Complementei dentro da universidade... em 1998 nós abrimos um serviço para pessoas lá, e se mantém como um serviço de desenvolvimento. E lá tínhamos a área específica da psicologia da justiça. Ambas as coisas, mas ainda não como supervisora – eu é que era supervisanda.

P – Você acha que pode ser interessante haver um curso específico sobre supervisão?

R – Sim. Às vezes dicas importantes, aspectos importantes podem ser passados. Coisas lembradas apenas quando as pessoas enfrentam grandes problemas, na hora. Mal não faria, com certeza.

P – Penso que o supervisor às vezes tem características pessoais que nenhum curso daria. Mas também tem competências que poderiam...

R – Com certeza.

P – Não conheço ainda. Sei que há países que já tem.

R – Chegamos a pensar em fazer um curso de pós-graduação sobre supervisão. Mas não foi avante. Mas penso que mal não faria.

P – A pesquisa em si acabou. Tem apenas uma coisa: você tem uma impressão assim de como os estagiários vivem a supervisão?

R – Não é que passe muito o que vivem, mas notamos a responsabilidade com que diversos deles estão a fazer. Com nossos supervisandas e supervisandos, e às vezes com colegas de outras áreas, nota-se o empenho de acertar o rumo, de não errar, ter cuidado na tomada de decisão. Mas, sobretudo no início vivem muita ansiedade. Um estresse, muito medo de começar a ter casos. Quanto começam a ter quatro ou cinco já passam a achar que tem muito. O que é bom, mas a verdade é que a certa altura teremos muito mais que isso.

P – E eles tem uma demanda de muita exigência do supervisor? Ou buscam a autonomia?

R – Há de tudo. Dos que esperam que a gente diga o que tem para fazer, o que tem de pesquisar para aquele caso ou outro. E os que já chegam com notinhas de questões apontadas a dizer eu trabalhei nisto, eu pesquisei aquilo, isso pode ser uma boa ideia e não sei o quê... E há aqueles superatuantes ao ponto de confiarmos plenamente naquilo que eles fazem. Eu diria que há de tudo.

P – O mestrado, são dois anos?

R – Sim.

P – Há uma evolução, começam mais dependentes e vão se tomando de autoconfiança?

R – Alguns nós até perdemos de vista (rsss). Por isso tem que vir e continuar fazendo a investigação... Às vezes bate um sentimento de “OK, conseguimos que essa pessoa tivesse um bom percurso, ficasse com uma boa formação, e agora está pronto para assumir” mas nem sempre acontece.

ENTREVISTA G-4 (Portugal)

P- Você é supervisora?

R- Supervisora em diferentes níveis. Isto é, basicamente há dois níveis: supervisora de estágios, nos estudantes do mestrado integrado em psicologia do quinto ano. Portanto deste mestrado, o curso de mestrado, há alguns estudantes que estão a frequentar precisamente o MIP, na área da Psicologia da educação, desenvolvimento e aconselhamento, que é como se chama aqui na Universidade de Coimbra, e há supervisora de estudantes de doutoramento, né, portanto sou supervisora assim, nestes dois ciclos de estudo. Sou realmente supervisora de estudantes de doutoramento, tanto na Universidade de Coimbra, apenas, no nosso curso de doutoramento, em algumas das áreas que nós aqui temos, Psicologia da Educação, Psicologia da Motivação e da Personalidade, Psicologia do Aconselhamento. Essas são as três áreas em que eu tenho atuado como supervisora de estágio de doutoramento.

E depois no curso inteiro universitário de Psicologia da Educação, que envolve as Universidades de Coimbra e Lisboa, portanto um dos cursos que é feito em parceria é o doutoramento, o curso inteiro universitário e o doutoramento em Psicologia da Educação, também está ligado a esse curso, e também sou supervisora de estudantes deste curso. As áreas a que eu tenho que estar majoritariamente ligada são Psicologia da Educação e também tem várias na Psicologia da Motivação e da Personalidade e na Psicologia do Aconselhamento.

P- Supervisor no doutoramento é a mesma função de um orientador?

R- É a mesma função.

P- No mestrado já é a dos estágios?

R- Isso. Realmente, nós no segundo ciclo temos os estágios, os estudantes de quinto ano do MIP têm que fazer, digamos, todo o ano dedicado a… Ou o ano inteiro é

dividido, no caso. Nós aqui temos em Coimbra um modelo que não é igual para as três áreas. Nós temos no MIP três áreas de especialização, que é a Psicologia de Educação, Aconselhamento e Desenvolvimento, a qual eu estou ligada; a Psicologia Clínica, a qual o doutor Rui está ligado; e a Psicologia das Organizações de trabalho e Recursos Humanos. E no caso das duas primeiras, no último ano, o quinto ano, os estudantes têm que dividir o ano pelo estágio e pela realização da tese, mas isto acompanha, digamos, a realização dessas duas tarefas acompanha os estudantes ao longo do ano. Enquanto que na área da Psicologia do trabalho e das organizações dos recursos humanos, eles têm isto desmaterializado. No semestre fazem o estágio e no outro semestre fazem a tese. O modelo é diferente aqui na nossa faculdade. Portanto sim, sou supervisora de estágio, sim.

P- Que daí acompanha a prática dos estagiários que já fizeram os três anos do curso de Psicologia.

R- Exatamente. E fizeram o quarto ano, portanto fizeram os três anos da licenciatura em ciências psicológicas, passaram depois do âmbito MIP para o quarto ano, porque sendo um ciclo integrado de estudos é primeiro, segundo, terceiro, quarto e quinto, né. Portanto o quarto ano já dentro da área, digamos é um ano dentro da área em que eles se candidataram, Psicologia da Educação, e também o quarto ano é um ano mais dedicado a preparação teórica, certo, embora possa ter muitas atividades de formação completa, mas é a preparação dentro da área especificamente. E depois o quinto ano, que é realmente prática profissional.

P- Você entende que há diferença da prática do supervisor - claro que há diferença de estratégia -, mas há diferença do supervisor para o professor teórico?

R- Claro. Tem diferenças muito grandes. Quanto a mim, não é? Porque nós, quando estamos a dar um ensino mais teórico, dirigimos com quantas classes a que damos aulas

desde, por exemplo, eu tenho uma unidade no primeiro ano em que tenho 225 alunos, né, no primeiro ciclo. E tenho unidades já na área da Psicologia da Educação, Desenvolvimento e Aconselhamento, quarto ano, em que tenho 40 e tal alunos. Depois chego no quinto ano e tenho... este ano, até como estou na direção, tenho menos estagiários, em princípio deveria haver uma redução do horário para quem está na direção e, portanto, só tenho três estagiários.

Mas normalmente nós temos na área da Psicologia de Educação, Desenvolvimento e Aconselhamento clínico, cada supervisor tem três, quatro estagiários. Pode ter às vezes cinco a seis. Portanto a relação é completamente diferente, né. Nós temos uma relação muito mais próxima. É uma relação em que partilhamos não apenas o saber teórico, mas partilhamos também nossa experiência profissional até a experiência enquanto psicólogos, por exemplo, antes eu própria fazia, nós temos aqui um centro de prestação de serviços à comunidade, e eu fazia a consulta de Orientação e Acolhimento.

P- E aí tem um envolvimento maior com a pessoa?

R- Muito mais envolvimento, é mais intensivo, é melhor. Porque temos que supervisionar o trabalho do estagiário e articulação com o orientador do local, porque, como já devem ter dito, em Portugal eles têm um requisito da nossa agência A3ES[5], a exigência relativamente aos cursos de psicologia, que já tiveram o primeiro ciclo de avaliação, então todos os ciclos foram avaliados por essa agência, nós temos que uma das exigências relativamente ao estágio, onde nós somos supervisores, e que os estagiários só podem fazer suas atividades em locais onde há um psicólogo, membro da Ordem dos Psicólogos, e este psicólogo é um orientador local. Portanto cada estagiário

[5] Instituída pelo Estado através do Decreto-Lei nº 369/2007, de 5 de novembro, a Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES), é uma fundação equivalente ao ENADE no Brasil.

no quinto ano tem o supervisor da faculdade e o orientador local. E portanto, nós supervisores também temos que nos articular com o orientador local.

P- Entendi. Tem uma articulação, uma relação.

R- Temos uma relação, normalmente reuniões semanais com os estagiários, visitas aos locais de estágio sempre que é necessário, todos os locais onde se realiza o estágio também têm que ser o objeto de um protocolo, ficam explicitadas as funções do supervisor, do orientador local, qual o papel da faculdade e dos supervisores da faculdade, o papel dos orientadores, etc.

P- Como se fosse um contrato?

R- É um contrato sim, porque além do protocolo, depois há um contrato social deste protocolo, relativamente a cada estagiário específico.

P- No Brasil também funciona assim. Como chama essa agência que regulamenta esse estágio?

R- A3ES. Que é a Agência para Avaliação e Acreditação do Ensino Superior.

P- Temos também essa regulamentação no Brasil.

R- A3ES é o modo como ela aparece mais.

P- Como é que foi o seu percurso dentro da universidade para se tornar supervisora?

R- Eu formei-me em Psicologia. Entrei na universidade no momento em que a estrutura da carreira era muito diferente do que é agora. Agora para as pessoas entrarem na Universidade, têm que já ter o doutoramento. No meu tempo não. Portanto licenciei em Psicologia, na época a licenciatura em psicologia era de 5 anos, como agora, e a estrutura não era muito diferente porque eram também 3 anos de formação geral e um 4º ano já de formação orientada. No meu tempo eram quatro anos de formação geral, digamos assim, e depois um quinto ano de estágio em que se tinha que fazer também

um seminário de investigação. No fim tinha que ser um trabalho de investigação e um estágio, né. Nós licenciávamos em Psicologia, eu quando acabei a licenciatura candidatei-me logo a um posto na Universidade de Coimbra…

P- Você fez aqui?

R- Fiz, por acaso fiz aqui. Candidatei-me ao lugar, digamos, abriram concursos, abriram vários lugares. Na época chamava-se assistente de estagiário, que era a base da carreira. E quando nós entrávamos para assistente de estagiários, poderíamos dar aulas práticas, mas nunca teóricas, como assistentes de disciplina e podíamos acompanhar a supervisão dos estágios com colegas mais seniores, ser co-supervisores de estágios. Eu fiz isso desde o início. Desde que entrei para a faculdade em 1982, como assistente de estagiária, comecei logo a acompanhar as atividades, fazer supervisão de estágio na área da Psicologia, na época não era Psicologia da Educação, porque a estrutura do curso também era diferente, havia áreas na licenciatura em Psicologia, áreas de estágio no quinto ano, e a minha área era de fato a orientação escolar e profissional.

P- 1982?

R- 1982. Que foi quando me apresentei, licenciei-me em julho e depois entrei na universidade em outubro, como assistente de estagiária. E como assistente de estagiária nós tínhamos 4 anos, o contrato era 4 anos. Durante esses 4 anos, ao final desses 4 anos, tínhamos que fazer umas provas, porque não havia na época mestrado propriamente, ainda não havia. Tínhamos que fazer provas de aptidão pedagógica e capacidade científica, ou seja, tínhamos que fazer umas provas em que tínhamos que mostrar que sabíamos dar aulas, fazer esse tipo de atividades. Tínhamos que fazer um relatório de uma disciplina, uma aula, era prova de aptidão pedagógica. E depois tínhamos que fazer uma investigação. Apresentar uma investigação e o relatório da capacidade científica, portanto tinha essas duas coisas. Se tudo isto corresse bem, se fossemos aprovados,

passávamos a assistentes, era o patamar seguinte. Então no patamar seguinte, como assistentes, podíamos dar algumas aulas, não podíamos ser regentes de unidades curriculares, percebe que regente era o docente responsável, mas podíamos dar aulas teóricas e já tínhamos mais alguma liberdade, portanto mais autonomia na supervisão de estagiários. Depois tínhamos alguns anos para fazer, digamos assim, preparar o doutoramento.

Na época realmente os doutoramentos eram muito mais limitados. Quando eu fiz o doutoramento em Portugal praticamente só faziam doutoramentos as pessoas que estavam nas universidades, enquanto que agora está aberto à comunidade, portanto faz doutoramento por muitas razões e o número de alunos que se candidatou não tem nada a ver com o que era no meu tempo. Enfim, nós então tínhamos uns anos para nos prepararmos para fazer doutoramento, quando fizéssemos o doutoramento éramos contratados como professores auxiliares. Foi o que aconteceu, quando fiz o doutoramento fui contratada como professora auxiliar e como professora auxiliar, sim, já podia ser regente de algumas unidades teóricas, embora sempre sob a supervisão ainda de professores associados ou catedráticos, mas já era perfeitamente autônoma para fazer a supervisão de estágios. E eu desde que fiz o doutoramento, neste momento já sou professora associada, neste momento os professores associados têm total autonomia para reger cadeiras, et ecetera. Mas desde que fiz o doutoramento, quer dizer, no fundo…

P- E o professor catedrático, como ele se torna o professor catedrático?

R- Em primeiro lugar, há um grau acadêmico em Portugal acima do doutoramento, que é a agregação. Tem que fazer provas de agregação, ou seja, tem que se candidatar a provas de agregação. São provas em que tem que apresentar o currículo vitae, tem que fazer o relatório de uma disciplina, tem que dar uma aula. São provas que duram dois

dias, frente a um júri, que são pessoas majoritariamente constituídas, esse juri é majoritariamente constituído por membros externos à própria instituição, certo, que estão a a avaliar e colocar questões e se fizer a agregação. Então quando abrirem concursos nas instituições para professor catedrático, aí pode candidatar-se.

P- É o que no Brasil nós chamamos de livre docência? Acho que tem uma equivalência.

R - Provavelmente.

P- Qual a característica que você considera mais importante para ser um supervisor, para atuar junto com os alunos como supervisor? Uma característica pessoal.

R - Pessoal? Não profissional?

P- Profissional também. Uma pessoal e uma profissional.

R- Eu acho que tem que ter alguma ligação à prática profissional. Penso que tem que ter, do meu ponto de vista, alguma experiência da prática profissional que se está a supervisionar. Tem que gostar do que está a fazer. Eu acho que o supervisor tem que ter uma disponibilidade grande porque tem que gostar do que está a fazer, e tem que ter uma disponibilidade grande. Porque as questões que surgem no contexto do estágio podem ser questões previstas, já estão planificadas. Nós normalmente pedimos aos estagiários que no início do ano, juntamente com os orientadores locais, façam uma planificação de sua atividade de estágio: o que é que vão fazer, quando, como vão fazer. Não quer dizer que o plano seja rígido, está sujeito a modificações, mas há uma planificação anual que é feita no início do ano, nos primeiros dois, três meses. Depois, evidentemente que nós temos que participar nessa planificação, juntamente com o orientador, tanto é outra característica é que tem que ter uma capacidade para colaborar com o orientador local, disponibilidade para a colaboração com as instituições e,

sobretudo da colaboração da articulação das parcerias com os orientadores locais, porque se o supervisor da faculdade diz uma coisa e o orientador local diz outra, com certeza que o estágio do aluno vai ser prejudicado. Não se vai realizar nas melhores condições.

Mas também tem que ter uma abertura para modificações, porque o estágio não é uma coisa, é uma prática profissional e aparecem sempre coisas novas, podem ser positivas, novas experiências que não estavam planificadas, etc, e que têm que ser preparadas num tempo mais curto. Mas também podem surgir obstáculos, e surgem muitas vezes as dificuldades, a implementação de atividades que já estavam previamente, digamos assim, planificadas, que estavam previstas e portanto um orientador tem que ser uma pessoa também com uma disponibilidade muito grande para integrar isto, ser capaz de trabalhar com o estagiário no sentido de "agora vamos fazer", ser capaz de acolher os imprevistos, porque acontecem muitos imprevistos.

Olha, vou dar um exemplo deste ano, que não (...) comigo porque estou na direção da faculdade. Um dos lugares de estágio tem duas das minhas três estagiárias, digamos que o psicólogo local, portanto o da escola onde elas estão fazendo estágio, foi diagnosticado em novembro com câncer no cólon, no intestino, pois logo colocou baixa, porque ele teve que fazer uma série de tratamentos para reduzir, a radioterapia, quimioterapia, etc. Só em abril é que foi agora objeto de intervenção, portanto é previsível que volte só quando as estagiárias estão a sair, certo? E se tudo correr bem para ele. Esperamos que sim, que corra bem. Portanto, este ano que (...) teria que estabelecer como eventual uma parceria com o colega, surgiu este problema absoluto imprevisto, e grave. E, portanto aquilo que era o contrato de supervisão teve que ser um pouco modificado.

P- E aí tem que lidar com a angústia que isso gera nos estagiários também.

R- Claro, o supervisor de estágio tem que ter uma capacidade de lidar com os problemas, não só o que estou a descrever, mas também relativos a problemas que possam surgir na implementação daquilo que estava planejado, na organização do trabalho do estagiário, como também tem que estar muito preparado para lidar com os aspectos emocionais do próprio estagiário. Porque se há estagiários que lidam muito bem com todas as tarefas, vamos falar agora dos aspectos emocionais: há estagiários que lidam bem com as dificuldades, por exemplo, estava esperando mil coisas, o estágio não correspondeu às expectativas, (...) sobre ajustar as suas expectativas, saber até aproveitar, digamos, há outros estagiários que tem muita dificuldade em fazer isso, né. E portanto tem problemas com "não era bem isso que eu estava a esperar" ou "era bem isto que eu estava a esperar, mas não imaginava que ia ter tantas dificuldades em fazer isso", não imaginava que ia ter tantas dificuldades com os professores, em convencer os professores no contexto escolar", né, é um contexto muito complexo. Como é que vai lidar com muita gente, com pais, com (...), com professores, com os próprios alunos, enfim, com uma série de parceiros, internos e externos à escola. E como o trabalho na escola é realmente um trabalho muito rico, é o que eu digo aos meus estagiários no início do ano, é um trabalho muito rico, porque aprende muita coisa, é muito complexo, fazem muitas competências, tem uma interface com a clínica, consulta, avaliação psicológica, programas de intervenção psicológica, avaliação da intervenção, etc.

Mas é muito complexo, não é fácil, é um trabalho que tem que lidar com muitos obstáculos e até com a ideia de que não estavam preparados para lidar com algumas das, digamos, tarefas, dificuldades, que vão pensar muitas vezes que a preparação que tiveram nos ensinos anteriores não é suficiente, e portanto às vezes os estagiários desanimam, sentem dificuldades, têm até períodos de depressão. Não digo a depressão

no sentido de doença, mas um certo afeto, um morto-passivo, digamos. E enfim, ficam angustiados, ansiosos, não tem problema mais no humor, mas mais na angústia, ansiedade. E nós temos que saber lidar com isso tudo, temos que saber apoiar, temos que saber compreender, ajudá-los a ultrapassar.

P- Normalmente ajuda essa experiência?

R- Sim, eu acho que é fundamental o apoio do supervisor. Por outro lado, temos também que ser exigentes com os estagiários quando eles não estão a corresponder aquilo que são as expectativas da instituição, do orientador local, ou aquilo que deve ser um nível de qualidade de um psicólogo estagiário. Penso que, felizmente não há muitos casos, mas há alguns alunos que pensam que o estágio é uma espécie de "é muita diversão, vou fazer a prática" e tal, mas não compreende a responsabilidade que está associada ao trabalho de um estagiário, não é? Por exemplo, um exemplo muito simples, o fato de não chegar às 9 e ¼ quando tem uma reunião marcada com um aluno às 9 e ¼, e chegar às 9h e meia. É uma coisa não muito séria, mas eles são avaliados em diversos parâmetros, e um deles precisamente é a seriedade, a responsabilidade. Então temos muito o que falar com os estagiários, relativamente. Temos que ser firmes, temos que ser exigentes.

P- São jovens?

R- São jovens, a maioria deles tem na casa dos 21, 22 anos. Temos de vez em quando estudantes trabalhadores, que já são mais velhos, né. Mas a maior parte são estudantes em tempo integral e, portanto, são muito jovens, não é? E, portanto, temos também que ser compreensivos, apoiá-los, mas também temos que ser muito exigentes e mostrar-lhes que, a intervenção do trabalho de um psicólogo, do trabalho de um estagiário, que é a primeira experiência que eles têm profissional, é supervisionada, mas tem experiência profissional, tem que ter uma experiência que tenha uma qualidade

elevada, não é? E que os contextos onde eles trabalham são contextos exigentes e que tem expectativas elevadas e tem que ter qualidade no trabalho desenvolvido pelo psicólogo. Então um supervisor tem que ser exigente, certo. Também tem que estar preparado para apoiar o estagiário quando ele não consegue atingir algumas competências, ou até níveis de conhecimento em determinadas áreas que são exigidas no trabalho, então tecnicamente dizer: olha, tens que ler isto, tens que ler isto…

P- Quando não atinge, reprova?

R- A minha experiência, ao longo destes anos houve duas reprovações e já foram há alguns anos, não foi com mestrado integrado, não foi no âmbito MIP, foi ainda no âmbito da licenciatura em Psicologia. Realmente as pessoas não correspondiam, mesmo depois de todo o esforço que era feito não correspondiam às expectativas, portanto o que acontece é que nós temos, nós exigimos dos estagiários que apresentem um pré-relatório, um relatório parcelar, em janeiro e fevereiro. E portanto, nessa época, fazemos uma fricção com os próprios orientadores locais do trabalho que está sendo desenvolvido.

Como é que estamos nos diferentes parâmetros? Nós temos uma grelha, a própria instituição elaborou uma grelha (*), a própria faculdade, instituição de ensino, enfim, conselho pedagógico construíram, propõem uma grelha de avaliação das atividades de estágio, que é bem conhecida das instituições e dos orientadores locais, portanto eles já sabem qual é a grelha que vai ser utilizada para avaliar o trabalho do psicólogo. Quando essa grelha não é, digamos assim, em janeiro e fevereiro faz-se logo avaliação de como é que está, e faz-se, evidentemente, se não está correndo bem algum aspecto, dar o conhecimento ao estágiario, que não está a atingir o que é necessário, etc.

P- Eles escolhem o estágio que eles vão fazer?

R- Nem sempre. Deixe-me só ainda dizer que eu estava a dizer que relativamente o supervisor tem que ser compreensivo, tem que saber apoiar emocionalmente porque há muitos problemas emocionais. Há mesmo situações, que eu acho que já estavam muitas vezes, eu já me aconteceu isso por duas vezes, então já tive que lidar com pessoas que não percebi que tinham problemas psicológicos graves durante o estágio, e portanto inclusive há alguns anos houve uma situação em que eu tinha que ir às escolas, tinha que fazer reunião semanal aqui, mas tinha que ir às escolas, porque o aluno, que era um aluno que cognitivamente era espetacular, excelente aluno, mas tinha problemas de funcionamento psicológico. Não é minha opinião que deveria ter arriscado outra escola, ou ter de resolver esses problemas e muitas vezes não temos os mecanismos para atuar adequadamente. Mas acontece que às vezes…

P- É que às vezes aparece no estágio, né.

