

O lugar da supervisão na formação do analista

Thais Christofe Garrafa

O presente artigo põe em evidência a necessidade de questionar o lugar da supervisão na formação do analista, por meio da recuperação de sua origem histórica e do mapeamento das diversas formas de exercer essa prática.

No âmbito da transmissão da Psicanálise, a importância da supervisão tem sido amplamente difundida, de modo que vem sendo procurada pela grande maioria dos jovens analistas, estejam estes vinculados ou não a um instituto de formação. Embora se saiba que o movimento inconsciente nunca cessa, e que não há procedimento capaz de revelar, *por completo*, aquilo que determina a tônica da relação do sujeito com o mundo, a prática da supervisão tem sido reconhecida como um dos alicerces capazes de complementar o suporte que a análise pessoal fornece ao trabalho do analista.

Mas, afinal, para que serve a supervisão? Por que um analista procura um outro, fora do contexto da análise pessoal, para falar de sua prática? Em outras palavras, o que caracteriza a demanda para a supervisão? Quais as implicações de cada uma das formas de exercer essa prática?

Apesar de todas as questões suscitadas pelo tema, a maioria dos analistas adota a supervisão como uma prática rotineira e necessária para a sua formação. Se-

ria no entanto possível considerar a supervisão como necessária? Existe, no âmbito da Psicanálise, a possibilidade de se considerar qualquer procedimento como *necessário* à formação do psicanalista?

Norteadas pelas questões acima mencionadas, o presente artigo tem como objetivo promover o questionamento do lugar da supervisão na formação do analista, por meio da recuperação de sua origem histórica e do mapeamento das diversas formas de compreender o exercício dessa prática.

A supervisão na história da Psicanálise: a pré-história da supervisão

Embora o nascimento da supervisão como prática estruturada date de 1920, sabe-se que antes disso a procura por uma interlocução para o trabalho clínico ocorria

Thais Christofe Garrafa é psicóloga pela PUC/SP e psicanalista em formação no Instituto Sedes Sapientiae.

de modo espontâneo, independentemente da existência de uma prática sistematizada na qual essa função pudesse ser desempenhada.

Como fundador da Psicanálise, Freud não podia contar com o auxílio de um supervisor; contudo, observa-se que era freqüente, em sua prática, a reavaliação de seu trabalho junto a seus pacientes. Sabe-se que o lugar do terceiro entre ele e seus analisandos era, muitas vezes, desempenhado pela escrita de sua obra. Também na correspondência com Fliess¹, observa-se Freud, em alguns momentos, avaliando conjuntamente sua auto-análise e sua relação com um paciente.

Ao lado da procura que Freud fazia por um interlocutor, para quem pudesse falar de seus atendimentos, ele próprio fora muitas vezes procurado por seus seguidores. Moreau² destaca que essa prática assemelhava-se muito ao que hoje se entende por supervisão. A autora retoma correspondências com Abraham, Jones e Lou Andréa-Salomé, e reconhece que, desde então, é possível observar a existência de uma dimensão analítica na prática das supervisões, em função do laço transferencial dos alunos de Freud com o mesmo. A essa dimensão analítica, retornaremos adiante.

O nascimento de uma prática: a supervisão como controle

No momento histórico de seu surgimento, a prática da supervisão vem estruturar e sistematizar a interlocução para o trabalho do analista em um espaço também marcado por um sentido normativo e obrigatório. Esse sentido se estabelece no contexto da formação e nasce relacionado às funções de prevenção e proteção: prevenção dos erros dos jovens analistas em formação e proteção dos pacientes a eles confiados.

É na Policlínica de Berlim, em 1920, que a prática da supervisão

passa a ser empregada de forma sistemática, e é em 1922, no relatório da clínica, publicado pelo Dr. Max Eitingon³, que o termo *supervisão* aparece escrito pela primeira vez. O instituto, criado para tornar o tratamento analítico acessível a um grande número de pessoas, independentemente de sua condição sócio-financeira, tornou-se também um Centro de Formação em Psicanálise, onde havia um grupo de ensino dirigido pelo Dr. Abraham.

O trabalho prático era considerado como uma parte importante da formação. O Dr. Eitingon, nesse mesmo relatório, declarou ter havido uma grande dificuldade em definir como este se daria, o que parece estar relacionado ao fato de permitir que analistas pouco experientes tomassem pacientes em análise. A supervisão era então exercida para limitar os riscos desse trabalho.

“Confiávamos aos estudantes que já avançaram no estudo teóri-

co e em sua análise pessoal um ou vários casos que nós víamos em consulta e que convêm a iniciantes e deixamos os jovens analistas experimentarem sozinhos. Através de notas detalhadas que devem redigir os estudantes nós seguimos estreitamente as análises e podemos detectar facilmente a multidão de erros que comete o analista inexperiente, erros devidos a uma concepção equivocada do objetivo e do método e de uma atitude muito rígida em relação às teorias e aos resultados da análise(...). Protegemos os pacientes que são confiados aos iniciantes pela supervisão que nós exercemos sobre seu tratamento e permanecemos sempre prontos a retirar o caso do estudante para continuar nós mesmos o tratamento.

