



UNIVERSIDADE DE ÉVORA
DEPARTAMENTO DE SAÚDE E DESPORTO

MESTRADO EM PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL

Dissertação

**O PROCESSO DE SUPERVISÃO NA FORMAÇÃO DO PSICOMOTRICISTA
RELACIONAL**

Ana Elizabeth Luz Guerra

Orientadoras:

Prof.^a Dr.^a Maria Elisa Rolo Chaleta
Prof.^a Dr.^a Maria Luísa Fonseca Grácio

Setembro de 2012

MESTRADO EM PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL

Dissertação

**O PROCESSO DE SUPERVISÃO NA FORMAÇÃO DO PSICOMOTRICISTA
RELACIONAL**

Ana Elizabeth Luz Guerra

Orientadoras:

Prof.^a Dr.^a Maria Elisa Rolo Chaleta

Prof.^a Dr.^a Maria Luísa Fonseca Grácio

Setembro de 2012

DEDICATÓRIA

A

JOSÉ LEOPOLDO VIEIRA

– herdeiro afetivo e intelectual de André Lapierre e incansável desbravador dos caminhos da Psicomotricidade Relacional no Brasil e no mundo;

– por consagrar comigo, no Altar da Vida, a hóstia do amor, da paixão e do compromisso existencial de cada vez mais ser e fazer feliz;

– e pelo imensurável apoio para transformar em realidade o sonho de realizar esse mestrado.

ANDRE LAPIERRE (*in memoriam*)

– que, inspirado por um sopro divino, criou a Psicomotricidade Relacional.

AGRADECIMENTOS

A

Gabriela Guerra Pacheco e Tâmis Guerra Pacheco, minhas queridas filhas, pelo eterno encanto e amor que sempre, e em tudo, são para mim.

João Berchman de Azevedo Guerra e Maria Thereza Luz de Azevedo Guerra, meus pais, arco do amor maior e generoso do qual partiu a flecha que sou nos horizontes da vida.

André Luiz M. Cavazzani, Flávia Santa Vieira Cavazzani, Paula Vieira Cavazzani, Clara Vieira Cavazzani, Renato Giorgio e Fernanda Santa Vieira Giorgio, que me ensinam, a cada dia, o verdadeiro significado da comunhão em família.

Anne Lapierre, cocriadora da Psicomotricidade Relacional, pelas marcas afetivas em minha vida pessoal e profissional.

Maria Isabel Bellaguarda Batista, amiga fiel e parceira de trabalho, pela presença asseguradora em minha vida.

Amanda Gonçalves Porto, pela amizade, pela habilidade em fazer pesquisa e por ter colocado os pingos nos "is".

Jorge Manoel Azevedo Fernandes, diretor e idealizador deste mestrado, que não mediu esforços para concretizá-lo.

Todos os alunos do curso de pós-graduação em Psicomotricidade Relacional do Ciar, e seus depoimentos cheios de riqueza e detalhes, por me ajudarem a traduzir a essência deste trabalho.

Amigos e colegas do mestrado, com quem desfrutei momentos especiais na temporada em Évora.

Agradeço!

Especialmente a

Maria Elisa Rolo Chaleta e Maria Luisa Fonseca Grácio, pessoas especiais e competentíssimas orientadoras,

– por me darem a mão para fazermos, juntas, a travessia de uma margem a outra deste mestrado;

– por cruzarem o oceano, tal qual os antigos desbravadores portugueses, para me ajudar, com carinho e sabedoria ímpar, a fazer novas descobertas.

Agradeço!

A criança que não brinca não é uma criança, mas o adulto que não brinca perdeu para sempre a criança que existe nele.

(Pablo Neruda)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1. Enquadramento Teórico	20
1.1. Psicomotricidade Relacional	21
1.1.1. Breve Histórico da Psicomotricidade Relacional	21
1.1.2. Psicomotricidade Relacional – conceitos e definições	26
1.1.3. Psicomotricidade Relacional – pressupostos teóricos	33
1.1.3.1. Corpo	33
1.1.3.2. Prazer de trabalhar brincando	35
1.1.3.3. Dinamismo e jogo sensório-motor	37
1.1.3.4. Criatividade	39
1.1.3.5. Espontaneidade e Autenticidade	40
1.1.3.6. O setting da Psicomotricidade Relacional	41
1.1.3.6.1. O espaço físico	41
1.1.3.6.2. Materiais	42
1.1.3.6.3. Duração da sessão	49
1.1.3.6.4. Estrutura da sessão	49
1.1.3.6.5. Organização prévia da sessão	50
1.1.3.7. Expressividade psicomotora	51
1.1.3.8. Empatia tônica/Acordo tônico	53
1.1.3.9. Jogo simbólico e a fantasia do brincar	55
1.1.3.10. Decodificação	55
1.1.3.11. Agressividade	56
1.1.3.12. Afetividade	58
1.1.4. Campos de aplicação da psicomotricidade relacional	59
1.1.4.1. Área Clínica	59
1.1.4.2. Área Escolar	60
1.1.4.3. Área Organizacional	63
1.1.5. Bases da formação em Psicomotricidade Relacional	66
1.2. Supervisão	70
1.2.1. História da supervisão	70
1.2.2. Supervisão – definições	75
1.2.3. Papel/função do supervisor	103
2. Estudo Empírico	117

2.1.	Objetivos do Estudo	118
2.2.	Método.....	118
2.3.	Amostra	120
2.4.	Instrumentos e procedimentos	121
2.5.	Critérios para a Construção da Grelha de Análise Temática e Categorical	124
2.5.1.	Tema I – Caracterização da supervisão	124
2.5.2.	Tema II – vivência da supervisão	125
2.5.3.	Tema III – Avaliação do processo de supervisão	125
2.5.3.1.	<i>Tema III. 1. Relação entre a Supervisão e os Objetivos de Estágio</i>	125
2.5.3.2.	<i>Tema III. 2. Relação entre Supervisão e Mudança</i>	126
2.5.4.	Tema IV – Avaliação dos aspectos organizativos da supervisão	126
2.5.5.	Tema V – Aspectos passíveis de melhoria.....	127
2.6.	Cuidados Éticos	127
3.	Apresentação e Análise dos Resultados	129
3.1.	Análise das Categorias do Tema I – Caracterização da Supervisão.....	130
3.1.1.	Análise da categoria 3 – supervisão como suporte/mudança	131
3.1.2.	Análise da categoria 4 – ação do supervisor	132
3.1.3.	Análise da categoria 5 – metodologia	133
3.1.4.	Análise da categoria 6 – aprendizagem.....	134
3.1.5.	Síntese e análise do Tema I	136
3.2.	Análise das Categorias do Tema II – Vivência da Supervisão	142
3.2.1.	Análise da categoria 4 – processo de aprendizagem	143
3.2.2.	Análise da categoria 6 – investimento do aluno.....	144
3.2.3.	Análise da categoria 7 – emoções/sentimentos positivos dos alunos	145
3.2.4.	Análise da categoria 8 – emoções e sentimentos negativos dos alunos ...	146
3.2.5.	Análise da categoria 10 – ação do supervisor	147
3.2.6.	Síntese e análise do Tema II.....	148
3.3.	Análise das Categorias do Tema III – Avaliação do Processo de Supervisão..	160
3.3.1.	Análise do Tema III. 1 – relação entre supervisão e os objetivos dos estágios	160
3.3.1.1.	<i>Análise da Categoria 4 – Metodologia</i>	161
3.3.1.2.	<i>Análise da categoria 6 – Envolvimento do Aluno</i>	162
3.3.1.3.	<i>Análise da categoria 7 – Sentimentos</i>	163
3.3.1.4.	<i>Análise da categoria 8 – Dificuldades</i>	164

3.3.1.5.	<i>Síntese e Análise do Tema III. 1 – Relação entre a supervisão e os objetivos de estágio</i>	165
3.3.2.	Análise do Tema III. 2 – relação entre supervisão e mudança	169
3.3.2.1.	<i>Análise da categoria 4 – Mudanças Relacionais</i>	170
3.3.2.2.	<i>Análise da categoria 6 – Motores de Mudança</i>	171
3.3.2.3.	<i>Análise da categoria 7 – Dificuldades</i>	173
3.3.2.4.	<i>Síntese e Análise do Tema III. 2</i>	174
3.4.	Análise do Tema IV – Avaliação dos Aspectos Organizativos da Supervisão .	180
3.4.1.	Análise da categoria 2 – carga de trabalho do aluno	181
3.4.2.	Análise da categoria 3 – metodologia	182
3.4.3.	Análise da categoria 6 – <i>feedback</i> do supervisor	183
3.4.4.	Análise da categoria 8 – sugestões de melhoria	184
3.4.5.	Síntese e Análise do Tema IV	185
3.5.	Análise do Tema V – Aspectos Passíveis de Melhoria	186
3.5.1.	Análise da categoria 1 – carga horária	187
3.5.2.	Análise da categoria 2 – metodologia	188
3.5.3.	Análise da categoria 5 – adequabilidade	190
3.5.4.	Síntese e análise do Tema V	190
	CONCLUSÕES	194
	REFERÊNCIAS	199
	ANEXOS	221
	Anexo 1 – Guião	222
	Anexo 2 – Carta de Andre Lapierre	223
	Anexo 3 – Carta de Andre Lapierre traduzida para a Língua Portuguesa	224
	Anexo 4 – Plano de Ensino de Estágio Supervisionado I	225
	Anexo 5 – Plano de Ensino de Estágio Supervisionado II	229
	Anexo 6 – Plano de Ensino de Estágio Supervisionado III	234
	Anexo 7 – Manual de Orientação dos Estágios Supervisionado em Psicomotricidade Relacional	241

LISTA DE QUADRO (TABELAS)

Quadro 1 – Idade dos participantes	121
Quadro 2 – Formação dos participantes	121
Quadro 3 – Estrutura da investigação	124
Quadro 4 – Volume de informações dos temas.....	130
Quadro 5 – Categorias do Tema I – Caracterização da Supervisão	131
Quadro 6 – Categoria 3 – Supervisão como suporte/mudança.....	132
Quadro 7 – Categoria 4 – Ação do Supervisor.....	133
Quadro 8 – Categoria 5 – Metodologia.....	134
Quadro 9 – Categoria 6 – Aprendizagem.....	135
Quadro 10 – Tema II – Vivência da Supervisão	142
Quadro 11 – Categoria 4 – Processo de Aprendizagem.....	143
Quadro 12 – Categoria 6 – Investimento do Aluno.....	144
Quadro 13 – Categoria 7 – Emoções e Sentimentos Positivos dos Alunos.....	145
Quadro 14 – Categoria 8 – Emoções e Sentimentos Negativos dos Alunos	146
Quadro 15 – Categoria 10 – Ação do Supervisor.....	148
Quadro 16 – Tema III – Avaliação do Processo de Supervisão	160
Quadro 17 – Tema III.1 – Relação entre supervisão e Objetivos dos Estágios.....	161
Quadro 18 – Categoria 4 – Metodologia.....	162
Quadro 19 – Categoria 6 – Envolvimento do Aluno.....	163
Quadro 20 – Categoria 7 – Sentimentos.....	164
Quadro 21 – Categoria 8 – Dificuldades.....	165
Quadro 22 – Tema III. 2 – Relação entre Supervisão e Mudança.....	170
Quadro 23 – Categoria 4 – Mudanças Relacionais	170
Quadro 24 – Categoria 6 – Motores de Mudança	171
Quadro 25 – Categoria 7 – Dificuldades.....	173
Quadro 26 – Tema IV – Avaliação dos Aspectos Organizativos da Supervisão	181
Quadro 27 – Categoria 2 – Carga de Trabalho do Aluno.....	182
Quadro 28 – Categoria 3 – Metodologia.....	183
Quadro 29 – Categoria 6 – Feedback do supervisor	183
Quadro 30 – Categoria 8 – Sugestões de Melhoria	184
Quadro 31 – Tema V – Aspectos Passíveis de Melhoria	187
Quadro 32 – Categoria 1 – Carga Horária.....	188
Quadro 33 – Categoria 2 – Metodologia.....	189
Quadro 34 – Categoria 5 – Adequabilidade	190