R- Sim, no estágio. E a gente não sabe porque o próprio sujeito não está preparado para ter uma atividade deste nível. Ou às vezes, por exemplo, já há vulnerabilidades que dificilmente são tratadas, mas que depois, problemas que são sentidos em outras áreas, ou que os estagiários estão a sentir em outras áreas, com os quais eles estão a lidar mais ou menos, não estão a lidar e ficar bem, do meu ponto de vista, porque senão não ia ter este impacto que teve nesse estágio, por exemplo relacionamentos amorosos, problemas com a família, etc etc, e que já estavam a ter estes problemas, mas com as dificuldades do estágio acabam por… Por exemplo, já tive que duas ou três vezes lidar com rupturas amorosas, num dos casos foi mesmo bastante grave, essa colega, essa aluna teve que repetir porque não conseguiu sequer terminar, portanto fui lidado no conselho, ela estava com problemas, desenvolveu um quadro de distúrbio bipolar, e portanto não estava capaz.

P- E você considera que o supervisor para poder dar conta de todas essas nuances que aparecem, ele precisa ter um preparo diferente do professor? Uma formação diferente?

R- Sim. Idealmente. Eu fiz essa preparação *in loco*, vou lhe dizer. No meu caso foi uma aprendizagem experiencial, eu aprendi a ser supervisora na prática. Agora, o que nós eventualmente fazemos e fazíamos muito, muito mais do que fazemos agora, quando eu comecei eu comecei logo a participar da supervisão de estágio, mas não poderia ser autonomamente uma supervisora. Nós fazíamos muitas reuniões de estágio com alunos, com supervisores, discussões de casos, etc, discussões, e eu acabei por fazer minha formação nesse âmbito, né. Mas considero que é importante sim, é bastante importante. Mesmo quando a aprendizagem é experiencial, é uma aprendizagem que deve ser supervisionada por alguém mais sênior que nós, que nos esteja também a supervisionar. Isso eu considero importante.

P- Claro que um curso de formação não dá informações que são inerentes às pessoas, mas um curso de formação ajudaria a formatar algumas coisas que são diferentes da prática da docência em sala de aula?

R- Sim, porque é muito diferente. A relação é muito mais próxima, vou dizer que não dou meu número de telefone aos meus alunos do primeiro ano, nem mesmo aos do quarto ano, quando já estão na área e são só 40 ou 50 que estão a fazer sua preparação mais teórica, mais conceitual, para depois o ano da prática profissional. Mas dou normalmente, dou sempre meu telefone logo no início, meus contatos todos, no início do ano aos meus estagiários, né. Quando começo a trabalhar logo digo: não hesitem em me ligar se tiverem dificuldades.

P- Muda o status da relação.

R- Completamente. Por exemplo, todos os anos me perguntam, porque alguns funcionários têm mesmo este objetivo, perguntam: professora, dou o seu contato aos alunos? Aos colegas, etc? E eu novamente digo sempre a mesma coisa: dou meu contato aos meus estagiários, dou meu contato aos alunos do doutoramento, claro. Dou o meu contato aos meus alunos do mestrado acadêmico, que são aqueles mestrados avançados, que não são propriamente o mestrado integrado, mestrado de formação mais acadêmica, de formação mais ao longo da vida, certo? Nós temos na psicologia, só temos um desses mestrados na área da psicologia. No MIP, portanto todos nós temos mestrado integrado em psicologia, formação de psicólogos, certo? Nós temos aqui o mestrado que é o mestrado em termos de psicologia do desenvolvimento, que é um mestrado de formação, desses de formação avançada, ao longo da vida, dura dois anos. Tem um ano de parte curricular, primeiro ano, e o segundo de realização da tese, apenas. Portanto não é um mestrado profissionalizante, podendo frequentar psicólogos, mas aí o objetivo é já adquirir conhecimentos avançados na área da psicologia do desenvolvimento, em diferentes domínios da área da psicologia do desenvolvimento. Pode também ser frequentado por não psicólogos, que tenham interesse pela sua prática profissional, por outras questões na psicologia do desenvolvimento. Portanto eu também estou envolvida neste mestrado e portanto já tenho por acaso orientação de teses nesse mestrado, que tem só uma disciplina optativa. E orientação de teses só tenho feito a psicólogos, mas tenho tido muitos alunos que não são psicólogos, são animadores sócio-culturais, são enfermeiros, vêm de outras áreas profissionais. Por acaso orientação de tese, estava agora a pensar, só tenho feito a psicólogos. Já fiz em outros mestrados que acabaram quando passamos à MIP, Mestrado Integrado em Psicologia, ou seja, quando fizemos a articulação de nossos cursos à Bolonha, havia tantos quanto havia licenciatura em Psicologia, havia muito mais mestrados em Psicologia, não é?

E eu estive envolvida em vários e nessa época sim, eu orientei professores. Por exemplo no mestrado de Motivação do Ensino e Aprendizagem eu orientei professores. Fora disso, realmente só orientei psicólogos. Neste mestrado. Mas este mestrado tem muitos alunos que não são psicólogos. E normalmente a estes eu dou também, estes que são meus orientandos, né. Porque às vezes tem dificuldade, normalmente são menos, o grupo é muito menor, né. Eu tenho uma disciplina optativa, por exemplo tem 89 alunos e o mestrado tem 20, eu só tenho metade dos alunos. E portanto, por acaso é um mestrado em que há muitos alunos que vêm do Brasil, é um contingente enorme sempre do Brasil. Que vem para este mestrado. Também a relação é mais próxima, a tese, enquanto por exemplo a tese de mestrado do MIP, no âmbito do MIP, vale 30 CTS, portanto 30 créditos, aqui vale 60. Portanto é mais aprofundado, o trabalho é mais… E normalmente neste contexto eu dou orientação.

ENTREVISTA G-5 (Portugal)

P – Minha pesquisa diz respeito ao percurso do supervisor em psicologia. Então quais foram os caminhos, como o supervisor se relaciona com a prática de supervisão. Você é supervisora?

R – Eu não sei exatamente o que a gente entende por supervisora. Eu sou orientadora de estágio. A função de supervisora é um pouquinho diferente. Aqui, no contexto da faculdade, eu sou orientadora.

P – Supervisor seria outro campo...

R – Aqui dentro da faculdade não utilizamos essa expressão. Porque tenho também formação na área de terapia familiar, e aí tenho essa formação porque fiz outro curso fora da faculdade em que temos uma formação teórica e depois prática em supervisão. E depois podemos ser também supervisores, o que implica em outra formação que aqui

não tem. Por esse contexto todo, quando me fala desse assunto, eu penso nesse supervisor. É que, se entendermos supervisor como orientador de estágio da parte clínica, eu sou. [6]

P – E esse supervisor que você cita tendo outra formação seria o quê?

R – Esse supervisor, dentro de uma entidade à parte da faculdade, como no caso (existem outras) da Sociedade Portuguesa de Terapia Familiar, que é onde os psicólogos adquirem sua formação para serem terapeutas familiares, e nessa sociedade inicialmente nós fazemos uma formação teórica, depois uma parte de formação prática, ou seja, clínica supervisionada, e então temos supervisores. E depois ficamos terapeutas. Só então, no futuro, podemos até nos candidatar a sermos supervisores de novos supervisantes. Por isso falamos da designação, do constructo desse supervisor. É desta forma que eu entendo, mas já vi que no Brasil é um pouco diferente.

P – Sim. Mas eu entendo o que você está dizendo e tenho uma ideia sobre essa questão. Tem uma formação para ser supervisor nessa sociedade...

R – Sim. Específica para isso. Ou seja, um curso para quem quer e para quem é aceito. O curso de terapeuta familiar tem a parte teórica tem cerca de três anos, é baseado em número de horas de teoria, e em seguida como supervisanda, então com um supervisor de prática clínica, para o patamar de terapeuta familiar. E ainda posso concorrer depois para coordenadora da parte teórica e apenas depois para supervisora.

P – Entendi...

R – E o que ocorre nessa formação é que temos um grupo de supervisionandos, não é, que fazem prática clínica com supervisão ao vivo, normalmente usando o "set" terapêutico que temos aqui na sala ao lado, com espelho "negacional" (*). Os

[6] Designa orientadora de estágio porque o estágio de terapia familiar acontece dentro da clínica de psicologia da Universidade. Assim, a entrevistada exerce a função de orientadora de estágio por ser a psicóloga responsável pelo campo desse estágio dentro da Universidade.

terapeutas fazem seu trabalho clínico na sala de consulta e por trás, há o grupo de formação de supervisandos e também dois supervisores – um supervisor de cena e um supervisor em formação. Não sei se fui suficientemente clara.

P- Sim. E esse curso para ser supervisor na sociedade é formatado, com prazos...

R – Tem. Tem uma avaliação por parte desse supervisor sênior sobre o supervisor júnior, digamos assim. E somente depois de passar essa etapa é que podem supervisionar outros grupos.

P – Aqui você é orientadora de estágio em terapia familiar?

R – Mais ou menos. Sou supervisora de estágio na área de psicologia clínica e na área de psicoterapia familiar. A designação é esta. E na especialidade de intervenção sistêmica e familiar.

P – E você dá supervisão a estagiários do segundo ciclo, que seria o mestrado?

R – Exatamente. Portanto eu atuo ao nível do mestrado, então dos três anos de formação venha mais dois, no quarto ano eu dou aulas embora já com componentes práticos, com o uso do "role play", e ao nível do quinto ano os alunos já estão distribuídos por locais de estágio e o meu trabalho aqui é orientar o trabalho clínico que fazem nesses locais juntamente com o orientador do local de estágio. Ou seja, tem sempre um psicólogo que orienta o trabalho clínico no local e um supervisor que orienta esse trabalho a partir da faculdade. E faço esse trabalho também com um grupo de alunos sobre psicologia clínica na área de psicoterapia sistêmica e familiar.

P – E você dá aula também para o primeiro ciclo?

R – Hum... dou algumas aulas. Em uma disciplina onde já apresento os modelos sistêmicos. Portanto eu dou umas aulas nessa câmara, sim.

P – Qual é a diferença que você vê entre a prática do supervisor com o aluno e do professor com o aluno, nessa relação?

R – São diferentes. Normalmente no primeiro ciclo, no terceiro ano, eu tenho uma turma de cento e vinte alunos. Portanto é uma relação que não é muito pessoal, não é muito individualizada, personalizada. No contexto de mestrado integrado, no quarto e quinto ano, estou a falar de um grupo de catorze. E nesse grupo dou supervisão, no contexto que nós temos, nós ao nível de orientação clínica temos dois tipos de seminários de orientação. Temos aquilo que chamamos de seminários gerais, que são com esse grupo inteiro, em que nós discutimos os casos nesse grupo de catorze. Mas ainda temos outros seminários, que são específicos, num grupo mais reduzido onde esses catorze passam a ser cinco ou quatro, que são os alunos que eu oriento diretamente. Não sou apenas eu dentro da área.

Então essa relação é muito diferente na medida em que somos catorze e ainda menos, cinco ou quatro. Muito mais próxima, com foco muito mais no que são questões pessoais até, de histórico pessoal, de como o aluno lida com aquela problemática, com aquela família, com aquele casal. Mais próxima, menos formal, em que é dado ao aluno liderar o espaço onde acontece a supervisão e não mais o professor. Tenho um papel mais de liderar o grupo mas o que procuro é que sejam eles a trazerem as propostas de intervenção e poder refletir em voz alta sobre o caso ou os problemas que os colegas trouxeram. E portanto eu tenho o papel de liderar isso a partir de trazer alguns apontamentos, um pacto entre as diferentes reflexões, tentar idealmente mostrar quais os pontos em comum entre as reflexões trazidas, por aí. O contexto é muito diferente, começando pelo tamanho dos grupos.

P – Sim... E você acha que essa proximidade traz alguma dificuldade?

R – Não sinto como uma dificuldade. Sinto como uma característica. Uma mais-valia, essa facilitação. Necessário porque já é um trabalho clínico. Enquanto clínicos trabalhamos com pessoas. E somente se faz isso em um contexto mais reduzido, mais próximo.

P – E como você vê essa função, o supervisor precisa ter uma formação diferente do professor teórico?

R – Pode haver, sim. No meu caso, acho que as duas coisas se misturam. Porque sou professora, sou clínica, supervisora e sou orientadora. Mesmo nas minhas aulas... tem algo da clínica e da supervisora, mesmo com menos espaço para isso. Agora, acho que há competências específica mais ajustadas a cada um desses diferentes contextos.

P – Conseguiria dizer quais são essas competências?

R – Todas? São muitas... Creio que o professor precisa ter, acima de tudo, a capacidade de transmitir os conhecimentos, fazê-lo de uma forma clara, liderar o grupo, mas em um contexto onde tenho um controle muito maior sobre a situação. Os demais não tem muito espaço para intervirem ou participarem. Enquanto uma orientadora ou uma supervisora precisam, como a clínica também, a capacidade de ouvir todos, gerir a comunicação entre as diferentes partes, de distinguir o que é comum e o que é diferente nas diversas manifestações dos alunos, poder perceber quando um caso não é apenas uma situação individual, ter a sensibilidade para ouvir o que o outro está a dizer, porque estamos lidando com alunos que são pessoas mas também são futuros terapeutas. A questão clínica é uma questão muito específica, diferente de todas as outras disciplinas.

P – E a prática clínica marca aí toda uma diferença de escuta, entre quem tem e quem não tem...

R – Claramente.

P - Você tem um relato de uma experiência que não tenha sido muito boa em supervisão?

R – Estou a tentar lembrar-me... Não sei se vai ao encontro da tua questão, mas no contexto eu não lido muito bem com alunos que sinto não estarem investidos totalmente naquela tarefa. E tenho alguma dificuldade em lidar com isso. Ponho muito investimento e seriedade nessa tarefa, que reconheço como espaço de aprendizagem, que deve ser valorizado. Quando não sinto esse empenho do outro lado, normalmente fico meio aborrecida. Essa é a experiência menos positiva. Entendo que nem todos os dias temos a mesma motivação, a mesma vontade de aprender, entre os alunos isso acontece. O que costuma acontecer é que no seminário seguinte aquele aluno que não estava tão "ligado", como dizem, e participou pouco do grupo ou da atividade no seminário anterior aparece bem mais presente. Que é algo menos perceptível quando estamos em um grupo grande, onde sempre há os mais ou menos atentos. No contexto mais próximos eu sou mais exigente. E o impacto no grupo também é maior, porque os outros também percebem. E é importante que todos participem, que todos se envolvam naquilo que está a acontecer. Mas percebo que o nível de exigência é grande. Acredito que seja isso.

P – Como foi seu percurso de trabalho até chegar à função de supervisão (aqui denominada orientadora de estágio)?

R – Bem, eu aqui na faculdade escolhi a área sistêmica e da família. É uma opção que o aluno faz. O campo clínico tem três grandes áreas: a de psicologia dinâmica, do professor R., a área de psicologia sistêmica, que inclui o familiar, que a professora A. coordena, e a área de psicologia clínica ao nível cognitivo-comportamental. Portanto a minha formação, embora as designações fossem ainda diferentes de agora, foi nessa área e depois em 2002 fui trabalhar em projetos de intervenção comunitária, mesmo fora

de Coimbra na região mais central, em instituições, sempre na perspectiva sistêmica e na maior parte com famílias. Paralelamente a esse trabalho mais prático também fiz minha formação na Sociedade Portuguesa de Terapia Familiar aqui em Coimbra e que incluiu uma formação prática de 30 a 140 horas que envolve sensibilização para a supervisão, uma parte no Porto e o restante em Coimbra. Fiz também uma parte do mestrado em Braga, na Universidade do Minho na psicologia da saúde. Depois do programa de doutoramento entrei no MAE, entrei no CAE, e tive bolsas de investigação para fazer os trabalhos do doutoramento. Mas deixei essa bolsa porque entrei num concurso da segurança social (*), que é no fundo o organismo do Estado que trabalha na área de intervenção social. E entrei na unidade social (*) em Avãe (*) e quando estava lá a trabalhar, há quatro anos, me chamaram aqui porque surgiu uma vaga quando uma pessoa saiu temporariamente e me disseram se gostaria de me candidatar a ela, com boas possibilidades, quem sabe. E eu queria, porque não estava a gostar tanto do trabalho com a "segurança social" (*), era um organismo muito grande, percebi que muitas das ideias que eu tinha não ia ser muito fácil concretizar... mas eu não tinha avaliado assim muito tempo, foram quatro meses. Então surgiu a oportunidade e vim. Queria, mas tinha muito medo, muito receio. Nunca tinha imaginado dar aulas, imaginado este papel. Será que estou à altura do desafio? Mas me senti muito bem. Ainda bem que mudei, ainda bem que vim. Não é uma coisa estável, esta pessoa que estou a substituir um dia vai voltar. Mas vamos vendo, um ano de cada vez.

P – E você descobriu esse potencial de estar na universidade, de estar à frente de uma sala de aula?

R – Adorei. É mais do que eu esperava.

P – É dedicação exclusiva?

R – Não, estou em tempo parcial. O contrato é a 50%. Embora trabalhe cem (rss)... Até a conclusão de minha tese de doutoramento, agora em março, eu não fazia mais nada e somente dava aulas. A partir de então entreguei a parte escrita e as consultas que eu já dava antes, aqui na faculdade também, no serviço. A sala de consulta fica aqui ao lado.

P – Como você analisa a relação do supervisor com o estagiário, do estagiário com o supervisor?

R – É uma mistura. É marcada por momentos claramente formais, notadamente os momentos de avaliação. Onde fazem relatório de estágio, dou o "feedback" da minha avaliação. Que é uma relação claramente formal, hierárquica. No contexto de supervisão de um caso, acho que essa hierarquia tende a se abater. É claro que no grupo há quem vá liderando algumas questões, mas há um papel mais horizontal. Creio que é isso...

P – Você vê que os estagiários se sentem à vontade para se colocar, o que sabem e o que não sabem....

R – Acho que é a aprendizagem. Quando começamos os seminários, geralmente em outubro, estão muito calados. Com medo de dizer o que pensam, mesmo porque não estão habituados a exporem. Alguns por suas características pessoas participam mais, mas não é algo tão comum. Depois vão percebendo que o processo é esse mesmo e que não há outra forma de fazer. E passam a expor mais, a participar mais. Portanto, mesmo aqueles que no início não possuem tanta facilidade acabam envolvidos. Porque não é um contexto avaliativo, mas um contexto de co-aprendizagem, co-construção, co-participação. E todos percebem que todos são ouvidos, que todas as opiniões são respeitadas. É o clima de horizontalidade que vai permitir a todos participarem.

P – E a qualidade da relação de supervisor e estagiário interfere nesse processo?

R – Acho que sim. A relação tem que ser uma relação positiva. Uma relação de aceitação, de algum afeto por que não. De respeito, de empatia... se for mais fria ou mais distante dificulta.

P – Uma relação onde se misturem os papéis pode prejudicar?

R – Sim. Eu costumo pensar que sou próxima deles, mas sempre que sou a professora e eles são os alunos. E portanto as relações que temos dizem respeito ao contexto que são os seminários, os momentos de aprendizagem... Não quer dizer que se pedirem para vir conversar comigo em outro contexto não o façam, é óbvio. Mas não temos uma relação que vá para além disso. Podemos nos encontrar no bar, dizermos bom dia, comentarmos como está o tempo.... uma conversa social, não uma intimidade pessoal. Temos uma relação num quadro institucional. Somos professor e aluno, não somos amigos. Não sinto que essa proximidade gere uma confusão de papéis. Nem eles esperam isso de mim, nem eu me relaciono assim com eles.

P – Você conheceu essa formação de supervisora fora da universidade...

R – Sim, e penso um dia fazer.

P – Pensa que seria um mecanismo válido para as próprias universidades?

R – Acho, porque ser supervisor não é ser de fato um professor. Ser professor tem um conjunto de competências e ser supervisor tem outras competências, embora tenha algumas se interligam e umas ajudem a outras. São coisas distintas, contextos distintos. Por isso faz sentido haver uma formação específica.

P – Todo professor se tornaria um bom supervisor?

R – Não. Da mesma forma, nem todo supervisor é um bom professor. São coisas diferentes. Alguns conseguem fazer ambas as coisas. Por causa das competências. O que fazemos aqui é muito na fase inicial de competências para o aluno ser um psicólogo, de entrevista clínica, de compreensão dos casos, de aplicação na prática

daquilo que demos como teoria. Testar essa integração de conhecimentos. E isso com exercícios para o desenvolvimento dessas competências do aluno. E depois passamos para uma fase de orientação onde refletimos sobre o papel do aluno enquanto futuro psicólogo, futuro terapeuta, naquela intervenção, pensando naquele caso em particular. Seja terapia individual, seja terapia de casal, seja terapia familiar. Como está o caso, como está a intervenção do aluno, como está a responder.... Esse é o trabalho que fazemos. Por exemplo, uma diferença que eu noto.

Como professora, eu preparo as minhas aulas. Tem um conjunto de conteúdos que eu preparo antecipadamente, com exercícios, com casos, com pautas em powerpoint, com anotações bibliográficas. Eu preparo as minhas aulas. Quando venho para a supervisão eu não preparo porque eu não sei o que eles me trazem. Vão trazer um caso que eu não conheço, vão colocar um conjunto de dificuldades que eu não sei quais são. E com os quais vamos ter que lidar *a posteriore*. E que vão mobilizar um conjunto de conhecimentos que trago de outras áreas, inclusive da minha experiência clínica, como professora, dos meus conhecimentos teóricos... da minha experiência como pessoa.

Quer dizer, eu não preparo minhas supervisões. Mesmo naquela fase inicial de contato com as competências são os alunos que escolhem o caso que querem analisar. Eu não sei se vamos falar de dependências, de divórcio, de luto... então não tem como preparar. Portanto isso implica que eu tenha algumas competências de ativar conhecimentos de outra forma. E também é aquele momento mais co-construído em grupo. Não serei apenas eu a dizer como deve ser. Todos dizendo o que cada um acha e nisso vão surgir outras visões ainda, outras alternativas.

P – Isso aponta para uma diferença também de que na aula a gente fala e na supervisão primeiro a gente escuta...

R – Evidente. O que acho que, para um clínico, ajuda. O que diferencia de uma outra profissão.

P – Acho que era isso. Você respondeu sem que houvesse tanta condução das questões.

R – Gostei muito. Tenho 37 anos, comecei este trabalho aqui na faculdade em 2011, não tenho assim tanta experiência como certamente outros entrevistados, mas estava a pensar se sei o suficiente para ter valido a pena.

P – Acho que essa sua experiência de supervisão na Sociedade Portuguesa de Terapia Familiar, se aproximou muito dessa hipótese de trabalho de um preparo diferente sendo necessário.

R – Quando tive essa formação não foi com esse objetivo. Eu aprendi mais do que sendo supervisora observando como minha supervisora fazia. Como ela liderava o grupo, como ela organizava as discussões, o que nós fazíamos. Claramente percebo que faço isto.

P – Você tem também uma clareza sobre serem papéis bem distintos.