Podemos então ficar igualmente satisfeitos com o lado formador de nossa policlínica: durante esses anos os estudantes estudaram bastante e bem, o que prova que nosso método é bom.”⁴

Observa-se que, no Instituto de Berlim, embora houvesse uma preocupação legítima com a formação dos analistas, a função da supervisão era exercer um controle sobre o atendimento, a fim de garantir a qualidade. Além disso, a preocupação com a “*reprodução da espécie psicanalítica*”⁵ engendrava uma noção de “erro” que revela a existência de um determinado modelo de análise a ser seguido – o qual a supervisão se encarregaria de transmitir por meio da correção. No entanto, nota-se que o próprio autor já anunciava a ambigüidade de sua proposta à medida que oferecia um modelo rígido de como exercer a Psicanálise, com o qual acreditava poder combater os equívocos decorrentes da própria *rigidez* de seus alunos.

Embora a discussão sobre o controle na supervisão ainda tenha lugar na atualidade, principalmente entre os autores franceses⁶, Stein⁷ afirma que, desde 1920, muito se

No Instituto de Berlim, embora houvesse uma preocupação legítima com a formação dos analistas, a função da supervisão era exercer um controle sobre o atendimento, a fim de garantir a qualidade.

flexibilizou a respeito dessa prática, à medida que as condições de transmissão da Psicanálise puderam ser compreendidas como diferentes das de outras aprendizagens. Percebeu-se, portanto, que as extensas narrativas das sessões informam mais a respeito do analista, e de sua própria análise, do que de seu paciente, pois os atendimentos são relatados tal como o analista pode escutá-los.

Essas constatações não passaram, contudo, imunes às divergências presentes no movimento psicanalítico. De acordo com princípios da IPA, para que um candidato se comprometa com a análise de um paciente é necessário que esteja sendo supervisionado e que tenha sido autorizado por uma comissão. Tais exigências institucionais, além de limitarem a possibilidade de o analista autorizar-se pelo seu trabalho, produzem os atravessamentos inerentes a uma situação de aprendizagem, na qual uma avaliação constante se faz presente – assemelhando-se a uma prática de controle.⁸

A adoção da supervisão, pela IPA, como parte essencial da formação acarretou, assim como as outras determinações do mesmo órgão, discussões acirradas nas diferentes associações psicanalíticas. Destacam-se, nesse contexto, as proposições de Vilma Kovács⁹ que, como veremos, parecem antecipar as idéias adiante desenvolvidas por Lacan¹⁰.

A supervisão: um outro lugar da análise

A compreensão da supervisão como interior à própria análise do analista e, portanto, submetida inteira e exclusivamente à lógica da situação analítica começa com Vilma Kovács, discípula de Ferenczi que manifestou-se, em 1936, contra um modelo de supervisão que julgava superficial: a instrução e o aprendizado da técnica.

“Se nós compreendemos que, no nosso trabalho, forças afetivas positivas ou negativas agem em nós, trabalharemos de modo mais benéfico do que se nós gastamos nossa energia a recalá-las, procurando manter uma atitude fria e impassível ou uma atitude puramente humana (...) o analista deve sempre tomar consciência desses desejos enraizados nos seus instintos”.

Vilma Kovács

Segundo esse modelo, o candidato deveria passar pela experiência de supervisão com diferentes analistas, pois assim poderia aprender uma variedade de métodos. Nesses casos, se fosse notada uma dificuldade pessoal do analista para compreender algo de seu paciente, era-lhe recomendado que retomasse sua análise. Para Kovács, a supervisão deveria ser conduzida pelo próprio analista do candidato, o qual poderia lhe ensinar como manejar sua contratransferência – ponto sobre o qual a supervisão deve incidir. Ademais, o final da análise de um psicanalista não deveria anteceder o início de sua prática clínica, posto que é nesse momento que se revelam suas verdadeiras tendências libidinais recalçadas, que até então não teriam sido esclarecidas. O reconhecimento dessas tendências permitiria, ainda, o desenvolvimento de um trabalho muito mais benéfico aos pacientes.

“Se nós compreendemos que, no nosso trabalho, forças afetivas positivas ou negativas agem em nós, trabalharemos de modo mais benéfico do que se nós gastamos nossa energia a recalá-las, procurando manter uma atitude fria e impassível ou uma atitude puramente humana (...) o analista deve sempre tomar consciência desses desejos enraizados nos seus instintos; é somente assim que ele pode estar seguro de não deslocá-los na realidade causando prejuízos a seus pacientes. (...) Ao falar do reconhecimento dos afetos na contratransferência, creio ter falado de tudo que creio ser essencial do ponto de vista da formação.”¹¹

Essa concepção de supervisão, contudo, não encontrara sustentação no meio psicanalítico nesse momento histórico¹². Se a proposta de Kovács resgata a importância da subjetividade do analista, de seu desejo inconsciente, acima de qualquer manejo técnico passível de

A idéia do “passe”,
para Lacan, viabiliza
“um outro lugar da análise”,
que não é o divã
nem a supervisão, um lugar
para que o sujeito se interroge
sobre o fim
de sua análise.

aprendizagem, será somente nos anos sessenta que a idéia da supervisão a ser conduzida pelo próprio analista do supervisionando alcançará outras repercussões, a partir das proposições de Lacan.

