**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

RITA APARECIDA NICIOI 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, DESTES
TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO,
PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

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

NICOLI CERIONI, RITA APARECIDA

Percurso dos supervisores de Psicologia em alguns países: Um estudo
comparativo de Brasil, Portugal e Uruguai / RITA APARECIDA NICOLI
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)

lane 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 memoriam) 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 Cica**, 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 Psicología en algunos países: un estudio comparativo de Brasil, Portugal y Uruguay*. São Paulo, 2018 – 235 pp. Tesis de Doctorado. Instituto de Psicología, Universidad de São Paulo.

Resumen:

La supervisión en Psicología 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 Psicología clínica en las universidades investigadas, analizar los prerequisites 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 Psicología 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 Psicología 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 prerequisites 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 Psicología 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 Psicología. Profesores universitarios (Psicología).

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) <i>Objetivo Geral</i>	55
b) <i>Objetivos Específicos</i>	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.”

Instituíam-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 papéis 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 Silhares 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, 1990).

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-Escola¹.

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 (Borrvalho, 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 científico-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 Estatística, Biologia, Genética, Linguística etc.
- Deverão também ser incluídas disciplinas complementares: Inglês, Computação etc.

V. Garantir uma formação científica, 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, Campezzatto & 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 & Silveiras, 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’ [Befindlichkeit]” (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 uma, irreduzível 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 clínico (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 relembra-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 similar 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 supervisão 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 continuamente 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 evidenciarão 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 (Britten, 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: Ser 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:

Países		PORTUGAL	URUGUAI	BRASIL
Caracterização				
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.

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

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

Países	RESPOSTAS RECORRENTES
PORTUGAL	<p><i>Número de alunos muito maior em sala de aula do que em supervisão.</i></p> <p><i>Relação mais próxima, compartilhamento não só das questões teóricas, mas principalmente das experiências profissionais.</i></p> <p><i>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.</i></p> <p><i>Relação menos formal, onde o estagiário é quem conduz e não mais o professor, como é em sala de aula.</i></p> <p><i>Professores de sala de aula são estritamente teóricos, na grande maioria. O país e as universidades portuguesas valorizam muito o professor pesquisador.</i></p> <p><i>No segundo ciclo (mestrado) o valor recai sobre a prática.</i></p>
URUGUAI	<p><i>Ensinos teóricos e práticos se confluem, porque quando você ensina teoria você sempre recorre à prática.</i></p> <p><i>Quando você ensina a prática, a teoria fica mais clara.</i></p> <p><i>Os alunos deveriam iniciar pela prática, e não pela teoria. Proximidade na supervisão.</i></p> <p><i>Na sala de aula aluno é mais fechado, “involucrado”. Na supervisão se abrem mais.</i></p> <p><i>Não há como ajuda-lo à distância, então a proximidade é diferente.</i></p>
BRASIL	<p><i>Construção do saber mais presente na supervisão.</i></p> <p><i>Aumenta a intimidade e com ela, a ambivalência, porque na sala de aula a teoria é neutra.</i></p> <p><i>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.</i></p> <p><i>Momento de passagem da teoria para a prática.</i></p> <p><i>Prática é mais importante para o professor orientador de estágio do que para o professor de sala de aula.</i></p>

Tabela 12 – Experiências positivas

Países	RESPOSTAS RECORRENTES
PORTUGAL	<p><i>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.</i></p> <p><i>Experiências positivas são muitas, mas as difíceis marcam mais, porque as positivas ocorrem todo dia quando você vê o estagiário envolvido, empenhado, te escutando.</i></p>
URUGUAI	<p><i>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.</i></p>
BRASIL	<p><i>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 norteadada...meu querido, aqui não sou sua mãe, sou sua supervisora.</i></p> <p><i>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, aquela 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.</i></p>

Tabela 13: Experiências difíceis.

Países	RESPOSTAS RECORRENTES
PORTUGAL	<p><i>Interferir no estilo pessoal do estagiário, adereços, indumentárias, linguagem.</i></p> <p><i>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.</i></p> <p><i>Falta de empenho, de envolvimento por parte do estagiário. Quando algo foge do controle do supervisor.</i></p> <p><i>Alunos que não correspondem mesmo depois de todo esforço do supervisor.</i></p>

(Continua)

Tabela 13: (Conclusão)

	<p><i>Alunos espetaculares em teoria, com problemas psicológicos, porque fica difícil ajudar o estagiário a entender suas dificuldades.</i></p> <p><i>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.</i></p>
URUGUAI	<p><i>Estagiários que tem comportamentos não éticos, fazendo comentários de atendimentos, cópias de relatórios, quando essas situações saem do controle.</i></p> <p><i>Quando o supervisor que impor sua prática também dificulta, quando ele quer comandar o atendimento.</i></p> <p><i>Supervisor sem experiência dificulta muito.</i></p> <p><i>Estagiários psiquicamente perturbados.</i></p> <p><i>Essa é sempre uma péssima experiência.</i></p>

Tabela 14: Perfil do professor-supervisor.

