

VIVÊNCIAS, EXPERIÊNCIAS E FORMAÇÃO DO PROFESSOR-PSICOTERAPEUTA

Mirian Haubold Barbosa – Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

Silvia Maria de Aguiar Isaia – Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

RESUMO

O presente trabalho insere-se na linha de pesquisa Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM. A formação do professor-supervisor de psicoterapias analíticas é o tema da pesquisa realizada com o objetivo de aprofundar a reflexão sobre esse processo formativo. Através de uma metodologia qualitativa, de cunho interpretativo, a investigação tem como sujeitos quatro psicanalistas pertencentes a uma mesma geração, executores das funções de professor e formador de psicoterapeutas. Organizam-se os achados considerando quatro dimensões: pessoal, formativa como supervisionando, formativa como supervisor e processo formativo em si. Chega-se à conclusão de que a formação do professor-supervisor ocorre de modo informal, complementar à formação específica do psicoterapeuta, numa relação teoria/pessoa/identidade profissional. Mostra-se necessário que sejam abertos espaços para reflexão sobre esse processo formativo, com vistas à sistematização do mesmo.

PALAVRAS-CHAVE

Formação de professores; Desenvolvimento profissional; Supervisão; Psicoterapia dinâmica.

EXPERIENCE AND TRAINING OF TEACHER-PSYCHOTHERAPIST

ABSTRACT

This work is in line of research Training, Knowledge and Professional Development of the Program in Graduate Education in the UFSM. The training of teacher-supervisor of analytical psychotherapy is the subject of research carried out to further reflection on the training process. Through a qualitative methodology, interpretative nature of research has four psychoanalysts as subjects of the same generation, executing the duties of teacher and trainer of psychotherapists. Organize up the findings considering four dimensions: personal, training as supervising, training as supervisor and training process. Comes to the conclusion that the training of teacher-supervisor is so informal, complementary to the specific training of the psychotherapist, a relationship theory/person/professional identity. It is necessary to open spaces for reflection on the formative process, aiming the systematization of it.

KEYWORDS

Teacher training; Professional development; Supervision; Dynamic Psychotherapy.

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho é resultado de uma pesquisa originada de questionamentos sobre a formação do professor-supervisor de psicoterapias analíticas, o qual, sendo psicoterapeuta, é também professor formador de outros psicoterapeutas. Sua relevância reside na aproximação das áreas psicanalítica e educativa e no registro inovador do processo formativo do profissional de supervisão.

Este estudo buscou aprofundar a reflexão sobre a formação do professor-supervisor de psicoterapias analíticas, estabelecendo novos entendimentos sobre a construção da identidade desse professor.

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

Utilizou-se, como instrumento de pesquisa, uma entrevista em profundidade, aplicada a profissionais que desempenham as duas funções, a de psicoterapeuta e a de professor-supervisor. Suas narrativas constituem o conteúdo analisado, segundo os critérios de unitarização, categorização e interpretação.

As considerações finais resultam de reflexões sobre os componentes da identidade do professor-supervisor e sua construção.

2. SUSTENTAÇÃO TEÓRICA

O objeto de estudo da presente pesquisa foi o processo formativo do professor supervisor de psicoterapias dinâmicas, em que acontecem movimentos de separação e consolidação de suas transformações e do seu conhecimento. Buscou-se aprofundar a reflexão sobre essa dinâmica, através de metodologia qualitativa interpretativa.

Para o transcurso investigativo, os pilares estruturantes envolveram a motivação das investigadoras e dos sujeitos da pesquisa, suas bagagens constitutivas e de conhecimentos.

Associando a temática ao pilar teórico, refletiu-se sobre alguns conceitos a respeito de desenvolvimento da personalidade e de estudos sobre identidade docente, formação de formadores e produção do conhecimento pedagógico e investigativo.

Como ponto de partida para esse amparo teórico, tem-se a contribuição de Isaia (2001, 2003, 2005, 2006a, 2008) de que o professor e a pessoa do professor são indissociáveis,

formando um ser unitário, constituído tanto pelo percurso pessoal, envolvendo seu ciclo vital, quanto pelo percurso profissional, construído pelos diversos caminhos trilhados ao longo da profissão. Trata-se de uma constituição e construção ocorridas em uma vida relacional com outros significativos, com história sociocultural e geracional.

Então, dirige-se o olhar para o desenvolvimento pessoal que se entende ser a matriz dos processos constitutivos em questão.

Freud (1955) formula os conceitos sobre estruturação da personalidade em id, ego e superego, onde o ego tem a função de mediador entre desejos e realidades. Para o exercício dessas mediações, o ego tem como ferramentas os mecanismos de adaptação e defesa, mecanismos que operam em níveis de consciência e inconsciência.