O PROCESSO DE SUPERVISÃO NA FORMAÇÃO DO PSICOMOTRICISTA RELACIONAL

RESUMO

A Supervisão da Especialização em Psicomotricidade Relacional do Centro Internacional de Análise Relacional - “Ciar”- configura-se como uma transmissão de saber que ocorre pela relação supervisor – supervisionando. Esta oportuniza emergir e ganhar forma, perceber e elaborar o desconhecido, num campo permeado pela subjetividade, além de dar sentido ao trabalho do aluno. Contudo, por não possuir um campo teórico suficiente para explicitar sua metodologia e funcionamento, a Supervisão em Psicomotricidade Relacional denota a falta de premissas comuns aos supervisores e isso dificulta a orientação destes, pela ausência de sistematização de métodos e ensinamentos utilizados. Objetivando diminuir essa lacuna, realizou-se uma pesquisa exploratória, visando caracterizar o funcionamento da Supervisão em Psicomotricidade Relacional na visão dos alunos que finalizaram os Estágios I, II e III. A amostra é composta por 20 sujeitos e a pesquisa configurou-se como não aleatória. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas gravadas e transcritas na íntegra e os dados obtidos foram tratados através de análises qualitativa (i.e., de conteúdo) e quantitativa (i.e., frequências e porcentagens). A análise de conteúdo realizada levou à identificação de cinco temas que comportam a totalidade da informação categorizada a partir do discurso dos sujeitos. Os resultados desta investigação indicam que 19,6% do volume de dados encontram-se na Caracterização da Supervisão e 30,0% na categoria Vivência da Supervisão; já a categoria Avaliação do Processo de Supervisão obteve 31,7% do volume de informações; a categoria Avaliação dos Aspectos Organizativos da Supervisão concentrou 13,5% de dados e, por fim, a 5,2% do volume de informação encontram-se na categoria Aspectos Passíveis de Melhoria. As conclusões incidem sobre a ideia de que a Supervisão é considerada um espaço de formação e aprendizagem que promove mudanças pessoais e profissionais e que o processo vivenciado na Supervisão é atravessado por sentimentos tanto positivos quanto negativos, além disso, os dados indicam que a Supervisão é marcada sobremaneira pela ação do supervisor.

Palavras-chaves: Psicomotricidade Relacional. Supervisão. Formação. Estágios.

THE SUPERVISION PROCESS IN THE RELATIONAL PSYCHOMETRICIAN'S TRAINING

ABSTRACT

Supervision of Specialization in Psychomotricity Relational's Relational Analysis International Center – "Ciar" is configured as a transmission of knowledge that occurs through the supervisor-supervised relationship, which offers an opportunity to emerge and take shape, develop and realize the unknown in a field permeated by subjectivity, besides giving meaning to the student's work. However, for not having a theoretical enough to explain its methodology and operation, the Supervision in Relational Psychomotricity underscores the lack of a common set of assumptions to the supervisors and this complicates the task orientation of supervisors by the lack of systematization and teaching methods used. Aiming to reduce this gap, we carried out an exploratory study aimed to characterize the operation of Stage Supervision in Psychomotricity Relational through the reports of students who completed the Stage I, II and III. The sample consists of 20 people and the research was configured as non-random. Interviews were conducted semi-structured, taped and transcribed and the data thus obtained were treated by qualitative (i.e., content analysis) and quantitative (i.e., frequencies and percentages) analysis. The content analysis performed led to the identification of five themes that include all categorized information from the people's speeches. The result of this investigation indicates that 19.6% of the data volume is at the Characterization of Supervisors; 30.0% at the Experience of Supervision category; when it comes to the Process Evaluation Oversight category, the number goes to 31.7% of the data volume; the Rating Supervision Organizational Aspects category got 13.5% of the data and finally 5.2% to the Aspects That Can Be Improved category. The conclusions focus on the idea that Supervision is considered a place of learning and training promoting personal and professional changes and that the process experienced in Supervision is crossed by both positive and negative feelings. Besides that, the data also indicates that Supervision is marked greatly by the supervisor's action.

Keywords: Relational Psychomotricity. Supervision. Training. Internships.

As linhas presentes neste trabalho têm como fio condutor e pertinência a dinâmica das diversas nuances matizadas pela evolução científica do campo de conhecimento chamado Psicomotricidade. Nessa evolução, destaca-se a criação, por André Lapierre, da abordagem Psicomotora Relacional ou, como ele mesmo a batizou, da Psicomotricidade Relacional, cuja evolução é decorrente das e pelas interações nas “experiências que têm como vetor comum a introdução de um novo parâmetro na relação com a criança: o corpo do adulto” (Lapierre & Aucouturier, 1984, p. 7).

Uma vez criada a Psicomotricidade Relacional, surgiu então à demanda de formação de outras pessoas que trabalhassem utilizando essa metodologia, para atuar em diversos campos, tais como na saúde, na educação e nos projetos sociais, bem como nas organizações.

André Lapierre deixou expresso em carta (conforme Anexos 2 e 3), endereçada a todos que se interessassem pela formação em Psicomotricidade Relacional, quais seriam suas intenções no que se refere à formação de novos psicomotricistas relacionais e quais seriam os critérios para considerar como bem estruturada a forma de ensino e transmissão do saber dessa metodologia e, dessa maneira, definir os pré-requisitos necessários que habilitam os profissionais a exercer essa abordagem por ele criada.

A formação em Psicomotricidade Relacional requer a Formação Pessoal, a Formação Teórica e a Formação Profissional – os Estágios, etapa em que o aluno necessita ser sistematicamente supervisionado por um psicomotricista relacional habilitado e mais experiente para exercer essa função. Esses seriam os procedimentos que André Lapierre pensou como fundamentais para a formação de novos psicomotricistas relacionais.

Uma vez estabelecidos esses fundamentos, talvez o campo mais fértil que André Lapierre tenha encontrado para aplicá-los na formação de novos psicomotricistas relacionais tenha sido o Brasil, onde começou a trabalhar na década de 1980. Desde então, aqui se destacam algumas escolas de formação, entre elas o Centro Internacional de Análise Relacional (CIAR), dirigido por Leopoldo Vieira e Maria Isabel Bellaguarda. Este, há 16 anos, vem desenvolvendo a formação de psicomotricistas relacionais segundo os preceitos de seu criador.

No âmbito dessa formação, realiza-se a Supervisão dos Estágios Práticos I, II e III, como parte do processo de construção do perfil profissional e aquisição das

competências necessárias para atuar com essa metodologia. Isso posto, esse trabalho que aqui se apresenta encontra então seu centro e justificativa na tentativa de avaliar os processos de Supervisão em Psicomotricidade Relacional desenvolvida no Ciar, contextualizá-los diante de outras maneiras de intervenção dentro do campo da Psicologia e da Psicanálise e identificar as formas de pensar e organizar a supervisão.

Após vasta revisão bibliográfica, verificou-se que não há trabalhos que dirijam seu olhar à temática da supervisão em Psicomotricidade Relacional e que possam responder às dúvidas que surgem neste campo, o que dificulta a reflexão sobre os ensinamentos transmitidos pelos supervisores.

Pesquisas recentes sobre supervisão e formação de psicólogos ressaltam a importância dessa temática, no entanto, voltam seus estudos à teoria psicanalítica e a seus cursos de graduação (Brito, 1999; Selister, 2003 & Zaslaviski, 2003).

A maior dificuldade que se enfrenta quando da proposta de um novo campo científico é a quebra das práticas até então existentes, principalmente quando isso se dá com base em descobertas originais pela nova ciência e que contrariam as práticas anteriores. Essa situação não é diferente com a ciência da supervisão. Quebrar as práticas tradicionais de supervisão é algo difícil de ser atingido, principalmente quando o supervisor percebe este avanço como uma ameaça ou questionamento à sua competência profissional, o que não é claramente o objetivo da evolução científica nesta área. . . . A maioria dos supervisores iniciou sua prática baseada exclusivamente em sua própria experiência, em um momento em que a literatura específica era diminuta, restrita ou mesmo inexistente, de tal modo que a grande maioria dos profissionais tende a utilizar sua própria experiência profissional (Campos, 1998, pp. 29-30).

Dessa feita, o interesse pelo objeto de estudo da presente dissertação foi despertado a partir da necessidade de mapear o funcionamento da prática profissional como supervisora dos estágios do curso de pós-graduação lato sensu em Psicomotricidade Relacional, tendo também em vista a possibilidade de incentivar a construção das premissas que definam seu caráter formativo.

Desde 2001, a autora dessa pesquisa é supervisora do curso de pós-graduação lato sensu em Psicomotricidade Relacional do Ciar e lida tanto com as conquistas realizadas nesse campo formativo quanto com as dificuldades com as quais qualquer

professor universitário se defronta, além dos impasses e problemas específicos que surgem quando se trata da formação em Psicomotricidade Relacional.

Segundo Goldenberg (2007) por ser uma prática não codificada, isto é, por não possuir um campo teórico suficiente para explicitar sua metodologia e funcionamento, a supervisão em Psicomotricidade Relacional configura-se como um conjunto de práticas diferentes, o que tem como implicação uma falta de consenso, ao nível de um conjunto de premissas comuns aos supervisores (Duvidovich & Goldenberg, 2007).

Com o objetivo de diminuir essa lacuna, realizou-se uma pesquisa exploratória, com características fenomenográficas, que visou identificar, caracterizar e sistematizar o funcionamento da supervisão realizada no curso de pós-graduação em Psicomotricidade Relacional do Ciar, por meio dos relatos dos alunos.

Freire (2009) esclarece que “a perspectiva fenomenográfica comunga também com a fenomenologia, na medida em que acolhe a crença na assunção do conhecimento a partir do interior e não do exterior como ocorre na investigação positivista” (p. 10).

A fenomenografia objetiva averiguar a experiência que os sujeitos possuem na e da realidade, a experiência vivida e o modo como representam os fenômenos. Valendo-se da razão, a fenomenologia procura descrever as operações do espírito, considerando as essências e utilizando a inteligência para perceber as suas relações lógicas (Marton & Booth, 1997).

A presente pesquisa, dessa forma, foi realizada por meio do relato com alunos que finalizaram o Estágio I, o Estágio II e o Estágio III. Tais alunos tiveram como supervisores outros profissionais que não a autora do presente estudo. Os relatos foram obtidos por meio da realização de entrevistas semiestruturadas, que foram gravadas e transcritas na íntegra e os dados assim obtidos tratados pela via da análise de conteúdo. O tratamento de dados permitiu discriminar como é conceitualizado o processo de supervisão, como ocorre, quais as suas funções, vantagens e limites dele na formação do psicomotricista relacional. Pretendeu-se, assim, não só aceder à experiência e vivência dos alunos no que a supervisão diz respeito, como também ao papel que lhe é atribuído na sua formação.

As concepções utilizadas pelos estudantes podem ser descritas e compreendidas. Elas se relacionam a fatores pessoais (cognitivos, afetivos e interpessoais) e a fatores ambientais (objetivos educativos, conteúdos, métodos, materiais e recursos

educacionais), que interagem entre si, influenciam e condicionam decisivamente os processos e os resultados acadêmicos (Marton & Säljö, 1976).

Em específico, essa pesquisa procurou investigar quais são as mudanças nos padrões de funcionamento e de comportamento dos psicomotricistas relacionais em formação, quando da sua atuação no *setting* da Psicomotricidade Relacional, com base nas experiências vivenciadas na supervisão e, dessa forma, balizar a supervisão de Psicomotricidade Relacional por meio dos relatos dos alunos que finalizaram os Estágios I, II e III.

Pensar os desdobramentos dos saberes relacionados à supervisão e acumulados pelos alunos ao longo dos estágios mostra-se fundamental para que esse processo possa garantir boa formação dos aprendizes de Psicomotricidade Relacional e, ao mesmo tempo, proporcionar um bom atendimento aos clientes.

Freire (2009) ressalta que:

As concepções de aprendizagem refletem e simultaneamente condicionam, tanto o próprio fenômeno da aprendizagem, quanto a forma dos estudantes se comportarem em relação a ele, A forma como os estudantes se comportam durante o percurso acadêmico e, ao longo a vida, é em grande parte uma consequência do que pensam sobre esse fenômeno e sobre si mesmos (p. 10).

Na medida, então, em que os supervisores conhecem as concepções dos seus estudantes, poderão direcionar suas aulas e incentivar o uso de estratégias de aprendizagem mais construtivas e (ou) adaptadas (Entwistle, 1990).