R – Eu creio que sim. E vivo os dois. Dou aulas nesse contexto mais formal, em que tenho que expor um conjunto de conteúdos, que precisam assimilar, sempre buscando entender o que pensam, trazendo muito disso para a parte da supervisão, da clínica, onde não sou só eu a dizer do que se trata. Mas o espaço que tenho para fazer isso em uma aula é muito menor do que nesta prática de supervisão.

P – E a troca também é bem mais restrita.

R – Sim. As experiências de troca são muito maiores aqui. Mesmo com percursos tão diferentes de experiência clínica, os estagiários trazem um olhar descontaminado, é um olhar de fora e o olhar de fora tem suas virtudes também. A pouca experiência

também deve ser aproveitada em seu olhar menos racionalizado, menos teorizado. Puxando pelo lado mais sensível.

P – Adorei a entrevista.

R – Ainda bem...

ENTREVISTA G-6 (Portugal)

P- Como você descreveria a supervisão?

R- É um espaço de troca, de compartilhamento. Aprendemos uns com os outros numa experiência compartilhada. Mas não é uma aprendizagem simétrica, porque o supervisor precisa ter mais conhecimento do que o supervisionando. O supervisionando espera isso. O supervisor é um professor, portanto um conhecedor de teoria, não o detentor da teoria, mas um conhecedor. Alguém que possibilita que a prática seja delineada a partir de uma teoria.

P- Para você, há diferenças entre a prática docente teórica e a de supervisor? Se sim, quais?

R- Sim, muitas. Mas ao mesmo tempo há similitudes. Diferenças...vou começar pelas similitudes. São semelhantes porque há uma transmissão de conhecimento, a generosidade de transmitir. Há um lugar ocupado pela teoria em ambos os espaços. Não pode ser um lugar ocupado pelo "Sujeito suposto saber", não. Mas o professor e o supervisor precisam ter o domínio teórico que sustente a prática. As diferenças estão no *setting*. A supervisão cria uma proximidade entre supervisor e supervisionando que não acontece entre professor e aluno. O supervisor fica mais próximo, criando uma relação que inclui os dois, tangenciada pela transferência e contratransferência de forma mais direta do que na sala de aula. Não que na sala de aula esses fenômenos transferenciais e contratransferenciais não aconteçam. Mas eles são muito mais evidentes na supervisão, e há que se lidar com isso.

P- Como?

R - Algumas situações precisam ser apontadas, esclarecidas, percebidas, porque senão esses acontecimentos podem interferir no trabalho. É uma relação, que envolve aspectos conscientes e inconscientes. Importante cuidar para não ser um espaço de análise, mas não tem como ignorar esses movimentos próprios das relações humanas.

P – Como foi seu percurso dentro da Universidade para se tornar um supervisor?

R – O percurso foi natural. Parece que a docência contempla essa função, sem que se pare muito para pensar, mas pensando agora, nesta pergunta, e na anterior, é verdade...embora seja natural, não deveria ser. Por que? Porque há características muito específicas para ser supervisor.

P – Quais?

Disponibilidade por exemplo. Diferente do professor que também tem que ter disponibilidade. Mas uma disponibilidade para escutar mais, de entender, de ajudar o estagiário. Não só disponibilidade de transmitir o conhecimento. É uma capacidade de empatia.

P – Você pode descrever boas e más experiências que teve com a supervisão?

R – Boas são muitas. Toda vez que o estagiário evolui, né. Cresce. Se desenvolve. As ruins são quando o estagiário não desenvolve. Eu tive uma estagiária muito fraca, e com sérios comprometimentos emocionais. Muito difícil lidar com essas situações, porque temos que avaliar, mas ao mesmo tempo não podemos nos apegar à supostos diagnósticos para reprovar. E temos alguns alunos que temos dificuldade em discriminar o que é fragilidade intelectual e o quanto os comprometimentos emocionais impedem a produção. Nossa, isso acaba comigo. Porque para essa aluna por exemplo, eu falava, falava, explicava, e como se diz aqui em Portugal, tudo que eu dizia entrava a 100 e saia à 200, e lá no final ela perguntava: que texto tenho que ler? Ah! Vontade de sair correndo, descabelar, gritar. O que ajuda, facilita, é a prática clínica, a prática de supervisão. Mas o embate que se estabelece na relação com o estagiário pode ser um ponto de conflito, que atrapalhe e seja responsável pelas más experiências, muitas vezes.

P – Como você analisa a relação supervisor-estagiário do ponto de vista do aprendizado? Influencia?

Acho que o supervisor é um modelo de identificação. Pensando na identificação como um atributo do outro que é introjetado, e não exatamente que o estagiário se torne igual ao supervisor. Alguns aspectos farão parte do perfil profissional, mas o estagiário vai encontrando fontes de identificação em seus pares, no seu analista, nos outros professores, e somam-se as características pessoais dele. Então, não é uma identificação maciça, direta. Não deve ser. E o contrário também pode ocorrer. Quando o estagiário

não se identifica com o supervisor, e ele torna-se uma referência de tudo aquilo que o estagiário não quer ser. A relação influencia muito, porque é na relação que a experiência de supervisão acontece. Por isso, quando falha, há que se pensar além da competência do estagiário, mas da relação. Eu, supervisor, estou implicado nisso.

P – Por conta desta especificidade da supervisão, dos pré-requisitos específicos para ser supervisor, considera importante uma formação para se tornar supervisor?

Sim, considero importantíssima. Porque mesmo entendendo que há características inerentes, que não são dadas, as competências podem ser desenvolvidas. Um curso formatado, como uma formação mesmo, dentro da especificidade de cada área, acho quer seria muito bom. E extensivo aos profissionais que praticam supervisão no privado. Porque a gente sabe que tem muitos supervisores por aí, que se pergunta: são supervisores ou apenas transmissores da própria experiência profissional? Afinal, o que é uma experiência de supervisão?

ENTREVISTA G-7 (Uruguai)

P – Bien... Como descreberiea la supervision?

R – Em general, yo concebo la supervision clínica como um momento de aprendizaje, verdade?... Pero que me parece que sempre foi entendido como la mission de uma super-supervision... A mi, parece que lo objetivo de la supervision es tratar de entender, de conocier, lo que sucede al vínculo entre el clínico e el paciente. Entonces, la tarea de supervisor sería como mirar aquilo que está se passando para poder, como uma terceira mirada, aportar nesse sentido. Obviamente que la docência, em supervisão, tiene características docentes, isto é, ensinar la técnica, trabalhar sobre la técnica pedagógica. Mas não se deve olvidar, tampouco, do fenômeno trânsfero e contratrânsferenciale que se dá. A mi, me parece que em geral um professor em clínica atende a esses fenômenos. Trabaja com esse colo más jovem (*) sobre esses fenômenos transferenciales e como estão desarojando que interferem no trabalho clínico.

P – A relação entre quem atende e quem é atendido?

R – Sim. Desenvolvem um vínculo. E toda uma conceitualização de vínculo, porque es inolvidoso, verdad... e nadie sabe mais que nadie, se constituje ao miesmo tempo, el vínculo paciente e clínico... verdad... la intersubjetividade entre ambos.... e no solo repeticion, transferência concebida, no solamente como uma repeticion de registros passados, tiene mucho de novidade. De algo inaugural. No se parece a nadie com o que havia sucedido em outro nível.

P – Para usted, existe diferença entre a docência teórica e a prática da supervisão?

R – Si. Para mi, la grande diferencia... uma necessita da outra, verdad?... Pero quando uno trabaja diretamente em la formacion prática dos alunos, bueno, hay uma relacion muito mais forte com o aluno, com o conhecimento, porque se vou a trabalhar com grupos mais pequenos... menos quantidade... e trabalhar sobre fazer, que permanentemente tem outro sentido. E muitas vezes o estudante se abre completamente, antes involucrado... Se abre como personale para o docente.... E não vejo como ajudar poder poner distância, separado.

P- E o que lo hace quando há essa interveniência, das questões pessoais na docência...

R – Bueno, diria que uno lo toma pero como no trabajar. Porque se vai trabalhar o outro lado, personalmente. O trabalho prático no soy es hijo (*) que toma distância de psicoterápica. Isso no está generalizado, e derecho que no se puede exigir obrigatoriamente. Isso es um requisito, aquele que se vá a inscrever em meu grupo sabe que tem que trazer essa constância. Então é algo em que trabalho muito desde o início. A psicoterápica, a importância para o clínico, etecetera. E então me parece que isto é tudo que terá que ver com seu psicoterapeuta. De tal maneira que aqui, nem todos, que é

contra mas está a favor também. Não são todos que fazem prática. Nove mil estudantes, em distintos momentos circulando. Precisaria de 300 docentes, impossível.

P – Quantos estudantes na faculdade?

R – Digo nove mil em distintos momentos. Pero, de ingresso no primeiro ano são dois mil. O grupo de prática tem o máximo de quinze. Teve ano em que trabalhei com sete. Apenas sete é o ideal. Como pode trabalhar com todos de uma vez? Impossible. Nosotros trabalhamos.... eu... em um semestre, são 16 classes. E estou trabalhando com um paciente. Em princípio, elencar o grupo na parte teórica e después selecionamos o paciente. Nesse processo anterior, você já vai conhecendo os estudantes. Não é "yo quiero, yo quiero". Bueno, vai selecionando semanas antes, vai conhecendo. Como se maneja, se chega na hora, se estuda, se tem interesse. Mais ou menos, porque não são todos os bem avaliados que se pode escolher para atender pacientes.

P – Nem todos atendem?

R – No. Trabalhamos como sala-espelho (camaraguessen*), em circuito fechado de televisão, podemos ver depois onde fazemos essa prática, onde o paciente está com o estudante e com o docente enquanto os demais miram. Depois discutimos entre todos. Porém não são todos. Se há um aluno médio e médio, esse uno pode não estar porque selecionamos, não temos obrigação de todos acompanharem um paciente.

P – Você começou aqui como docente e depois como supervisora?

R – Bueno, o que se passa é que não diferenciamos entre docente e supervisor. O que acontece é que las assignaturas, las matérias, los temas clínicos antes se chamavam áreas. Agora este é o Instituto de Psicologia Clínica. Aqui se dão todas as matérias relacionadas com a clínica. Então todos os docentes que trabalham aqui compartilham... Además, temos aulas teóricas e grupos práticos. Então todos os docentes tem grupos práticos ou grupos pequenos na área. Não há a distinção entre ambas as coisas. Dentro

de la tarea, en general, hay que ser grado dos... grados 1, 2, 3, 4, 5 do titular ou grado 1, 2 do assistente... ou seja, em geral, do assistente para cima dá aulas teóricas e supervisiona alunos no atendimento a pacientes. Então os docentes de clínica fazem as duas coisas.

P – Qual o grau do professor?

R – Em geral, acima do grado 2. Mas temos um problema de mobilidade, nos cargos da carreira, e existem docentes do grado 1 que são assim há muitos anos mas com desenvolvimento profissional, terapeutas há muitos anos. Entiende? Entonces, se tem a experiência se permite também a grado 1 ter casos clínicos sob supervisão. Se é muito jovem, com pouca experiência, se manifesta de que é melhor trabalhar com outro docente...

P – A experiência clínica é importante, então. A titulação também?

R – Esse tema e pressupuesto. Porque há limitadas vagas para aceder ao grado superior. Este colega... quantos años? Vinte anos no grado uno. Oito anos grado dos. Ele magister, agora pensa doutorado. E agora aspirando ao grado três. Então são muitos anos. Eu sou grado cinco. Comecei a docência no ano de 1985. Agora estou fazendo meu doutorado em Buenos Aires, ainda não me doutorei.

P – Considera que existem requisitos prévios, pessoais, para ser um supervisor?

R – Bueno, si. Considero que há, mas não são formais. Son éticos. A formação e a experiência clínica e em análise... posso ter muita experiência mas não ser um bom terapeuta. Isso tampouco é garantia.

P – Qual seria, então, uma característica que considera mais importante?

R - Personal? Yo pienso que para ser um supervisor, um bom terapeuta antes de tudo, é ser uma buena persona. Por sobre todas as coisas. Yo sempre me perguntava

quando precisava buscar um terapeuta para mim, para meu filho, para meu marido, é se era uma buena persona. Ou seja, se é honesto... não encarquillado narcisicamente, que neste lugar é preciso ter a humildade que te ponha a pensar. Entonces me parece que a característica principal de um supervisor é que se possa escutar, que possa acompanhar a outro nesse processo.

Não é saber muito. É escutar e ir acompanhando ao seu supervisando. "Porque senão se fica se olvica a lugar queixando-se todo e entonces todo está mal" (*) Porque se hace muito supervisores onde o que interessa é mostrar seu saber. E sem conectar-se com o que de fato está se passando. Penso que isso é o mais importante. E, bueno, a bagagem que cada um tem, a experiência, o estudo, o que teve visto, o que seja, não conta sem a humildade de poder escutar.

P – Pode descrever boas e más experiências?

R – Las buenas tem sido as ocasiões com os alunos que se vão realmente aprendendo, conseguindo conectar-se com o paciente, podendo entender, podendo dar-se conta de tudo que falta, porque às vezes não se aprende antes. Las malas experiências não recuerdo muito. Porque não me passam a mim diretamente, mas sim quando os alunos falam do paciente afora e isso vulve por outro lado, não? Muito pouco. No ano passado, uma docente grado uno de minha equipe teve que ir a juízo ("ruicio"*) porque se esqueceu de pedir-lhe consentimento informado sendo que havia um circuito fechado de tevê. Então a paciente, que havia vindo se consultar na faculdade, estava numa festa e havia um muchacho que a convidou para ficar com eles. Ela perguntou de onde se conheciam e ele disse que ela havia se consultado na faculdade de psicologia... era um aluno de último ano, porque a prática é feita no sétimo e oitavo semestres. Entonces contou que a havia visto na câmera, ao lado de muitas outras pessoas. "Que câmera??????"

P – Uma quebra de normas...

R – Foi recente. O combinado com a equipe era de enfrentar “coneja” (*), a paciente estava muito afectada... A docente foi a juízo. O aluno... no expediente formal, a paciente não dizia quem foi o aluno. Mas nós todos sabíamos. Tivemos que ir com os advogados da Universidade Central, no? Foi muito grave. Então é uma das coisas que, se não trabalharmos bem... não podemos ser responsáveis por tudo que fazem os estudantes. E o que acontece é que muitas vezes chegam ao último ano com personalidades mui transtornadas. E o que hacen usteds com estudiantes que estão mui patológicos? Antes tínhamos uma oficina em que hablávamos com estudantes, com acompanhamento... dava uma licença... muito difícil deixar tudo para o docente, que precisa qualificar, por uma nota... Porém agora não temos mais esse formato.

P – Realmente é uma situação difícil de ter o que fazer. O ideal é antes do quinto ano.

R – Mas a avaliação não é para todo mundo.

P – No Brasil trabalhamos para pré-requisitos para o curso sejam mais rigorosos. Talvez uma avaliação psicológica prévia.

R – Mas há o direito democrático de todos os estudantes aos cursos. A pessoa pode decidir... aqui, bacharelado é o fim do ensino médio e licenciatura o ensino superior.

P – E não há diferença, então, da atividade de docência teórica e prática.

R – Não, não, é uma só. Apenas um curso destinado ao exercício da profissão, regulado de forma geral. Qualquer aluno que hoje receba o curso amanhã pode ter seu consultório.

P – Na Europa é diferente, não?

R – Sim, tem a regulação dos testes psicológicos. Nosostros para cá, todos libres... tudo. Qualquer pessoa pode comprar um “desse” (*) em la livraria aqui. Em Buenos Aires também, na Argentina...

P – No Brasil há diferenças de bacharelado e licenciatura.

R – Uma maestra, por exemplo... um docente de primaria, secundaria, que quiere conhecimentos de psicologia pode fazer alguma cadeira, mas não lhe interessa ser psicólogo. Isso seriam tecnicadoras, técnicas de nível médio. Todavia, nós não temos.

P – Que considera usted para melhorar ou dificultar a prática de supervisão?

R – Las dificuldades son inerentes à supervisão. Primeiro, a capacidade docente porque é também uma função docente. Em não saber, a ignorância sobre o tema. E, da parte do estudante, a dificuldade muitas vezes está em que não pode receber. O estudante, muitas vezes, crê que sabe. Então não pode receber. Eu, por exemplo, aqui nesta faculdade no ano de 2010 tínhamos residências em psicologia. Sabe o que é? Como os médicos. Tenemos um convênio pelo el qual hasta três anos de prática, por um concurso. Por hospitales, por saúde pública, por policlínicas... monovalente, psiquiátrico, drogas, etecetera. São três anos, eu coordeno isso. E aí também ocorre supervisão. De residentes, que son psicólogos que estão fazendo sua especialização em psicologia em serviços de saúde. É pós-graduação de profissionais que já tem habilitação para o trabalho livre. E aí, nessa tarefa, muitas vezes me encontrei com dificuldades maiores do que com os estudantes de graduação. Mas por quê?

Quantas vezes se trabalha 25 horas da semana vendo paciente, paciente, paciente, com comunidade, com grupos, com interdisciplinar... por que existe isso? É preciso argumentar por que existe cada uma. “!Porque yo senti que era o melhor para o paciente”!. Senti! Intuí! Me parece... lhe digo que para a psicologia isso é uma ciência. Tem métodos, tem teorias, tem práticas. Tem instrumentos e o porque de os utilizarmos.

“Não, não, porque para mim o escutei, o senti e é melhor tal coisa que aquela outra”. Um grupo de crianças, ou “columbejitos”, ou adolescentes, ou... Eu quero matar.

P – É arrogância?

R – Nem tanto. Me parece pessoas que creem que a psicologia é pura intuição. E uma “hiper quesitimia” (*), tudo sinto, não se puede. Aí me parece surgir a grande dificuldade. Que la gente... De repente, quiçás, isso que isso está “vienecho” (*). Pero no le pude dizer. Então sempre lhes digo “tu estás forçando que argumentes”, estou forçando que me digam as razões técnicas. Que no está mal, mas precisamos saber por quê. E tenho me encontrado com colegas jovens que agem por puro coração, puro sentimento. Mas se você for fazer tudo pelo sentir, você vai se ver mal.

(risos coletivos)

Claro. Porque você precisa argumentar. Como me saiu (um encaminhamento, uma decisão). Pensá-lo? Às vezes a tarefa é muito forte, muito demandante. É preciso pode pensar no que se faz. Entonces... esse é um obstáculo. Crer que a psicologia é uma tarefa do sentir, da intuição. Hay que pensar. Por outro lado, uma grande vantagem é trabalhar voltando a ser clínica e além de querer manter a prática poder transmitir o que se viu... às vezes os estudantes perguntam “como destes conta, adivinhaste?” e preciso explicar que não estou adivinhando, que é por esto, por esto e por esto. Isso para mim é fascinante. Trabalho muito com técnicas, sobretudo para crianças, e aprecio muito a construção das hipóteses antes da constatação clínica. Claro que é fascinante para eles. Com que terá que haver, com a construção de “dibujo” (*), e isso é mui gratificante. E acompanhar esse processo de irem descobrindo, a partir da teoria.

P – O que é sua impressão sobre o que os supervisionados experimentam?

R – Eu creio que às vezes não tem ideia do que esperar. Não sabem. Às vezes esperam que alguém lhes diga o que fazer. Creio que a surpresa surge quando alguém

diz que vay a pensar, no sé. Pensar, pensemos, pensá-lo. Qual a estratégia... Nosotros trabalhamos muito a questão da intervenção, da demanda, da estratégia aberta, focamos nessa linha. É pensar: vamos por aqui, vamos por ali... Ou não sabem o que esperar ou esperam um mandato e então se surpreendem com isso. Esperar uma próxima entrevista para saber, isso surpreende.

Evidentemente, o aluno que lê, que acompanha o curso, é muito melhor. Porque sabe do que está falando. Então um residente às vezes espera que alguém lhe diga algo "grixante" (*) e isso é terrível algumas vezes. Uma situação dramática do ponto de vista social, de que alguém tem que te mirar e está fazendo o que pode. Não há receita para isso. Às vezes se decepcionam. Eu sou exigente no trato das habilidades, bueno, o que se pode pensar, o que se pode fazer. Porque estou no território de outro, não estou com ele o tempo todo na policlínica. É o residente que está "embarrando-se" até cá com um problema. E dentro de que coisa podemos fazer algo?

P – São os alunos que escolhem vocês, pela teoria, como?

R – Dentro do Instituto de Clínica não há muito mais teorias que de psicoanálises. Há apenas um que é cognitivo entre pouco mais de 80 docentes. E outro, que é bioenergética. A psicanálise é abrangente, tem vincular, tem na relação social, outro lacaniano... há alguma diversidade. O eixo mais forte é... sete programas, dois de psicanálise, outro dois são lacanianos. E ainda o meu campo, qu eé o trabalho de psicologia vincular que é a teoria de Widgeinstein (*) e Puchet (*) de Argentina... me formei com eles no ano de 1989.

P - Na linha Kaes...

R - Winnicot, com a linha francesa... um tanto de Freud aqui também.

P - E a influência da relação de supervisionando e supervisor?

R – Justamente pelo meu trabalho, a questão de vínculo para mim é muito importante. O que passa, repito, é que não está separado o docente da supervisão. Eu sou quem dá o conteúdo nos dois. Por exemplo, eu tenho uma prática chamada representação da família. Então, consultas de crianças, trabalhamos com os pais... temas como família, "patanegra" (*), e o que interessa trabalhar é o que família, a teoria de família, e resolvemos essa consulta na semana que chega, superviso um caso apenas no teórico, são três horas semanais. Mas como supervisora, se não há um trabalho conjunto, penso que aluno não aprende. Não me ha passado que um aluno não funcionara em um caso clínico. Há melhores e piores, mas não me ha passado. O importante é o processo. Vamos nos conhecendo, vendo como vai incorporando la teoria, se há abertura ou não... Então tem que mirar, "barrar um poquito", eu o digo, meu objetivo é sentir que estão aprendendo. E que isso seja o primeiro passo de sua experiência clínica. Em geral, são muito agradecidos porque nem todos tem a oportunidade de ter a experiência clínica.

P – Quantos setores possuem a prática além da clínica?

R – Se trabalham em escolas e com crianças de problemas de aprendizagem. Na faculdade como um todo há trabalhos comunitários, de abordagem social, em consultórios jurídico-psicológicos ligados ao Direito, um trabalho conjunto. Há muitas práticas. Forense, não. Na pós-graduação temos uma área de avaliação psicológica em uma linha forense, laboral e clínica. Aqui, nesta faculdade, se chama organizacional e na perspectiva das organizações mesmo.

P – Como a pessoa do supervisor influenciar a formação de perfis profissionais?

R – Eu creio que influenciam muito como modelo identificatório. Eu passo o que faço. Acaba mostrando-se como um modelo que alguns podem tomar para si. Ou ao

contrário, “não quero ser como ela”, no? É uma figura que sempre vai estar dando algum modelo. Este... creio que incide a paixão com que um fale... mas é um perfil com que um estudante se identifica ou não.

P – Considera necessário introduzir uma formação específica para a atividade de supervisor?