Dependendo dos tipos de mecanismos usados e da consciência ou não destes, são estabelecidos os traços de caráter que compõem o conjunto de características pessoais expressas no exercício de papéis e funções, no decorrer da vida e da profissão.

As idéias expostas associam-se à compreensão dos fenômenos desenvolvimentistas do orientador, através da forma de relacionar-se com seus supervisores, pares e supervisionandos, que marcam e influenciam suas estruturações profissionais e de conhecimento.

Klein (1975, 1984), aprofundando o entendimento freudiano, revela a constituição de mundo interno, povoado de imagens de cada um, imagens de outros significativos e das ligações afetivas, entrecortadas por percepções reais e fantasiosas, com maior ou menor capacidade de discriminação entre uma e outra, conforme o grau de individuação atingido no desenrolar da vida.

Essa individuação é conquistada através dos movimentos de autonomia de separação-individuação das figuras de dependências, nesse processo de separação-individuação acontecem os movimentos de abandono das ilusões narcísicas, quando o indivíduo toma ciência de suas limitações e possibilidades de forma autêntica.

O processo confere uma constituição subjetiva e diferentes níveis de autonomia, segurança e condições de cada um gerir a si mesmo e aos que se encontram em torno.

A estruturação e constituição pessoal guardam como herança o núcleo de identidade, o conceito de si mesmo, o *self*, com determinado grau de coesão interna. Essa coesão, ou seja, integridade pessoal, traduz-se pela capacidade de cada um relacionar-se com intimidade, sem perder a si mesmo, por mecanismos defensivos do ego, como dissociação (fragmentar partes de si), projeção (jogar partes de si no outro), introjeção (conter partes do outro em si),

identificação (identificar-se com partes do outro). É a integração desejada, uma vez que confere a identidade e a integridade pessoal.

Esse núcleo identitário, o *self*, é uma elaboração sintética das diversas representações que constituem a subjetividade pessoal e têm a função de buscar ligações e integridade pessoal.

Nessa busca de ligação, estabelecem-se as relações transformadoras, então o *self* compõe a instância subjetiva, o espaço interno de evolução da identidade pessoal e profissional, através dos vínculos relacionais que estabelece.

Evoluindo os conceitos freudianos e kleinianos de desenvolvimento pessoal, Winnicott (1988) e Bion (1962) aprofundam o pensamento sobre desenvolvimento em estreita ligação com outros significativos. Essas ligações ocorrem em duas direções, a intrapessoal e a interpessoal; em maior profundidade, tornam-se ligações intersubjetivas.

O material que se dinamiza nessas relações é composto de afetos, pensamentos, percepções, fantasias e atitudes que extravasam, dirigindo-se para cada um em si mesmo ou para o outro e para o campo intersubjetivo.

Aprofundando o estudo desses vínculos no decorrer de sua produção, Winnicott (1988) constrói conceitos como o de continência, de mãe suficientemente boa, de ambiente facilitador, conceitos que se referem à capacidade de um cuidador de reconhecer as necessidades e características do novo ser e, afetuosamente, cuidá-lo e orientá-lo, estabelecendo clima de confiança e espaço transacional onde o desejado é que a auto-estima e a segurança pessoal se desenvolvam.

Decorrente da qualidade desse vínculo, nessa mesma linha de pensamento, surgem, então, os conceitos de verdadeiro *self* e do viver pleno e criativo em contraposição ao falso *self*, artificialmente adaptado às demandas do meio.

Zimmerman (1995), estudando o ideário bioniano, descreve o conceito de relação transformadora continente-contido, em que emoções brutas são contidas pela mente continente, que empresta capacidade de pensar, compreender e transformar emoções brutas em elementos com significado e sentido, trazendo as noções de espaço e ambiente onde se processam as relações transformadoras.

Evoluindo esses conhecimentos, Erickson (1985) considerou o desenvolvimento pessoal de forma mais ampla, clareando o contexto social, interações entre amigos, professores e cultura. Ao ampliar a visão desenvolvimentista, mostra a evolução através de estágios com pólos positivos e negativos, nos quais se apresentam crises emocionais a serem

superadas por estarem afetadas pelo contexto a que pertencem. Ele entende que as vivências de cada estágio influenciam as vivências do seguinte, perfazendo um ciclo. Afirma que uma geração, marca a outra, estabelecendo, assim, uma transgeracionalidade.

Retomando a idéia de que a formação de uma identidade profissional promove uma transformação do *self*, transformação essa ocorrida em vínculos de caráter afetivo-cognitivo entre formador e formando, chega-se aos estudiosos do processo formativo do psicoterapeuta.