Ajudar os estagiários a se desenvolverem numa situação que pressupõe, desde o início, a necessidade de intervenções, flexibilidade e disponibilidade para se engajar como o outro numa relação tônica evidencia a importância da sistematização das percepções dos alunos acerca do funcionamento dos Estágios I, II e II. Assim, pôde-se fazer um levantamento das condutas na supervisão que mais promovem crescimento profissional para os alunos em formação.

A ação dos alunos é orientada por suas concepções de aprendizagem e o mapeamento conceitual desse fenômeno configura-se fundamental para a promoção de mudanças das próprias concepções, tendo como objetivo último o agenciamento da autorregulação e a conquista de aprendizagens mais ricas (Biggs, 1990; Duarte, 2000; Marton, 1988 & Säljö, 1984).

Por ser um campo novo de estudo, dúvidas o permeiam, e o reconhecimento das contradições e inconsistências envolvidas nas supervisões ressalta a necessidade de se construir um campo teórico sólido, propício ao desenvolvimento de bases consistentes – e dinâmicas – para a formação do psicomotricista relacional. “O mapeamento das representações ou a contextualização psicológica da aprendizagem constitui um contributivo para a compreensão integral desse fenômeno e para a conseqüente melhoria dos seus processos e produtos” (Freire, 2009, p. 12).

Nesse sentido, a discussão aqui apresentada deve ser compreendida como um convite ao questionamento daquilo que pertence ao campo da supervisão em Psicomotricidade Relacional como um campo formativo importante para apropriação das ferramentas de trabalho dessa prática.

A função da supervisão vai além da de exercer um controle sobre a prática, a fim de garantir a qualidade da intervenção. Percebe-se, portanto, que as supervisões feitas por meio de vídeo, que é o caso do tipo de supervisão que aqui será abordada, informam, além das demandas de seus clientes, as do aluno e de sua própria formação. Espera-se, mediante o *feedback* positivo ou negativo obtido por meio das entrevistas realizadas com os alunos, construir um contributo teórico-prático que possa servir de orientação para outros supervisores quando do trabalho com seus alunos.

O psicomotricista relacional em formação tem a supervisão como um dos principais pilares de sustentação para a sua prática. Logo, descrever esse processo, segundo os aspectos da Psicomotricidade Relacional, pode ser apontado como alternativa para o despertar da responsabilidade e da consciência exigidas na formação profissional.

Para contemplar o objetivo proposto, esse estudo está estruturado em duas partes. No capítulo correspondente à Parte I, procede-se à revisão teórica. Lança-se um olhar sobre a Psicomotricidade Relacional, contemplando sua origem e as questões psíquicas pertencentes à relação entre o sujeito e ele mesmo, o sujeito e os objetos e o sujeito e os outros. Vieira, Batista e Lapierre (2005) consideram que a Psicomotricidade Relacional é uma “práxis” que oferece ao sujeito um espaço de liberdade e legitimação de sua identidade e desejos. Dentro dessa narrativa que enfatiza a motricidade humana e sua relação de reciprocidade com o psiquismo, privilegiam-se o jogo simbólico, o movimento espontâneo e a comunicação corporal. Nessa metodologia, o corpo-sujeito

do psicomotricista relacional está sobremaneira implicado nas intervenções psicomotoras. Para Lapierre e Aucouturier (1984), todas as relações humanas estão, originalmente, ancoradas na corporeidade. Sendo assim, para ressaltar essa particularidade, Vieira, Batista e Lapierre (2005) acrescentam que o corpo é local de sensibilidade, afetividade, emoção da relação consigo e com o outro; é lugar de prazer, de desejo, de frustração e de angústia; lugar de lembranças de todas as emoções positivas e negativas vividas na infância na sua relação com os outros, particularmente com as figuras parentais.

Assim, nesse trabalho, procura-se definir quais são os pressupostos teóricos e as especificidades da trilogia Formação Pessoal, Formação Profissional e Formação Teórica, tripé que sustenta a Formação Especializada em Psicomotricidade Relacional, destacando-se, na Formação Profissional, a Supervisão dos Estágios, tema dessa pesquisa. A Formação Pessoal é o espaço de desenvolvimento pessoal do aluno. A Formação Teórica enfoca os conhecimentos científicos acerca da Psicomotricidade Relacional e das outras ciências que a interpenetram. A Formação Profissional, por fim, engloba os Estágios Práticos e a Supervisão.

A seguir, busca-se explicar o que significa supervisão e as suas origens históricas. Prosseguindo, aborda-se o funcionamento da supervisão considerando outras formas de intervenção dentro do campo da Psicologia e, em seguida, tenta-se definir, dentro desse processo, no qual a subjetividade impera, a necessidade de interlocução. A prática do psicomotricista relacional em formação o leva a transitar em campos subjetivos, o que gera uma demanda de supervisão, visto que, na sessão, o corpo daquele que afeta é também afetado e, dentro dessa perspectiva, a supervisão apresenta-se como um espaço de conhecimento de si e dos fenômenos transferenciais que permeiam a relação entre o psicomotricista relacional em formação e seus clientes.

A parte II do estudo tem início com o detalhamento da metodologia utilizada na pesquisa. Uma vez que supervisão é imprescindível para a formação, entende-se que ela necessita ser avaliada. Nesse processo, os alunos são levados a experimentar uma série de situações, nas quais as emoções estão presentes de maneira capital. Lapierre e Aucouturier (1984) acreditam que todo processo de aprendizagem ou aquisição de novas competências deve ser entrecortado pela emoção. A emoção, segundo esses autores, tem efeito unificador, visto que “é uma reação indissociavelmente

psicossomática na qual o corpo encontra privilégios” (p. 39). A escolha por estudar os processos da supervisão na visão dos alunos, portanto, implica fazer uma sondagem sobre como eles estão recebendo a supervisão, uma vez que tanto as alegrias quanto as angústias e inseguranças vivenciadas pelos alunos perante uma nova e peculiar experiência – os estágios – estão presentes.

O método de coleta de dados foi o de entrevistas semidirigidas. O guião de entrevista foi construído para esse efeito. O universo da pesquisa está compreendido por 20 sujeitos. Foi solicitada, à coordenação do curso, uma listagem com o nome e *e-mail* dos alunos que haviam finalizado, naquele semestre, o estágio III. Depois de enviado um convite por *e-mail* a um montante de 25 alunos, 20 optaram por participar.

A entrevista foi preparada com base na análise de conteúdo e nas hipóteses levantadas e centralizou-se nas experiências subjetivas dos sujeitos e na situação de supervisão, com o propósito de contrastar as hipóteses e averiguar as respostas e os efeitos antecipados. A entrevista aberta foi preparada por meio de questões ordenadas e redigidas, da mesma forma, para todos os entrevistados, tendo como resultado respostas livres e abertas (Rosa & Arnoldi, 2008). Os relatos obtidos por meio delas foram gravados em fita *audiotape* e posteriormente transcritos na íntegra. O guião de entrevistas foi construído com base em entrevistas exploratórias, que tiveram como ponto de partida questões apresentadas conforme o Anexo 3. Os dados coletados foram examinados com base na análise de conteúdo, cuja técnica possibilitou descrições objetivas, sistemáticas e quantitativas dos conteúdos manifestos das respostas encontradas nos questionários. Dessa forma, utilizaram-se a metodologia qualitativa (de conteúdo) e quantitativa (frequências e porcentagens). Optou-se pela análise de conteúdo temática de Bardin (2009), cujo objetivo é compreender o sentido das comunicações e suas significações explícitas e/ou ocultas.

Já em etapa finalizante, apresentam-se os resultados e as conclusões do estudo realizado, bem como os seus contributos e limitações.

1.1. Psicomotricidade Relacional

1.1.1. Breve Histórico da Psicomotricidade Relacional

A Psicomotricidade tem como fio condutor a dinâmica da história evolutiva do indivíduo e possui como essência a interação dialética entre movimento e psiquismo, ambos ancorados no corpo-sujeito.

A Psicomotricidade Relacional, ramo especializado da Psicomotricidade, criada há mais de quarenta anos por André Lapierre, eminente educador francês de renome internacional, destaca-se como uma ferramenta eficaz no processo de desenvolvimento psicomotor, afetivo, cognitivo, social e relacional do ser humano. Define-se como uma prática que permite à criança, ao adolescente e ao adulto expressar seus conflitos relacionais e superá-los, por meio de vivências experimentadas num contexto lúdico de jogos simbólicos e brincadeiras, no qual encontram e reencontram o prazer da ação e integram possibilidades e potencialidades (Vieira, Batista & Lapierre, 2005).

André Lapierre, ao criar a Psicomotricidade Relacional, contribuiu com uma nova forma de pensar o corpo e a relação, forma essa tida como vanguardista para os padrões da época. Autodidata, caracterizou seu percurso científico pela procura de uma dialética entre a teoria e a prática, traçando caminhos que o levaram da Educação Física, Cinesioterapia e Reeducação Física, suas práticas iniciais, à Psicomotricidade e, finalmente, à Psicomotricidade Relacional – prática revolucionária no contexto educativo e psicomotor. Nesse caminho, o corpo sempre ocupou papel central, como observa o próprio André Lapierre, ao retomar sua trajetória pessoal e profissional, na obra intitulada “Da Psicomotricidade Relacional à Análise Corporal da Relação” (2010), ao se autorreferir como um sujeito cujo percurso profissional gravita ao redor de uma única palavra – o corpo e sua atividade motora sob todos os seus aspectos, em suas dimensões funcional, anatômica, fisiológica, psicológica e psíquica (Lapierre, 2010).

À medida que construiu seu percurso profissional, André Lapierre tornou-se um grande crítico do paradigma cartesiano, do corpo máquina, assumindo e referenciando em seus trabalhos a importância do trinômio: anatomia, fisiologia e, sobretudo, a psique, bem como a interação dialética entre eles (Lapierre, 2010).

Sob o dualismo teológico e cartesiano, os estudos do corpo e sua motricidade não consideravam as pesquisas acerca do psiquismo, da consciência e da mente e de seu

significado neurofuncional. A despeito de a civilização greco-latina ter cultivado o corpo harmonioso e sensual, o catolicismo o reduziu a uma essência carnal, perversa, culpabilizada. Escravizado e reduzido pelo cartesianismo a um instrumento dócil e executor, o corpo era comandado pela razão e pela vontade. O racionalismo cartesiano, exacerbado pelo iluminismo e pelo positivismo, transformou o corpo num objeto físico e anatômico, sem sensibilidade e identidade (Fonseca, 2010).

Em contrapartida, o vasto trabalho de André Lapierre não só evidencia sua sensibilidade em relação à descoberta do corpo, em contraposição aos padrões cartesianos vigentes ao final do século XIX e início do século XX, mas, sobretudo, desloca o foco da problemática das interações adulto-criança, no interior do setting psicomotor, para o conteúdo e a qualidade da relação entre eles estabelecida (Lapierre, 2010).

Em 1968, com a insatisfação e a contestação da Pedagogia em vigor, a escola entra em crise, o ensino é discutido em suas estruturas tradicionais e normativas e as ideias de André Lapierre, transformadoras por excelência, encontram atenção nesse contexto. Ele, dessa forma, passou a demonstrar, na prática, que os aspectos psíquicos interferiam muito mais na motricidade humana do que se admitira até então (Lapierre, 2010).

André Lapierre experimentou e propôs, diante da integração da Psicomotricidade no ensino, uma estrutura – mais aberta, menos normativa e mais próxima das concepções das correntes psicogenéticas e psicanalíticas em evidência na época – diferente da preconizada por Vayer. Tributária dessas novas experiências psicomotoras surgiria a obra “Os contrastes, associações de contrastes, estruturas e ritmos e as nuances”, publicada em conjunto com seu parceiro de trabalho, Bernard Aucouturier.

Nessa obra, os autores afirmavam que:

É por meio dos processos de adaptação motora espontânea que vão nascer os processos de pensamento: a criança vai ali descobrir um certo número de noções abstratas que ela é capaz de utilizar, como estruturas intelectuais, bem antes de poder exprimi-las e verbalizá-las. Essas noções são primitivas porque elas não podem ser deduzidas das noções mais simples, e devem então, necessariamente, ser apreendidas a partir de uma vivência concreta. Elas são fundamentais, porque são utilizadas explicitamente ou implicitamente, em todas as aquisições posteriores (Lapierre & Aucouturier, 1985, p. 27).