R – Eu creio que as condições em nosso país, nessa área, não permitiriam estruturar isso. Nós não temos diferenciado no perfil do psicólogo do Uruguai o que possa fazer. Habilitado... não é como na Espanha que existe uma residência para ser clínico. Quiçá em algum momento por aqui... a profissão de psicoterapeuta tampouco está regulada, tem prós e contras. A função de supervisor é importante, porém não me imagino todavia... nunca me perguntei sobre isso. Me parece que não poderia ser qualquer, e em muitos pontos se confunde a função docente com a de supervisor. Aqui é tudo muito combinado, todos os docentes são supervisores. Todos temos que fazer tudo. Sou grado 5 e tenho grupo de sete alunos, além de palestras. Mesmo quem tem dedicação exclusiva, que não é meu caso, tem que fazer tudo. Pesquisar também, fazer especialização, duas classes de mestrado... não veio como haver condições de diferenciar as funções.

Então todos são também supervisores, cada um em sua área inclusive supervisionar alunos em um dado território quando é o caso. Especificamente aqui, creio que os requisitos são formação acadêmica para ambos e experiência clínica no caso da supervisão. Não consigo pensar aqui como coisa diferenciada.

P – Era isso. Faltou apenas o termo de consentimento... Obrigado.

Entrevista 08 (Uruguai)

(Esta entrevista não foi gravada. Gravador falhou. Algumas anotações foram feitas durante a entrevista e redigida logo após a sua realização).

P- Como você descreveria a supervisão?

R – Momento de interação entre supervisor e aluno, e que a supervisão tem que funcionar como um suporte, um apoio para o aluno. Momento em que o estagiário procura poder encontrar respostas para esse momento da graduação.

P- Para você, há diferenças entre a prática docente teórica e a de supervisor? Se sim, quais?

R- Sim, mas o ensino teórico e o prático se mistura, se conflui. Porque quando você ensina a teoria sempre recorre à prática. Quando você ensina a prática, a teoria fica mais clara. Por isso entendo que os alunos deveriam iniciar a prática antes. Aqui eles iniciam só no último ano...mas está havendo mudanças...hoje há algumas práticas antes, como seminário clínico. Mas é eletivo. Se na sala de aula há mais de 300 alunos, nos seminários há em torno de 40, e na supervisão 15.

P – Como foi seu percurso dentro da Universidade para se tornar um supervisor?

R – No meu caso já entrei como supervisora. O que contou foi a minha experiência, mais do que titulação, que ainda não tinha. Fui fazer mestrado depois. A coordenadora que me contratou, há mais de 20 anos, levava muito em conta a prática para colocar alguém na supervisão. Embora a teoria seja importante, eu considero.

P – Você considera que há pré-requisitos para ser um supervisor?

R – Experiência clínica. Há que ter. E paciência para escutar. Mas por mais que a prática clínica seja importante, o supervisor deve também levar em conta a questão institucional. O supervisor dentro da universidade tem um programa, um cronograma que ele precisa seguir. Ele tem que ter autonomia, mas ao mesmo tempo ter um perfil de uma certa submissão institucional, e de tudo isso ele tem que dar conta. É uma atividade pedagógica.

P – Você pode descrever boas e más experiências que teve com a supervisão?

R – Boas são muitas. Quando você vê o resultado na experiência dos alunos. Alunos que vão, estudam, se preparam, aqueles que não são “envolucrados”. Mas isso é de cada um. Muito difícil ter más experiências. Mas quando os alunos tem

comportamentos não éticos, fazer comentários de atendimentos, xeróx de relatório para levar embora, situações muito difíceis essas quando saem do controle. As más experiências tem a ver com questões éticas, fracassos, falhas. Muitas vezes isso é da ordem da perversão. E nestes casos, recai sobre a faculdade responder. Tem também pacientes complicados, alunos complicados. Aqui não há exigência de psicoterapia, mas há indicação. Mas não podemos cobrar, exigir. E isso faz falta. E como lidar com essas dificuldades?

A experiência ajuda muito na supervisão e a falta de experiência atrapalha, dificulta. Quando o supervisor quer impor sua prática também dificulta. Quando ele quer comandar o atendimento do estagiário. Imprimir sua marca fazendo sumir a pessoa do estagiário.

P – Como você analisa a relação supervisor-estagiário do ponto de vista do aprendizado? Influencia?

R – Acho que quando a relação é boa os estagiários usufruem da experiência, aprendem mais, desperta mais o interesse. Assim eu espero...Essa relação interfere muito. Assim como os alunos gostam mais de uma disciplina do que de outra, os estagiários gostam mais de uma supervisão do que de outra. E acho que os alunos não escolhem uma supervisão pela identificação com o professor, ou com a disciplina. Eles escolhem pelo vínculo. O supervisor pode até servir de modelo.

P – Por conta desta especificidade da supervisão, dos pré-requisitos específicos para ser supervisor, considera importante uma formação para se tornar supervisor?

Creio que sim...creio que sim. Nunca tinha pensado sobre isso. Mas se há diferenças entre a prática docente estritamente teórica e a supervisão, talvez uma formação fosse interessante. Mas é importante pensar que nenhuma formação pode dar conta de se fazer um supervisor, seria um auxílio, mas não o único caminho. Porque supervisor se faz com o ato de supervisionar. É experiência somada com a capacidade humana de ocupar esse lugar.

ENTREVISTA G-9 (Brasil)

P- Como você descreve a supervisão?

R-Tenho até 15 alunos. 3 horas aula semanais. Alunos trazem os atendimentos, suas angústias, urgências e eu oriento teoria e estratégias. O meu trabalho como supervisora é... orientação aos alunos, dos últimos semestres do curso de psicologia. Nós rimos muito na supervisão. Essa é uma característica... acho que dessa supervisão. Independente das turmas, porque as turmas vão passando e o estilo permanece. Talvez seja uma coisa minha...E eu sempre converso com os alunos que eu acho que isso é para aliviar um pouco a tensão. Do tipo de...é... com o que nós lidamos, né. Com o conteúdo, a forma também, com o que nós lidamos na nossa supervisão. Então nós temos por exemplo, atendemos no CPA (Centro de Psicologia Aplicada) crianças que passaram por, sofreram violência... ã...violência...física, violência psicológica, negligência nos primeiros anos de vida, que o conselho tutelar precisou entrar...e, e essas crianças foram encaminhadas, crianças que passaram por situações de abrigamento também. Então são histórias muito tristes, crianças que viram seus pais serem até mortos, então situações muito tristes, em que o aluno... ã... em que o aluno sente um grande impacto, um forte impacto emocional. A professora também, né, porque tá ali junto.

P- Para você há diferenças entre a prática docente teórica e a de supervisor? Se sim, quais?

R- Proximidade física maior na supervisão. Sala de aula é maior, a distribuição da sala é diferente. Sala de supervisão menor, em círculo. Eu também sou supervisora e dou aula na sala de aula para a mesma turma. Muda. Acho que a primeira coisa começa pela proximidade física. Então o próprio setting é diferente. Então aqui (estávamos em uma sala de aula) temos os alunos, em torno de 30, 40, 50 olhando pra você, você tem ali um lugar mais alto, onde você precisa ficar, eu então num lugar bem alto porque eu não alcanço a lousa... rsrsrs... você tem um grupo

maior, então tem uma impessoalidade. A supervisão por...devido ao tipo de trabalho, o grupo ser menor, espaço físico menor, ele favorece uma proximidade física que eu entendo assim que ela é uma metáfora da proximidade psíquica. Eu entendo que essa proximidade...porque o professor eu sinto, que ele fica muito cansado, ele é muito requisitado, muito solicitado na sua interioridade assim. Mesmo que você tente ficar um pouco mais distante, acho muito difícil, você tem que estar ali inteiro, estar muito disponível a sua parte profissional e pessoal meio misturada assim, então eu acho que tem bastante diferença sim do professor, do supervisor, então eu acho que o professor fala é mais facilmente esquecido do que aquilo que o supervisor fala. Eu acho que o que o supervisor fala marca mais para o aluno.

P- Como foi seu percurso dentro da universidade para se tornar um supervisor?

R- Iniciei como professora. Depois de alguns anos me tornei supervisora, um pouco assim, naturalmente. Eu era professora do curso, surgiu uma vaga para supervisora, e eu fui convidada em função da minha experiência clínica.

P- Então você considera que para ser supervisor é necessário ter alguns pré-requisitos diferentes do professor?

R- Isso é muito difícil, responder essa pergunta. Olha, eu penso assim, acho que é muito importante antes de ser supervisor, ser professor. Eu acho que a experiência docente prévia é muito importante para te dar assim *know-how* mesmo para você trabalhar como docente. Porque o professor supervisor ele é um professor também, um professor-orientador, né, e ele geralmente trabalha com os alunos que estão mais próximos do final do curso. Então o trabalho dele, do supervisor, é mais especializado né, do que o do professor de sala de aula. Mas eu acho muito importante a experiência como professor, para depois você ser supervisor. Acho isso muito importante.

P- Aponte uma característica que você considere a mais importante.

R- Tem que ter liderança. Características de um líder. Por exemplo, ele tem que pensar sempre enquanto equipe, ele tem que se incluir naquela equipe, ele tem que fortalecer sua equipe de trabalho...ele tem que fazer com que aquela equipe funcione com uma sinergia própria. Ele tem que defender sua equipe de trabalho, ele tem que facilitar o diálogo entre as pessoas, que eles se tornem um grupo mesmo, não só um aglomerado de alunos, eu acho que esse é um diferencial assim, eu tento fazer isso. Nem sempre eu consigo, mas eu tento fazer com que haja um crescimento mútuo, que o crescimento seja circulante assim, que as pessoas possam aproveitar. Acho que isso é fundamental assim, porque o espaço de supervisão é compartilhado. Esse compartilhar de experiências. Faz com que some isso à todos, então quer dizer, todos ganham.

P- Descreva experiências boas, ruins que te marcaram na prática de supervisor.

R- Sempre que vejo um crescimento, um ganho de qualidade no trabalho do estagiário. Experiências ruins são raras...quando tenho que manejar situações pessoais dos estagiários, fortes identificações com os pacientes. É uma seara complicada, linha tênue entre supervisão e análise. É um complicador, não necessariamente experiência ruim.

P- O que você considera que ajude ou atrapalhe na prática da supervisão?

R- Experiência boa quando há confiança. O vínculo de confiança que se estabelece. E dificuldades, quando esse vínculo não se estabelece.

P- Como você analisa a relação supervisor-estagiário do ponto de vista do aprendizado?

R- Deve ser uma relação de confiança. Principalmente do estagiário em relação ao supervisor. Supervisor deve ser um amparo. Ocupam lugares diferentes, obviamente. Mas devem ter parceria.

P- Como o supervisor influencia os estagiários na formação do perfil profissional?

R- Sim. O supervisor pode compor a identidade profissional. Mas nem sempre. Tem que haver uma identificação, uma afinidade para isso acontecer.

P- Você considera necessária a implantação de formações específicas para supervisores?

R- Nunca pensei sobre isso (pausa). Mas parece ser interessante a ideia, pois se eu digo que há pré-requisitos para ser supervisor e um perfil que o diferencia do professor estritamente teórico, penso que sim...que seria interessante.

ENTREVISTA G-10 (Brasil)

P- Bem, você é supervisor de... Psicologia Clínica?

R- Psicologia Clínica e Processo de Gestão.

P- Psicologia Clínica na abordagem?

R- Cognitivo-comportamental.

P - Estagiários fazem atendimento individual?

R- Sim, individual e semanal.

P- Você supervisiona grupos pequenos?

R- Sim, são grupos de 8 a 12 alunos. 12 o máximo, daí gira em torno de oito ou nove.

P- Eles fazem atendimento toda semana?

R- Sim, aí são duas horas aulas de supervisão por semana, duas horas aulas de supervisão a cada atendimento.

P- Daí você supervisiona não um aluno só, mas o grupo...

R- Isso.

P- Como você descreve a supervisão, como é o ambiente de supervisão, como você vê o movimento de supervisão?

R- Tá. Aqui na instituição a supervisão é um momento crucial para a formação do futuro psicólogo, é onde a gente consegue otimizar e multiplicar o aprendizado. Cada um dentro de sua prática, é o momento de compartilhamento. Não só teórico, não só da experiência como aplicação da teoria, mas principalmente manejo e reflexão de possibilidades de intervenção, postura, ética. Acredito que seja para mim uma das oportunidades mais ricas dentro do processo de ensino e aprendizagem na psicologia. É eu acho que é aonde as coisas fazem mais sentido, né! O aluno percorreu anos e anos uma idealização da prática e aqui ele consegue fazer esse alinhamento neste momento principalmente, onde ele vivencia a experiência e aí vai para aquele grupo onde ele tem um processo não só de compartilhamento mas de acolhimento, de orientação daquilo que ele fez.

P- Você acha que tem diferença da prática docente na sala de aula, você é professor na sala de aula e você é também professor orientador do estágio. Tem diferença de papel? Qual é a diferença?

R- Tem. Uma delas é a possibilidade de proximidade. É o fato de você estar com um grupo menor e tem muito mais condições de avaliar competências desse indivíduo, habilidades, então você consegue identificar mais nessa aproximação do que em um grupo de 60. Eu tenho uma pratica pedagógica de educação ativa, então, em sala de aula eu já promovo essas ações, porque eu acredito que dentro de um curso de Psicologia, e

é endossado pela coordenação e pela instituição, que preza esse tipo de educação, a gente consegue alcançar melhores objetivos de formação do psicólogo. Mas na supervisão acredito que o ganho e a diferença maior seja essa, é a proximidade, com isso você consegue perceber melhor esse individuo, atuar no desenvolvimento dele. Individualiza. Apesar de ser em grupo, por ser pequeno, tem essa individualização maior.

P- Entendi! E você acha que a supervisão expõe mais a pessoa do supervisor do que a de professor? Expõem mais pessoalmente assim, essa proximidade deixa mais...

R- Não sei, acho que na verdade vai mais do estilo. É a forma como o supervisor se coloca, porque ele pode fazer se quiser um apontamento distante, como alguém que apenas aplica a teoria. Então acho que depende. Posso falar do meu caso assim, uso muitos dos recursos que eu também desenvolvi na minha prática para oferecer pra eles referência. Daquilo que a gente, inclusive, discute em outros grupos de supervisores. É uma questão muito mais uma opção. Não acho que haja...

P- ...que o papel de supervisor por si só traga essa exposição ou essa... há uma proximidade mais é uma proximidade mais do papel do supervisor...

R- Acho que é uma questão de perfil. Acho que o que pode ter de exposição é que expõe bastante é o nível de conhecimento do supervisor. O aluno precisa, ele quer, ele faz a requisição, ele quer a orientação assertiva. Ele não quer que você titubeie ou você não tenha a... eu acho que aí sim expõe mais o conhecimento, a formação desse profissional. Aí sim.

P- Como foi seu percurso dentro da universidade, para ser um supervisor. Como foi o seu caminho?

R- Eu estudei aqui, primeiro fiz a graduação aqui e no último ano eu já trabalhava com psicologia organizacional e no último ano de graduação eu fiz uma especialização na área. Aí eu me formei e acho que seis meses depois eu já tinha concluído minha pós e a instituição me chamou pra ministrar uma disciplina. E aí esse foi o processo, fui ministrando outras. Acho que nestes 10 anos que estou aqui como professor eu vim pra supervisão nos últimos seis ou cinco, preciso fazer as contas certinho. Mas acho que foram nos últimos seis. Daí comecei como professor e me chamaram pra supervisão, inicialmente a supervisão de gestão. Depois veio a supervisão clínica.

P- E aí quando você veio pra supervisão clínica você já atuava na clínica?

R- Já, eu atuei desde o início da minha formação. Eu saí da faculdade já dentro dessas duas áreas de atuação: tanto em consultoria de gestão estratégica de pessoas e no consultório.

P- E você tem mestrado?

R- Tenho, o mestrado eu fiz um pouco depois. Então, primeiro, em inicial eu fiz gestão estratégica de pessoas , daí fiz outra formação em terapia cognitiva comportamental. Daí fui fazer uma formação, uma pós-graduação nível lato sensu de docência e daí fui fazer mestrado.

P- E teu mestrado é em gestão?

R- Não, é na área clínica. Na verdade, é em avaliação psicológica. Fiz adaptação de um instrumento de intervenção cognitiva.

P- Na São Francisco?

R- É, fiz lá.

P- É forte nessa linha de avaliação psicológica...

R- Super... Tem Caps 6 lá.

P- Você considera que tem pré-requisitos para ser supervisor, ou que qualquer professor pode se tornar um?

R- Não, acho que tem sim. Acho que a supervisão depende muito de um treino prévio, acho que o conhecimento é uma parte e a experiência aplicada é outra.

P- Quando você fala em conhecimento é teórico?

R- Teórico, mas tem as formações necessárias, as titulações específicas. Não me sentiria somente com a prática. Acho que a formação que tive tanto cognitiva como o mestrado me ajudaram muito, mas a prática também. É um conjunto dessas duas coisas, que acho que o professor muitas vezes não tem tanto essa necessidade, porque ele pode muitas vezes replicar uma informação, compartilhar um conhecimento teórico que não foi aplicado por ele ou que não foi vivenciado por ele. Na supervisão isso não é possível. Nas duas áreas, tanto na psicologia clínica quanto organizacional. É impossível.

P- Aquele professor mais acadêmico, mais de pesquisa teria mais restrições para ser supervisor?

Acho que sim.

P- E característica pessoal, além da formação e da prática, característica pessoal difere?

R- Eu acho que sim. Eu tenho uma visão sobre a questão da área acadêmica. Acho que a gente vive um dilema dentro dessa área de atuação, né, do docente, porque os cursos de especialização *strictu sensu* estão mais interessados ou eles destinam mais a formação do pesquisador e não do docente em si. Então, pra mim, já há uma dificuldade nesse sentido. Eu acho que a realidade do professor, é uma realidade que exige muito mais do que simplesmente uma área na academia. (*Pesquisador: essa é minha hipótese*). Eu como aluno já tinha essa percepção e depois que entrei na área muito mais

e vejo os alunos se digladiando quanto a isso né, na expectativa de que a titulação fará o bom professor. Na verdade, muitas vezes isso não acontece. Então acho que as habilidades são várias assim, desde relacionamento e comunicação, oratória, manejo de grupo, criatividade, acho que tem muitas coisas aí.

P- Você consegue me falar uma característica que você considere importante para o supervisor, uma característica pessoal, dentre essas que você citou?

R- Nossa, eu não consigo dizer uma, eu acho. Acho que a comunicação é importantíssima, você conseguir alinhar o lugar onde esse indivíduo está, dentro do desenvolvimento dele, aonde ele precisa chegar, então talvez a visão do todo, a visão sistêmica.

P- Você consegue descrever uma experiência boa e uma ruim que marcaram sua prática dentro da supervisão?

R- Ah, tem várias assim. As boas elas se resumem na grande maioria nesse processo de desenvolvimento, tem o contato do aluno inicial, acho que a gente vem recebendo alunos muitas vezes mais ansiosos, eu vejo isso nestes dez anos, não só na sala de aula mas também na supervisão. Então estamos recebendo alunos mais ansiosos com menos preparo e aí não é mais só uma questão de preparo intelectual ou de conhecimento. Tem uma dificuldade de cultura mesmo, de referência, muitos desses alunos não fazem terapia e não têm uma visão do que é, o que pra mim soa estranho, você assumir um lugar que não sabe qual é, só tem uma visão teórica. Pra mim um dos pontos positivos e é onde fico realizado é quando eles chegam extremamente ansiosos e depois de um tempo eles conseguem identificar em si as suas habilidades, aquele ideia de que não aprendi nada não é verdade. Aprendeu, então é um passo pra colocar em prática. Então tem uma gestão emocional necessária... Eu falo pra eles, eu faço esse argumento por uma questão de empatia, eu falo pra eles que minha prioridade não são

os clientes deles, são eles. Porque eu entendo que a gente muitas vezes o que mais faz na supervisão é a gestão emocional do aluno, do grupo. Eu brinco que eu falo assim, eu não sei quem a gente está atendendo, se são os assistidos da comunidade ou se são vocês, que têm toda uma gestão emocional necessária pra conseguir colocar em prática o conhecimento. Então pra mim esse é um ponto forte, um ponto que me deixa muito satisfeito. Agora as experiências ruins envolvem o não querer do indivíduo, ele não entender nessa altura do campeonato o papel social que ele tem. A gente tem poucos casos, mas tem alunos extremamente irresponsáveis e displicentes que não entenderam ainda esse lugar. Entenderam na verdade o lugar do eu deles no mundo muito restritamente, muito menos a importância social disso. Principalmente no contexto clínico, porque eu acho que no contexto organizacional a questão é só da identificação das pessoas. A maioria não se identifica com essa área. Isso é um problema que a gente tem, eles fazem por protocolo alguns. Na área clínica eles já tendem a ter uma identificação social, mas não entende a implicação social disso. Você está lidando com uma pessoa, mas ela vai reverberar situação, então sua responsabilidade é grande. E aí acho que esse é um ponto que me deixa bastante incomodado, as experiências ruins vêm disso.

P- E aí você lida...

R- Eu acho que o nosso papel aqui é de confronto muitas vezes, de reposicionamento, colocar o indivíduo na reflexão de que papel é esse? A minha atuação também se compromete em função desse tipo de displicência, porque eu sou parte desta rede. Então se essa parte da corda não faz a tensão necessária, a rede não fica boa. Eu me coloco sempre nessa reflexão com eles de que relacionamento é esse que nós criamos e que eles criam com os pacientes que atendem e as empresas que atuam.

P- Normalmente eles recebem bem essa sua intervenção?

R- Eu acho que os alunos não recebem bem críticas de um forma geral. Leva um tempo para eles entenderem a crítica como um processo de construção e isso é um ponto que eu bato muito na tecla, quanto eles aprenderam a olhar para os erros de forma muito negativada. Então quando eles têm a evidência do erro, eles querem se defender inicialmente. Então a gente precisa fazer quebra da defesa, do significado como terapeuta cognitivo. Significado que eles dão para o erro, pra daí eles receberem a crítica e entenderem que na verdade o que a gente está fazendo é desenvolvendo. Ótimo, se você tiver o apontamento pra me dar, me dê porque eu preciso dele, isso vai ser melhor pra mim.

P- Sim, tá certo. Qual é a sua impressão sobre o que os supervisionandos pensam sobre a experiência de supervisão, qual o feedback que eles dão para essa passagem, do papel aluno da sala de aula para o de estagiário? E da experiência na supervisão?

R- Acho que é assim, um ambiente completamente diferente, regras diferentes, acho que a cultura é outra e eles sentem muito assim. A maioria já vem se preparando durante a graduação para isso, eles escutam falar, ouvem de professores, acompanham alunos que estão em outros anos na supervisão, então entendem que é outro ambiente e isso cria neles uma responsabilidade maior. É uma seriedade maior, eu acho que essa diferença é clara, naturalmente a gente precisa ajudar nessa passagem, precisa dar um "pezinho" às vezes, em todos os sentidos, em termos de postura e até vestimenta. Acho que sair desse lugar do que recebo para o que agora estou oferecendo é uma transição, por isso tem uma diferença mesmo. Mas o sistema ajuda isso, eu sinto aqui. Não sei em outros contextos. Não temos grandes problemas nessa transição. Eles vão criando carinha de profissional com o tempo.