Zaslavski e Brito (2005) reafirmam que a aquisição da identidade do psicoterapeuta se dá baseada no tripé supervisão/tratamento pessoal/teoria.

Vollmer e Bernardi (1996) consideram que o tratamento pessoal do formando incide na identidade pessoal, que é a base para a formação da identidade profissional. A supervisão tem o objetivo de auxiliar a aquisição dessa identidade.

Quanto à teoria, segundo Michels (2000), é desejado que haja uma identificação com ela.

Associados a esses autores, Eizirick (1991) e Machado (1991), entre outros, focalizam o processo de supervisão como essencial para a aquisição da identidade profissional do psicoterapeuta. Enfatizam que esse processo se ampara em um vínculo afetivo-cognitivo estabelecido entre o supervisionando e o supervisor, sendo este gestor e modelo de identificação na dinâmica calcada em mecanismo identificatórios. Evidencia-se que é desejado um predomínio de movimentos integrativosque promovem identificações e consequentemente mudanças no mundo interno do indivíduo (*self*).

Apresentando de forma resumida e sintética os pontos de vista desses pensadores do desenvolvimento pessoal e profissional em questão, procura-se amparar a idéia de que o processar do desenvolvimento pessoal está imbricado no acontecer formativo de tal forma, que o ideário de um ecoa fortemente no outro.

Tendo em vista a posição de Isaia (2001, 2003, 2005, 2006a) de que pessoa e professor são indissociáveis torna-se válido afirmar que os conceitos de estruturação da personalidade, constituição de mundo interno e de núcleo identitário (*self*) e os processos que os editam também dinamizam a construção do professor.

Abraham (1986, 1987) incrementa a associação proposta, ao retratar o professor com um perfil subjetivo constituído por um eu profissional individual, formado pelo eu real, eu ideal e eu idealizado.

O eu real é traduzido pela capacidade que cada um tem de perceber a si mesmo (concepção de si), de identificar suas potencialidades de maneira real, prevalecendo um

funcionamento sob hegemonia do verdadeiro “si mesmo” (verdadeiro *self*), que se expressará autêntica, verdadeira e espontaneamente.

O eu ideal corresponde às expectativas que ele tem de si, como professor, seguindo seus ideais e valores e os do grupo, mas tendo consciência de suas limitações e potencialidades, compreendendo que não é esse ideal (ideal narcísico) que se expressará com capacidade de tolerância de frustrações, de continência de ansiedades e de comprometimento construtivo. Sente-se capaz de lidar com incertezas do conhecido e do desconhecido, do consciente e do inconsciente, o que constitui sua capacidade tranquilizadora e, assim, transformadora.

Integrados, o eu real e o eu ideal atenuam o eu idealizado, resultando em boa consistência interna (coesão de *self*), para enfrentar a vivência labiríntica dos caminhos docentes com maior clareza e coragem, com força para a busca criativa.

Atrelando-se a essas idéias, Kachnovsky (2005) refere que um professor, ao conceber seu ser docente e consequente fazer docente, marca o sentido e a direção da função e do papel que exercerá. Quando tiver condições de desafiar os deuses da onipotência e da onisciência e renunciar a verdades absolutas e dogmáticas, poderá defrontar-se com as limitações do ser humano e do ser docente.

Assim, a função docente terá um sentido amoroso e compreensivo, e o papel exercido será em direção à conversão e diversão. Ciente dessa capacidade move-se com interesse e curiosidade, em direção a si, aos outros seres e ao conhecimento e, grato em forma de dívida/dever, legará esse dom, atingindo a conversão e proporcionando o diferente, a diversidade. Dessa maneira, forma-se um professor empolgado com a docência e gerativo que

apresenta como peculiaridade o cuidar que está vinculado a uma necessidade psicológica que o leva a sentir-se responsável tanto pelo desenvolvimento de seus alunos e de seus colegas mais jovens, quanto por suas produções, sejam elas individuais ou grupais. Essa necessidade, quando satisfeita, pode culminar em maior desenvolvimento da identidade pessoal e profissional. (ISAIA, 2006b, p. 360).

Garcia (1992,1999), Heller (1982), Shön (2000) e Isaia (2003) enfocam que o conhecimento do professor se processa a partir de sua própria identidade, permeado pelo seu sentir, pensar e agir, com tranquilidade suficiente, para poder refletir sobre esses sentimentos. Resultam dessa reflexão atitudes de respeito, flexibilidade e autonomia, que alimentarão a curiosidade, a implicação e a geração de novos sentimentos, pensamentos e ações.