De acordo com Roudinesco¹³ (1988), Lacan pronunciou, em 1964, o ato de fundação da Escola Freudiana de Paris (EFP), onde, sem uma limitação institucional, procurava instaurar seu laboratório de Psicanálise, anulando todas as regras de uso clássico e explorando as diversas formas possíveis de tratamento, supervisão, seminários etc. Em sua ruptura doutrinária (e jurídica) com a IPA, Lacan redigiu um estatuto simples e democrático, com o qual anunciava seu desejo de constituir uma instituição verdadeiramente freudiana, que preservasse a liberdade e a política do inconsciente. Dessa forma, os membros da Escola não teriam contas a prestar – poderiam escolher seus analistas, não se subme-

ter ao divã nem solicitar garantias à instituição – o que romperia com a necessidade de o membro ter sua prática clínica reconhecida e avaliada. No entanto, a Escola passara por crises turbulentas, em função das inúmeras contradições entre suas propostas e seu modo de funcionamento.¹⁴

Amparado por um respeitável corpo teórico, Lacan retomou, ao seu modo, a questão da formação e da análise, articulando-as em uma argumentação simultaneamente simples e radical. Em seu projeto de reformulação teórica dos princípios da formação, Lacan evidenciou a necessidade de se manter a autonomia do analista para autorizar-se por sua formação e apresentou a passagem de psicanalisando para psicanalista como o “momento fecundo e teorizável de um possível término de formação didática”.¹⁵ Lacan isolou essa passagem para dar-lhe um conteúdo teórico: a consideração do fim da análise como a

queda do *sujeito suposto saber*. O fim da análise seria, portanto, essa passagem de uma posição a outra, o ato que transforma o analisando em analista, sempre que essa questão se coloque para o sujeito.

A idéia do “passe”, para Lacan, viabiliza “um outro lugar da análise”, que não é o divã nem a supervisão, um lugar para que o sujeito se interroge sobre o fim de sua análise. Roudinesco descreve a definição desse lugar como uma tentativa de “institucionalizar um lugar terceiro da Psicanálise, que não dependeria de um exame no sentido universitário, nem de um doutorado ou de um diploma qualquer, mas de um a política especificamente freudiana da formação”.¹⁶

Nesse sentido, Lacan parece introduzir uma noção de supervisão que se distancia do modelo de ensino e controle e se aproxima de um modelo analítico, centrado no inconsciente, devendo, portanto, ser exercida pelo próprio analista do candidato. Essa nova noção – que trazia também novas configurações para a Escola, seus membros e a formação – gerou fortes reações entre os analistas. Muitos dos mais antigos membros da EFP a deixaram, e fundaram uma nova associação, que funcionaria sob outras regras e desenvolveria um novo modelo de supervisão.¹⁷

Esse novo modelo, então denominado *análise quarta*, fez parte de um movimento de oposição a algumas das práticas desenvolvidas na EFP. Entre outras discordâncias, evidenciou-se a incompatibilidade das propostas de uma supervisão verdadeiramente centrada no inconsciente, na qual o sujeito se interroge sobre sua análise, e do exercício dessa supervisão com o próprio analista do supervisionado. A esse respeito, Valabrega, líder desse movimento de ruptura, afirmou que “é impossível falar da própria análise com alguém que seja designado para essa função. (...). A única maneira de falar sobre

a própria análise é a propósito de um objeto terceiro. E a situação mais indicada para ouvir alguma coisa sobre isso existe: é a supervisão”.¹⁸

Segundo o modelo proposto por Valabrega¹⁹, embora a situação da supervisão compreenda apenas duas pessoas – o supervisor e o analista que a procura – são quatro os elementos que devem ser levados em conta, a saber: o analista – o próprio supervisionado – e seu paciente (2); o analista desse analista (3); e o supervisor, que seria justamente o quarto termo – daí o nome análise quarta.

A análise quarta

Constitui o fundamento essencial desse modo de compreender a supervisão a impossibilidade de haver apenas três elementos em questão, ou seja, a impossibilidade de a supervisão ser praticada pelo

próprio analista do supervisionado, como fazia Lacan com seus seguidores na EFP²⁰. De acordo com Valabrega²¹, a supervisão incide, justamente, sobre uma zona surda que se refere ao que ele chama de “resto de início de análise” – algo que se coloca desde o começo e que se mantém silenciado até o fim, mas que poderá ter interferências diretas na contratransferência do analisando em posição de analista. A análise quarta viria prevenir essa surdez em relação a si próprio, o desconhecimento do conteúdo latente que age sobre a relação do analista com seu paciente. A supervisão teria, portanto, uma função de abertura, para que o analista pudesse reconhecer os pontos de contato entre sua prática como analista e sua própria análise. Nesse sentido, o autor afirma que a situação analítica é mantida pela possibilidade de o analista ocupar a posição de terceiro – o terceiro ausente, o simbólico – e é

justamente esse lugar, entre o 2 e o 4, que a supervisão se ocupa de restabelecer²². Trata-se, portanto, de re-situar as relações transferenciais e de estudar de perto a interpretação, desde sua formulação aos seus efeitos.