P- Às vezes até muda né, um aluno do primeiro para o quinto ano tem uma diferença até fisicamente, de estilo... Como você analisa a relação do supervisor com estagiário do ponto de vista do aprendizado, você acha que a relação que se estabelece interfere no processo?

R- Muito, muito! Acho que mais pela questão afetiva. Acho que é um processo de muita insegurança porque eles, na verdade, querem validar a informação, eles querem acertar, eles querem ser bons, eles querem conseguir. Então eu acho que a relação, quando ela é uma relação afetiva eu acho que melhora. Porque eles esperam a validação, embora isso não signifique que a gente fique validando a todo momento. Mas é isso, a crítica e a orientação. O erro está aqui, mas a alternativa está aqui, você é capaz de... (Rita: se sentem apoiados em algo). E acho que esse é o grande ponto pra que eles se sintam motivados para uma prática que por si só é frustrante em muitos momentos. Eles vêm com uma idealização: vou solucionar os problemas das pessoas e daí eles descobrem que não é esse o papel, que as pessoas não estão preparadas para isso, eles ficam elaborando: ah, o paciente faltou!; Ele não faz as coisas; Ele não segue as orientações... Aí eles entendem como o ser humano é de verdade e onde é o lugar deles. Acho que esse é nosso papel também: por ter uma certa experiência, falar olha que o chão é aqui, o piso é esse, o seu lugar é esse e acalme-se.

P- Eu não sei como é o funcionamento aqui, eles escolhem a abordagem?

R- Escolhem.

P- Então, por exemplo, eles escolheram cognitiva, daí eles vêm e já te conhecem porque tiveram aula com você... E essa identificação não só com a abordagem mas com o supervisor você acha que influencia?

R- Com certeza. Acho que inclusive na escolha, é uma reflexão que a gente faz muito, isso não deveria. Acho que a teoria deveria se sobrepor ao professor, mas não

acho que isso acontece. Acho que é um conjunto, não posso dizer que é uma coisa ou outra. Como na fala sobre a titulação, não estou dizendo que ela não é importante, acho que é a soma. (*Pesquisador: Não é exclusiva*). O indivíduo primeiro busca uma identificação com a teoria e aí acho que facilita quando ele entende aquele indivíduo que oferta a teoria com referência. Acho que nas supervisões fica mais claro ainda.

P- Você é professor da parte teórica?

R- Já fui. Esses dois últimos anos não, a gente fez uma divisão. Mas isso acontece muito. Aqui na instituição, eles fazem todos os estágios nos quatro campos de atuação. Eles fazem o estágio clínico, prevenção e promoção de saúde, gestão e processos educacionais. E aí no último ano eles têm uma dobra pra fazer, eles repetem a aula. Eles podem fazer o estágio clínico duas vezes. Aí eles têm duas supervisões, às vezes com profissionais diferentes. Daí eles ficam nessa análise: esse supervisor faz assim, esse faz assado, eu gosto mais desse...

P- Ao mesmo tempo ele pode fazer duas supervisões diferentes?

R- Pode, pode. Em cada supervisão ele tem um paciente, tem um cliente.

P- Ele pode se identificar mais com um do que com outro, embora seja na mesma abordagem...

R- Sim, mas a gente tende a restringir, porque às vezes eles querem fazer com tal supervisor. Daí a direção aqui, a coordenação cria algumas regras pra que isso não aconteça com frequência, porque não é esse o objetivo, né?!

P- Como você acha a que a pessoa do supervisor influencia esses estagiários na formação do perfil do profissional? O supervisor tem um peso quando você vai montar seu perfil profissional?

R- Acho que sim, acho que sim.

P- ...tem seu estilo?

R- Acho que há uma identificação, uma projeção, eu acho que tem vários processos emocionais aí que acontecem e psicológicos nessa relação de transferência mesmo. Acho que tem aí justificativas psicanalíticas ótimas nesse processo. Acho que eles entendem meio como sujeito suposto saber. Eu gosto muito de quebrar esse processo...

P- Essa coisa da idealização é uma coisa que pesa, pesa, né?

R- Muito, muito... É interessante assim, por mais que eu possa ter domínio sobre a função teórica, e acho que isso pra mim é uma coisa de tempo e estudo, e isso eu falo muito pra eles: conteúdo é uma coisa, o manejo é outra e o individuo que chega pra você é outra. Porque eu posso ter conhecimento e manejo, mas eu tenho uma novidade aqui. Tenho um individuo que eu não fiz o treino, então eu vou precisar fazer o treino com esse individuo, com essa estrutura cognitiva... Então, eles têm muito essa idealização de que sei resolver tudo, que o supervisor sabe tudo. Na verdade eu prefiro quebrar sempre isso, em alguns momentos eu falo: vamos aprender juntos, vamos ter que estudar junto isso aqui. Testar essa via aqui. Mas, claro, dando segurança a eles a todo momento.

P- Embora não seja o sujeito suposto saber é um sujeito que sabe estar em outro percurso à frente, funciona um tanto quanto retaguarda do não saber... E você considera necessária a implantação de formação específica pra supervisor, porque assim, isso que você falou né, o professor da universidade tem um percurso acadêmico, então ele tem lá um mestrado, doutorado, pós-doc... E uma exigência, uma das exigências mínimas é especialização e mestrado, porque em algumas universidades se você não tiver um mestrado nem entra. Mas não há uma exigência específica pra ser professor orientador de estágio. Você acha que deveria haver uma exigência diferente da titulação acadêmica?

R- Na minha trajetória de vida eu ainda sou partidário da ideia de que toda e qualquer educação formal é bem-vinda. Eu acho que sim. Acho que tem uma educação formal, todo um processo de aprendizagem na vida, mas eu entendo que exista na verdade, inclusive por questões de regimento, visão institucional, o próprio regimento do CRP, do MEC, acho que há uma necessidade de acompanhamento disso e acho que um processo de educação formal atenderia mais. Mesmo que fosse um formato mais curto, um processo de capacitação, sabe?!, de treinamento, acho que seria muito bem-vindo. Porque a minha crítica para a área é isso assim, muito daquilo que eu pratico vem por uma experiência própria. Então, a gente tende a usar muito o bom-senso pra não fazer valer a tua experiência sobre o que é o ideal, mas tem isso, tem a experiência, tem a vivência. E essa vivência não passou por um filtro. Eu acredito que sim.

P- Uma coisa mais sistemática, você fala...

R- Acho necessário.

P- Eu vi aqui que você colocou que vocês fazem reuniões dos supervisores...

R- Sim.

P- Tem essa troca aqui? Com qual frequência?

R- Não como a que a gente gostaria, mas todo semestre tem obrigatoriamente e a gente tem algumas reuniões que são convocadas pelos próprios supervisores. Então a gente tem com a coordenação duas vezes por semestre, sempre no início e no fim, e no meio tem as reuniões esporádicas em que a gente se reúne e fala: vamos essa semana sentar ou até com a própria coordenação, então a gente faz isso.

P- Elas são reuniões mais informais, ou são formalizadas? Porque tem aquela coisa de conversa, tenho um problema, vem cá conversar...

R- Tem dos dois, tem isso e tem as reuniões mais formais. As meninas da secretaria falam: reunião extraordinária para tal dia.

P- Seria uma reunião extraordinária fora as duas do semestre?

R- É, tem. Caso que muitas vezes há a necessidade do conselho refletir. Ou então mudanças de alguns processos e aí há sempre abertura para uma troca, sugestão e tal.

P- Daí vocês conversam, trocam experiência, as preocupações, angustias entre vocês...

R- Sim. Nestas duas do começo e do fim, sempre, são as reuniões das angustias. E essas outras são reuniões de elaboração de coisas pontuais e que estão acontecendo pra não esperar até o fim e daí não tem mais a resolução para ser aplicada. Daí a gente faz um chamamento. E daí tem a possibilidade de o próprio supervisor fazer a requisição disso.

P- Eles vêm para o estágio em psicologia clínica no quinto ano?

R- Quarto.

P- Quarto ano já começa a atender individualmente ou é psicodiagnóstico?

R- Já é atendimento.

P- Atende no quarto e no quinto ano?

R- Na verdade, eles podem atender só no quarto, se eles quiserem. É que é assim: hoje são três grandes campos, processo de promoção e prevenção de saúde, onde tem uma bifurcação, onde tem o atendimento clínico e o atendimento institucional, quando eles podem fazer tanto hospitalar quanto comunitário e social. E aí o aluno tem que fazer no quarto ano os dois, tem que ir pra área clínica e pro campo social. No final do quarto ano ele pode fazer uma opção, se ele vai permanecer na área clínica ou se vai ficar na área social. Ele pode parar na área clínica se ele quiser, que são aqueles alunos que se identificam com a área. Obrigatoriamente tem que fazer nesse ano. A grande maioria, estatisticamente, permanece na área clínica. Daí eles vão para o quinto ano e continuam o estágio na área clínica. E aí no quinto ano eles são obrigados a fazer o

estágio na área de gestão e de processos educacionais e uma dobra. Aí podem dobrar no que quiserem. Fazem uma carga dupla.

P- Entendi, é uma carga horária grande né!?, dois anos... Que bom, era isso, deu 26 minutos, você foi bem objetivo, que ótimo.

R- Espero ter contribuído.

P- Sim, contribuiu muito.

ENTREVISTA G-11 (Brasil)

P- Deixe-me falar um pouco da minha pesquisa. Eu faço doutorado na USP (Universidade de São Paulo). Minha orientadora é a professora Eliana Herzberg. E a M. foi da minha banca de mestrado, na qualificação e depois na defesa. E depois novamente da qualificação para o doutorado.

R- É, ela saiu em julho.

P- Foi ela que me indicou vocês. Ela disse para falar com a R. , que é a coordenadora, e também a J. e o J., mas não tive retorno dele por email. Minha tese é sobre o percurso do supervisor de psicologia clínica na universidade. Então estou levantando um pouco disso...

R- Não só no referencial psicanalítico.

P- Não só. Mas é o supervisor de psicologia clínica.

R- Vai ouvir muitos aqui?

P- Consegui você e a L. Mas está bom, porque estou fazendo um comparativo com algumas universidades no Brasil, Portugal e Uruguai.

R- Hum, que legal.

P- Portugal me interessa porque está submetido ao Tratado de Bolonha, né, que abrange a Europa inteira. Então já fiz a Universidade de Coimbra, o Minho e

a Universidade Fernando Pessoa, no Porto. E fui para a Universidade La República, no Uruguai, e entrevistei lá duas supervisoras. Aí vou entrevistas aqui, vou para a Universidade Federal de Pernambuco...

R- Sempre feito em duplas...

P- Dupla ou trio, Em Coimbra consegui três entrevistados. Fernando Pessoa eu consegui cinco. Então estou de acordo com a possibilidade também. E dessas entrevistas eu vou selecionar, porque tem algumas que não se enquadram. Por exemplo, no Porto eu entrevistei, foi interessante, mas era supervisor de psicologia jurídica, ainda vou ver se vou usar porque tem uma interface com a clínica, entendeu...

R- Sim, já bate.

P- Então a proposta é essa, fazer um estudo regional e em outros países para ver a diferença e a aproximação de percurso do supervisor...

R- Hum, legal.

P- ...em psicologia clínica porque eu quis filtrar assim...

R- Claro.

P- Aí é assim, eu tenho um questionário, se você quiser preencher já... é bem simplesinho. E a entrevista, que são perguntas, é uma entrevista semi-estruturada.

R- Tá. Prefere que eu preencha primeiro?

P- Pode preencher. É rapidinho, simples. É só para ter um perfil. Eu já te agradeço...

R- Quando a gente faz um doutorado, a gente sabe o que isso significa.

P- Você sabe que eu gosto.

P- Eu também, meu doutorado foi uma coisa maravilhosa. Mas ele é... esse tempo de contatos, de discussões, de busca... Depois, quando a gente vê o resultado, ele é muito incrível. O que a gente consegue construir. Mas esse tempo...

P- Para mim está sendo interessante porque eu mesma sou supervisora de psicologia clínica. Na UNIP, em Jundiaí. Há doze anos estou lá, e atuando em psicanálise. Então tenho a vivência e também vou escutando a experiência dos colegas. É muito legal.

R- Eu tenho uma pergunta para te fazer, vou aproveitar que a gente está fazendo face a face. Entrei no SAP... eu tenho dois momentos na graduação. Porque eu fiquei de licença nos três anos em que morei fora. Então eu tenho um percurso anterior à licença e outro agora com meu retorno. Não sei se você quer que eu ponha o período total.

P- Sim. Onde você ficou?

R - Eu fui para Lima, no Peru. Foram dois anos e meio lá.

P- Foi uma experiência boa?

R- Foi, foi legal. Mas foi também a experiência de largar o trabalho para me dedicar à família. Foi oneroso nesse sentido. Eu tinha noção, mas é diferente de viver na pele. Tem a intensidade que o trabalho tem na nossa vida. E tirar essa parte...

P- O trabalho ocupa uma boa parte da nossa vida. E da nossa mente...

R- A qualidade do estar com os filhos também muda, porque havia horas em que eu queria conversar com adultos. Esse refresco que o trabalho dá. É necessário.

P- Existe esse lado de descanso no trabalho que ele dá para a gente. Então, C., é o seguinte. Vou começar as perguntas, a gente vai conversando... Como é que você descreve a supervisão, a prática de supervisão. O que é, para você?

R- Eu tento imprimir a mesma coisa que eu vivi na minha formação. Que é não ser um espaço em que o supervisor diz o que fazer. Mas ser um espaço de ampliação de

compreensão. Para mim a supervisão nunca fez sentido ou se mostrou como ume espaço de onde eu saísse com intervenções montadas, embora muitos alunos tenham esse pedido. Sempre trabalho para que fiquem confortáveis, para dizerem o que estão pensando, fazer eles iniciarem esse espaço de pensar sobre o caso e não se está certo ou errado o que fizeram, mas a compreensão. E trabalhar com eles nesse sentido. Porque para mim a supervisão é a ampliação do olhar sobre a situação clínica em questão.

P- O atendimento aqui é individual, cada aluno tem seu paciente...

R- Tem uma situação bem peculiar aqui no SAP. Não é meu único local de experiência de supervisão com estagiários, e aqui é um local cuidadoso no sentido de cada estagiário ter a experiência de um paciente ou dois se o supervisor achar possível, de tal forma que ele tenha supervisionado todos os atendimentos que ele faz. Mesmo que a gente coloque, o que não é muito comum, mesmo que a gente aumente a frequência ele passa pela supervisão de todos os atendimentos. E por isso ele não pode ter vários. Acho que isso tem prós e contras. De um lado, acho que eles ficam muito fechados naquele caso e acho que seria interessante até isso de escolher qual dos três, por exemplo, vou trazer primeiro para a supervisão. Mas por outro lado acho que eles ganham num...

P- Tem esse cuidado com aquele atendimento.

R- Isso. Ficam casos.

P- A supervisão é individual?

R- Ficam em duplas. Mas a gente tem tido um movimento de estagiários mesmo fora daquela dupla pedindo para assistir a supervisão. Acaba que eles assistem supervisões de vários colegas diferentes. Às vezes até como um recurso para aquilo de que falei, não tenho supervisão com a C. mas quero saber como é, vou lá, peço para assistir.

P- Tem essa abertura?

R- A gente tem deixado, sim. Então quando tem vaga no horário deles eu... por exemplo, tem uma dupla de estagiários que hoje nós já somos cinco. Porque tenho três estagiárias mais antigas como ouvintes. Elas participam junto.

P- Você tem horário individual com adulto?

R- O que acontece pelo estatuto da PUC é que o estagiário precisa ter uma hora de supervisão individual. Por semana. Como a gente separa por dois supervisores cada aluno tem com um professor, trinta minutos.

P- O aluno que escolhe?

R- Não, a gente que faz a divisão. Chega o final do semestre, faz um quadro com todos os pacientes que vão ficar de passagem, até para nos permitir dividirmos entre nós e não ficar só com criança.... ou só com adolescente... permite que a gente divida entre nós três a quantidade de adultos que serão supervisionados, de adolescentes que serão supervisionados.

P- São três supervisores na mesma abordagem?

R – Sim. É claro que cada estagiário encontra uma dupla. E pode nesse caminho de ouvinte conhecer o terceiro supervisor, mesmo que ele não trabalhe diretamente.

P- Então ele pode optar... ah, a C. vai dar supervisão agora às 11 horas, vou lá assistir... desde que ele seja do referencial, qual é aqui, o quinto ano?

R- É, aqui começa no sétimo e oitavo semestres e depois novo e décimo. Tem que fazer dois anos, pode ser inclusive na mesma área.

P- Sétimo e oitavo já é atendimento, não mais apenas diagnóstico...

R- Não. A gente tem no currículo assim... No quinto semestre eles tem uma prática de observação em psicopatologia que, dependendo do local que o SAP oferece, eles fazem uma entrevista em sala de espelhos, de triagem. Depois no sexto eles fazem uma

prática de avaliação psicológica e a partir do sétimo ou oitavo um primeiro ano de estágio obrigatório que chamamos de A e depois no nono e décimo o estágio B. Pode ser dois estágios de clínica, pode ser um de clínica e um de outro referencial. A gente tem quatro áreas atualmente: clínica, escolar, trabalho e um tipo de estágio que a gente chama de ampliado que inclui ou um local que faça mais de um tipo de prática ou social-comunitária.... Alguns locais permitem que os alunos fiquem os quatro semestres. O SAP, não. Aqui, até para dar condições para mais alunos entrarem no serviço, eles podem fazer só um ano. Mas alguns estão na primeira prática, chegam no sétimo semestre aqui sem experiência nenhuma. Outros vem fazer o SAP por último. Então às vezes já chegam com uma corrida de um ano de clínica. É muito heterogêneo.

P- E uma parte é aplicada em outro campo que não aqui.

R- Mas pode ser uma clínica ambulatorial também, como aqui. Apenas um outro local. Alguns vem de uma experiência hospitalar, outros de um ambulatório exatamente como esse. Aqui em Porto Alegre, imagino que em outros locais também, muitos centros de formação oferecem estágios.

P- Ah, entendi...

R- Eles vêm de alguma instituição de formação, que eles já fizeram prática ambulatorial em um ano e vem fazer o segundo ano aqui, por exemplo.

P- E essa prática em algum local de formação, esse local, essa instituição, tem convênio com a PUC.

R- Tem convênio. Todos os pacientes são de locais credenciados.

P- Não é o aluno que vai lá conseguir o estágio?

R- Se ele conseguir, o local precisa fazer um projeto e receber um convênio com a faculdade. Isso passa pela graduação.

P- Você acha que há uma diferença entre a prática docente de sala de aula e a prática do supervisor?

R- Completamente. Uma das coisas que mais sinto é.... A gente tem atualmente cinco disciplinas de psicanálise, quq é acho a relação mais direta que a gente pode fazer. Por mais que a gente leve exemplos – e eu levo muitos exemplos SAP para a sala de aula, até porque às vezes eu saio da supervisão com aquilo fervilhando (sou professora na graduação também) – aquele exemplo está montado, sendo contado. E uma das coisas mais bonitas do estágio é o aluno vendo aquilo acontecer. Que na sala de às vezes eles me olham meio incrédulos. Assim, é isso mesmo ou você montou o caso? Então essa descoberta, primeiro o ir lá, eu e tu, se aventurar falando, ficando às vezes completamente perdidos. Por outro lado, esse movimento de ver o fenômeno acontecendo. E a supervisão tem um papel muito importante no início, porque eles vem muito ansiosos, acho que muitas vezes a gente sente aqui a imaturidade dos alunos. Isso que a gente fala da clínica contemporânea a gente sente aqui. São muitas vezes alunos psiquicamente mais frágeis e é preciso trabalhar para mostrar o colorido da clínica, que nenhuma sala de aula dá,...

P- Possibilita. E você sente que muda a relação do aluno com o professor quando ele se torna supervisor?

R- A intimidade, o que é ótimo. Mas, por outro, aumenta a ambivalência. Um aspecto é essa visão geral onde o caso aparece muito mais do que o estagiário que o atendeu. Se levo um exemplo para a sala de aula estou preocupada com o caso. Quando eles vêm aqui e sentem na pele que não é tão montadinho como foi para a aula, não é tão compreendido com foi para a sala de aula, e que precisam também ver coisas deles, é que a gente enfrenta a ambivalência. Às vezes essa passagem é dura em alguns casos. De alunos que eram muito, muito bons teoricamente e quando chegam aqui... “nossa,

mas isso não é teoria". E estão acostumados a tirar nota dez, a serem elogiados, e então a gente começa a apontar coisas...

P- ... eles começam a se ver também de outro jeito.

R- Então essa transferência aluno-supervisor às vezes padece nisso. Esse é o aumento de ambivalência, muito.

P- Como você maneja isso?

R- Às vezes isso aparece com um distanciamento. Mais de uma vez já tive que parar e dizer o que era uma supervisão. Mostrar um contrato, dizendo assim, e mostrando que apontar coisas não era dizer que estavam fazendo errado. Era o lugar de apresentar outras possibilidades, já que o aluno ainda não descobriu tudo que é a psicanálise. Mas já houve situações em que tive que manejar isso individualmente. Já caíram em mim situações... geralmente eles recorrem a outro supervisor. Então ter que ajudar o aluno a manejar a situação com terceiros. Eu sempre acho que nessa hora é bom sair do grupo, trazer para o individual até para o aluno não se sentir exposto e poder trazer mais das suas...

P- E tomar cuidado com a linha tênue que às vezes existe entre supervisionar e analisar.

R- Exato. É bastante comum que a gente tenha alunos, até porque se a gente pode também considera isso na seleção. Não é critério, porque não pode ser obrigado, mas a gente considera o tratamento pessoal.

P- Tem uma seleção? Depende do número de interessados?

R- A gente tem, seleção para o estágio. Sempre. Porque a gente tem estágio de tarde e estágio da noite. Em média chegam 90 alunos prontos para o estágio, mas agora esse número aumentou aqui. Como eles podem fazer dois anos em clínica, dobra o número. Mas em média são 90 alunos por semestre que chegam prontos para fazer

estágio. Claro, nas mais diversas linhas, mas em média são 20 alunos inscritos para 5 ou 6 vagas.

P- Em psicanálise?

R- Isso, em psicanálise. Mas esse número é mais ou menos uma média entre os referenciais. Em torno de 15 a 20 alunos por referencial. O que acontece é que como em psicanálise a gente tem três supervisores a gente tem mais ou menos 6 vagas por semestre para a tarde. São 12, porque são estágio 1 e 2, seis começando e seis concluindo. A cada seis meses uma seleção. E para a noite ficam mais ou menos 4 ou 5 vagas.

P- E essa seleção inclui o que?