Sintetizado o pensamento que liga subjetividade docente e processar profissional, em um espaço intrapessoal, dirige-se a atenção para a inserção contextual e conseqüentemente interpessoal.

Abraham (1986, 1987), a partir de conceitos psicodinâmicos de formação de grupo e seus mecanismos de defesa, expõe que os diversos *eus* profissionais individuais formam o eu profissional coletivo, que é um complexo subjetivo grupal que adquire vida própria e é formado pelo eu coletivo real e o eu coletivo ideal, exercendo esse complexo importante influência sobre o funcionamento interno de seus membros e sobre as relações entre os diversos subgrupos que compõem o campo. E, como esse eu profissional coletivo é uma composição dos diversos eus individuais, é estabelecido um sistema de retroalimentação, assim iluminando o espaço interpessoal e intersubjetivo do contexto acadêmico.

A partir de Garcia (1999), salienta-se que indivíduo, contexto e interações estabelecidas são, ao mesmo tempo, elementos e catalisadores do processo formativo, resultando mudança em todos eles. São movimentos processuais que podem ter maior força tanto no sentido do indivíduo para o contexto, como no sentido do contexto para o indivíduo, conforme as características exercidas no campo interativo.

Esse campo interativo é um campo de força onde existe tensão, que pode resultar em dicotomia empobrecedora ou global, integração que une e enriquece o saber, o saber ser, o saber fazer e as pessoas envolvidas.

Expressas todas essas idéias sobre a constituição subjetiva, expostos esses diversos espaços intrapessoais, interpessoais, intersubjetivos e interacionais, chega-se aos conceitos de professoralidade (OLIVEIRA, 2006; ISAIA e BOLZAN, 2007), de conhecimento pedagógico compartilhado (BOLZAN, 2008) e de profissional reflexivo (SHÖN 1992, 2000), em que se destaca a importância do aprender a partir da própria experiência, visando à modificação interna e às concepções de conhecer-na-ação pelos passos de reflexão na-ação e reflexão sobre a reflexão-na-ação.

A condição de reflexão está fortemente ligada à capacidade de continência e de tranquilização e, assim, pode estabelecer vínculos afetivo-cognitivos continentes e transformadores, sensibilidade docente e humana, o que constitui o espaço subjetivo individual que permeia a consolidação da professoralidade no entrelaçamento das trajetórias pessoal, profissional e institucional, pressupondo local de encontros e desencontros, de possibilidades e limites, de atividade e reflexão, de interação e de mediação nessa construção que não é unilateral, mas acontece à medida que compartilhamos experiências, vivências,

crenças, saberes e fazeres, em uma ciranda que não se esgota, ao contrário, se desdobra, se modifica, se multiplica, se amplia, revelando conflitos e consensos possíveis (ISAIA e BOLZAN, 2007).

Idéias semelhantes se encontram em Josso (2004), quando reflete sobre experiências formativas das quais se formam identidades e subjetividades, amparadas em trocas intersubjetivas e tranformativas, possíveis quando existe individuação, autoconhecimento e capacidade criativa. São condições necessárias para que as vivências se transformem em experiências, através de uma articulação conscientemente elaborada entre atividade, sensibilidade, afetividade e ideação e, assim, possam ser verbalizadas. Se assim não for, serão apenas vivências suportadas, mas não elaboradas.

Isaia (2003, 2006), associa-se aos conceitos de Erickson (1985) sobre generatividade, ou seja, sobre relações entre gerações, “pelas quais uma geração transmite à outra seus conhecimentos e a forma de praticá-los” (EIZIRIK, 1991, p.70). Isaia (2006) clarifica que, enquanto o formador se transforma vinculado, afetiva e cognitivamente, a um formando por processos identificatórios, comunica seus atributos e conhecimentos pessoais a este, fechando um elo entre gerações e um ciclo transgeracional.

Através dos autores citados, descortinou-se o desejável acontecer formativo do professor-supervisor, com a complexidade de seus elementos e de sua dinâmica.

Portanto, partindo das narrativas das vivências que se tornaram recordações significativas para os sujeitos, busca-se a elaboração e a simbolização dessas vivências, emprestando elementos de reflexão aos envolvidos e ao contexto.

3. EXPOSIÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS ACHADOS

As narrativas dos sujeitos, apresentadas em recortes, coadunam-se com as ideias expostas pelos autores selecionados e permitem gerar novas concepções através de reflexão.

A construção do supervisor de psicoterapias analíticas se dá através de uma formação processual, constituindo uma identidade profissional. Ocorre de modo informal, paralelo à formação de psicoterapeuta, conforme a narrativa demonstra:

Foi uma circunstância (...), foi acontecendo, fui gostando, eu acho que, talvez, seja o que mais importa.