A Psicomotricidade Relacional experimentou dois momentos bem distintos no que se refere à influência teórica. Inicialmente, foi perpassada pelas ideias piagetianas, que preconizavam que a construção da inteligência se dá por meio das experiências motoras. Configurou-se, nesse momento, portanto, em uma metodologia em que o estímulo ao movimento e à vivência de atividades práticas e dirigidas conduz o sujeito ao desenvolvimento e à reeducação. Assim, André Lapierre acreditou ter restabelecido as unidades psicossomáticas quando fez ligações entre a motricidade e a inteligência. Adiante, num segundo tempo, as ideias de Rogers sobre a não diretividade e a atividade espontânea levaram André Lapierre a mudar radicalmente a sua prática, pois ele colocou em questão a sua “receita intelectual”. As sessões de Psicomotricidade Relacional passaram de diretivas a não diretivas ou muito pouco diretivas. Primava-se pela brincadeira espontânea e pela livre expressão. A aceitação e a disponibilidade oferecidas às crianças possibilitaram-lhes a expressão, pela via do movimento e da relação com os outros e com os objetos, de um material subjetivo que, até então, encontrava-se completamente recalcado: medos, agressividades, desejos, ansiedades, frustrações, sensualidade, sexualidade. Dessa forma, as próprias crianças, aceitas em suas atividades espontâneas, o fizeram saber que seus corpos expressavam sentimentos, desejos, afetos diversos.

Com o material subjetivo, inconsciente à mostra, o psicomotricista relacional não mais poderia centrar seu olhar apenas na realidade objetiva, pois isso significaria perder de vista, mais uma vez, a globalidade da criança. André Lapierre concluía, então, estar à frente de mais um dualismo: de um lado, o psiquismo consciente, estruturado e racional e, de outro, o psiquismo do inconsciente, fantasmático e projetivo (Lapierre & Aucouturier, 1984).

Para reencontrar a globalidade do ser seria necessário decifrar as interações entre esses dois níveis. De acordo com Lapierre e Aucouturier (1984), a vivência do corpo, do objeto, do outro, da relação, é diferente em cada um desses níveis, conforme explicam: na realidade, uma bola é apenas uma bola e pode ser definida por diversos conceitos concretos, como tamanho, cor, quantidade, etc. Porém, no nível do imaginário, a bola tem múltiplos significados: pode representar a mãe, o seio materno, a criança, sua cabeça, ou ser a substituta de si mesma. São vivências subjetivas que variam dependendo da história de cada um. São conteúdos inconscientes expressos

simbolicamente por meio do jogo e podem, nas sessões de Psicomotricidade Relacional, serem vivenciados, interpretados e elaborados.

A despeito da evolução de algumas crianças, outras recusavam deixar-se “reeducar”. Nesse contexto, Lapierre (2010) observou que as crianças com “dificuldades escolares apenas escondiam ou exprimiam problemas afetivos, muito mais profundos, cujo aspecto pedagógico era só um reflexo” (p. 7) e passou a explorar a corporeidade em sua dimensão tônica e inconsciente. Em parceria com Bernard Aucouturier, André Lapierre percebeu que deveria respeitar e favorecer a evolução espontânea da criança e privilegiar seu aspecto simbólico, afetivo e emocional, em detrimento da vivência intelectual e racional. No lugar de reprimir a ação lúdica das crianças, André Lapierre vai aceitá-las e até encorajá-las ao observar os comportamentos espontâneos, analisar os sentimentos ali experimentados e favorecer a expressão simbólica, para descarregar as tensões, elaborar os conflitos subjacentes e oportunizar o desenvolvimento e a afirmação da personalidade. De forma inusitada, André Lapierre desenvolveu uma sensibilidade específica para responder corporalmente às demandas afetivas das crianças (Lapierre, 2010).

Em 1984, o livro “Fantasmas corporais e prática psicomotora”, publicado com Bernard Aucouturier, marca de maneira clara e definitiva a mudança do foco pedagógico para o psicanalítico e a busca para compreender o significado simbólico dos jogos, dos atos espontâneos que aparecem como uma expressão do imaginário consciente e também do inconsciente. A partir daí, André Lapierre passará a utilizar o jogo lúdico e espontâneo (Cavazzani, 2005).

Em 1974, André Lapierre passou a chamar sua prática de Psicomotricidade Relacional, definindo-a como uma prática autenticamente corporal, inserida nos campos psico-tônico-afetivo-social da criança, do adolescente e do adulto. Interessa salientar, portanto, que, para Lapierre (2010), foram as experiências vivenciadas anteriormente por ele que o levaram a essa nova terminologia: “O meu caminho conduziu-me àquilo que chamei de ‘Psicomotricidade Relacional’, colocando a ênfase sobre a primazia da relação com o outro, com seus conteúdos projetivos, simbólicos e fantasmáticos” (p. 34).

André Lapierre adicionou o adjetivo “Relacional” ao termo Psicomotricidade para marcar as diferenças entre sua visão de homem, suas concepções teóricas e sua

prática em relação a outras técnicas também chamadas de Psicomotricidade e que divergem em suas propostas de intervenção e de concepção do desenvolvimento humano (Vieira, Batista & Lapierre, 2005).

Ainda que estivesse sob a égide dos exercícios psicomotores, André Lapierre insistia em enfatizar que, na Psicomotricidade Relacional, não é a relação corporal por si só que está em jogo, mas a possibilidade de, por meio da decodificação dos comportamentos corporais, evidenciar estratégias habitualmente postas em ação pelo sujeito em sua vida relacional. Para Lapierre (2010), por meio dessa decodificação e das imagens projetadas sobre o psicomotricista relacional e (ou) sobre outros participantes do grupo, é possível revisitar as origens desses comportamentos e ressignificá-los.

Em outras palavras, o conteúdo do termo Relacional acrescido à palavra Psicomotricidade tem um significado específico e diferente do seu sinônimo coloquial. Esse termo define uma metodologia que propõe colocar o corpo em contato com o corpo do outro na busca da comunicação que possibilite o diálogo tônico, e, sobremaneira, a ressignificação da relação ali estabelecida (Batista, 2008).

Em termos gerais, a Psicomotricidade Relacional diferencia-se de outras vertentes da Psicomotricidade por ser um método que considera a implicação do corpo do psicomotricista relacional na relação com o outro, privilegiando, assim, o corpo em suas esferas motoras, psíquicas e cognitivas.

Segundo Lapierre (2010), “a Psicomotricidade Relacional propõe um jogo livre e sem julgamento” (p. 83). A criança vive suas fantasias num jogo simbólico cujo sentido devemos compreender, exprimindo-as num discurso que o terapeuta deve interpretar. Nessa mesma direção, observa-se que essa nova abordagem psicomotora considera que conhecimentos precisam ser vividos no nível do corpo e integrados à personalidade, sendo necessária e fundamental a experiência pessoal da comunicação corporal e não verbal. Dentro dessa perspectiva Vieira, Batista e Danyalgil (2010) argumentam que o jogo simbólico e a comunicação tônica configuram-se recursos que favorecem o desencadear do desenvolvimento dos potenciais cognitivo, emocional, motor e social do homem.

Dito em resumo, a Psicomotricidade Relacional propõe-se a operar sobre os núcleos psicoafetivos geradores de atitudes relacionais, oferecendo um espaço de jogo espontâneo em grupo, para que se possam manifestar necessidades e desejos.

A história da Psicomotricidade Relacional no Brasil é recente e iniciou-se na década de 1980, época em que André Lapierre passara a contar com a ajuda de sua filha Anne Lapierre, que participa, ainda hoje, no Brasil, da formação de novos psicomotricistas relacionais. André Lapierre foi convidado de honra do “1º Congresso de Terapia Psicomotora”, organizado pela Sociedade Brasileira de Psicomotricidade e, desde então, a Psicomotricidade Relacional seguiu um plano de difusão pela América Latina. No Brasil, Leopoldo Vieira, professor de Educação Física, pedagogo, mestre em Educação, psicomotricista relacional e analista corporal da relação, tem sido um importante impulsionador, tendo criado, em fins da década de 1990, a primeira escola sistematizada de formação de psicomotricistas relacionais, com certificação reconhecida pelo Ministério da Educação Brasileira e pelo próprio André Lapierre. Além disso, foi o responsável por ampliar o campo de atuação da Psicomotricidade Relacional, abrindo um leque de possibilidades de intervenções com crianças, jovens e adultos nos contextos clínicos, educacionais e empresariais (Cavazzani, 2005).

Entrementes, importa salientar que os estudos e pesquisas no campo da Psicomotricidade Relacional são recentes. Tendo-se iniciado no campo da Educação, logo se estabeleceu como uma eficaz ferramenta de intervenção, desenvolvendo-se como um processo eficaz de ajuda nas relações pessoais e interpessoais nos seus diversos campos de atuação.

1.1.2. Psicomotricidade Relacional – conceitos e definições

A Psicomotricidade tem como objeto de estudo o ser humano por meio do seu corpo em movimento nas relações com seu mundo interno e externo. Está relacionada ao processo de maturação do sujeito, dado que a origem das aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas está ancorada no corpo. A Psicomotricidade tem como base três conhecimentos básicos e fundamentais: o movimento, o intelecto e o afeto, sendo, portanto, um termo empregado para uma concepção de movimento organizado e integrado em função das experiências vividas pelo sujeito, cuja ação é resultante de sua individualidade, sua linguagem e sua socialização (Sociedade Brasileira de Psicomotricidade, 2010).

Para Fonseca (2010), a Psicomotricidade situa-se no campo transdisciplinar e estuda e investiga as relações e influências recíprocas e sistêmicas entre corpo e

psiquismo e entre psiquismo e motricidade, emergentes da personalidade do sujeito, nas suas múltiplas e complexas manifestações biopsicossociais, afetivo-emocionais e psicossociocognitivas.

Vieira, Batista e Lapiere (2005) entendem que a Psicomotricidade busca conhecer o corpo nas suas relações múltiplas: perceptivas, imaginárias e simbólicas, com o objetivo de transformá-lo em um instrumento de relação e expressão com os outros, subtendendo uma concepção holística.

Ressalvando essa particularidade, Fonseca (2010) explica que a mesma matriz científica da Psicomotricidade confere mesmo peso às concepções de Prevenção, Educação, Reeducação, Terapia e Reabilitação, em cujos campos as funções interventivas da Psicomotricidade atuam. Sublinha ainda que a Psicomotricidade tem como objetivo fundamental colocar o corpo e a motricidade no centro do comportamento e das evoluções humanas. O corpo é visto como o lugar fenomenológico, no qual o ser humano constrói e coconstrói a sua identidade e o sentimento e conhecimento de si, como fonte de sensações, pulsões, emoções e intenções. O dualismo de vinte séculos é colocado em causa e produz uma ruptura com o cognitivismo puro. Para Fonseca (2010), a Psicomotricidade é “um campo transdisciplinar que estuda e investiga as relações e as influências, recíprocas e sistêmicas, entre o psiquismo e a motricidade do ser humano” (p. 18).

A Psicomotricidade configura-se como um nó que ata psiquismo e movimento até confundi-los entre si. Ou seja, ela está relacionada às implicações psicológicas do movimento e da atividade do corpo, na relação do organismo com o meio em que ele está inserido. Para Palácios e Mora (1995) “O mundo da Psicomotricidade é, pois, o das relações psiquismo-movimento e movimento-psiquismo” (Coll, Palácios & Marchesi, 1995, p. 39). Por seu lado, Defontaine (1980) considera que: “a Psicomotricidade é um caminho, é o desejo de fazer, de querer fazer; o saber fazer e o poder fazer” (p. 34).

A Psicomotricidade Relacional, a despeito de conferir importância à esfera motora, enfatiza que os comportamentos psicomotores envolvem, além dos aspectos anátomo-funcionais, os cognitivos, afetivos e relacionais dos movimentos e insere o corpo do psicomotricista relacional como instrumento de trabalho, escuta, decodificação e intervenção na relação com o outro, no espaço de trabalho.

Sobre essa metodologia, Vieira e Batista (2009) enfatizam que:

A Psicomotricidade Relacional é uma “práxis” que procura dar um espaço de liberdade, onde a criança, o adolescente e o adulto aparecem inteiros, com seu corpo, suas emoções, suas fantasias e sua inteligência. Espaço de legitimação de seus pedidos, de suas necessidades, dos limites do conhecimento e reconhecimento de si e dos outros. Tudo isso acontece dentro da estrutura do jogo espontâneo simbólico e nas relações que se estabelecem entre os coetâneos e com os psicomotricistas relacionais. É um espaço de desenvolvimento pessoal e interpessoal, de estruturação da pessoa como ser, de investimento não nas dificuldades e sintomas, mas nas suas potencialidades de crescimento (p. 1).