R- Ela é feita em cada referencial. A gente tem normalmente uma primeira etapa, que mistura referenciais e trabalho com clínica como um todo. A gente se junta, supervisores de diferentes referenciais, para olhá-los de forma mais abrangente, podemos dizer assim. Depois a gente faz seleção individual, em entrevistas, dentro de cada referencial. Principalmente se eles estão de fato identificados com psicanálise, se tem uma dimensão do que é o trabalho aqui dentro, às vezes até a apresentação da vaga. O tratamento pessoal não é, e não pode ser, um critério de seleção mas ele entra. O histórico conta mais como critério de desempate do que como critério de seleção maior. E aí também as relações, né, como foram essas relações com os professores antes nas disciplinas. Até por aquilo que estávamos falando antes. Se já é bélico em sala de aula, vir para cá....

P- O que acontece com quem não passa na seleção?

R- Ele faz outras seleções. A gente tem o currículo inserido como mais um campo, mas o que a faculdade precisa é oferecer a mesma quantidade de vagas que a quantidade de alunos oficialmente listados para aquele semestre. Se não ocuparem outro lugar,

podem optar por outra área. Às vezes trancam aquele semestre no estágio e fazem apenas disciplinas porque querem... é comum um aluno vir, não passar e tentar de novo. Mas o serviço não se coloca obrigado a receber.

P- E eles fazem quantos estágios?

R – O estágio A e o estágio B é um ano cada um em termos de currículo. Então eles podem fazer dois semestres em uma área e dois em outra. Eles até podem pedir quebra de currículo e fazerem dois estágios concomitantes, mas isso não é o previsto. O currículo prevê primeiro um e depois outro. Por isso que nossos estágios obrigatórios começam no quarto ano.

P – Na psicologia clínica é um atendimento, uma vez por semana?

R – Depende do local. Isso varia muito de local para local. Vou dar um exemplo fora daqui. Minha outra experiência de estágio, onde fiz formação psicanalítica, tenho estagiário que atende três vezes por semana. Aqui no SAP não, a gente é mais conservador. A frequência mais utilizada é de uma vez, que tenha sempre uma supervisão entre um atendimento e outro. E também depende da disponibilidade do estagiário.

P- Hoje você está com quanto supervisionados?

R – Tenho, neste semestre, seis.

P– E como foi seu percurso dentro da PUC? Já entrou como supervisora?

R – Não. Entrei faz dez anos agora. Entrei numa época em que o currículo da noite estava sendo implementado. Então teve uma abertura, precisando de mais professores. Entrei para dar aulas de psicanálise, mas nunca de início a gente dá aula apenas na área em que tem mais conhecimento. Dava várias disciplinas mais gerais, de entrevista, pesquisas, essas coisas mais teóricas. Então foi implementado o estágio de noite aqui, e

uma das supervisoras reduziu horas. E a M., que na época era coordenadora do SAP, me convidou. Eu estava há uns dois anos na graduação.

P– Você tinha a vontade de ser supervisora?

R - Muita. Porque foi meu primeiro momento, eu fui estagiária do SAP. Me formei aqui. Eu tinha uma transferência com o local... E também isso, de poder me experimentar nesse lugar de supervisão. A instituição de que faço parte tem todo um caminho até a possibilidade de ser supervisora de formação, um caminho longo, então eu tinha essa vontade de experimentar de outra forma que não todo esse percurso profissional.

P- Você considera que há requisitos específicos para ser supervisor, que vai diferenciar de professor?

R A clínica., A experiência com sua própria supervisão. No meu caso, acho que minha formação faz toda a diferença. Ser psicanalista, ter feito essa formação. Passar por essas, no mínimo, 400 (horas) da formação. E o consultório também, a prática. Acho que as duas coisas. A supervisão que tive depois, na formação, foi muito diferente da que tive aqui como estagiária.

P- São pontos desse perfil de supervisora?

R– Sim, aquilo que falávamos no início de que não me ajudava tanto dizerem como fazer, mas muito mais entender o caso. Isso se consolida na formação. Eu até posso sugerir algo a eles, mas nunca digo isso de início. Esse modelo de ir de intervenção em intervenção, mostrar a associação, esse é um modelo muito mais da minha formação do que de quando fui estagiária um dia. Acho que me imprimo um outro jeito de fazer a supervisão.

P- E Você acha que tem uma característica pessoal que é importante na função?

R– Eu acho, vendo isso em mim, que a gente tem que ter um exercício de alteridade. Exatamente pelo que estávamos dizendo antes. No consultório eu faço uma intervenção direta. Aqui, não. Aqui passa pela subjetividade do terapeuta, do estagiário. E isso de início foi a coisa mais difícil. De que ele não iria fazer como eu dizia ou faria, mesmo que mostrasse algo ele podia não concordar. E essa paciência / reconhecimento da diferença foi uma mudança pessoal. De reconhecer que aquele paciente não é meu. Fiquei esses três anos fora e voltei para o SAP apenas depois que uma supervisora se aposentou. O corpo estava composto e me chamou muito a atenção que eles estavam discutindo essa divisão dos estagiários e eles disseram assim "não, porque esse paciente eu supervisiono há dois anos". Mas ele já passou por outros terapeutas diferentes. Isso pra mim é... não quero que o paciente seja meu, porque foi um exercício me separar.

P– É curioso isso. Eu já dei supervisão para diversos alunos atendendo o mesmo paciente em momentos diferentes. Às vezes parece outro. Porque a relação transferencial muda...

R– Muda. Eu acho bem interessante a gente ao máximo... às vezes não dá... a gente entrar naquele caso junto com aquele terapeuta. Porque a gente sabe mais do que ele sobre o caso, mas essa diferença ao mesmo tempo fica mais desafiadora. Se eu souber muito mais sobre o paciente do que o estagiário que chega...

P– Voce já teve experiências ruins?

R– Já. Tive quebra de confiança, sessões que eu não sabia se elas eram verdadeiras. Me lembro que logo que iniciei eu era muito mais jovem que minhas colegas supervisoras e eu acho que fui posta pelos estagiários nesse lugar. E tive um estagiário em particular muito difícil, ele atendia uma adolescente que estava cumprindo medida socioeducativa. Por isso ela estava aqui, não tinha uma demanda pessoal. Lá pelas tantas eu não tinha confiança nenhuma. Me lembro que a M. era ainda coordenadora do SAP e

me lembro da gente pensar em pedir para ele gravar as sessões. E lá pelas tantas a paciente começou também a trazer faltas. Sabe quando tu não consegue saber? As sessões eram muito diferentes uma da outra, então não tinha muita certeza se era a mesma pessoa que estava falando, se ele estava inventando, não tinha uma linha contínua.

A gente viu uma outra situação também que ficou muito marcada, dos meus grandes aprendizados, eu tive uma estagiário que eu disse A, ela disse B, do início ao fim. Era muito oneroso vir para a supervisão. A gente ficava em um telefone cortado. Me frustrava muito, porque não havia possibilidade de ela fazer aquilo que eu estava dizendo. Ela tratava como uma obrigação estar aqui...

P- ... e fazia do jeito que queria.

R- Exatamente. E já tive experiências de estagiários cuja relação não era boa, podemos dizer assim. Os "nossos santos" não se bateram. Acho que nesse tipo de caso foi mais fácil para a gente se manter um mínimo de respeito. Mas não foram estagiários com os quais me conectei efetivamente.

P– E isso é importante, né, embora não aconteça cem por cento.

R – Muito. E que tu possa mostrar outras faces tuas.

R– Tem reprova?

R – Pode ter. Uma coisa que chamamos aqui na PUC de desligamento de estágio. Institucionalmente é muito difícil que seja feito dentro do SAP. Uma de minhas tarefas docentes é ser supervisora acadêmica dos locais. Então vejo isso acontecendo muito mais em outros locais do que aqui dentro. Acho que o próprio fato de ser dentro da faculdade dificulta isso. A gente vai levando até o último momento. No caso da estagiária que citei, ela ficou com outra supervisora, que não sentia o problema no mesmo grau. A gente vem trabalhando como equipe de aumentar essa possibilidade. De

a gente poder cortar algumas situações mais cedo. Do que ficar empurrando e ele terminar sem ter aproveitado o estágio.

P– Então tem mais experiências boas.

R – Sim.

P– O que você considera uma boa experiência em supervisão?

R – No geral, é perceber que eles cresceram muito, muito. Tem coisas muito bonitas. Processos muito bonitos. Estagiários que entendem aquele funcionamento e descobrem dentro de si recursos que não tinham aparecido lá nas disciplinas teóricas. São boas surpresas, não porque a gente achava que eram poucos mas porque eles mostram mais do que habilidade teórica. Sujeitos muito atravessados às vezes por suas próprias análises e que desenvolvem uma escuta muito bonita. Já vi gente que não eram assim de brilhar os olhos, mas eram engajados, eram dedicados aos seus pacientes. E esses pacientes melhoraram, entendeu?

P – E essas experiências são bem gratificantes para a supervisão.

R– Muito. E agora eu tenho uma estagiária da noite, muito bonito, no caso de uma adolescente muito difícil, pré-adolescente assim, muito difícil. E ela batendo cabeça e a gente pensou lá um caminho e ela foi ler, foi atrás, e ela aplicou e aí a paciente respondeu superbem, elas conseguiram acessar coisas que a paciente não deixava. Isso é muito gratificante. Uma gratidão boa pela troca, pelo espaço, pela melhora de pacientes.

P– E você sente essa gratidão em alguns alunos?

R – Muitos. Esses engajados, o cuidado que eles mostram com o paciente é o cuidado que tem com a supervisão também.

P – Esta pergunta não faz parte da pesquisa, mas me ocorreu. Existem também aqueles ataques invejosos à figura do supervisor, não tem?

R – Acho que muitas dessas experiências ruins passaram por aí. O caso daquele rapaz que acho que inventava, né, acho que tem uma coisa mais séria. Mas outras... às vezes uma diferença de idade pequena entre supervisor e aluno pode provocar. A maioria delas foi no turno da noite, onde o currículo noturno trouxe para a faculdade muitas segundas graduações, alunos com mais idade, e acho que ali a situação ficou mais difícil. Bem mais difícil. Essa coisa "fraterna", de achar que estamos quase no mesmo nível. Como se não houvesse um percurso todo para chegar ali.

P – Qual sua impressão sobre o que os alunos pensam sobre a experiência de supervisão?

R – Acho que a gente passa por um período de quase construção desse espaço onde vejo eles muito defendidos, muito amedrontados. O que tu vai dizer, tu vai dizer que não está bom... Uma coisa quase que... é amedrontado mesmo. À medida em que as coisas vão andando, percebo que conseguem se entusiasmar mais. Porque nessa fase do medo parece que a gente é mágica, assim. Quando muda e eles começam a perceber que eles estão sendo parte do processo, eles conseguem se entusiasmar a mais pelo que de diferente eles conseguem pensar, pelo olhar do supervisor, daí eu acho que a gente sai um pouco desse lugar.

P – Esse ciclo interfere na qualidade da supervisão...

R – Totalmente. É uma coisa assim de confiança.

P– Vai estabelecendo um vínculo.

R – Começa a ser mais troca. Lógico que em alguns casos a gente não consegue criar isso nunca. Mas já tive experiências de alunos que no próprio relato foi colocando mais hipóteses assim, e isso é muito maravilhoso. Tipo "pensei em tal coisa, não sei se estou viajando"... que é oposto àquela posição passiva de início.

P – Você acha que a relação que se estabelece entre supervisor e estagiário influencia no processo de aprendizado?

R– Completamente. Muitas vezes precisei recorrer à minha própria análise para dar conta, porque houve situações em que deixei de escutar. Assim, era muito difícil. Já tive uma situação quando tive minha primeira filha, o tempo da licença durou um semestre em termos letivos. Tive uma colega que veio me substituir e ela pegou o início de um estágio. Quando reassumi, os estagiários estavam justamente terminando o primeiro semestre e indo para o segundo. E a leitura que essa colega vinha fazendo de um caso era completamente diferente da minha. A estagiária do caso tinha o luto dessa colega que esteve lá, tinha a diferença de olhar, foi muito difícil levar essa supervisão porque havia essa quebra. Eu não escutava. Tinha sono, reações contratransferenciais...

P– Ao ponto de não conseguir entender o caso?

R– Exatamente. Ao ponto de leva-lo para outra supervisora, essa que saiu em julho, que tinha sido minha de estágio. E disse vou levar, tenho uma dialogada e vamos discutir porque não sei o que está acontecendo. Assim, não sei se sou eu, não sei se é ela, não sei se é o caso em si. Estou surda. Então foi uma situação rara, de supervisão da supervisão.

P – E essa troca com outro profissional te ajudou?

R– Muito. É uma coisa que acho ruim que a gente não tenha aqui. Enquanto preenchia o questionário pensei exatamente isso. Excelente se a gente pudesse ter.

P – Os dilemas acabam sendo enfrentados muito isoladamente...

R– E nós, que ficamos sempre com o mesmo estagiário, temos experiências diferentes. Essa troca seria benéfica. Até em relação ao percurso do estagiário pra não ficar fragmentado. Como eu nunca sou a única supervisora, às vezes não sei se o que está acontecendo comigo está acontecendo só comigo ou se isso aparece também lá em

outra supervisão. A gente tenta, mas com os horários de graduação às vezes são cinco minutos.

P– Vocês têm reuniões?

R– Tem, mas são gerais e não apenas do referencial. Não tem esse momento que a gente consiga conversar, nós, sobre... L. e eu agora temos uma situação compartilhada com um estagiário que entrou com muita dificuldade, e às vezes precisarmos eu terminar a supervisão mais cedo e ela atrasar um pouco a dela para podermos fechar a porta e conversar um pouco.

P– E você acha que o perfil da sua pessoa influencia na construção do perfil profissional do estagiário? Por processos de identificação...

R – Acho que sim. Vejo pessoas que saem muito identificadas com essa forma de escutar.

P – Que não é uma identificação só com a psicanálise...

R– Não. Já escutei de alguns estagiários que "vou usar divã porque acho que isso que tu faz", esse jeito que tu escuta, quero trabalhar com frequência alta... Já surpreendi pelo contrário também. Quando entrei aqui, e a Luciana entrou pouco depois, a gente trabalhava no SAP com psicoterapia breve focal. Nós começamos a brigar, no bom sentido, para que houvesse um tratamento mais sistemático. Porque os alunos, por causa da técnica, não interpretavam transferência. E eu ainda estagiária havia tido essa experiência com a breve focal e quando entrei na formação foi um choque. Não sabia trabalhar com transferência. Então a gente veio construindo com a Mônica na época uma possibilidade de a gente mudar. E para alguns isso é muito bonito mas para outros isso é muito difícil. Acho que se adaptam melhor a essa ideia de interpretar os conceitos lá fora. Mas já aconteceu comigo de estagiários que estavam comigo há um ano, que eu achava que a gente estava se dando bem, nesse caminho o estagiário dizer

“não foi legal, eu vou escolher agora pelo valor o que eu preciso fazer”. E eu penso meu Deus, tudo o que fiz, tudo que a gente trabalhou o ano inteiro, para mostrar o valor de uma escuta, não se escolhem coisas assim, mas por identificação.... E já tive a decepção de ver alunos que saem do processo e vão para qualquer lugar. Apenas pelo valor do dinheiro.

P– Vocês tem divã aqui?

R – Não, é face a face. E aquilo que eu disse antes: o “standard” daqui é uma vez por semana.

P– E se fôssemos pensar em formação específica para supervisor, o que você imagina que seria válido?

R – Acho que a gente sai muito “cru” para a experiência de supervisor. Eu vim pra cá com minha experiência de supervisionanda. Eu nunca tinha trabalhado, fora o meu consultório onde posso intervir, com uma transferência tão importante, tão intensa, sem estar no lugar de analista. Então isso foi muito desafiador.

P- São muitos lugares diferentes, lugares transferenciais que não se escolhe...

R – Exatamente. Eu me sentia pouco instrumentalizada para tudo. Qual a medida da exigência, qual a linha para invadir o espaço em que o pessoal está falando, do que tem de pessoal interferindo. De tu poder dizer “isso você tem que ver na tua terapia”, diferente de uma formação os alunos não estão obrigados a seguir tua orientação, nem todos tu sabes se faz ou não faz... Então às vezes tu não pode remeter a esse lugar, quando tu invade esse espaço e diz que tá na hora de tu ir... todas essas nuances do lugar, que foi meio na marra, foi na experiência... muito eu fiz isso que dissemos antes, eu supervisionava as minhas supervisões. Eu levava o caso para a minha supervisão para poder ajudar a pensar o lugar de supervisor.

P - ... não mais do lugar de analista.

R – Exatamente, a supervisão da supervisão. E, claro, fazia isso absolutamente espontâneo, ninguém me obrigava a fazer. Usava o meu espaço de supervisão semanal porque eu via o quanto isso era importante. Se não, eu também ficava emperrada aqui e era um lugar que eu queria que desse certo.

P – E se voce fosse pensar em uma preparação específica....

R– Acho que envolve esses grupos de troca. A gente ter espaços compartilhados em que a gente possa trocar experiência. Ou um escutar o caso que o outro está supervisionando, onde que trancou, onde que tá difícil. Acho que não é teórica.

P - ... mais para uma construção horizontal. Em vez de curso, por pares.

R– Sim. Acho que mirando essas assimetrias. Aqueles que estão há mais tempo possam funcionar como "coach", possam se ocupar desse colega que está entrando. Até porque tem temas que são próprios do serviço-escola. Que é diferente. A gente, por uma questão institucional da PUC nossos atendimentos são gratuitos e isso interfere completamente. A gente tem essa cultura de que o aluno precisa sempre supervisionar entre os atendimentos. Eu particularmente discordo disso, mas é da instituição. Então tem alguns temas que são do serviço-escola. Essa troca de relação, até o semestre passado eu era tua professora, te dava uma nota numa prova, agora estou supervisionando, te dizendo e exigindo outras coisas.... São peculiaridades que estão aqui dentro. Não tenho isso com os estagiários lá da CIG (...), outra instituição que supervisiono. Porque muitas vezes nunca os vi.

P – Você disse algo que fiquei meio em dúvida. Você tem dentro da PUC outra função acadêmica...

R– O que acontece é que oficialmente tenho duas funções. A de professor e a de supervisor. Lá como professora uma das disciplinas que tenho é o seminário supervisionado de estágio. Que é um espaço acadêmico de seminário de vários locais

diferentes para os alunos trocarem experiências pra ser uma ponte acadêmica. Eu vou aos locais fazer a avaliação com os supervisores locais e é para mim que eles entregam o trabalho acadêmico do semestre. Acabo acompanhando não só locais de psicanálise.

P – Esses locais têm profissionais supervisionando...

R – A prática eles cuidam lá. Nesse caso, eu cuido só do acadêmico. É através dessa disciplina que eles vão ter a nota de estágio. Uma das notas é o desempenho no local, uma das notas é o trabalho e uma das notas é a participação no próprio seminário de troca de experiências. Então tenho essa experiência de ver como funciona nos locais.

P – Vocês utilizam aqui como supervisor o título ou professor orientador?

R – Supervisor. No carimbo aparece professor supervisor, porque tem que ter a tarefa do professor. A gente não pode atender, não pode fazer nenhum tipo de prática, como orienta o conselho.

P – Acho que é isso. Muito obrigada.

R - Se precisar de mais alguma coisa, estou às ordens.

ENTREVISTA G-12 (Brasil)

P – A minha tese é sobre o percurso do supervisor de psicologia clínica na universidade. Queria que você me descrevesse um pouco a supervisão.

R – A supervisão que eu trabalho aqui no serviço escola sempre tento propor grupos, no mínimo de duas pessoas, tenho algumas supervisões individuais, mas isso é quando a gente não consegue fechar uma dupla ou um trio. Porque sempre imagino que a troca entre estagiários, entre supervisionandos, é muito rica. Então costumo iniciar, quando a gente começa a supervisão, no fim do ano, eu acabo explicando que a supervisão não é um lugar de tranquilidade, porque é onde a gente leva as nossas

dúvidas, o supervisor está ali para levar o que enxerga que não foi visto pelo supervisionando. Então, eles vão sentir também que às vezes algo não foi visto, mas enfim que eu estou ali no lugar de suporte e que esse meu lugar é privilegiado porque não estou frente a frente com o paciente. Então posso com muito mais tranquilidade pensar a situação que ele está produzindo, o que havia nas sessões anteriores a essa, então que eles fiquem bem à vontade. E acho que isso ajuda um pouco. Mas tendo sempre a pedir um material escrito, de preferência um material dialogado.

P – Eles fazem um relatório, então....

R – Isso, um relatório. Um documento em forma de diálogo. Antes eles colocam o número do prontuário, a data, como que o paciente chegou, se atrasou ou não, alguma coisa que chamou a atenção antes. E assim vai, um relato dialogado em duas cópias, eu vou acompanhando em uma e eles na outra. E eu peço que, a gente vai conversando, eles apontem o que ficou claro e o que não ficou. No final da supervisão eu pergunto se isso faz sentido, se não faz, se ficaram com alguma dúvida. E também abro espaço para o grupo de colegas fale sobre o caso. Dependendo do estagiário, na supervisão seguinte eu peço também uma avaliação sobre o que foi benéfico naquele trabalho durante a semana seguinte, o que isso pôde ser aproveitado ou não no atendimento.

P – E os casos são supervisionados toda semana?

R – Sim, toda semana. Então, assim, o estagiário de primeiro semestre precisa trazer todo o atendimento que foi dialogado para a supervisão. No segundo semestre ele pode atender sem a supervisão, porque se ele aumenta a frequência do paciente, se vem duas vezes por semana, vai atender duas vezes e supervisionar depois dessas duas vezes. Vai ser uma conquista do estagiário, porque chegam sem nenhuma trajetória clínica e o início precisa que eu fique mais próxima, cuidando inclusive do material que está sendo produzido.

P – Quantos supervisionandos você tem?

R – Eu tenho cinco... oito... onze.

P – E eles são supervisionados em dupla ou trio.

R – Isso. Nunca sozinhos, assim. E eles gostam. Claro que eu marco alguns horários sozinhos, por vezes há alguma questão de que não gostariam de falar no pequeno grupo. Mas normalmente eles não têm isso.

P – Para você há diferenças entre a prática docente teórica e a prática clínica de supervisão?

R – Acho que não é sendo supervisor, acho que o professor que tem a prática clínica, ao acompanhar sempre muitos casos na supervisão, vai trazer mais rico o que é teórico. Porque, por exemplo, como é que a gente vai estar o Complexo de Édipo, de Freud... eu vou dizer o que o Freud em 1905 propôs de acordo com toda a cultura vigente e na cultura atual, na clínica atual, como é que acontece. Então se eu não tivesse essa parte da clínica seria mais complicado.

P – Então a prática é um elemento importante...

R – Importante. Na construção do ensino formal-teórico também.

P – Isso é um pré-requisito aqui para ser supervisor?

R – Não. Eu não sei se formalmente seria. A coordenação conhece o currículo. Todos os que estão aqui tem clínica. Mas não é um pré-requisito.

P – Se o professor tiver uma carreira acadêmica, um mestrado, um doutorado, ele pode se tornar supervisor?

R – Exatamente.

P – Como é que foi o seu percurso dentro da universidade para se tornar uma supervisora?