Esse acontecimento natural no contexto profissional em um ambiente universitário e

institucional de cunho psicodinâmico apontou para uma peculiaridade, o gosto por supervisionar que, é uma das motivações pessoais para a atividade. Em face disso a integração entre a pessoa, a profissão e o contexto profissional conduziu os sujeitos à atividade de supervisão. Essa observação se ampara em Machado (1991), quando o autor afirma que ser supervisor é uma consequência de motivações pessoais e do contexto profissional.

Os sujeitos ressaltaram que não existe um aprendizado formal para ser supervisor, e sim uma formação processual, tendo como componentes a personalidade, os modelos de identificação, as vivências e as experiências formativas e profissionais, que compõe o cenário no qual tudo acontece, perfazendo uma história desenvolvimental, conforme corrobora a fala:

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

A dimensão formativa como supervisionando apresenta-se no decorrer da formação específica, quando se evidencia a importância do tripé formativo para a construção da identidade do psicoterapeuta analítico.

Fundamentada nesse mesmo tripé formativo e, essencialmente, na supervisão, ocorre, ao estilo instrutor-aprendiz, a formação da identidade do professor-supervisor, através dos mesmos mecanismos identificatórios. Aparece, assim, um fenômeno complementar a essa formação, a saber, a constituição de uma identidade construtora de outros psicoterapeutas, o que se visualiza na fala a seguir:

Então eu diria que o que me influenciou a ser supervisor foram minhas vivências, meus tratamentos, meus supervisores, a maternidade.

Como elementos componentes desse processo, entram as motivações pessoais, expressas através da estrutura da personalidade de quem, em busca de aparelhar-se para a profissão psicoterápica, procura o estabelecimento de uma relação interpessoal com o supervisor, inserida no contexto formativo da profissão. Um elemento que diferencia, nessa situação, é o gosto por supervisionar, como demonstra a seguinte colocação:

Acho que o gosto por supervisionar é o principal (...).

O processo de supervisão está ancorado numa relação interpessoal, com regras de funcionamento estabelecidas, tem como finalidade o ensino-aprendizagem e apoia-se na experiência de um trabalho terapêutico com um paciente.

Ao estabelecer a relação interpessoal, entram em jogo movimentos afetivos entre

supervisionando, supervisor e paciente, formando-se um campo intersubjetivo, próprio da supervisão.

Ao focalizar a relação supervisionando-supervisor, observa-se um vínculo de caráter afetivo-cognitivo, dentro do qual se estabelece uma intersubjetividade paralela de supervisionando e supervisor, conforme a narrativa a seguir:

Eu me lembro de ter uma necessidade da presença do supervisor para me acalmar e, depois, poder usar o conhecimento, o bom senso, estudar.

Nota-se que acontecem trocas que caracterizam um processo de identificação do supervisionando com o professor-supervisor, na função de ensino-aprendizagem. Aparece, assim, uma função complementar do supervisor, ou seja, torna-se modelo de identificação para professor-supervisor, de acordo com a fala abaixo:

Tive ótimos supervisores, de cada um deles eu guardo bons aspectos (...), muita consistência, jeito para dizer as coisas que precisam ser ditas.

Em um lado dessa relação, está um formando angustiado, regredido, que apresenta ansiedades frente ao desconhecido, ao desconhecimento e à necessidade de mudanças, estando esses sentimentos permeados pela estrutura de sua personalidade. No outro lado, está um supervisor com determinada estrutura de personalidade, portando uma identidade de psicoterapeuta e habilidades técnicas que se expressam nesse vínculo, conforme a narrativa a seguir:

Tu chegas na supervisão apavorado, então a pessoa do supervisor, juntamente com a técnica, é o que mais ajuda a gente, é um sentimento de tranquilização.

É esperado que o supervisor se mostre sensível, empático, continente, verdadeiramente comprometido, com identidade teórica consistente e habilidades técnicas para a profissão psicoterápica, características essas desejadas para o psicoterapeuta dinâmico.

É esperado que o professor-supervisor tenha condições para expor, com clareza, objetividade, flexibilidade e sensibilidade, seus conhecimentos, entendimentos e a maneira de trabalhar, estando, assim, verdadeiramente comprometidas, de acordo com a fala abaixo:

Muito acolhedor, ajudava a entender o que o paciente estava falando, a entender o significado e o como falar com o paciente, porque a linguagem é importante, não adianta sabermos, se não comunicarmos.

Evidencia-se a necessidade de algumas habilidades adicionais ao psicoterapeuta que exerce a função formativa, as quais comporiam as competências docentes, o que se reitera na colocação:

Então, o supervisor precisa de consistência teórica, clareza para passar o conhecimento, capacidade de se expor, ser flexível e formar situações propícias ao aprendizado.