Cabral (2001) entende que o trabalho da Psicomotricidade Relacional baseia-se na produção imaginária do inconsciente do corpo – mediador entre o Eu e o mundo – corpo fantasmático e relacional, com possibilidades de afeto, emoção, prazer, desejo, fantasmas e relações.

Nesse contexto, o corpo é o lugar de sensibilidade, afetividade, emoção da relação consigo e com o outro, lugar de prazer, de desejo, de frustração e de angústia. Lugar de lembranças de todas as emoções positivas e negativas vividas pela criança na sua relação com os outros importantes (Vieira, Batista & Lapierre, 2005).

O corpo e a sua motricidade são instrumentos de ação e de interação do ser humano e de transformação do mundo; são também instrumentos de aprendizagem e comunicação, com os quais o sujeito estabelece contato e relação com os outros, com objetos e com os produtos culturais com os quais transforma o mundo natural em mundo civilizado (Fonseca, 2010).

A motricidade, segundo Fonseca (2010), configura-se como o “conjunto de expressões corporais, gestuais e motoras, não verbais e não simbólicas, de característica tônico-emocional, postural, somatognósica, ecognósica e práxica, que sustentam e suportam as manifestações do psiquismo” (p. 1).

Corroborando com as ideias de seu criador, Franc (2010) apresenta o enfoque da Psicomotricidade Relacional, esclarecendo que o seu instrumento é o jogo livre, espontâneo, não dirigido e sem julgamento, que o psicomotricista relacional deve decodificar. Por meio do jogo simbólico e da repetição de comportamentos da criança, ele pode identificar suas estratégias relacionais utilizadas para enfrentar ou desviar-se de dificuldades e conflitos.

A importância da mediação corporal como uma forma primária de comunicação, os recursos expressivos do corpo, a voz, o olhar, o gesto, utilizados para uma

comunicação à distância, de forma não invasiva; o espaço simbólico com suas significações; a importância do outro, ricamente representada pelo grupo; a aceitação da agressividade como uma possibilidade de relação e afirmação perante o outro, entre tantas outras estratégias e princípios, configuram, de forma singular, a intervenção psicomotora relacional (Rodríguez & Llinares, 2008).

O surgimento do conteúdo subjetivo nas sessões de Psicomotricidade Relacional é facilitado por meio do brincar, do movimento, do jogo simbólico. No jogo, o ego consciente deixa passar esses reflexos simbólicos, sem perceber sua significação, portanto, sem poder controlá-lo (Lapierre & Aucouturier, 1984). Assim acontece com os lapsos e atos falhos: “o imaginário se exprime permanentemente no real sob forma simbólica” (Lapierre & Aucouturier, 1984, p. 19).

Aqui é possível perceber um paralelo da Psicomotricidade Relacional com a Psicanálise. Haveria para a Psicanálise um corpo falado e na Psicomotricidade Relacional um corpo animado. A Psicomotricidade Relacional reconhece o ato motor como um discurso. A associação livre aplicada na Psicanálise para o “dizer” seria, na Psicomotricidade Relacional, substituída pelo “fazer”, ou seja, o discurso é a ação.

Lapierre (2010) explica que a expressão do corpo é um significante da mesma forma que a expressão verbal tem um significado para a Psicanálise. Defende que os dizeres corporais e motor são uma expressão muito mais direta do inconsciente do que o discurso verbal. Por meio das sessões de Psicomotricidade Relacional, busca-se favorecer as vivências do imaginário. Trata-se de colocá-las em evidência para poder analisá-las e ajudar a criança a entender e elaborar os seus conteúdos. No campo clínico, é possível explorar tanto as vivências reais como, e principalmente, as imaginárias e levar a criança à livre expressão de suas projeções para analisá-las com objetivos de terapia ou de prevenção. Em se tratando do campo educacional, o foco é a profilaxia e a potencialização do desenvolvimento saudável. No entanto, quer se trate de educação ou terapia, deve-se conceber o ser humano em sua globalidade e atender a todas as dimensões do corpo da criança.

A Psicomotricidade Relacional enfatiza o brincar espontâneo e, nesse contexto lúdico, o corpo, movido pelo desejo, vai desbloqueando, pelo próprio movimento, os caminhos que o seu interior determinar, mantido em seu espaço seguro e motivado para expansão do seu imaginário (Carvalho, 1997). No jogo simbólico, a criança e o

adolescente percebem seu corpo como semelhante e, ao mesmo tempo, diferente, porque está fora do outro.

O ato de brincar é muito importante para a constituição subjetiva do sujeito, graças ao seu caráter simbólico que o impulsiona rumo à subjetividade. O brincar na Psicomotricidade Relacional remete o sujeito a uma determinada direção da saúde emocional, pois possibilita que a criança alcance um saber sobre o seu corpo e sua representação simbólica.

Parafrazeando Nasio (1997), pode-se afirmar que a escuta do psicomotricista relacional gera um novo sentido no grupo quando habitada por um desejo de receber o impacto de uma corporeidade sintomática. É uma escuta, acima de tudo, transferencial, ou seja, a escuta do psicomotricista relacional segue o desejo de entrar no psiquismo do outro a ponto de encarar, ali, o sintoma e de se fazer o núcleo do sofrimento. Quando o desejo do psicomotricista relacional está presente e identificado com a causa do sofrimento, o psicomotricista relacional é levado a decodificar e fazer surgir essa decodificação na ação que se desenrola na relação com os outros. O psicomotricista relacional precisa se identificar com o próprio sintoma, com a própria demanda, que torna a energia psíquica em ação para que ele venha a decodificar. A boa escuta e a boa decodificação não são encontradas nos livros e na racionalidade do pensamento. Elas surgem do imprevisto, se o psicomotricista relacional souber se alojar inicialmente no núcleo psíquico do sintoma. Identificando-se com o núcleo do sofrimento, a decodificação acontecerá, fornecendo, assim, um substituto à dor psíquica, pela via da relação tônica entre o corpo do psicomotricista relacional e o corpo do outro. Com a escuta corporal, o sintoma dissemina-se porque o grupo terapêutico encontra no jogo simbólico os subsídios necessários que levam o sintoma a desaparecer – como o desejo do psicomotricista relacional de se identificar com a causa do sofrimento.

O psicomotricista relacional aceita, com sua escuta corporal, ou seja, com seu inconsciente, integrar o que o sujeito sofrente rejeita. Bastam o desejo do psicomotricista relacional e sua disponibilidade corporal para que seu corpo vivifique o sintoma do outro, conferindo-lhe um valor simbólico, para que ele desapareça. A escuta e a disponibilidade corporal conferem sentido ao sintoma, fazendo-o tomar um lugar junto aos outros acontecimentos na constelação da vida psíquica do sujeito. Enquanto não é vivido no nível da relação corporal, o sintoma persiste como algo que faz sofrer

por ser inominável. O corpo do psicomotricista relacional, no contexto do jogo simbólico, acolhe o sofrimento do outro, até então recalcado. O eu simbólico da escuta promove a reconciliação e a reintegração de uma parte antes sofredora do eu. O eu, antes adoecido e rejeitador, agora aceita. Tudo isso acontece no nível inconsciente, não o do grupo ou do psicomotricista relacional, mas no único inconsciente que é posto em ato pelo fenômeno da transferência (Nasio, 1997).

Portanto, deve-se escutar a fala corporal da criança como sendo suporte da fantasia dos pais. O psicomotricista relacional deve investigar de que lado vem o sintoma – da mãe, do pai ou do casal.

O profissional de Psicomotricidade Relacional não se detém nas dificuldades do outro, mas, sim, intenciona fortalecer e ampliar suas potencialidades. Reconhece o que ele tem de positivo, para fortalecê-lo e, a partir daí, encontrar uma possibilidade de acesso aos seus conflitos, dificuldades e necessidades. Investe-se, primordialmente, em potencialidades e não em sintomatologias.

Para a Psicomotricidade Relacional, o discurso pessoal do sujeito vai além do dito corporal manifesto, pois o movimento explícito carrega consigo o desejo latente, o não dito e o interdito, o outro de nós mesmos, que por nós é ignorado e recusado. (Miranda, 2000). Nesse processo, as pessoas dizem de si com o corpo, gestos, posturas, tensões tônicas, atitudes, olhares, relações, contatos e distâncias.

O psicomotricista relacional é o objeto sobre o qual se atualizam os medos, os desejos, as ansiedades, as necessidades. Ele decodifica o dito corporal do sujeito e intervém, dando-lhe respostas que o auxiliam a encontrar o bem-estar. Participa do jogo do outro, sem perder, no entanto, o contato com a realidade.

O jogo livre é uma atividade espontânea que revela conflitos, defesas e afetos e dá curso livre à imaginação. Pelo viés do jogo simbólico, a criança, o adolescente e o adulto integram o mundo em si. Consoante Carvalho (2001), “brincando de ser outro alguém, a criança vai, pouco a pouco, sendo ela mesma” (p. 17).

O jogo simbólico possibilita que as pessoas se expressem espontaneamente para que seus desejos encontrem eco e ressonância no corpo do psicomotricista relacional. Ele empresta o corpo ao outro para ser alvo de seus conflitos, desejos, conteúdos fantasmáticos, necessidades e afetos reprimidos, permitindo que o outro se experimente por intermédio dele mesmo. É continente.

Nessa dinâmica, o psicomotricista relacional espera, respeita e aceita o tempo de que o sujeito precisa para se manifestar, para transferir a seu corpo as imagens inconscientes de pai, mãe e de tantos outros objetos que mobilizam afetos recalçados.

A Psicomotricidade Relacional tem uma relação imediata com a linguagem analógica, pois é sobre o discurso corporal do sujeito que ela atua. O psicomotricista relacional explora o funcionamento da estrutura e das instâncias psíquicas do sujeito sobremaneira por meio do discurso corporal que o sujeito estabelece sozinho ou na interação com os objetos ou com os outros. Qualquer sintoma é uma linguagem, um significante por meio do qual os conteúdos inconscientes passam ao sistema pré-consciente/consciente, vinculando-os às representações corporais correspondentes. A lógica do discurso corporal do sujeito é construída por meio dos movimentos e relações de que ele se serve para dizer de si e de seus sintomas. É pela mediação corporal que o inconsciente aparece e promove, de certa maneira, o rearranjo da libido do sujeito. É pelo discurso corporal, dirigido ao psicomotricista relacional e ao grupo, que a verdade do inconsciente se revela.

No brincar, em que se privilegia a comunicação não verbal, o sujeito reatualiza e ressignifica sua história desejante, diminuindo a tensão que as fantasias inconscientes sustentam. Winnicott (1975) leciona: “é no brincar, e talvez apenas no brincar, que a criança ou o adulto fruem sua liberdade de criação” (p. 79).

O psiquismo desnuda-se e revela-se por meio de suas atuações corporais, dentro do simbolismo das brincadeiras, em que o real e a fantasia confundem-se e novos personagens e novos destinos são traçados. No jogo simbólico constroem-se novas cadeias de significantes.

De acordo com Vieira (1986), “o prazer vivenciado no jogo psicomotor é o substrato para a representação das emoções carregadas de significados e significantes” (p. 1). E, ainda, consoante o mesmo autor (2001), a Psicomotricidade Relacional oferece um espaço no qual é possível “. . . deixar de intelectualizar os sentimentos” (p. 1).

Nos jogos e brincadeiras, projetam-se conteúdos psíquicos e afetivos que guiam a vida relacional. A atividade espontânea reflete, consciente ou inconscientemente, seu material interno (Guerra & Batista, 2010a). Em conformidade com Lapierre (2002, palestra), “o brincar é a expressão máxima do inconsciente”.

O sujeito traduz, com seu gestual, a problemática fantasmática que lhe habita o inconsciente e o psicomotricista relacional decodifica e decifra o que está inserido em seu movimento, para investir sobre ele. As posturas que o outro assume fornecem os significantes sobre os quais o psicomotricista relacional deve atuar. Na Psicomotricidade Relacional, a relação desculpabilizante com o psicomotricista relacional, com os outros e com os objetos permite dissolver nós conflituais, antes tidos como indissolúveis e que se fazem presentes pelo viés de sintomas. Ela confere um espaço simbólico de liberdade, no qual se podem expressar conflitos e desejos sem que estes sejam culpabilizados.