R – Quando eu iniciei aqui, eu não tinha disciplinas só da clínica. Mas eu apontei que esse era meu desejo. Então eu, a cada semestre, fui mostrando que queria mais disciplinas da clínica. Fui, na graduação, ganhando mais espaços nessa área. Como o serviço escola ampliou o número de estagiários, no primeiro para o segundo ano me convidaram para ser supervisora do processo de triagem que é avaliação inicial dos pacientes que estão entrando no serviço.

P – Era separado o estágio de triagem do estágio de psicoterapia?

R – Não, o estagiário de clínica faz a avaliação da triagem e também da clínica. Mas tem um estágio de psicopatologia que só faz avaliação. Então entrei primeiro no estágio de triagem, que está dentro disso, e aí no próximo semestre entrei também como supervisão aqui na clínica.

P – E era um desejo?

R – Sim, era. Eu nunca tinha tido experiência no SAP, a maioria dos professores já. Inclusive fizeram seu estágio aqui. Eu não tinha feito, embora tenha me formado aqui. Na minha graduação sempre pensara que devia ter experiências fora. Então tudo que podia fazia fora do espaço universitário. Desde então tenho feito tarefas muito semelhantes, além disso sou coordenadora de clínica de crianças e adolescentes e também coordeno o seminário teórico, que também é obrigatório.

P – E você considera que existem requisitos específicos para ser supervisor, além da já citada prática clínica?

R – Na clínica, a pessoa deve ter sido supervisionada, né... ter passado pela experiência de supervisão. Para ver o efeito disso em si também.

P - E você considera que haja uma característica específica na pessoa do supervisor, um diferencial do professor teórico?

R – Acho que, na graduação, os alunos conhecem muito pouco o professor. Conhecem teoricamente. Na clínica, o professor quer contato. Na supervisão, a gente se mostra muito mais, ficamos mais próximos, digamos assim. Então na supervisão acho que a gente ganha esse vínculo. É claro que tem o número de pessoas, mas mesmo que fosse o mesmo. Seria diferente porque, quando o estagiário me traz o seu relato dialogado do que viveu, a experiência na clínica, ele também está falando dele. Por isso se acaba criando esse vínculo. Acho que não precisaria ser um pré-requisito mas o que o professor acaba sendo, quando se transforma em supervisor, é que tem que ter um cuidado maior com o que está sendo proposto. É o que a gente vê. Por exemplo, uma situação muito comum que é violência infantil, os abusos, a gente vê que o estagiário acaba se atrapalhando ali, fica mexido, às vezes um pouco além do que era esperado... Então a gente vai um pouco cuidando, até admitindo que "ah, aconteceu alguma coisa comigo", essa sensibilidade, essa escuta....tem que estar no papel de supervisor, algo que não ocorre em sala de aula.

P – E você acha que vive experiências boas e experiências ruins também no processo de trabalho como supervisora?

R – Muito. Eu estava na semana passada falando com um colega que a gente tem... muito do que a gente vive aqui. Mas a seleção de estagiários fala muito de como vai ser o ano de trabalho. Porque a gente aqui tem estágio de um ano. Porque tem estagiários que estão muito comprometidos com a tarefa de fazer clínica, de entender o atender, tu oferece um material para leitura e ele lê, a gente vê que tudo isso faz diferença na maneira em que está lidando com o paciente. Isso dá uma sensação para o supervisor de que tudo está andando bem. Uma relação de confiança, porque nós somos responsáveis pelos atendimentos que eles fazem. É muita responsabilidade. Outros casos acontecem também. Alunos em que o material que trazem a gente nota que não é bem o que

aconteceu... que faltam às supervisões, que esquecem o atendimento de pacientes.... Coisas que na minha clínica não poderia acontecer. No que eu, L., proponho pessoalmente. E isso a gente tem também que trabalhar com eles, afinal, é um contrato de estágio. Eles podem romper, assim como a instituição também pode romper com eles.

P – A instituição pode romper o estágio?

R - Pode. A gente já viveu isso. O estagiário não tinha percepção de tarefas a serem cumpridas, não estava em reuniões, mas o que preocupava era não saber o que acontecia com o paciente. Então, para proteger o paciente, acaba-se rompendo com o estagiário. A minha experiência nestes anos aqui é muito boa. Mas existem pequenos momentos com pessoas, a gente vê, que não possuem o perfil da clínica. E quando a pessoa se dá conta disso é tranquilo, a gente pode conversar. Muito mais difícil é quando ela não se dá conta. Mesmo assim não dá para colocar o aspecto pessoal como pré-requisito.

P – As experiências boas se sobrepõem às ruins, mas estas tomam muita energia...

R - Tomam... por que a gente sai pensando "será que foi, será que não foi" sobre o atendimento ao paciente. Porque em termos clínicos a gente não oferece nada diferente do atendimento em consultório, as linhas de tratamento são as mesmas. Claro que quando a gente vê que se trata de um caso muito complicado, para além de um serviço escola, a gente procura encaminhar. Mas de forma geral eles tem pacientes com grandes problemas a serem pensados e às vezes não tem condições. Nossa responsabilidade também chega ao ponto de admitir que tal paciente está além da capacidade do estagiário naquele momento.

P – Tem um processo seletivo para o aluno virar estagiário? Quais os requisitos específicos para psicanálise?

R - Por exemplo, m caso de dúvida, o fato de fazer análise pessoal conta. O processo seletivo é comum a todos os referenciais. A gente faz o mesmo processo, usa a mesma dinâmica. Depois que a gente aprova a primeira etapa, ocorre uma segunda onde a entrevista é individual. Daí, sim, a gente tenta ver se já fez algum tratamento...

P – Eles escolhem a abordagem?

R – Escolhem, eles já vêm procurando uma abordagem assim...

P – E a psicanálise tem uma procura grande?

R – Tem, é a maior. Sempre vou a eventos de escolas de São Paulo. Neste ano a UFRGS fez um primeiro encontro estadual de serviços escola. Mas o conselho paulista é historicamente muito atuante nessa área. Aqui nunca tivemos a visita do conselho.

P – É, em São Paulo existe inclusive um trabalho itinerante, de ir até as universidades.

R – Bem, voltando à seleção. Nas entrevistas, a gente busca perceber se a pessoa tem um perfil que permita se colocar no lugar do outro, se vai ter o tempo de escutar, se ela tem autocrítica, se tem um potencial assim....

P – Nota conta?

R – Conta. A gente tem uma planilha da pontuação da seleção. Que tem o desempenho na entrevista coletiva, na entrevista individual, o currículo, a carta de motivação para a entrada, que eles devem trazer.

P – Que você considera que ajuda ou atrapalha na prática de supervisão?

R – Eu acho que a carga horária. Muito elevada, atrapalha. Quando os professores recebem uma carga elevada na graduação, a gente fica mais absorvido por isso... Por

outro lado, o que ajuda é uma boa equipe de trabalho com supervisores que trabalhem juntos.

P – Vocês têm esse trabalho conjunto aqui?

R – Tem. Isso foi muito construído, em vários momentos. Mas a equipe toda, quando entrei cada referencial teórico tinha um modelo de trabalho muito fechado em cada supervisão. Cada um no seu quadradinho. Como a instituição abriu para o estágio dito escolar, o escolar-comunitária, com o trabalho, clínica e ampliado para jurídica também, a gente começou a analisar de outra forma... o SAP cresceu um monte e a gente fez então uma atividade chamada "aminc" (*), apoio de matriciamento, onde você tem um paciente envolto em violência doméstica e então marco uma reunião com o supervisor da psicologia jurídica, reunindo os estagiários meus e os deles e daí a gente discute. Isso vem ajudando muito, assim.

P – A carga horária de vocês prevê isso?

R – É fora da carga. Mas quem coordena cada área separa horários para isso. Somente os que vão se matriciar que não tem. Mas ajudou muito. Em psicanálise somos três - eu, a C. e o J. - a gente troca muito. A gente fala sobre como estão os estagiários, que tipo de orientação está sendo dada a cada um deles, você pode aumentar a frequência do paciente seu, não vou aumentar com o meu porque ainda não tem a condição agora, ou vamos no seminário teórico ajudar com mais estes textos, e vamos conversando assim...

P – E qual sua impressão sobre o que os alunos pensam da supervisão?

R – Depende muito do grupos de alunos, né? Esse grupo em que estou atualmente é um grupo mais assustado, digamos assim. Que eles já chegam assim "ah, L., fiz uma coisa que você vai me matar", porque não viu que o relógio parou e ficou duas horas e meia com o paciente em vez de 45 minutos, eles já vêm com essa coisa de susto ao falar

com o supervisor, essa coisa de autoridade, mas na maioria das vezes a gente vê isso acontecendo bem no início do estágio deles. Depois vai diminuindo e nos vêem mais como um apoio, assim. Até uma coisa que eu vou tendo que controlar muitas vezes que é o uso do telefone, do what´s app... como todos tem o meu número, às vezes chegam coisas banais do tipo "L., meu paciente não veio, o que eu faço". Costumo responder que vamos falar disso na supervisão. Então, quando perdem essa coisa de autoridade, é preciso cuidado para que a coisa não vá para o outro lado que é a proximidade. Mas eles tem uma ligação muito boa. Vejo quando outros estagiários vem fazer a seleção e contam que "meus colegas disseram da qualidade e quantidade da supervisão". Porque mesmo que seja cansativo tantos relatórios, se veem transformados pela experiência.

P – Como você analisa a relação supervisor/estagiário do ponto de vista da aprendizagem? A pessoa do supervisor interfere no processo?

R – Interfere. Primeiro porque quando a gente vai dizer modelos de técnicas de tratamento é esperado que esse estagiário traga o que aprendeu no processo de graduação e possa colocar isso em andamento. Então, assim, aprendi é isso, é, ou assim: eu nunca imaginava que o conceito que via lá e que parecia tão estanque agora está assim tão enraizado em outros. Então com certeza interfere sim. Às vezes a gente não tem tempo para ficar dizendo leia este texto, leia este outro... Dou algumas referências, mas gostaria de ter mais tempo para poder fazer esse tipo de investimento de aprendizagem.

P – E como o supervisor influenciar os estagiários na formação do perfil? Você acha que ele serve como modelo?

R – Serve. Muitas estagiárias, a gente conversa aqui que fizemos formações psicanalíticas diferentes, nos perguntam o que tem nessa que não tem naquela. Porque

esta é ligada a IPA e aquela nem tanto... Muitos deles depois vão para as formações. Acho que eles veem assim uma identificação.

P – E você percebe que vai ter alunos com que vai ter mais afinidade, interfere na escuta?

R – Não que interfira na escuta, mas para alguns a gente nota uma afinidade menor e vai com mais cuidado para dizer o que quero falar, o que está bem ou não.

P – Existe mais esforço, não é?

R – Isso mesmo.

P – Você considera importante a implantação de uma formação específica para supervisor?

R – Seria interessante. Acho que também, fico preocupada, porque esse lugar está em extinção. Algumas universidades aqui tem feito o professor que não seja mais vinculado. A hora aula do supervisor é semelhante, então há instituições contratando um psicólogo técnico para exercer a função. Não aconteceu com a gente ainda, mas há. E não é exatamente um acadêmico. Fica faltando a parte teórica.

P – Acho que era isso.

R – Tô curiosa com os resultados.

P – Claro. Já qualifiquei no ano passado, agora tenho que depositar até novembro mas vou tentar fazer isso antes, faltam apenas duas faculdades para completar... Muito obrigada.

ENTREVISTA G-13 (Brasil)

P- Como você descreveria a supervisão?

R- Eu venho da clínica, não de uma formação acadêmica. Fiz um mestrado e prestei concurso, entrei aqui como docente. Mas meu mestrado, minha vida era a clínica. Então eu não tinha muita noção, e até hoje não tenho, das questões mais práticas, do esperado do supervisor. Eu vim com uma ideia de supervisão: como eu trabalhava na clínica, eu tinha supervisão e eu dava supervisão, então eu vim com essa ideia de supervisão da clínica. E aqui, em especial, nossos alunos começam no campo de supervisão ao segundo ano, então vão se aproximando do atendimento - o que é meu caso, meu trabalho de supervisão é supervisão de alunos que atendem na maternidade, no programa de alto risco. Então eu supervisiono eles no alto risco.

P- Eles começam no segundo ano a se aproximar da prática e você os acompanha?

R- Eu já acompanho no segundo ano. Algumas vezes é bem complicado, porque é segundo, terceiro, quarto e quinto ano. Fora as questões do horário, tem a questão da preparação. O coitado vai ser jogado num grupo de discussão sobre caso, e eu não tenho… Primeiro, eu gosto da mistura de atender e discutir o caso, e a mistura dos diversos níveis de aprendizado. Eu gosto disso, acho isso imprescindível.

P- E essa mistura é um grupo heterogêneo, formado por segundo ano, terceiro ano, quarto…? Eles se encontram nessas discussões e você supervisiona essa discussão?

R- Isso. Como eu trabalho com um referencial teórico, que é o Winnicott, e eu sou a única que dá o Winnicott aqui, então eu amarrei com uma disciplina optativa, que é Psicologia da Saúde, onde eu dou o Winnicott, e eles fazem isso no primeiro e no segundo semestre, e daí alguns deles vão comigo para o estágio. Muitas vezes aparecem alunos que não fizeram, porque é optativa, e aí é um parto mesmo. Mas tudo bem, é um bom desafio. Aí, lá na maternidade, nós trabalhamos com consulta terapêutica. No

primeiro semestre, o terceiro, o quarto e o quinto ano - o segundo também - me assistem atender. Eu imagino que isso, pros psicanalistas, deve ser um horror. Mas não tem sido. Nossa população brasileira é tão invadida que eu não percebo a invasão de ter dois numa sala atendendo a pessoa. Na verdade, o aluno só escuta eu atender. E a gente atende na perspectiva da consulta terapêutica. Eu atendo o semestre todo com todos eles. Aí no segundo semestre, eles atendem sozinhos.

P- E mesmo os alunos iniciantes, do segundo ano, atendem ou só observam?

R- Só observam. Eles vão atender no terceiro ano. E assim, aqueles que têm perfil para atender. Ele pode estar em estágio comigo, assistir todos os meus atendimentos, todas as discussões de caso, mas ele pode não vir a atender.

P- E essa decisão é a partir da sua avaliação?

R- É em comum. Normalmente, o aluno percebe que ele não tem perfil para atender.

P- Porque não é todo mundo que tem perfil pra atender, pra clínica.

R- Isso. O que nos salva é que no alto risco poucas pacientes nos procuram. Elas têm muito medo da gente. Então eu não tenho uma demanda me pressionando pra eu colocar aluno que não tem perfil de atender, para atender. E aí eu tenho sempre uma carta na manga que é: sobrou paciente, eu atendo.

P- E esse estágio é optativo ou obrigatório?

R- Obrigatório.

P- Todos os alunos passam por esse estágio?

R- Todos os alunos passam por estágio em saúde. Esse é um deles, eles podem optar por outros. Esse, como é na linha da leitura psicanalítica, quem tem mais afinidade com a psicanálise é que vai. Mas muitas vezes o aluno tem afinidade com a leitura psicanalítica e não tem com a clínica. Então são mais os exegetas, as pessoas que

gostam de ler profundamente e discutir os textos. Esses vão para a filosofia, porque tem estágio na filosofia também.

P- Interessante. E tem essa diferença, né, M.? Eu sou supervisora também, eu percebo essa diferença. Tem aluno que o fato dele ser profundamente teórico não garante a prática. A questão intuitiva é necessária.

R- Exatamente.

P- Só a intuição não dá conta, mas só a teoria também não dá.

R- É. E aí eu vou fazendo uma avaliação continuada, em Agosto eu já sei quem pode atender e quem não pode.

P- E esses grupos de discussão, de supervisão, tem um número fixo de pessoas que participam?

R- Tem um número fixo de pessoas que participam, mas é aberto. De vez em quando vem um curioso aqui, um ouvinte, senta pra discutir. É aberto mesmo.

P- E fixos você tem quantos alunos que você tem que dar supervisão?

R- Seis alunos. A gente termina o atendimento, eu tô sempre no local como supervisora, no primeiro semestre eu atendo com todos eles, no segundo semestre eu permaneço lá como supervisora. Eles trazem o caso, a gente faz uma pequena catarse lá na maternidade mesmo, à tarde nós lemos os textos referentes ao caso. A gente discute o caso, dá andamento para o que precisa ser feito a *posteriore*, como vai ser a próxima sessão. Assim, só pra desencadear o processo do link entre teoria e prática. Não é pra demarcar que na próxima sessão você vai fazer isso, isso e aquilo. Não é isso. Por exemplo, atendeu uma paciente gemelar com depressão, muito comum. Vem pra cá, lê sobre etimologia das depressões, a clínica da depressão, e esse link de gestação com depressão. Lê isso e discute referente ao caso, ao caso real visto. Eu consigo tolerar esse tipo de atendimento, que é a consulta terapêutica, e ela tem um enquadre que casou com

a gestação de alto risco, porque a gestante vai em uma ou duas consultas e não vai mais. Ou ela vai na primeira consulta, faz todo o movimento elaborativo que ela precisa fazer, e quando ela tá pra ter o bebê ela volta pra consulta. E por que isso acontece? Por um monte de coisas, mas a nossa gestante é pobre, sobrecarregada, então ela não tem dinheiro pra transporte. Tá, as prefeituras dão transporte porque o alto risco é regional, então eles dão transporte, mas a vida dessa gente é muito complicada, no nível da sobrevivência. Então elas não podem ficar no atendimento de longo prazo, embora a maioria delas precise de atendimento de longo prazo. A maioria das gestantes que chegam pra gente estão psiquicamente desorganizadas, não fizeram muitos movimentos de amadurecimento psicoemocional, e estão lutando contra isso, tendo filhos, trabalhando, casando e descasando - são múltiplos casamentos - e têm múltiplas doenças físicas. Então é muito barra.

P- É muita demanda, né?

R- É muita demanda.

P- É muita demanda até para dar conta de se organizar para ir pro atendimento, porque até pra ir pro atendimento precisa de um tanto de organização.

R- Isso. Teve uma… Essa mãe é emblemática. Ela estava no quinto filho. Ela vinha grávida, com uma criança na mão. A filha de 12 anos estava grávida também. Eu ficava imaginando ela sacudindo no ônibus com tudo aquilo. Então é uma vida muito difícil. Eu entendo isso, mas é muito difícil pro aluno engolir que a paciente não vem mais.

P- Porque esbarra na impotência da gente, né? Do que fazer.

R- Isso, exatamente. Mas o que eu percebo é que a maioria deles que fica pro atendimento começa a lidar com isso.

P- Porque é um crescimento...

R- Isso. Quem eu percebo que não vai atender mesmo eu já separo. Tem gente que faz o ano todo comigo, depois repete o estágio, aí pode atender.

P- E os alunos recebem normalmente bem a ideia de que não vão atender, de que não estão preparados para atender?

R- Sim, eles tentam, mas percebem que eles não têm condição nenhuma, que eles também estão desorganizados. Porque é sofrimento pra eles também. Então eles percebem que estão desorganizados. Por exemplo, eu tive um aluno, muito engraçado, ele não estava desorganizado, mas ele era um exegeta. Da psicanálise. Aí, no primeiro atendimento dele, depois de um semestre, eu assisti o atendimento dele e eu estava entendendo que ele insistia que eu assistisse. Falei "tá bom", né? Sentei lá e tô assistindo ele atender. Aí eu tive que interromper o atendimento dele, porque ele foi violento com a paciente. Ele percebeu inconscientemente que não ia dar, mas ele, como era um bom leitor da psicanálise…

P- Por isso que ele insistiu pra que você funcionasse como um ego-auxiliar dele ali?

R- Exatamente. Aí eu interrompi ele, eu atendi, nós saímos e ele falou: "então Marília, não vai dar". Nem consulta terapêutica.

P- Que interessante. Ainda mais consulta terapêutica, que é uma coisa que exige um outro timing que não o teórico, né? Outro timing de relação ali.

R- Isso. E interessante que ele entrou com a paciente na postura mais clássica, assim, psicanalista. Virou e falou assim: "e aí?" Eu ouvi… E falei "oi Fulana, tudo bem?" Cortei o atendimento dele, entrei no meio. E ele tinha percebido isso, não tinha percebido com inteireza, não tinha se tocado… Mas...

P- Que bom. Porque essa é uma garantia, uma proteção pra ele e pra paciente, né?

R- É…

P- E você tem um grupo só de supervisão ou você tem vários grupos que você supervisiona?

R- Graças a Deus, um só. (*risos*) Menina, todo esse movimento. E aí assim, eles narram todas as consultas. E narrar aqui não é escrever a consulta ipsis litteris. Eles narram em segunda voz aquilo que eles assistiram. E eles fazem relatório dessas narrativas. E eu ainda, além da supervisão, eu tenho: monografia, que atualmente são seis, eu tenho a outra disciplina, que é a avaliação psicológica....

P- Avaliação Psicológica é a disciplina pela qual você entrou?

R- Pela qual entrei.

P- E você está com ela até hoje?

R- Até hoje. Eu não gostaria de estar com ela hoje. Não é por nada não, acho que eu dou rocha… O tempo é muito estreito. É sempre muita correria, porque é um semestre pra dar rocha. E ah, você tem que fazer das tripas coração. E aqui é assim, o aluno que já optou pelo, no quarto ano, segundo semestre do quarto ano, o aluno que já optou por comportamento, pelas ciências do comportamento, ele não quer saber de avaliação psicológica, e ele é obrigado a fazer. E o aluno que optou por psicanálise também não gosta de avaliação psicológica. Então assim, eu apanho há vinte anos, sabe? (risos) Então por isso, assim, eu não gostaria de fazer. E eu fui fortalecendo essas outras coisas, sabe. A optativa, a monografia é no mesmo perfil: monografia é uma consulta terapêutica. E assim, agora eu tô abrindo o leque, mas eu fazia tudo na área da saúde.

P- A monografia faz parte do TCC, o trabalho de conclusão de curso?

R- Então, o nosso perfil é um pouquinho diferente. Porque os alunos começam a fazer pesquisa no segundo ano.

P- Entendi, tem um incentivo, né.

R- Isso. Aí no início do terceiro eles optam por uma pesquisa. Então a formação em pesquisa aqui é massiva.

P- Entendi. Não é aquilo que direciona só pro TCC, só pro final do curso.

R- Não, não. É uma ênfase do curso, é pesquisa em psicologia.

P- E aí você orienta em torno de seis monografias também, que são individuais.

R- Eu atendo em duplas até eles construírem o projeto, que aí cada um vai construir um projeto diferente. E aí eu atendo individualmente até o final do projeto.

P- E a supervisão é sempre em grupo? Ou tem também momentos de supervisão individual?

R- É sempre em grupo. Eles nem têm tempo de ter supervisão individual. A carga horária deles - aliás uma das coisas que nós discutimos no início do semestre, antes de começar as aulas, é dar um jeito de diminuir o grau de exigência dos professores, porque os alunos estão num nível alto de estresse. Quando eles vêm aqui é pra falar deles mesmos. Aí isso acontece.