Estabelecida a relação entre o supervisionando e o supervisor, influenciada pelos traços de caráter de cada um, chega-se à qualidade afetiva do vínculo.

É fundamental que se estabeleça um clima de confiança, pois o processo depende da tranquilização das angústias e ansiedades do supervisionando, ficando ressaltada a importância da função continente no professor-supervisor.

Apoiadas nesse clima de confiança, na função continente, as ansiedades podem ser transformadas em sentimentos com significado, que serão utilizados para a compreensão e entendimento, serão integrados ao conhecimento específico teórico e, através de reflexão, formarão uma nova forma de conhecimento a partir da experiência vivida. Isso fica evidenciado na seguinte fala:

Eu admirava, assim, a primeira coisa, uma confiança, uma confiança integral, isso é importante, não só no conhecimento, é também no conhecimento, mas mais uma confiança como pessoa, que vai entender que estás ali numa posição de aprendizado e vai ter tolerância pelas tuas limitações, para, então, poder pensar.

Da agilidade e qualidade dos passos integrados de afetos e cognições que ocorrem simultaneamente, resultam as habilidades afetivas e cognitivas do psicoterapeuta. Da integração dessas habilidades à experiência cotidiana, surge a habilidade de adequação da técnica, conforme exposto abaixo:

O principal é a tranquilização naqueles momentos de angústia, tudo desconhecido, para poder abordar o assunto, poder transformar aquela ansiedade em técnica.

O professor-supervisor necessita exercer a função de supervisão e, ao mesmo tempo, mostrar como realiza essa função. O fenômeno ocorre por meio de linguagem explícita e implícita, e os mecanismos identificatórios existentes na relação entre ambos promovem mudanças no mundo interno, estabelecendo-se, aí, uma complementação, uma identidade de psicoterapeuta e de professor-supervisor.

Apresenta-se, como resultante do processo formativo, um supervisor com determinado estilo, constituído de características pessoais transformadas, constituído de produtos de identificações com supervisores, tanto para a atividade psicoterápica como para a formativa. Paralelamente, há identificação com o analista pessoal e com as teorias psicanalíticas.

Na decorrência do ciclo vital, vão-se sucedendo mudanças que conduzem a novos papéis e funções. Também acontecem novas vivências influentes, individuais, familiares e,

agora, profissionais, que incidem na evolução e transformação pessoal, ocasionando uma reorganização do mundo interno e um redirecionamento de funções.

A dimensão formativa como supervisor apresenta-se quando o professor-supervisor assume esse papel e função e passa, então, para o outro pólo do vínculo afetivo-cognitivo.

O estilo de supervisionar no transcorrer do processo traz a marca dos supervisores admirados, que se tornaram modelos.

Observa-se que, na reorganização do mundo interno do professor-supervisor, aparece uma forte identificação com o papel não só de supervisor como também de formador, quando se sente responsável, tanto pela formação do supervisionando, como pelos reflexos da função no contexto profissional e social, através da qualidade de atendimento prestado aos pacientes, conforme fala a seguir:

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

No redirecionamento das motivações pessoais, aparecem motivações construtivas no sentido de sentir prazer ao proporcionar a construção de uma nova identidade profissional ao supervisionando e, ao mesmo tempo, surgem transformações próprias e novos conhecimentos.

Evidencia-se uma satisfação por compartilhar conhecimentos, habilidades, atributos profissionais que o supervisor conquistou no decorrer da sua formação e da sua vida profissional, como observa-se na seguinte colocação:

Sou uma pessoa apaixonada pelo que faço em termos de psicoterapia, psicanálise, psiquiatria, eu acho que isso, talvez, seja o motor principal de também querer ensinar.

Nas características encontradas no formador em questão, residem a complexidade e a riqueza da relação supervisor-supervisionando, que oferece riscos, cabendo ao supervisor percebê-los e direcioná-los, mantendo, dentro do enquadre adequado, a relação de ensino-aprendizagem.

O vínculo estabelecido promove transformações no mundo interno do supervisor, que aprende por meio da experiência de supervisionar e que, provavelmente, refletindo sobre ela, adquirirá a neutralidade necessária a essa relação, que é diferente da de psicoterapeuta, e aprenderá a expor-se, mostrando as suas formas de sentir, pensar e agir e, assim, trabalhar. Nessa relação, é preciso ser generoso o suficiente a fim de que o objeto de sua preocupação seja o supervisionando. É a ele que o supervisor empresta seus atributos e deixa-o

independizar-se, individuar-se e adquirir a própria autonomia, conforme fala abaixo:

Gratificação é tu veres o colega entusiasmado com os resultados, ver como ele está se sentindo com o paciente dele, com esse, com outro, como está crescendo. É a gente sentir que está funcionando.