Preconiza Winnicott (1975) que, “o jogo é em si mesmo uma terapia” (p. 74). Dessa forma, o trabalho da Psicomotricidade Relacional será o de, por meio da linguagem corporal, das relações que se estabelecem no setting e do jogo simbólico, promover outra amarração do sujeito que não a sintomática.

Na Psicomotricidade Relacional, o psiquismo e a motricidade são abordados como unidade que narra a história desejante do sujeito. “A Psicomotricidade Relacional é, acima de tudo, uma prática que permite a liberação do desejo e do prazer de ser, de comunicar-se e de estar vivo” (Guerra, 1999, p. 80).

1.1.3. Psicomotricidade Relacional – pressupostos teóricos

A Psicomotricidade Relacional tal como foi concebida por André Lapiere, e hoje por seus seguidores por ele reconhecidos, está fundada em certo número de princípios que definem suas finalidades e que a seguir são enumerados.

1.1.3.1. *Corpo*

Em Psicomotricidade Relacional, considera-se que no corpo estão os registros mais autênticos que compõem a história desejante do sujeito. O corpo é lugar de expressão de sentimentos profundos e da vivência emocional das fantasias inconscientes mais arcaicas. No corpo está a gênese da personalidade.

O corpo comunica e é lugar de prazer e desprazer, de desejos e angústias, sede das relações afetivas (Vieira, Batista & Lapiere, 2005). As atividades psíquicas e as emoções estão ancoradas no corpo e articuladas à motricidade.

Em Psicomotricidade Relacional, o corpo do psicomotricista relacional está implicado na relação com o outro, dentro de uma perspectiva espontânea da comunicação. O psicomotricista relacional coloca-se disponível ao outro, empresta-se corporalmente e deixa-se tocar pela emoção, sem, no entanto, perder-se nessa relação. Para encontrar a disponibilidade corporal, implica-se o corpo numa comunicação tônica com o outro, sem medo de tocar e ser tocado.

É importante que o psicomotricista relacional tenha consciência de seu corpo e de suas tensões e invista no prazer de se relacionar corporalmente. Há um discurso que se descortina na expressividade corporal que o psicomotricista relacional decodifica para intervir. Em Psicomotricidade Relacional, vivencia-se constantemente no corpo a transformação das crianças, mas também do adulto. O corpo do psicomotricista relacional é marcado pelo encontro, é um corpo que se deixa fecundar pelo outro.

Nesse nível analógico da comunicação, tanto o corpo do psicomotricista relacional como o das crianças participam como principais mediadores da relação.

Para Nasio (2009), “o corpo é um símbolo porque é a representação mais eloquente da vida, e, para além dela, é representação do inconsciente. Assim, em decorrência da possibilidade infinita de metáforas, paralelamente é o objeto mais simbolizado do universo” (p. 92).

A emoção e a motricidade convergem para um diálogo espontâneo e imbricam-se de tal forma que a comunicação infraverbal torna-se a maneira mais autêntica que o sujeito encontra para contar de si. Dessa forma, o psicomotricista relacional brinca com seu corpo e com o corpo da criança, colocando-se disponível.

O psicomotricista relacional busca provocar o emergir e explorar os dizeres corporais do sujeito. Por essa via, acessa o funcionamento da estrutura e das instâncias psíquicas do outro, as quais se revelam pelas relações que estabelece consigo ou na interação com os objetos ou com os outros.

A Psicomotricidade Relacional privilegia de modo direto a linguagem analógica. É sobre o discurso corporal do sujeito que ela atua. A lógica desse discurso é construída pela via do corpo em movimento e das relações que este vive, desse modo, dizendo de si e de seus sintomas. No discurso corporal, a verdade do inconsciente se revela. Parafraseando Miranda (2000), pode-se dizer que é pela mediação corporal que o inconsciente aparece e promove, de certa maneira, o rearranjo da libido do sujeito.

Na ótica da Psicomotricidade Relacional, o corpo é todo ele protagonismo, um corpo contenedor e produto daquilo que somos e que temos, capaz de produções muito diversas: orgânicas, emocionais, psíquicas, mentais, materiais, que se expressam e manifestam a partir e por meio do movimento, um processo que permite o devir do sujeito dia a dia (Franc, 2001).

Para Nasio (2009), nosso corpo nunca é percebido tal como é, mas sim como o imaginamos, ou seja, nós o percebemos como fantasia, mergulhado nas brumas de nossos sentimentos, reavivado por nossa memória, submetido ao julgamento do outro, interiorizado e percebido por meio da imagem familiar que já temos dele.

Dessa forma, para o psicomotricista relacional, é importante investir, pouco a pouco, na elaboração e superação das inibições corporais, que possam comprometer a clareza da comunicação entre ele e a criança. As inibições corporais mais comuns são decorrentes do medo de parecer ridículo ao atuar (medo do julgamento do outro); do medo da relação corporal (o corpo a corpo); do medo de tocar o corpo do outro; do medo de ser tocado pelo outro; da culpabilização ligada ao medo de trair as convicções religiosas mais profundas; do medo da agressividade: de se machucar ou de machucar o outro. Quando o adulto detém o poder, nas sessões do estágio, muitas vezes bloqueia sua agressividade com medo de massacrar o outro. Nesses casos, deve-se refletir sobre que poder tem ou deseja ter: um poder que destrói ou que constrói? Medo da sexualidade (medo de não poder controlar seus desejos e medo dos desejos do outro), medo da afetividade (que toca o espaço socioafetivo do outro). O medo da afetividade implica temor em se perder numa relação de amor com outro, adulto ou criança, ou seja, medo de trair a própria família; a traição não é somente da ordem do sexual, é também afetiva: “como posso sentir mais prazer numa relação com uma mulher desconhecida do que com minha mãe?”. No contexto da afetividade, há ainda o medo da regressão, ou seja, de ficar preso numa relação de dependência com o outro. Nas relações difíceis ou impossíveis com as crianças, há sempre uma inibição decorrente de uma projeção ou contratransferência do infantil do adulto no grupo de crianças.

1.1.3.2. Prazer de trabalhar brincando

Partindo-se da ideia de que o jogo é a expressão dos desejos inconscientes e de angústias, entende-se que o brincar espontâneo é uma poderosa ferramenta de trabalho

do psicomotricista relacional. O brincar organiza simbolicamente a vida psíquica dos indivíduos.

O meio de comunicação e expressão mais importante da criança é o brincar. A criança expressa suas fantasias, seus desejos e suas experiências atuais de forma simbólica, por meio do brincar e dos jogos (Klein, 1997).

Além disso, para que o trabalho seja eficaz, é importante que o psicomotricista relacional tenha prazer e que goste do que faz. Então, o brincar não deve ser mecânico, ao contrário: sensibilidade e volição devem estar presentes. Winnicott (1975) diz que “o brincar facilita o crescimento e, portanto, a saúde; o brincar conduz a relacionamentos grupais” (p. 63).

O prazer de brincar engendrado por uma resposta adaptada à necessidade da criança permite dar continuidade ao diálogo tônico gratificante entre dois parceiros no jogo. O brincar é um fator decisivo para o desenvolvimento humano. “É no brincar, e talvez, apenas no brincar que a criança ou o adulto fruem sua liberdade de criação” (Winnicott, 1975, p. 75). Winnicott (1975), dessa forma, entende que o brincar favorece a capacidade criativa: “se o jogo é essencial, é porque é jogando que o paciente se torna criativo” (p. 80).

O infantil que habita o homem é o que há de mais autêntico nele e pode e deve emergir nas sessões de Psicomotricidade Relacional. Porém, o psicomotricista relacional não se comporta como criança, ele é um adulto que brinca, que trabalha brincando.

Para Bettelheim (2007), sem a fantasia, a vida fica limitada e a infância é a época em que essas fantasias devem ser nutridas.

O brincar envolve a atividade entre o real e o imaginário, sendo atravessado pelo simbólico, e os objetos adquirem vida e se transformam conforme a ilusão de quem brinca e do que brinca.

A criança, quando brinca, precisa de algo concreto que dê suporte ao significativo. Nesse sentido, lançará mão dos objetos como suporte imaginário.

A esse respeito, Freud (1920) diz que:

É claro que nas suas brincadeiras as crianças “repetem tudo que lhes causou uma grande impressão na vida real, e assim procedendo, reagem à intensidade da impressão, tornando-se por assim dizer, sombras da situação. . . . Pode-se

também observar que a natureza desagradável de uma experiência nem sempre a torna inapropriada para a brincadeira Quando uma criança passa da passividade da experiência para a atividade do jogo, transfere a experiência para um de seus companheiros de brincadeiras e, dessa maneira, vinga-se num substituto (p. 80).

De uma forma mais poética, Freud (1905) ressalta a importância do brincar para a criança, que, dentro da narrativa do jogo imaginário e simbólico, ao brincar de ser outro alguém, vai sendo ela mesma:

Toda criança que joga se comporta como um poeta, enquanto cria um mundo para si, ou, mais exatamente, transpõe as coisas do mundo em que vive para uma ordem nova que lhe convém O poeta faz como a criança que joga; cria um mundo imaginário que leva muito a sério, isto é, que dota de grandes qualidades de afetos, distinguindo-o claramente da realidade (p. 70).

Sendo assim, a Psicomotricidade Relacional confere capital importância ao brincar espontâneo, livre de julgamentos e carregado de afetos, para que o sujeito, criança ou adulto, possa contar de si e encontrar formas mais saudáveis de ser e estar no mundo.

1.1.3.3. Dinamismo e jogo sensório-motor

Movimentar-se significa muito mais do que mexer o corpo ou deslocar-se no espaço: indica que o sujeito se expressa, se comunica, interage. O movimento possui uma função expressiva e aponta para estados afetivos, desejos e necessidades.

Para Lapierre e Aucouturier (2004) “. . . a pulsão de movimento é a base mesma da pulsão de vida” (p. 30), descoberta por Freud. O movimento surge no útero, sem finalidade aparente, como uma pulsão arcaica e primitiva.

“Não há vida sem movimento e a parada de seu movimento próprio, para toda matéria viva, é a morte” (Lapierre & Aucouturier, 1988, p. 30). Para os mesmos autores, uma nova dimensão ao prazer primitivo do movimento, portanto, é trazida pelo poder de agir em associação ao poder de sentir.

A dimensão psicológica do sujeito nasce a partir do biológico. Dessa forma, a necessidade fisiológica cria o desejo psíquico, e a satisfação da necessidade, o prazer (Freud, 1920). Lapierre e Aucouturier (2004) aplicam esse princípio freudiano à

necessidade biológica de movimento e concluem que, a partir daí, também se cria uma organização psíquica constituída de desejos, satisfações e prazer, frustrações e proibições, que geram fantasias e conflitos inconscientes. Para esses autores, a trama da articulação dessas fantasias está presente no movimento vivido, pois o prazer do movimento em si e por si mesmo tem um conteúdo sexual difuso e primitivo, no nível do prazer de ser e de existir na mobilidade do próprio corpo. Lapierre e Aucouturier (2004) esclarecem que entendem a sexualidade sob o prisma freudiano, que determina que todo prazer do corpo é sexual.

Dessa forma, o investimento no jogo sensório-motor implica favorecer ao outro possibilidades de afirmação de sua identidade. Assim, confere-se importância ao jogo sensório-motor e estimula-se o seu investimento, visto que “pode-se considerar a busca no nível da dinâmica psicotônica e da expressão psicomotora como fundamental, pois, abre um novo caminho na exploração do inconsciente e dos mecanismos psicológicos complexos que sustentam o comportamento do ser humano” (Lapierre & Aucouturier, 1984, p. 138).

Aucouturier e Mendel (2004) sublinham que as crianças afirmam sua identidade por meio da expressividade motora:

. . . de um lado, a motricidade é instrumental, é o apoio da ação sobre o mundo dos objetos. Por outro lado, é relacional, é a expressão da afetividade e é o apoio para a comunicação entre as pessoas. Por meio da ação motora da criança podem-se decifrar conteúdos e observar as maneiras específicas de realização de cada personalidade (p. 9).

Existe o prazer sensório-motor vivido também na imobilidade, num encontro com o outro no momento do relaxamento, por exemplo, desde que haja uma mobilização tônico-emocional. Sob essa visão, o prazer sensório-motor configura-se como a expressão da unidade da personalidade da criança, pois ele estabelece uma união entre as sensações corporais e os estados tônico-emocionais (Aucouturier & Mendel, 2004).