P- E a carga deles é extensa, diária?

R- É diária, é extensa. Eles têm período integral. Todas as disciplinas que eles têm exigem trabalho para a semana seguinte, muitas disciplinas exigem inglês, e em muitas disciplinas eles têm que fazer seminários, então eles não têm só que estudar, têm que preparar o material para apresentar. Por exemplo essa disciplina, Introdução à Psicologia da Saúde, é seminário de cabo a rabo. Porque a gente lê Melanie Klein, só pra introduzir o Winnicott, e lê aquele livro da Elza Dias, inteirinho sobre desenvolvimento psicológico de Winnicott. E como eles não têm muita, muito lido, é que eu peço que vá pro seminário. Aí vira um seminário mesmo, um campo de discussão. Então nós temos uma roda de discussão por semana.

P- Pra você tem diferença a prática do professor que é orientador de estágio e do professor de disciplina teórica, em termos de relação com aluno, perfil… É diferente o perfil do professor pro supervisor?

R- Profundamente. Eu sou duas. Eu fico tentando fazer uma só, então esse fio que eu arranjei, condutor das minhas disciplinas, é porque eu tenho afinidade preferencial com a prática, com a clínica. Mas na psicologia, eu não vejo você ser um professor teórico sem ter tido um mínimo de prática. E o inverso também: eu não vejo a prática dissociar da teoria. Mas são movimentos diferentes.

P- Você considera que um bom professor, assim como um bom teorico, não necessariamente é um bom clínico? Ou um bom professor não necessariamente é um bom supervisor ou tem perfil para supervisor? Ou todo professor tem perfil pra supervisor?

R- Dadas as condições daquilo que eu idealizo como curso de Psicologia, para mim o professor tem que desenvolver as duas habilidades, da teoria e da prática. Porque a nossa teoria toda clínica nasceu da prática. A gente transforma a prática, ou pelo menos tenta discutir a prática, via experiência teórica. Então eu vejo esse caminho. Mas você tá vendo uma visão enviesada, eu sou clínica de nascença.

P- Não é enviesada, é a sua experiência pessoal, e que eu acho que conta muito na construção do perfil.

R- No mestrado, eu fui num congresso na Puc e fui mostrar um trabalho. Nossa, foi esquisito, esquisito demais. Eu voltei pro meu supervisor e falei “Professor, eu não entendi...”. Ele riu e falou “M.a, são exegetas. Eles são os caras que lêem os textos, que se debruçam sobre esses textos e esmigalham os textos, mas não têm a prática. E eles execram a prática.” E ali, no caso, foi isso que eu senti.

P- Acho que tem muito acadêmico que vai por esse sentido.

R- Eu não acho ruim isso, sabe. Acho que são especializações, é muito duro a gente fazer as duas coisas perfeitamente. Vou falar pra você, eu não faço isso. Eu vim aprendendo os autores, agora estou apaixonada por Winnicott, então eu junto essas leituras todas, mas eu não sou a melhor leitora do mundo. Nem a melhor leitora, do mundo é demais, né, mas não sou nem a melhor leitora. Quer dizer, eu sinto falta, eu sei que preciso ler mais, eu preciso me aprofundar mais, preciso ver outras coisas que não só… Mas não dá tempo. Não deu tempo.

P- É que seu berço é outro, né? Eu me identifico muito com isso. (risos) Não sou eu que tô em pauta, mas é que meu caminho é parecido, eu começo meu caminho na clínica, faço todo o percurso na clínica, depois eu vou pra Academia. E aí é outra percepção de Academia, né, das pesquisas, da Academia, é outra amarra que a gente faz.

R- Você me surpreende, porque a minha geração fazia esse caminho. A minha geração de clínicos fazia esse caminho. Eu fiz. Eu trabalhei na rede pública, tive consultório privado, e depois eu entrei na Academia. Mas hoje na Academia não é isso que é preconizado. São jovens pesquisadores, pessoas com competência para escrever artigos científicos, fazer pesquisas delimitadas, e hoje eu vejo que a formação do professor é outra coisa. Não concordo com isso, na Psicologia eu não acho que cabe.

P- Os alunos sentem, inclusive, a diferença quando você tem um professor estritamente teórico e quando você tem um professor que tem prática. Eles falam isso, o quanto é diferente, até quando você dá um exemplo na aula de uma teoria, o quanto vai aproximando. Você acha que tem algum requisito específico para ser um supervisor na universidade? Qual seria?

R- Eu acho que tem. Acho que não só pra ser o supervisor, mas pra toda a área clínica. A gente tem que estar saudável, minimamente integrados pra poder suportar a

desintegração do aluno diante da prática. Porque o aluno desintegra, alguns não conseguem chegar lá. Eu falo não conseguem, é um termo meio pejorativo, mas não é isso: eles não têm o perfil pra isso. E eles se desorganizam. E no início todos eles se desorganizam, porque eles têm uma série de crenças a respeito do paciente que vai se desmontando, e não só do paciente, mas também do que eles estão fazendo na clínica.

P- Porque tem também uma idealização, né? E aí quando eles se vêem atendendo, eles têm a sensação de que não estão fazendo muita coisa.

R- Isso mesmo, exato. Aí tem que chamar e falar "então, o que é isso, o que aconteceu, como foi, pra chegar até aqui esse paciente fez que caminho? E agora você está fazendo o quê?"

P- E além dessa integração do supervisor, você acha que tem que ter uma característica mais específica, que difere ele do professor de sala de aula?

R- Como eu fiz o percurso contrário, o professor de sala de aula me é mais assustador. Quando eu entrei na sala de aula e vi 40 pares de olhos olhando pra mim, eu quase caí dura. Porque essa coisa íntima da supervisão é mais familiar pra mim. E aí a teoria dentro da supervisão fica muito mais fácil. Aí a sala de aula é uma luta pra mim. Porque eu tenho que organizar racionalmente a matéria.

P- Quanto tempo depois de sala de aula que você se tornou supervisora? Foi rápido esse caminho, demorou um tempo, como é que foi?

R- Foi rapidíssimo, acho que não demorou um ano, um ano e meio.

P- E foi um convite, você foi se envolvendo no projeto pra entrar nesse campo, a universidade abriu uma vaga pra supervisor, como é que foi?

R- Não, não, é esperado de todo professor que ele seja um supervisor de estágio. Na nossa equipe nós temos que ensinar, pesquisar e orientar. E fazer extensão, trabalho com a comunidade.

P- E esse trabalho que você faz é um projeto seu, que você desenvolveu junto com os alunos?

R- Isso. No mestrado eu trabalhava na Unifesp com idosos, então eu desenvolvi a pesquisa com idosos. Eu estava lá, não estava lá por acaso, eu estava acertando contas com a minha vida. Só fui perceber isso no meio do percurso, é claro, porque foi inconsciente. A minha mãe estudou na Unifesp. E quando me dei conta eu estava trabalhando com a terceira geração de idosos depois de mim na mesma região que eu nasci, no mesmo tema que a minha mãe, então fui fazer um acerto de contas, um resgate. Aí por acaso eu passei aqui, foi bem por acaso mesmo. Eu não fiz carreira acadêmica, prestei o concurso porque achei que ia dar um ponto no meu currículo, e eu passei em sexto lugar. E aí eu tive que me haver com isso. Eu demorei a assumir a característica de professora, foi muito duro pra mim. Mas eu gosto de desafio. Eu sabia que isso ia me fazer crescer, me fazer desenvolver como profissional. Aí você vai se apaixonando pelos alunos, vai se apaixonando por tudo.

P- Vai indo pras entranhas, vai fazendo parte, visceral. Interessante. É uma certa contaminação que a gente vai tendo.

R- É… Uns quatro anos antes do doutorado eu comecei a fazer yoga. E eu falei nossa, mas esse negócio aqui, ele faz aquele movimento lá, que eu não sei muito bem qual é, que transmite saúde emocional, e aí eu comecei a me voltar para as alternativas, especificamente a Hatha Yoga, para tentar pensar qual era a interface entre a Psicologia e a Hatha Yoga. Aí quando eu saí, a minha perspectiva era continuar com as terapias alternativas, fazendo pesquisa na área, mas nesse universo tem muita gente desavisada, muita gente sonhando, com a mente planetária, e eu sou pesquisadora. Eu sou cética. Eu acredito e sou cética. Eu acredito se acontecer na prática, se não… E aí surgiu a oportunidade de eu trabalhar na maternidade, com gestação. Quando eu fiz o doutorado,

que eu terminei o doutorado, eu ja tinha visto Winnicott, e lá atrás, quando eu era adolescente, eu falava que eu queria trabalhar com promoção de saúde. Daí eu comecei a olhar as grávidas e falei "ah… É no princípio, é antes do fim. É antes do hospital psiquiátrico, é antes da doença mental". E aí a minha proposta para o docente da medicina que estava lá era trabalhar com gestantes saudáveis. E ele me enganou. Ele falou "olha, eu te dou gestante adoecida, depois eu te dou gestante saudável". Eu falei "tá bom, é um bom negócio". E eu continuei com as gestantes adoecidas o resto da vida. (risos) Porque você fala em psicologia que você vai trabalhar com gestante saudável, a pessoa te olha e fala: "ah, você quer trabalhar com saúde? É muito fácil trabalhar com saúde." E a perspectiva desse estágio é essa. É trabalhar, dar o suporte, fazer o holding para a gestante, pensando na saúde do bebê. É isso.

P- Uma proposta bem Winnicott.

R- É, é bem winnicottiana.

P- Você tem alguma experiência ruim de supervisão que tenha te marcado, que tenha te deixado frustrada, preocupada? Pode relatar?

R- Tenho. Não vou relatar o nome, mas a pessoa… sabe quando é falso ser afim em excesso? E quando ela trazia paciente pra discussão, ela era irônica com a paciente, ela menosprezava. Ela começou recorrentemente cometer faltas éticas na postura dela com a paciente. E era tão discreto que era difícil identificar, avaliar e reprovar. Isso é um problema que nós, supervisores, temos e os professores não têm: como reprovar alunos em estágio.

P- A sustentação da reprova às vezes fica tão difícil, né.

R- É. E a minha avaliação é continuada mesmo. Eu conversei com essa aluna, eu me preparei, preparei ela. Falei "você vai reprovar, isso é falta ética, olha o caráter". Mas era uma questão de caráter, então estava estabelecida nela. A ponto de ela procurar

um advogado para me processar por perseguição. Mas não deu em nada, ela reprovou mesmo. Acho que em supervisão foi a única, em vinte anos que eu estou aqui.

P- A única que você reprovou?

R- Não. A única que eu tive problemas.

P- A reprova é recorrente?

R- Normalmente a reprova não acontece. O aluno vai pro estágio, percebe que não tem o perfil, ele sai e escolhe outro. E eu oriento para que faça isso mesmo.

P- Ele tem essa possibilidade de não se identificar e escolher outro campo de estágio. Isso é importante, né? Às vezes a escolha está baseada na idealização, não dá conta, ou às vezes tem perfil para uma outra intervenção.

R- É muito importante. Como a clínica mexe muito com a nossa organização emocional, normalmente esses alunos estão sem perfil porque estão emocionalmente muito desorganizados. Então eles vão pra algum outro estágio que é mais comportamento, que é mais área externa, que não fala tanto do inconsciente, não fala de doença, de dor, de sofrimento, porque eles já estão no sofrimento. Então normalmente eu já converso com o aluno e falo "olha, por que você não vai por essa via?" e também oriento que eles vão para a terapia, mas o graduando não tem dinheiro pra isso. Eles querem, ficam fazendo força, mas é muito caro. Então eu sugiro para eles "Não faça isso agora. Vai pra terapia, faz uma organização" - porque isso interfere em tudo, não só na supervisão, mas na produção toda deles na universidade - "E depois, mais tarde, se você quiser fazer estágio comigo, vem."

P- E eles voltam?

R- Alguns voltam.

P- Experiência positiva, alguma marcante?

R- Nossa, aos montes.

P- Mais experiência boa do que ruim?

R- Muito mais. Experiência ruim eu preciso lembrar para relatar. Os nossos alunos são maravilhosos. De tudo que ouço falar por aí sobre relação aluno-professor, professor-aluno… É lógico que a gente tem que, no princípio, dar uma norteada: "meu querido, aqui não sou sua mãe, sou sua supervisora e você vai fazer isso assim, assado", algumas vezes que eles tentam se misturar com a gente, falamos "eu não sou sua amiga, sou sua professora. Quando você sair do quinto ano, está aberta a porta. Antes disso, é professora-aluno". Porque aí é aquela coisa que a Melanie Klein fala do movimento da inveja, de adentrar a vida do professor, misturar as estações e se misturar com o professor.

P- E quem dá o tom da relação é o professor, não o aluno.

R- É o professor. Não é da responsabilidade do aluno, ele não tem essa maturidade. Isso tudo eu fui aprendendo fazendo, sabe. Os limites, quando vai além dos limites, até onde a gente pode ir com o aluno. Porque o aluno está aqui, longe da família, sozinho, ele precisa de suporte. Mas ao mesmo tempo você não é pai nem mãe.

P- E essa experiência de ver o aluno se desenvolvendo?

R- Essa é a melhor experiência do mundo. Tem alunos que ficaram em São Carlos e agora trabalham na rede, são um sucesso. E é tão bom saber. É maravilhoso.

P- Acho que você já falou um pouco sobre isso, mas o que mais você acha que atrapalha na prática na supervisão?

R- Eu falei da desagregação do aluno, falei da desagregação do professor. E isso é um problema porque eu desagreguei várias vezes nesse percurso, e eu preciso respeitar isso e me reagregar. Isso é dificil, porque a universidade tem tempos definidos para a disciplina. Um semestre, avaliação, três, quatro avaliações por semestre… Então quando você se desorganiza emocionalmente, aí desanda.

P- E você tem essa possibilidade de dar uma respirada, uma retirada para depois voltar?

R- Na universidade pública, sim. E aí eu aproveito isso para ensinar também ("Vocês estão vendo?"). Quando, por exemplo, eu cheguei do doutorado, eu estava com uma, vamos dizer, ansiedade alta. Tinha acontecido uma porção de coisas no caminho que me deixaram muito desorganizada. Eu pegava o aluno e falava "você está vendo? Eu estou desorganizada. Sabe o que eu vou fazer? Ficar uma semana em casa. É assim que tem que ser com você também, porque você vai se desorganizar na vida."

P- Saber reconhecer os limites, né?

R- Isso. Outro problema é que nós trabalhamos no sistema de saúde e o sistema de saúde é muito complicado. E essa inserção do estagiário no sistema de saúde também é complicada. Porque o estagiário não atende demanda, mas o serviço público tem demanda. Então por isso eu falei que a nossa sorte é que a nossa demanda não nos comprime. Porque no ambulatório de alto risco não tem psicólogo. Não tem psicólogo da instituição no ambulatório de alto risco. A equipe mínima do alto risco é assistente social, médico, enfermeiro. O psicólogo não é parte da equipe mínima exigida. Então nós estamos mesmo atendendo gestantes para o Estado.

P- Atendendo uma demanda que o Estado não dá conta de atender.

R- Isso. E a nossa sorte é que todo mundo tem medo de psicólogo e sai correndo.

P- Mas isso é uma questão séria, né, M.? A gente percebe que muitas vezes o trabalho do estagiário, e o do supervisor junto, ele tapa um buraco. Ele é deixado pelo poder público, né?

R- Exatamente. Aí como que nós começamos atender? Nós começamos a atender num porão. Nós éramos o porão do hospital, não interessávamos a ninguém. Como nós estamos lá há dez anos, já começou a melhorar. Já nos deram uma sala. Mas é uma sala

dividida com todo mundo, disputadíssima. Agora você imagina, eu tendo seis estagiários e uma sala para atender em meio período.

P- Mas é uma logística que dificulta e ao mesmo tempo promove aprendizado, né? Porque é uma maneira também de ir lidando com as dificuldades inerentes à nossa profissão. Aqui no Brasil eu já vi muitas situações que você tem que se adaptar, e eu falo para os alunos: a psicologia está aqui, não está lá. Claro que você precisa ter um lugar minimamente decente e digno para trabalhar, mas a gente vai adaptando os lugares também, né.

R- Vai mudando o enquadro de acordo com as possibilidades que você tem. Não vai deixar de atender.

P- Qual a impressão que você tem do que os supervisionandos acham da supervisão? Porque há uma mudança de status, né, quando eles saem da supervisão. Como é que eles absorvem?

R- É uma saga. Demora para que eles tomem a noção da responsabilidade deles e comecem a se portar como clínicos e não mais como estudantes. Tem turmas diferentes umas das outras. Mas uma das turmas que me marcou é uma que os alunos chegavam e sentavam no chão, e nenhum deles vinha com o jaleco, e quando vinha estava com o jaleco sujo e amassado.

P- Engraçado que parece ter um efeito de grupo isso, né?

R- Sim. E aí você imagina como é que as enfermeiras olham os psicólogos, como é que a equipe médica olha os psicólogos, como é que os pacientes olham os psicólogos. Então alguns deles vinham atender com umas camisetas horrorosas, tristes, porque eles gostam dessas coisas, né. E eu falo: “presta atenção”. Até o dia que a paciente fala “nossa, mas essa sua camiseta aí é assustadora”. Então assim, a gestante já está assustada, qualquer gestante já está assustada. A gestante de alto risco está com um

medo imenso de não sobreviver ou do bebê não sobreviver. É mais medo porque aqui a grande maioria sobrevive no alto risco, é muita fantasia. Agora, você pega e mostra a cara do Coringa no pior estado que ele está.

P- E esse é um cuidado que é tão primário, mas o supervisor tem que ter né? De falar, de conversar...

R- É. E a pergunta: "M., é verdade que você não deixa fazer estágio se estiver com rastafari?" Porque eu sou caretona pra eles. Eu falo "não. Você só precisa estar limpo, arrumado e digno. Você precisa respeitar o seu paciente. Olha para ele. Não é você que tá em cena. Você está atrás da cena. A cena é o paciente, então você não tem que fazer cena nenhuma." Mas demora para eles entenderem.

P- E do ponto de vista do aprendizado, como é que você analisa a relação supervisor-estagiário? Você acha que a relação que se estabelece influencia no processo de aprendizagem? Por exemplo, uma relação de parceria que se estabelece do supervisor com o estagiário e do estagiário com o supervisor. A identificação que o estagiário tem com o supervisor interfere no processo de aprendizagem?

R- Sem dúvida nenhuma. Você me perguntou de casos felizes, acabei de lembrar de um agora. Porque você sabe, nós não temos férias. E eu fico muito preocupada quando eu saio de férias, ou eu vou para algum congresso e eles vão ficar atendendo com a supervisão do professor a distância. E nós estávamos atendendo uma paciente esquizofrênica grávida, e essa menina arrasou. Ela virou psicóloga da paciente. Sabe, o grau de conhecimento, a postura, o respeito. Eu estava na Costa Rica apresentando um trabalho no congresso e eu dava supervisão para ela à distância. Ela falava "M., aconteceu assim, assado. Eles querem tirar o bebê do colo dela. Eles querem levar o bebê já", e aí eu dava orientação que na verdade nem era orientação, ela já estava

orientada. Mas eu dava o suporte e falava “é isso mesmo, vai lá e conversa com o médico, fala que não pode, que vai demorar algumas semanas até que ela possa abrir mão do bebê”. Porque lá no início ela queria abrir mão do bebê, então estava todo mundo esperando ela ter o bebê pra arrancar o bebê dela. E era uma sensatez que essa paciente tinha “eu não vou poder cuidar dele, quando eu entro em depressão, quando eu vou pra cama, ninguém me tira de lá” Ela falava isso e ela já estava com quatro filhos, ela tinha feito isso com os outros. Mas ela estava na preocupação materna primária, ainda fazendo aquele acolhimento ao bebê, e para a enfermaria quanto mais rápido melhor. Eles têm os protocolos.

P- E essa estagiária tinha uma relação de confiança com você, de te pedir ajuda?

R- Sim, tinha. Essa relação favorece muito.

P- Se tem essa relação que você fala de inveja, voracidade do aluno, isso atrapalha?

R- Atrapalha muito. E a gente tem que perceber e lidar com isso. De vez em quando eu me faço de boi de piranha para eles me devorarem e ficarem um pouquinho satisfeitos. (risos)

P- Eu tive uma aluna que eu chegava na sala e falava: Leram o texto? E ela respondia “não, professora, eu queria era engolir sua cabeça.”

R- Uau, direto assim?

P- Direto. Uma coisa assim, super primitiva. Porque você sabe que é só fantasia, mas quando você verbaliza, né? É um pouco assustador.

R- Sim, é bem primitivo.

P- E você acha que o estilo do supervisor, a forma como ele conduz a supervisão, vai interferindo na formação do perfil profissional do estagiário?

R- Sem dúvida nenhuma. Eu sei até que nem todos os estagiários hoje são psicólogos clínicos, mas a postura deles na vida, no trabalho deles é alterada totalmente.

P- Você acha que passa pelo processo de identificação? A identificação da psicanálise?

R- Isso, a identificação da psicanálise, a identificação do psicólogo. A percepção, ele já está sabendo o que é o mundo hide afetivo, como ele se constitui e qual o cuidado. Tem alunos nossos que são empresários, não são clínicos, mas passaram por aquilo. E têm uma postura diferenciada diante da vida.

P- Às vezes alguns alunos que começam a falar até um pouco parecido com a gente, usam as mesmas palavras, ou parecidas, e entonação de voz parecida… E nem percebem.

R- É isso mesmo.

P- E você considera necessária a implantação de uma formação específica, diferenciada para ser supervisor?

R- Considero que sim. Todas essas questões que nós colocamos aqui e...

P- Que são questões que não se suscitam na sala de aula, né, pelo menos não com essa força.

R- Isso. E eu acho que não vem todo mundo formado como supervisor e com modelo de supervisor, então eu acho que sim. Não sei nem se uma formação, mas, por exemplo, uma reunião de supervisores.

P- Um espaço de reflexão, uma troca de experiências.

R- Nós fizemos isso agora antes de começar o curso, foi riquíssimo. Perceber como está todo mundo afinado, ou onde que nós estamos desafinando. É bacana, e com o outro você sempre aprende, né?

P- O seu estágio está vinculado à Clínica-Escola?

R- Eu não posso dar estágio se não for vinculado à clínica escola. O estágio tem que acontecer com o convênio. Eu fui lá, busquei o convênio, trouxe. A menina que secretaria o serviço-escola fez o convênio, nós já recebemos o aviso esse semestre que os alunos, quando for em julho, eles vão assinar o convênio. A prefeitura não nos deixa entrar no ambulatório se esse convênio não tiver assinado.

P- E é pela via do Serviço-Escola?

R- Pela via do serviço-escola. Nós não temos a estrutura clínica do serviço-escola. Aos poucos vai se organizando, mas é muito aos poucos, e não é o foco do nosso trabalho. O foco do nosso trabalho é comunidade. Então por exemplo, tem professor que orienta no cândido, tem professor que orienta na saúde da família, tem professor que orienta os movimentos dos sem terra… Tem gente que atende aqui em clínica individual, mas esse não é o foco do trabalho.