“A análise quarta permite reencontrar e re-situar as coordenadas tópicas e temporais, especialmente inconscientes, não percebidas ou omitidas, em numerosos casos em que elas se esfumam ou tendem a se apagar.

Pois essa posição simbólica terceira não é de modo algum evidente por si própria. Basta enunciá-la para perceber: como se pode ser e permanecer um símbolo, sem ser, contudo, uma estátua sobre seu pedestal, um surdo-mudo? Situação instável, precária, difícil e então sempre a buscar se restabelecer.”²³

As questões levantadas por Valabrega encontram-se em um terreno que deve ser ampliado. Voltaremos a tais questões adiante, articulando-as com propostas de outros autores e com as formas de exercício da supervisão atualmente praticadas.

O legado histórico nas supervisões de hoje

Os diversos modos de compreender os propósitos da supervisão, desenvolvidos na história da psicanálise, deixaram marcas fundamentais nas formas contemporâneas de exercício dessa prática.

Inicialmente pensada como uma prática de vigilância e controle exercidos no âmbito da formação do analista, a supervisão constituiu-se como um lugar de fundamental importância para a transmissão da Psicanálise, lugar este que, quase um século após seu surgimento no Instituto de Berlim, mantém-se presente, quase invariavelmente, em todos os institutos de formação. No entanto, as propostas de Kovács, Lacan e Valabrega contribuíram fundamentalmente para que a vigilância deixasse

De acordo com Valabrega,
a supervisão incide,
justamente, sobre uma
zona surda que se refere
ao que ele chama de “resto de início
de análise” – algo que se coloca
desde o começo e que se mantém
silenciado até o fim.

de ser um propósito para se tornar um risco que se corre quando as burocracias institucionais assumem a frente da formação²⁴. Essa mudança de perspectiva tornou-se possível à medida que os autores lançaram luz à impossibilidade de desvincular, por completo, a supervisão da análise do supervisionando.

Atualmente, o reconhecimento de que a escuta clínica do analista se insere no curso de sua análise pessoal reflete-se na variedade de formas com que o material clínico pode ser relatado nas supervisões, uma vez que se admite que jamais será obtida uma transcrição fiel do atendimento, pois a lembrança implica escolha e interpretação²⁵. O consenso a respeito desse espaço de encontro entre a supervisão e a análise pessoal permite que os diferentes modos de exercício da supervisão sejam identificados em torno dessa questão: a partir da consideração, ou da rejeição, da possibilidade e da pertinência de se trabalhar na supervisão algo que diz respeito à análise.

Aqueles que consideram essa possibilidade podem ser divididos em dois grupos: de um lado, aqueles que, como os adeptos da análise quarta, defendem que a *supervisão não seja empreendida pelo analista do supervisionando*; de outro, os seguidores de Lacan e da escola húngara, que preconizam a prática da *supervisão com o próprio analista*. Há ainda um terceiro agrupamento que, diferentemente dos primeiros, rejeita a proposta de cuidar na supervisão de algo que diga respeito à análise do supervisionando; nesse sentido, *a supervisão deve centrar-se no caso e nas possibilidades de manejo técnico*, podendo o supervisor remeter, ou não, o supervisionando para sua própria análise nos momentos em que essa necessidade for identificada.

Essas três diferentes formas de praticar a supervisão portam questões de extrema importância à Psicanálise, ao modo de pensar

sua transmissão e ao próprio trabalho do analista. Pensar os desdobramentos de cada uma dessas concepções mostra-se fundamental, já que, apesar das divergências apresentadas, a supervisão como parte da formação em Psicanálise adquiriu, ao longo da história, um caráter consensual, tanto nas instituições de transmissão quanto fora delas.²⁶ Esse consenso coloca em evidência uma questão preliminar à análise dos diversos modelos de supervisão, questão esta que se refere àquilo que, no trabalho do analista, o levaria à procura de um interlocutor.

Recolocam-se, portanto, as questões enunciadas no início deste artigo: por que um analista procura um outro, fora do contexto da análise pessoal, para falar de sua prática? Em outras palavras, o que caracteriza a demanda para a supervisão? E, por fim, quais as implicações de cada uma das formas de exercício da supervisão?

A supervisão se encarregaria dessas partes não analisadas do analista, por meio do assinalamento dos pontos em que sua escuta parece afetá-lo de forma especial.