Países	RESPOSTAS RECORRENTES
PORTUGAL	<p><i>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.</i></p> <p><i>Ser sensível à essas várias dimensões que estão em efervescência.</i></p> <p><i>Sensibilidade às questões éticas.</i></p> <p><i>Perfil vai para além do saber teórico. Ser compreensivo. Apoiar emocionalmente o aluno.</i></p> <p><i>Disponibilidade. Capacidade de transmitir conhecimento a partir da escuta, em uma relação mais próxima e, portanto, que exige mais controle.</i></p> <p><i>Não ser adepto aos “deuses de pé de barro”, não reforçar o lugar idealizado que muitas vezes os estagiários colocam o supervisor.</i></p> <p><i>Uma relação idealizada não promove uma relação de verdade.</i></p>

(Continua)

Tabela 14: (Conclusão)

URUGUAI	<p><i>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.</i></p> <p><i>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.</i></p>
BRASIL	<p><i>Ter a clínica como terapeuta, como supervisionado e como analisando. A vivência do tripé é importante para ser um supervisor na universidade.</i></p> <p><i>Ter o exercício da alteridade. Ter o reconhecimento de que o estagiário vai imprimir seu jeito, e não o jeito do supervisor.</i></p> <p><i>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.</i></p> <p><i>Capacidade de separar-se.</i></p> <p><i>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.</i></p> <p><i>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.</i></p>

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

Países	RESPOSTAS RECORRENTES
PORTUGAL	<i>Supervisor influencia, mas não é dominante. Não deve ser. A formação do profissional não pode depender exclusivamente da pessoa do supervisor.</i>
(Continua)	<i>Supervisor não pode ser figura idealizada. Essa figura dos deuses de</i>

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 papéis: 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	<p><i>Sim. Poderia ser feita de maneira formal, de carácter 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.</i></p> <p><i>(pausa)...Não seria má ideia. O perfil não é exatamente o mesmo. Nem sempre um bom professor acaba sendo um bom supervisor.</i></p> <p><i>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.</i></p> <p><i>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.</i></p> <p><i>(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.</i></p>
URUGUAI	<p><i>(pausa)...O supervisor não é apenas um transmissor da própria experiência profissional. Ele vai além disso.</i></p> <p><i>Eu creio que as condições em nosso país, nessa área, não permitiriam estruturar isso.</i></p> <p><i>(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.</i></p>

(Continua)

BRASIL

Tabela 17: (Conclusão)

(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)		

Não ser narcisista

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

Tabela 18: *(Continuação)*

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

(Continua)

Formação do supervisor	Influência do supervisor	Tabela 18 (Conclusão)		
		Idealização	Direta	Direta
		Identificação	Identificação	Identificação
		Modelo	Modelo como	Estagiário espera
		Parcial	referência do que	validação.
	Percurso	Depende	ser ou não ser. Não deve ser impositiva	Afeto para que a identificação ocorra. Confiança. Apoio. Qualidade da relação interfere.
		Docência	Início pela docência,	Da docência para
		Teoria	como professor	a supervisão.
		Sala de aula	assistente.	Percurso natural.
		Seleção natural	Contratação	Aprendizagem
		Aprender a ser supervisor na prática como supervisor e como supervisionando.	depende de experiência mais do que de título.	com a prática de supervisão.
		Informal	Surpresa	Surpresa
		Trocas	Não ainda.	Ideia nova
		Observação	Há outras	Positiva.
		Necessária	demandas da	Educação formal
	Formação do supervisor	Objetividade	profissão no país.	bem vinda.
		Troca entre os pares	Experiência acadêmica e clínica	
		Depende do formato.	podem ajudar na formação.	
		Positiva	Positiva.	

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

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

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

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

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

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

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 personalidade 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 praga 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 Dalgalarondo (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 Alcibíades 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 estímulo 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 propositalmente 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 “*quando 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 supervisão, 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%202013%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 forclusão 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 Psicología em la Universidad de la República: Espacios de formación y procesos de institucionalización de la Psicología 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 Psicología em la Universidad de la República: Espacios de formación y procesos de institucionalización de la Psicología 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 Foucault: 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.
- Borrvalho, 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: CIIIE – 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).
- Britten, 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 Psicología. Multiplicando reflexiones y experiencias*. 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 filosofía: 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). *Orígenes de la Psicología en el Uruguay*. Montevideo, Uruguay: 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-centered perspective on supervision. In M. Cooper., M.O'hara., P. Schmid., & G. Wyras (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. & Silveiras, E.F.M. (2006). Clínica-escola: integração da formação acadêmica com as necessidades da comunidade. In: Silveiras, 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 acadêmico 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*. Trans. 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 Psicología. 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. & Silves 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. & Silves, 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 forclusão 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 Psicología. Multiplicando reflexiones y experiencias*. Rio de Janeiro: 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 XXVIII 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 Incluído* 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.
- Slautjes, 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>
- Szeecsödy, 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* (Irineo 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 realidade* (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 psicoterapêutica: 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: EDUFRRN.
- 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: 57268716.0.0000.5561

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Patrocinador Principal: UNIVERSIDADE DE SÃO 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: SÃO PAULO

Telefone: (11)3091-4182

E-mail: ceph.ip@usp.br

INSTITUTO DE PSICOLOGIA DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Continuação do Parecer: 1.681.273

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 CEPH 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

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

INSTITUTO DE PSICOLOGIA
DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Continuação do Parecer: 1.681.273

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_compromissoassinado.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

Endereço: Av. Prof. Mello Moraes, 1721 - Bl. "G" sala 27

Bairro: Cidade Universitária

CEP: 05.508-030

UF: SP

Município: SÃO PAULO

Telefone: (11)3091-4182

E-mail: ceph.p@usp.br

INSTITUTO DE PSICOLOGIA
DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

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.p@usp.br

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

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 "*Percursos dos supervisores de Psicologia em Universidades de alguns países: Estudo comparativo*", com pesquisa a desenvolver nesta Faculdade, apresentado por Rita Aparecida Nicoli 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

Isabel Maria
Prof. Doutora Isabel Maria
BBN/CAD/05/16

ANEXO E – APROVAÇÃO COMITÉ DE ÉTICA URUGUAI

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...

Rita Cerioni
Rita Cerioni

Eugenia Rosano
EUGENIA ROSANO
 PASANTE DE UTU
 Secretaria de Cogobierno

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 Clínica 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