Assim, num elo entre gerações, o professor-supervisor segue evoluindo e adquirindo conhecimentos e novas maneiras de trabalhar, colhidos no exercício diário com os supervisionandos e com os pacientes destes. A colocação a seguir expressa isto:

A gente vê eles usando estratégias muito interessantes, soluções que não havíamos pensado e que dão certo.

Fica evidente, nessas considerações, a construção de uma nova identidade profissional, a de psicoterapeuta formador de outros psicoterapeutas de orientação analítica. Nesse ato contínuo, ocorre a passagem, de geração a geração, da profissão de psicoterapeuta dinâmico e, assim, influencia os destinos do conhecimento psicanalítico e a transformação deste em atitudes terapêuticas.

Clarifica-se, nesse momento do trabalho, a essencial importância da construção estudada.

Numa retomada, ressalta-se que essa construção se dá de forma informal, ao estilo instrutor-aprendiz, mas guarda estreita relação de afinidade com o estudado acerca da construção de um formador empolgado com a geração de novos profissionais e de novos conhecimentos. Esse profissional se constrói ao longo de toda sua vida, fundamentado, principalmente, nas experiências formativas e formadoras, na capacidade reflexiva que advém de uma coesão de mundo interno (*self*) e que lhe empresta integridade pessoal e profissional para, ao experienciar as ações educativas, poder sentir esses sentimentos, dar-lhes significado e, então, agir de forma consistente e segura.

Salienta-se a importância de abrir espaços de reflexão sobre o processo formativo do professor-supervisor em outras pesquisas, buscando, assim, novos conhecimentos acerca desse processo e dando novos significados às motivações, aos sentimentos e às ações nele envolvidas.

Tomar consciência e conhecer enriquecem e comprometem, promovem transformação e humanização do processo formativo estudado.

A partir desta tomada de consciência, que o educador poderá ir em direção a ultrapassar limites, sanar incompletudes, conhecer mais o diferente, o novo. Abrirá caminho para o encontro com o amor, o gosto da busca do saber, pela busca em si.

O docente que tiver esta coragem, a condição de trilhar este caminho, adquire o dom e não a marca de saber com emoção, gerando mudança, movimento, transformação.

Ao mover-se com amor à ciência/consciência sobre si mesmo e o outro, se torna altamente significativo o comprometimento em forma de dívida/dever de passar este dom à geração seguinte.

Tornando-se o pensar um ato divertido e diversificante, uma versão poética das marcas pessoais.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise e interpretação dos achados conduzem às considerações expostas a seguir.

A formação da identidade profissional do professor-supervisor se processa de modo informal, complementar à formação específica, fundamentada nos mesmos princípios e fenômenos desta.

É um processo que se repete de geração a geração, ou seja, marca o passar transgeracional da profissão.

As características pessoais dos supervisionandos e dos supervisores, a qualidade do vínculo afetivo-cognitivo estabelecido entre eles e o contexto formativo da profissão são os elementos constitutivos do processo.

O estilo do professor-supervisor expressa forte identificação com seus supervisores admirados, que se constituem em modelos.

O gosto por supervisionar salienta-se como um dos fatores mais importantes no desempenho da tarefa. Esse gosto impulsiona a geratividade própria, do outro e do conhecimento, configurando um professor-supervisor gerativo que, assim, reúne competências afetivas e cognitivas expressas em atitudes de sensibilidade, compreensão, flexibilidade, curiosidade, criatividade e reflexão.

Há necessidade de algumas habilidades adicionais ao psicoterapeuta que exerce a função formativa, habilidades essas inerentes à função de professor.

É fundamental que o formador tenha o perfil adequado ao desempenho do papel de construtor de outros formadores e que, ao exercê-lo, reflita sobre as ações terapêuticas que está ensinando e sobre as ações educativas que está exercendo.

Compreendida essa dualidade, o profissional se tornará habilitado a sobrepor a função de educador à de terapeuta. Para atingir esse estágio, faz-se necessário que sejam abertos

espaços de reflexão sobre a formação do professor-supervisor, o que apontará o caminho a ser percorrido em direção a uma sistematização desejável.