Os modelos de supervisão e suas implicações

Conforme observamos, as formas de exercício das supervisões de hoje podem ser identificadas de acordo com o modo que se posicionam frente ao espaço de encontro entre a análise do supervisionando e seu relato na supervisão. Os três modelos identificados – a supervisão como uma parte do processo analítico empreendida por um outro analista, a supervisão com o próprio analista e a supervisão centrada no caso e no manejo técnico – apresentam diferentes implicações para o analista que a procura, as quais serão desenvolvidas a seguir.

Supervisão: uma parte da análise com outro analista

Outros autores, na esteira de Valabrega e do Quarto Grupo, propuseram que a supervisão fosse considerada como um lugar para se tratar, com outro analista, de questões que se referem à análise do supervisionando.

Nesse sentido, Fédida²⁷, em consonância com uma idéia intuitiva por Ferenczi, questiona se o analista, com seu paciente, não trabalha certas “zonas cegas”²⁸ de sua análise pessoal, pois no trabalho analítico chega-se sempre o mais próximo possível desses pontos que já foram tocados, mas não suficientemente elaborados. Nesse sentido, a supervisão se encarregaria dessas partes não analisadas do analista, por meio do assinalamento dos pontos em que sua escuta parece afetá-lo de forma especial, pontos em que há necessidade de elaborar a contratransferência vivida na relação com o paciente. Para Fédida, este modo de exercer a supervisão difere de uma situação de análise, embora produza efeitos analíticos ao possibilitar a elaboração de algo que será retrabalhado pelo supervisionando em sua aná-

lise ou em sua auto-análise. A diferença consiste, principalmente, no desenvolvimento de um trabalho que não solicita associações ou vivências infantis, mas que se centra nas possibilidades de agir que estão em harmonia com as disposições psíquicas do analista em relação à sintomática de seu paciente.

A proposta de Fédida para a supervisão aproxima-se das formulações de Valabrega²⁹ a respeito da análise quarta. Para ambos, a supervisão centra-se naquilo que não pode ser escutado na relação com o paciente, pois que incide em certos conteúdos latentes do analista. O que Fédida menciona como uma “zona cega” da análise, Valabrega apresenta como uma zona de surdez relacionada a um “resto de início de análise”, que permanece latente e age na relação com o paciente. Também Stein manifesta-se de acordo com essas idéias ao falar sobre um “setor reservado da transferência”³⁰, responsável pelas *interpretações latentes* que determinarão a relação do analista com seu paciente³¹. A proposta de Valabrega para a supervisão seria, justamente, estudar de perto as interpretações a fim de explicitar suas contradições e de re-colocar ao analista os pontos de contato entre sua prática e sua análise, de modo a prevenir esse desconhecimento de si mesmo. De modo análogo, Fédida sugere que a supervisão ajude o candidato a trabalhar suas identificações e contra-identificações com seu próprio analista.

Destaca-se, nesse modelo de supervisão, a impossibilidade de que a mesma seja exercida pelo analista do supervisionando, pois nesse caso seria impossível desprender-se do processo para trabalhar a “zona cega” que a ele próprio concerne, o “setor reservado da transferência”, o *resto* inconsciente que ela porta desde o início. Além disso, parece especialmente difícil trabalhar com o próprio analista as identificações com sua prática sem

Destaca-se, nesse modelo de supervisão, a impossibilidade de que a mesma seja exercida pelo analista do supervisionando, pois nesse caso seria impossível desprender-se do processo para trabalhar a “zona cega” que a ele próprio concerne, o “setor reservado da transferência”.

considerar a relação transferencial estabelecida com ele no contexto de análise, a propósito de tudo que lhe é dito. Isto sugere pensar que, de acordo com essa concepção, não há restrições para que se fale de pacientes no contexto da análise, pois, como esclarece Stein, “*quer eu diga ‘eu’, ou diga ‘ele ou ela’ (...) a análise é sempre daquele que diz – e considerando todos os seus elementos se dirige a seu psicanalista*”³². Mas há que se pensar que, muitas vezes, será somente em outro contexto que algumas questões poderão ser enunciadas.

Apresenta-se, no entanto, uma contradição inerente a esse modo de conceber a prática da supervisão, a saber: que a demanda para a supervisão é uma demanda de análise (que diz respeito a um conteúdo latente não analisado), mas que essa demanda não pode – e não deve – se dirigir ao analista daquele que a apresenta. Questão de difícil desenlace, pois se há uma deman-

da de análise, há uma transferência a ser estabelecida, a qual não parece ter outra saída, nesse contexto, senão apresentar-se como uma resistência.