Investir no dinamismo produtivo, no prazer sensório-motor voltado para a relação, no prazer de agir em parceria com o outro, de se movimentar, no desejo de ser, nas relações psicomotoras espontâneas possibilita que a ação, o gesto, o movimento

adquiram uma significação simbólica, a satisfação simbólica de desejos profundos e autênticos (Lapierre & Aucouturier, 2004).

A expressividade sensório-motora é uma manifestação vital da pessoa, o movimento envolve o ser no mundo (Bastos Filho & Sá, 2001). Em “A criança turbulenta”, Wallon (1925) afirma aquilo que ninguém havia dito antes dele e que ninguém tornou a questionar depois dele: “o movimento é antes de tudo, a única expressão e o primeiro instrumento do psiquismo” (Camus, 1986, p. 22). A originalidade da perspectiva teórica de Wallon (1925) faz-se presente também na ênfase que é dada à motricidade expressiva, isto é, à dimensão afetiva do movimento, como mostra o estudo sobre as emoções.

De fato, o movimento vai além de sua função na relação com o mundo físico, pois tem papel fundamental na afetividade e na cognição. Antes de incidir diretamente sobre o meio físico, o movimento age sobre o meio humano, mobilizando as pessoas por meio de seu teor expressivo: “A primeira função do movimento no desenvolvimento infantil é a afetiva” (Galvão, 1999, p. 69).

1.1.3.4. Criatividade

Em Psicomotricidade Relacional, criatividade implica capacidade de não se fechar dentro de normas e repetições de modelos. Requer certo grau de inteligência e confiança em si mesmo, que permitam realizar intervenções que não estão presas a um modelo preexistente. A confiança em si possibilita não ter medo do outro e de certos conteúdos, como a agressividade, por exemplo.

Por meio de sua criatividade, o psicomotricista relacional dá sua parcela de contribuição ao grupo, afinal, faz parte dele, mesmo que ocupando uma posição diferenciada. O importante está no uso que faz de sua criatividade: se para satisfazer suas necessidades pessoais ou para favorecer o crescimento do grupo.

Sánchez, Martínez e Peñalver (2003) afirmam que “criar é optar por mais possibilidades, concretizar imagens por meio da ação, do corpo e de suas formas de representação. Supõe uma elaboração de produções para ser reconhecido pelo mundo exterior” (p. 72).

Nas sessões de Psicomotricidade Relacional, a criatividade engloba todas as formas de expressão do sujeito na busca de relações:

Por criação entendo uma produção muito vasta, gestual, vocal, gráfica, sonora, verbal e mesmo cognitiva destinada a outrem. Criar é uma maneira muito personalizada e mediatizada de dizer de si ao outro: é afirmar sua competência em investir o espaço, os objetos, as pessoas e dar a estes uma variedade de sentimentos simbólicos. A criação, na sua fase de desenvolvimento, é uma liberação das nossas tensões que evolui sempre num sentido de um bem-estar onde há esperanças de comunicação e reconhecimento. Notamos que todas as crianças que têm facilidade de se comunicar são, em geral, crianças criativas (Aucouturier, Darrault & Empinet, 1986, p. 24).

Dentro dessa perspectiva e para confiar em suas possibilidades criativas, o psicomotricista relacional não deve ter o medo de parecer ridículo, ao contrário, deve ousar e ser criativo, para que brincadeiras ricas de conteúdo possam ser vivenciadas. O medo do ridículo pode atrapalhar a vivência do corpo nas mais inusitadas manifestações corporais. Liberar tensões, utilizar-se de gestos, da voz, de posturas, de ações, dos materiais e de seu simbolismo, do espaço e das propostas espontâneas das crianças favorecem a comunicação autêntica com o outro, capaz de tocá-lo em sua dimensão afetiva.

Lapierre (2010) explica que a criatividade motora está presente já no início da sessão de Psicomotricidade Relacional, quando, num momento de atividade livre, alguns objetos são colocados à disposição da criança. Assim, ela investe na descoberta, entre as situações nascidas da imaginação da criança ou do grupo, de algo que pode servir de ponto de partida para o estudo de uma noção, de uma estrutura ou de um ritmo.

Porém, Grolnick (1993) ressalta que a criatividade faz parte tanto do processo de desenvolvimento quanto do processo terapêutico e não pode ser ensinada, mas deve ser facilitada às crianças, pacientes e terapeutas.

1.1.3.5. Espontaneidade e Autenticidade

A espontaneidade e a autenticidade psicotônica fazem-se presentes quando o psicomotricista relacional busca estabelecer com a criança uma relação psicomotora autêntica, pela via de uma implicação pessoal numa relação controlada. A implicação

autêntica não deve ultrapassar as fronteiras nas quais o desejo do adulto supera o desejo das crianças ou sua problemática supera a problemática do outro.

Não racionalizar e evitar a aplicação de técnicas e jogos dirigidos é fundamental para a liberação da espontaneidade e da autenticidade. A espontaneidade surge ao se abrir mão dos conhecimentos educativos e defensivos arraigados nas condutas cotidianas.

Ao investir no jogo espontâneo, o adulto autoriza e estimula as crianças a também investirem nas ações espontâneas. Assim ele poderá conhecer o grupo com quem trabalha em sua essência.

Para ressaltar essa ideia, Aucouturier e Mendel (2004) enfocam que:

. . . a ação espontânea da criança informa sobre a maneira como ela percebe o seu entorno relacional e material. Sua ação é um indício da expressão do corpo em sua essência e em sua relação com o outro. A ação da criança manifesta sua capacidade para empreender uma atividade, organizá-la e realizá-la (p. 9).

1.1.3.6. O setting da Psicomotricidade Relacional

O *setting* da Psicomotricidade Relacional tem estrutura própria e regras que balizam o acontecimento das sessões. Compreende os espaços – físico e simbólico – e os tempos – cronológico e subjetivo – que cercam a “práxis” psicomotora relacional (Vecchiato, 2003).

Em Psicomotricidade Relacional, o *setting* caracteriza-se por ser um espaço simbólico, continente, desculpabilizante em que se valoriza a importância da organização do espaço e do tempo (Vieira, Batista & Lapierre, 2005).

É um espaço de acolhimento da história passada, do acontecimento presente e da possibilidade de vislumbrar o futuro.

1.1.3.6.1. O espaço físico

O espaço em que se desenvolve a sessão de Psicomotricidade Relacional precisa ser amplo, protegido de olhares externos e com dimensões ideais ao jogo dinâmico e sensorio-motor, ou seja, que não limite o campo de ação dos participantes. No entanto, é importante que não seja excessivamente amplo, para não induzir a um distanciamento

entre as pessoas e nem excessivamente pequeno, porque provoca a agressividade no grupo. Deve ser limpo, conservado e livre de objetos e móveis que impliquem danos físicos às crianças.

A sala de Psicomotricidade Relacional deve permanecer fechada durante a sessão, com condições adequadas para preservar o sigilo. Deve ser significada afetivamente, para ir sendo carregada de significado simbólico. Nesse local, a comunicação corporal e a linguagem do jogo devem ser utilizadas como meios para expressão dos desejos, das pulsões, dos temores, das contradições, dos conflitos, das descobertas que normalmente não podem ser manifestadas no espaço real, em função dos riscos de perdas ou de rupturas.

Não pode ser um espaço arrumado de maneira fixa, ou simplesmente, cheio de objetos aleatórios, por mais atrativo e seguro que pareça ser. O espaço deve refletir possibilidades de encontro consigo e com os outros por meio da vivência simbólica de jogos que representam a própria vida. A novidade da proposta de jogo, seja pelo uso diversificado de materiais ou de delimitação de espaços, desencadeia novas emoções e vivências à criança, tornando mais rico e variado seu jogo sensorio-motor e simbólico.

Observa-se a conveniência de jogar com o espaço de variadas formas, destacando a importância de atentar-se para o significado simbólico de cada proposta, como o espaço de segurança vivido simbolicamente no tapete e o espaço do “mundo lá fora”. O primeiro, por colocar para a criança possibilidades de maior uso de sua afetividade e criatividade e mais encontros consigo e com o adulto, e o segundo por ser cheio de estímulos para a atividade psicomotora, por provocar novas descobertas, estimular a autonomia e a responsabilidade no cuidado consigo mesmo e com as outras crianças.

1.1.3.6.2. Materiais

a) Tapete personalizado

Em Psicomotricidade Relacional, o tapete tem função primordial e específica. O profissional da Psicomotricidade Relacional, em geral, tem, dentro do *setting*, um espaço reservado para si – um tapete. O adulto investe afetivamente nesse espaço, conferindo-lhe, pouco a pouco, o significado simbólico da casa, local de segurança, proteção e acolhimento. É o lugar ideal para conter afetivamente os participantes do

grupo e para observá-los, quando a presença direta do adulto não se faz necessária, pois uma boa intervenção começa por uma boa observação. Mantê-lo organizado é uma forma de demonstrar cuidado e conferir importância a esse espaço, bem como se configura numa forma simbólica de dar limites ao grupo.

O psicomotricista relacional é simbolicamente representado pelo seu tapete e a assunção de seu poder está diretamente relacionada à forma como o cuida, à posição que ocupa nele e como permite o acesso das crianças a ele. É local de segurança e proteção para as crianças que reconhecem no psicomotricista relacional, o poder.

b) Materiais clássicos da Psicomotricidade Relacional

Constituem bolas, bambolês, cordas, bastões, caixas de papelão, tecidos de tamanhos, cores e texturas variadas e jornais. Em Psicomotricidade Relacional, a evolução das crianças inclui a passagem do investimento tônico-afetivo nos objetos (vivência simbólica do objeto) para o investimento intelectual, no qual a criança explora suas qualidades físicas e funcionais (Lapierre, 1990).

Conhecer as possibilidades de jogo simbólico que os materiais clássicos da Psicomotricidade Relacional oferecem é fundamental. Cada material possui significados simbólicos e características físicas e funcionais que permitem fazer analogias com conteúdos psíquicos.

Ao dispor os materiais na sala de Psicomotricidade Relacional, o psicomotricista relacional possibilita à criança o investimento na descoberta, na criatividade, na exploração do prazer sensorio-motor, na descarga de tensões, na vivência de sensações diversas e nos jogos simbólicos.

Cada material utilizado no *setting* da Psicomotricidade Relacional possui características físicas, pedagógicas e simbólicas. Os materiais auxiliam o psicomotricista relacional a compreender a comunicação estabelecida com a criança durante o jogo espontâneo.

A respeito dos materiais clássicos, Lapierre e Aucouturier (1984) referem que:

. . . natureza, a forma e o volume dos objetos podem evidentemente induzir a comportamentos simbólicos e nós os utilizamos frequentemente sob essa ótica, mas é preciso também saber que a criança não se deixa manipular sempre por estas induções e é capaz de integrar qualquer objeto a seus fantasmas do momento. . . . Para a criança, o objeto se integra estritamente à ação e

compartilha os conteúdos imaginários. Sua imaginação transbordante pode transformar o objeto em qualquer coisa . . . de acordo com as necessidades da expressão simbólica (p. 98-99).

Complementando essa ideia, Vieira, Batista e Lapierre (2005) salientam a importância dos significados simbólicos que os materiais podem suscitar:

. . . a decodificação simbólica dos materiais pode nos auxiliar muito na compreensão da comunicação inconsciente das pessoas, quando se relacionam durante o jogo espontâneo. A decodificação simbólica do material deve estar também relacionada ao grupo e ao outro e só é possível ao psicomotricista relacional decodificar, se reconhecer, nele mesmo, seus registros corporais (p. 70).

Numa sessão de Psicomotricidade Relacional, os objetos mediadores funcionam como facilitadores para a relação com o outro. Aqueles que são utilizados mais frequentemente apresentam algumas analogias que se fazem presentes de forma universal.

Desse modo, faz-se importante refletir sobre as possibilidades de projeção no espaço, no tempo, consigo e com os outros, nos planos pedagógicos e do imaginário.

Observar a quantidade de material a ser utilizado também é importante, assim como suas possibilidades de jogo na sessão que se propõe às crianças. A expressão da emoção e da vida afetiva da criança, em algumas ocasiões, é facilitada pela presença de menos objetos, e em outras, de um só material, o que provoca uma concentração da atenção e uma busca mais intensa de relações com seus iguais e com o adulto.