REFERÊNCIAS

- ABRAHAM, A. (org.). **El enseñante es tambien uma persona**. Barcelona: Gedisa, 1986.
- _____. **El mundo interior do los ensinantes**. Barcelona: Gedisa, 1987.
- BION, W. R. **O aprender com a experiência**. Rio de Janeiro: Zahar, 1962.
- BOLZAN, D. P. V. Pedagogia universitária e processos formativos: a construção do conhecimento pedagógico compartilhado. In: EGGERT, E. et al. **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, v.1, p. 102-120.
- EIZIRIK, C. L. Compreensão e manejo da transferência e da contratransferência. In: MABILDE L. C. (Org.). **Supervisão em psiquiatria e em psicoterapia analítica: teoria e técnica**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1991.
- ERICKSON, E. **El ciclo vital completado**. Buenos Aires: Paidós, 1985.
- FREUD, S. **Obras completas**. Buenos Aires. Editora: Flórida, 1955.
- GARCIA, M. C. **Formación del professorado para el cambio educativo**. Barcelona: EUB, 1999.
- _____. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- GATTI, E.; KACHINOVSKY, A. **Entre el placer de encenar y el deseo de aprender**. Montevideo: Psicalibros, 2005.
- HELLER, A. **Teoria de los sentimientos**. 2. ed. Barcelona: Fontanara, 1982.
- ISAIA, S. Aprendizagem docente: sua compreensão a partir das narrativas de professores. In: TRAVERSINI, C.; EGGERT, E.; PERES, E.; BONIN, I. **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: práticas e didáticas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, v.2, p. 618-635.
- _____. Desafios à Docência Superior: pressupostos a considerar. In: RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. (orgs.). **Docência na educação superior**. Brasília: INEP, 2006a. (Col. Ed. Superior em Debate, v. 5).
- _____. Verbetes. In: CUNHA, M. I.; ISAIA, S. (orgs.). Professor da Educação Superior. In: MOROSINI, M. (Ed.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária – Glossário**- vol. 2. Brasília/ INEP, 2006b, p.360

_____. Formação do professor de ensino superior: tramas na tessitura. In: MOROSINI, M. (Org.) **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003.

_____. **I Seminário Internacional: pessoa adulta, saúde e educação**. Porto Alegre: PUCRS, 2005.

_____. Professor Universitário no contexto de suas trajetórias como pessoa e profissional. In: **Professores do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: Plano Editora, 2001.

ISAIA, S.; BOLZAN, D. P. V. Construção da profissão docente/professoralidade em debate: desafios para a educação superior. In: CUNHA, Maria Isabel (org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas, SP: Papirus, 2007.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

KLEIN, M. **Inveja e gratidão: um estudo das fontes inconscientes**. 2. ed. Rio de Janeiro: Imago, 1984.

KLEIN, M & RIVIÈRE, J. **Amor, ódio e reparação: as emoções básicas do homem do ponto de vista psicanalítico**. 2. ed. Rio de Janeiro: Imago e USP, 1975.

MACHADO, P. M. Bases teóricas. In: MABILDE, L. C. **Supervisão em psiquiatria e em psicoterapia analítica: teoria e técnica**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1991.

_____. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: Nóvoa, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

MICHEL, R. Thinking while listening. Chicago: **Annual meeting of the American psychiatric Association**, 2000.

OLIVEIRA, V. F. (org.). **Imagens de professor: significações do trabalho docente**. Ijuí: UNIJUÍ, 2000.

PORLAN, A. R. & MARTIN, J. El saber práctico de los profesores especialistas: aportaciones desde las didácticas específicas. In: **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. 2. ed. Brasília: Plano Editora, 2001.

SHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

_____. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Don Quixote, 1992.

WINNICOTT, D. **Textos selecionados: de pediatria a psicanálise**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

VOLLMER, F. O. G. & BERNARDI, R. As funções múltiplas do supervisor, os seus

relacionamentos com o supervisionado, o analista do supervisionado, o paciente, o quadro de referência teórico e a instituição de treinamento. **Revista de Psicanálise da Sociedade Psicanalítica de Porto Alegre**, v. 3, n. 2, 1996.

ZASLÁVSKY, J. & BRITO, C. L. S. Ensino da psicoterapia de orientação analítica. In: Eizirik, C.; Aguiar, R.; Shcestatsky, S. **Psicoterapia de orientação analítica**. 2. ed. Porto Alegre: Arned, 2005.

ZIMMERMAN, D. **Bion da teoria à prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

MIRIAN HAUBOLD BARBOSA

Psiquiatra, professora do departamento de Neuro-Psiquiatria da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM, participante do Grupo de Pesquisa Trajetórias de Formação- GTFORMA.

E-mail: mirianhb@yahoo.com.br

SILVIA MARIA DE AGUIAR ISAIA

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Líder do Grupo de Pesquisa Trajetórias de Formação – GTFORMA.

E-mail: sisaia@terra.com.br