Segundo Freud, a resistência ocorre no momento em que as investigações analíticas vão retirar a libido de seu “*esconderijo*”³³, no qual refugia-se para reviver as imagens infantis que determinaram o modo de o indivíduo conduzir-se em sua vida erótica. É esse fenômeno de repetição, em que a libido se dirige à fantasia, que parece entrar em cena no momento em que o analista não “ouve” algo que o paciente lhe diz, constituindo, dessa forma, um sintoma que se manifesta por meio de uma “surdez seletiva”. Considerando que esse sintoma não pode ter lugar na análise do analista – posto que se refere a aquilo que, ali, a resistência já venceu – dirige-se ao supervisor seu pedido para que o livre de seu sofrimento, que o torne um bom

Por que seria necessário
um procedimento alheio
ao divã para se falar
de qualquer assunto com o analista?
Como evitar que, nesse outro enquadre,
desenvolvam-se, por meio da atuação,
nós transferenciais que também
não terão lugar para ser
interpretados na relação analítica?

analista, pronto a escutar o que seu paciente lhe comunica. Um pedido legítimo, mas permeado por armadilhas, pois a trilha escolhida para dissolver esse sintoma na escuta visa a proteger o analista do encontro com as origens desagradáveis do caminho libidinal responsável por esse seu modo de ouvir seu analisando. A esse respeito, Fédida afirma que o ponto fraco da supervisão é justamente a possibilidade de se estabelecer uma transferência que não será analisada.

Ora, o que faz o supervisor diante desse impasse senão consentir que tal ou qual conteúdo surja exatamente no contexto da supervisão porque, de algum modo, não pode pertencer à análise? O que faz o supervisor senão permitir, como propõe Fédida, que se estabeleça uma transferência inanalizável, porque fora de contexto? Valabrega demonstra reconhecer os limites de sua intervenção ao afirmar que a análise quarta tem uma função de

assinalar os sinais do recalçado, cabendo ao supervisionando “*fazer dela o que quiser. Com seu analisata, por exemplo, se ele tiver um*”³⁴. Afirmção contundente, mas, ainda, sem eliminar as contradições em que essa prática se insere.

Quando o analista é o supervisor

Vilma Kovács³⁵ e a escola húngara³⁶ colocam em evidência as contradições referentes à prática da supervisão com um outro analista. Propõem, dessa forma, que a supervisão seja conduzida pelo próprio analista, para que se possa trabalhar com esses afetos que, na relação com o paciente, o analista tanto se esforça para dissociar. O reconhecimento desses afetos e a elaboração dos conteúdos a eles relacionados poderiam, portanto, evitar seus deslocamentos na realidade e os prejuízos aos pacientes.

A escola húngara demonstra, desse modo, não se esquivar das questões levantadas, implicando-se na necessidade de insistir, com o analisando, na possibilidade de se falar do que não foi ainda dito e que emerge nas situações de atendimento. Para Kovács, o manejo da contratransferência pode ser aprendido desde que esse fenômeno seja pensado em uma relação transferencial.

Entretanto, vale destacar algumas contradições das quais esse modo de praticar a supervisão não fica imune, quais sejam: por que seria necessário um procedimento alheio ao divã para se falar de qualquer assunto com o analista? Como evitar que, nesse outro enquadre, desenvolvam-se, por meio da atuação, nós transferenciais que também não terão lugar para ser interpretados na relação analítica? E, enfim, se as questões relativas aos atendimentos pertencem exclusivamente à análise do analista, por que falar em supervisão?

Todas essas perguntas permanecem como enigmas intocáveis, que têm sido ignorados por aqueles que exercem a supervisão nesses moldes. Aludem, ainda, à possibilidade de conceber a situação analítica em uma dualidade complementar, na qual não haveria lugar para o terceiro elemento, que se refere à incompletude do sujeito e do próprio processo de análise.

A supervisão centrada no caso e na técnica

Diante de todas as implicações decorrentes da tentativa de conceber a supervisão como um espaço para cuidar da escuta do analista e, portanto, da dinâmica inconsciente que a subjaz, muito se tem praticado uma forma de supervisão que pretende se colocar em outro lugar em relação às questões relativas à análise do supervisionando, ao passo que não as desconsidera nem pretende trabalhá-las dire-

tamente³⁷. Trata-se da supervisão centrada no caso e nas possibilidades de manejo técnico do atendimento relatado pelo supervisionando. Nesse contexto, o foco não é a escuta, mas as formas com que o analista pode manejar aquilo que ouviu, ficando o supervisor à vontade para recomendar, ou não, que sejam recolocados na análise do analista os pontos que revelam um impedimento na escuta.

A supervisão como ensino da técnica enuncia que a demanda para a supervisão refere-se a uma dificuldade técnica, de manejo da situação analítica, e não a uma impossibilidade na escuta clínica – esta seria uma demanda para a análise. A clareza na separação dos espaços de análise e de supervisão mostra-se, a princípio, como

“**A**
supervisão
como ensino
da técnica seria
perfeitamente
coerente,
se a prática
psicanalítica
dependesse
de uma
técnica.”

C. Stein

uma forma implicada com o cuidado para que não se estabeleça uma espécie de acordo tácito entre o supervisor e as resistências do supervisionando. Implicada com essa árdua tarefa porque coloca a escuta analítica como o elemento fundamental do trabalho clínico, o qual, de modo ambíguo, deve ser deixado do lado de fora da sala de supervisão. Nesse sentido, as palavras de Stein esclarecem que a supervisão como ensino da técnica “*seria perfeitamente coerente, se a prática psicanalítica dependesse de uma técnica*”³⁸.

A consideração do autor põe em evidência a insuficiência da técnica para o exercício da prática clínica. Reconhecer tal insuficiência, no entanto, não impede a valorização do manejo técnico como um importante aspecto do trabalho psicanalítico, embora se saiba que o mesmo não pode suprir as lacunas que se referem a uma dificuldade da escuta. Como pensar, nesse sentido, a importância de uma ajuda técnica? E ainda, supondo que o auxílio técnico seja, de fato, importante, seria a supervisão o contexto mais apropriado para essa transmissão?

Para Stein, uma das falhas da supervisão com essa finalidade refere-se ao seu modo de funcionamento, que geralmente consiste em uma compreensão do caso transmitida através das interpretações do supervisor a respeito do discurso do paciente, tal como é relatado pelo analista supervisionado. Segundo o autor, isto faz com que a supervisão assuma a forma de uma troca de pontos de vista, e não de ensino da técnica. Sem desconsiderar os efeitos benéficos que essas trocas podem produzir³⁹, Stein afirma que esse modelo de supervisão pode ser considerado como um modo indireto de tratamento analítico, conduzido por meio de interpretações indiretas. A esse respeito, vale retomar a impossibilidade da completa dissociação entre o relato do supervisionando e seu proces-

so de análise pessoal, o que confere a esse modelo de supervisão também as contradições inerentes às práticas que a consideram como um processo analítico.

As supervisões em debate

A discussão das diferentes propostas de supervisão desenvolvidas na história da Psicanálise ressalta o caráter contraditório dessa prática. A separação didática aqui estabelecida entre tais propostas não desconsidera a existência de formas híbridas de funcionamento da supervisão; de outro modo, apenas sugere que a consideração de tais formas não vem eliminar as contradições ora explicitadas. Isto porque as implicações inerentes a cada um dos modelos apresentados remontam, todas elas, a uma mesma questão: que a demanda para a supervisão é uma demanda de análise⁴⁰. Uma demanda que, com possibilidades múltiplas, aparece como estritamente relacionada aos atendimentos.

Destaca-se, nesse sentido, que a demanda para a supervisão denuncia uma impossibilidade de encontrar, na situação analítica, condições que a permitam ser ali enunciada. A escolha de um modelo de supervisão refere-se, portanto, ao modo com que tal impossibilidade será tratada e, em última instância, às conseqüências que se está disposto a assumir com o tratamento escolhido. Essas conseqüências, no entanto, não estão explicitadas na “cartilha da formação”; para conhecê-las, é necessário abandonar a segurança dos caminhos percorridos e lançar-se ao desconhecido que sustenta o lugar do psicanalista.

Considerações finais

O reconhecimento das contradições envolvidas nas supervisões

O resgate da origem e do desenvolvimento histórico da supervisão coloca-se como ponto de partida para a desconstrução do caráter ideológico que, por vezes, atravessa essa prática, colocando-a como um procedimento *essencial* para a formação.

evidencia a necessidade de se construir um movimento dialético, propício ao desenvolvimento de bases consistentes – porque dinâmicas –, para a formação do psicanalista.

Por sua vez, o consenso a respeito da necessidade dessa prática revela-se um tanto alienante, uma forma *antianalítica* de pensar a formação, pois que se apresenta como inquestionável. A serviço do quê estaria esse consenso e a impossibilidade de questioná-lo?

Embora essa pergunta não tenha sido contemplada no âmbito deste trabalho, o resgate da origem e do desenvolvimento histórico da supervisão coloca-se como ponto de partida para a desconstrução do caráter ideológico que, por vezes, atravessa essa prática, colocando-a como um procedimento *essencial* para a formação⁴¹. Do mesmo modo, o mapeamento das diversas formas de exercício da supervisão, bem como das implicações inerentes a cada uma delas, apresenta a necessidade de considerar as forças intrapsíquicas que estariam em jogo na manutenção da procura, silenciosa, por um lugar para falar das angústias suscitadas nos atendimentos clínicos.

Nesse sentido, a discussão aqui apresentada deve ser compreendida como um convite ao questionamento de tudo aquilo que, estanque, se apresenta como uma via (ilusória) de acesso ao *tornar-se analista*. ■

NOTAS

1. J.M. Masson. *A correspondência completa de Sigmund Freud para Wilhelm Fliess – 1887-1904*. Rio de Janeiro, Imago, 1986, (p.392-397).
2. M. Moreau (1977). Análise quarta, supervisão, formação. In: *Jornal de Psicanálise*, v.34 (62/63): 39-67, 2001.
3. O “Relatório da Policlínica Psicanalítica de Berlim – Março-Junho”, publicado em 1922 por Max Eitingon foi apresentado, na íntegra, no artigo de M. Moreau, *op. cit.*
4. M. Moreau, *op. cit.*, p.54.
5. M. Moreau, *op. cit.*, p.52.
6. Os autores franceses manifestam uma preocupação ainda maior com essa questão do controle nas supervisões, pois na língua francesa, a palavra que designa essa prática é justamente *contrôle*. Tal palavra tem sido progressivamente substituída por *supervision*, o que leva alguns autores a se perguntarem se se trata de uma real substituição de sentido ou de um mero eufemismo. A esse respeito, remeteremos o leitor aos textos de Conrad Stein e Jean-Paul Valabrega citados neste trabalho.
7. C. Stein. “Em que lugar, em que enquadre, para que fins falar de seus pacientes?”. In: C. Stein (org.) *A supervisão na Psicanálise*. São Paulo, Escuta, 1992, p.15-37.
8. C. Stein *op.cit.*
9. O artigo de Vilma Kovács, “Análise didática e análise de supervisão”, publicado em 1936, foi apresentado na íntegra no artigo de M. Moreau, *op.cit.*
10. C. Stein, *op cit.*

11. V. Kovács *apud* M. Moreau. *op. cit.*, p.60.
12. Stein (1992) refere que Vilma Kovács “pregou no deserto”, *op.cit.*,p.22.
13. E. Roudinesco. A Escola Freudiana de Paris: a reconquista. In: *A História da Psicanálise na França – A Batalha dos Cem anos V.2:1925-1985*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1988, p.395-495.
14. Sobre a crise que atravessava a EFP, remetemos o leitor à obra de Roudinesco, *op. cit.*, p. 445-495.
15. Roudinesco, *op. cit.*, p.477.
16. Roudinesco, *op. cit.*, p.481.
17. Vale destacar que o rompimento com a EFP foi ocasionado por diversos fatores, de modo que a introdução do “passe” no lugar da prática da supervisão parece ter sido um ponto de confluência dos diversos aspectos contraditórios da instituição” (Roudinesco, *op. cit.*, p. 493).
18. J-P.Valabrega *apud* Roudinesco, *op.cit.*, p. 483.
19. J-P. Valabrega. A Análise Quarta. In: C. Stein (org.) *A supervisão na Psicanálise*. São Paulo, Escuta, 1992, p.41-50.
20. O modelo da análise quarta foi adotado na Organização Psicanalítica de Língua Francesa (OPLF), também conhecida como o Quarto Grupo, que fora então fundado por aqueles que romperam, nesse momento, com a EFP (Roudinesco, *op. cit.*).
21. J.-P. Valabrega. *Formação do psicanalista*. São Paulo, Martins Fontes, 1983.
22. Valabrega (1992), *op. cit.*
23. J-P. Valabrega (1992), *op. cit.*, p.47
24. Em função do caráter sintético desejável para este artigo, as diversas implicações do contexto institucional na prática da supervisão serão deixadas de fora das discussões aqui apresentadas, visto que se tornaria improdutivo abordar superficialmente essas questões tão complexas e relevantes à formação do psicanalista. Sobre esse assunto, remeteremos o leitor à Revista *Percursos* n. 12, São Paulo, 1994.
25. C. Stein (1992), *op. cit.*
26. C. Stein (1992), *op. cit.*
27. P. Férida. Entrevista: Supervisão e Formação. *Jornal de Psicanálise*. São Paulo, v.34 (62/63): 27-37, 2001.
28. P. Férida, *op. cit.* p.28.
29. J.-P. Valabrega (1983), *op. cit.*
30. C. Stein (1992), *op. cit.*, p.30
31. O próprio autor compara sua formulação sobre o “setor reservado da transferência” ao “resto de início de análise” descrito por Valabrega (1992 *op. cit.*, p.30)
32. C. Stein (1992), *op. cit.*, p.27.
33. S. Freud (1912). A Dinâmica da Transferência. In: *Edição Standard Brasileira*, v. 12. Rio de Janeiro, Imago, 1974, p.137.
34. J.-P. Valabrega (1988), *op. cit.*, p.133.
35. V. Kovács *apud* M. Moreau *op. cit.*
36. Apesar das colocações de Kovács não terem conseguido grande repercussão na época em que foram apresentadas, ganhando novo colorido somente após a apresentação da proposta laciana sobre a supervisão como “um outro lugar da análise”, os textos que fazem alusão à supervisão conduzida pelo próprio analista referem-se à mesma como uma proposta da escola húngara.
37. C. Stein. Sobre a prática das supervisões. In: *O psicanalista e seu ofício*. São Paulo, Escuta, 1988, p.91-105.
38. C. Stein (1988), *op. cit.*, p.93
39. Segundo Stein, as trocas de pontos de vista podem ser ocasiões importantes ao prosseguimento da análise do analista, mas seu caráter obrigatório e sistemático põe em questão os reais benefícios proporcionados por elas (Stein (1988), *op.cit.*).
40. Vale lembrar que não foram consideradas, neste trabalho, as questões relativas à demanda de supervisão no contexto institucional.
41. C. Stein faz menção ao caráter ideológico – comparável a uma crença – que parece sustentar o consenso a respeito da necessidade da supervisão (Stein (1992), *op. cit.*)