As bolas são coloridas, leves, de tamanhos variados, têm seu dinamismo próprio, rolam, pulam, escapam, são moles, possuem contato agradável, fazem barulho e originam ritmos diversos.

No nível da realidade, possuem um conteúdo relacionado a sua forma, cor, peso, volume, textura, velocidade e direção em que são arremessadas, possibilitando diversos jogos estruturados, explorados pedagogicamente.

No nível imaginário, podem significar a mãe, uma criança, um seio, sua forma arredondada pode lembrar vivências regressivas, ligadas ao cuidado, nutrição, proteção, enfim, à maternagem.

Devido as suas características físicas, é um material que não contém, mas pode ser contido. Evoca situações de proteção, defesa e profundas vivências de afetividade. Pode ser também símbolo da agressividade, quando esvaziada, chutada ou socada. Mas, principalmente, é extremamente atrativa para proporcionar a ligação entre os indivíduos, seja dual, triangular ou grupal.

O bambolê é representado por um círculo, de plástico, duro, de cores e dimensões variadas.

No nível da realidade, tem uma cor, uma forma circular, uma superfície, um dentro e um fora, um diâmetro, uma posição vertical ou horizontal e oferece possibilidades de interseção, que favorecem a exploração de diversos conceitos pedagógicos.

No nível imaginário, pode ser uma casa, um ventre materno, a mãe, a união, a prisão, algo a ser penetrado, o volante de um carro, entre outros. Delimita espaços, principalmente os fechados, ao entrar e sair, não somente no nível do chão, mas também no espaço tridimensional. Pode prender, capturar, proteger, conter e dar limites ao outro. Promove barulhos que podem criar ritmos, individuais ou grupais, facilitando a comunicação à distância. É um material que contém.

A corda, no nível da realidade, possui cor, textura, diâmetro, tamanho e maleabilidade. É muito utilizada em jogos estruturados, como pular sozinho ou em grupo, disputar um cabo de guerra, laçar, pescar, tensionar e equilibrar. Também é útil nas finalidades pedagógicas dentro da matemática, para a construção de figuras geométricas, linhas retas, curvas, entre outros.

No nível imaginário, favorece o estabelecimento de vínculos e ligações com os outros e possibilita vivências de conotações afetivas, agressivas, regressivas, entre outras. Pode representar o cordão umbilical, delimitar espaços e favorecer as relações de domesticação ou penetração simbólica.

O bastão, no nível da realidade, representa uma linha, um eixo e define e delimita espaços. No campo pedagógico, pode auxiliar o brincar com conceitos geométricos, como quadrados, triângulos, retângulos, além de evocar noções espaciais – dentro/fora, tamanhos, distâncias, direções, verticalidade, horizontalidade. Favorece a criatividade na construção e proporciona sensações sensório-motoras, como rolar ou arrastar.

No nível simbólico, está ligado à agressividade, ao poder, ao limite, ao social e à lei, fazendo referência ao masculino, ao pai. Assim como a bola, não contém, mas pode ser contido. Pode ser utilizado como uma espada (lança, flecha) que penetra e mata o outro ou como um meio simbólico de fazê-lo obedecer. Também pode simbolizar uma pessoa. Está, principalmente, vinculado, por analogia, à vivência da agressividade simbólica.

Quanto a esta, Vieira, Batista e Lapierre (2005) afirmam que:

. . . é importante reconhecer que existe um prazer na destruição. Há momentos em que é importante poder brincar com possibilidades de confrontar o outro sem julgamentos. Reconhecer a pulsão de violência do ser humano para poder canalizá-la para a agressividade construtiva (p. 85).

Os tecidos, no nível da realidade, possuem formas, tamanhos, cores e texturas variadas. Por possuírem formas definidas, facilitam o trabalho com conceitos pedagógicos, além de estimular a criatividade e a fantasia. Auxiliam na exploração de aspectos cognitivos, motores e emocionais, por oferecerem a possibilidade de deslocamento, proteção, regressão, aparecimento, desaparecimento, entre outros.

No nível simbólico, possibilitam a vivência de jogos coletivos e promovem o puxar, o balançar, o arrastar, o construir casas, barracas. Também permitem a vivência do morrer, renascer, cuidar e ser cuidado, da segurança, do calor, da proteção, da tristeza, da angústia, do abandono, da solidão. Ideais, também, para vivência da fantasia feminina ou masculina, do bem ou do mal, da sensualidade e da maternagem.

Os jornais, no nível da realidade, são moles e, ao serem manuseados, formam espaços cheios e (ou) vazios, com conteúdos externos e internos e possuem gravuras e escritos. Pedagogicamente, podem ser explorados para favorecer o amadurecimento das noções espaço-temporais e da coordenação óculo-manual pelo rasgar, dobrar, amassar, fazer barulho, arrastar, por delimitar formas e conferir ritmos.

No nível simbólico, permite a desculpabilização da vivência simbólica da destruição, da bagunça, da sujeira, da liberdade, do caos, da transgressão simbólica, da desordem e do contato corporal e possibilita a liberação das pulsões agressivas e regressivas. Pode ser utilizado para penetrar o outro simbolicamente ao se preencher suas roupas com os jornais. Permite disfarçar o corpo, fantasiar-se para brincar com a força, com o poder, com a perseguição, entre outros.

Quando amassados e amontoados, configuram-se como lugar de proteção, de tranquilidade, afetividade, aceitação, liberdade, conforto, acolhida, regressão, cuidado e segurança. Por outro lado, são também utilizados para a vivência simbólica da agressividade.

As caixas de papelão são de diferentes formatos, profundidades e larguras. Podem ser rasas, largas, finas, grossas, profundas, pequenas, grandes.

No nível da realidade, possuem conceitos de simetria e assimetria, formam conjuntos seriados pelo tamanho, forma, modelo, cor, entre outros. Podem ser empilhadas e utilizadas para brincar com o equilíbrio, com a construção e a destruição. Delimitam espaços, favorecem a criatividade e são úteis para as experiências que fornecem noções espaciais e sensações proprioceptivas (arrastar, virar).

No nível simbólico, podem ser a casa, espaço de poder, de intimidade, de proteção, de segurança, de aconchego, o quarto, o útero, o berço. Favorecem a vivência da maternagem e do prazer difuso. São utilizadas também para a descarga da pulsão agressiva e de destruição quando são rasgadas e arremessadas no espaço.

O paraquedas foi introduzido no *setting* da Psicomotricidade Relacional pelo psicomotricista relacional José Leopoldo Vieira e possibilita a integração do grupo, por meio de brincadeiras coletivas. É um material leve, flexível e permite que o jogo adquira um dinamismo que contagia a maioria dos participantes no investimento em relações de grupo.

No nível da realidade, evoca o ritmo, a velocidade, a cooperação, a agilidade, a força, a criatividade, a voz, o grito, o tempo de reação. Favorece o trabalho com noções espaço-temporais.

No nível simbólico, é como um grande continente, que envolve e une o grupo. Sua textura sedosa induz a vivências regressivas individuais ou coletivas, além de outras possibilidades.

c) Músicas

As músicas utilizadas necessitam ser adequadas à faixa etária. Músicas com letras para adultos, músicas lentas em situações dinâmicas e vice-versa distorcem a sessão. Dar preferência a músicas sem letras, para não influenciar as crianças e os adolescentes durante a sessão é uma estratégia que favorece o investimento no

movimento espontâneo. Evitar músicas que são muito divulgadas pelos meios de comunicação ajuda o grupo a não entrar em movimentos estereotipados.

Somente a título de informação, observa-se que, para os adultos, a música utilizada possa ser capaz de acompanhar a vivência emocional do grupo, ou seja, tocar o sentimento do outro: “Com adulto, intervimos muito através da música, que permite induzir ressonâncias tônicas corporais, modificar através dos ritmos da relação, seu conteúdo emocional”, explicam Lapierre e Aucouturier (1984, p. 99). A música, portanto, ajuda-os na quebra de resistências e paradigmas, o que facilita, dentro do contexto relacional, a sua evolução na busca de uma comunicação mais autêntica mediada pelo corpo. Quando o grupo de adultos, entretanto, já possui certa vivência no *setting* da Psicomotricidade Relacional, é possível fazer sessões sem músicas.

A música, quando é importante para a sessão, torna-se um prolongamento da relação entre o psicomotricista relacional e os participantes. Sua intensidade e ritmos são definidos conforme o objetivo da sessão e as características do grupo. Se há música presente, ela passa a fazer parte da sessão e exerce influência nos participantes, mesmo que seja mínima, como no caso de crianças que participam ativamente da sessão com ou sem som.

Com adultos, a música é um instrumento de suporte que ajuda o psicomotricista relacional e estimula o grupo a entrar na dinâmica ao preencher um vazio, quebrar defesas e evitar que os participantes racionalizem. A música ajuda, por exemplo, o grupo a dinamizar o movimento. Durante a sessão, o profissional percebe a demanda do grupo e utiliza a música de acordo com o caminho mais estruturante a que deve levá-lo. É fundamental contatar com a carga afetiva e emocional que a música pode transmitir em algumas situações específicas das vivências e também se levar em consideração o objetivo do que se deseja atingir com o grupo.

Com adolescentes, a música exerce papel fundamental e o profissional deve ser coerente em suas escolhas.

A despeito de poder trocar a música no momento da vivência, quando surge uma situação propícia a determinado ritmo, o psicomotricista relacional deve se preparar previamente e organizar seu material, separando as músicas que pretende usar. Essa organização prévia é fundamental para a qualidade do trabalho.

1.1.3.6.3. *Duração da sessão*

As sessões são semanais, com uma hora de duração, no mínimo.

1.1.3.6.4. *Estrutura da sessão*

Criar um espaço tranquilizador para o acontecimento da sessão, para garantir que ela tenha começo, meio e fim é um investimento fundamental já no primeiro encontro.

Ritual de entrada: os sapatos devem ser retirados e deixados sempre no mesmo local. Esse ritual possibilita um tempo para que a criança possa se separar do espaço de fora do *setting* e entrar no espaço simbólico, dentro da sala de Psicomotricidade Relacional. André Lapierre e Anne Lapierre (2002) ensinam que:

. . . descalçar-se para entrar num lugar é, de certo modo, fazer desse lugar a própria casa, aceitar uma certa intimidade, uma certa confiança, privar-se da segurança de poder sair, já que para sair é preciso estar calçado. Mostrar seus pés, enquanto o resto do corpo está coberto, é revelar certa nudez, aceitar a vulnerabilidade de um órgão habitualmente muito reforçado em seu poder de apoio, mas também de agressão, de defesa (p. 104).

Verbalização inicial no tapete: roda de conversa. No início da sessão, explicam-se ao grupo as regras do jogo: pode-se brincar bastante, mas é preciso cuidar para não se machucar e não machucar o outro, nem por fora e nem por dentro (ferir os sentimentos do outro). Também não é permitido estragar os materiais da Psicomotricidade Relacional, mexer nos materiais ou adornos da sala, sair da sessão sem justificativa, entre outras regras que se adaptam ao lugar no qual a sessão está sendo feita. Devem-se explicar ao grupo quais são as regras e por que existem. A conversa inicial é a escuta do grupo, de seus anseios e desejos, é compartilhar experiências positivas e/ou negativas que se manifestam com a conotação do mundo interior de cada um, devendo ser respeitada.

Entrega dos materiais ao grupo: este é um momento importante de uso do poder do psicomotricista relacional na sessão. O material deve estar em lugar separado e fora do alcance das crianças, de forma que somente o psicomotricista relacional tenha o poder de liberá-lo para a brincadeira. Nesse momento, pode-se reforçar a necessidade de

respeitar as regras e sugerir o tema para a brincadeira, seja por meio de sua expressão corporal ou verbal.

Tempo de brincar: momento para investir no dinamismo e nas relações psicomotoras.

Tempo de descansar: o relaxamento. O psicomotricista relacional deve investir no retorno à calma por meio do relaxamento, para que o grupo baixe as tensões e encontre um tônus mais afetivo e adequado ao ambiente ao qual voltará a se inserir após a sessão. Em hipótese alguma o profissional deve deixar a criança sair do *setting*, agitada, com tônus elevado ou com postura regressiva e tônus baixo.

Organização dos materiais: todos necessitam cooperar e encontrar um lugar dentro desse contexto.

Verbalização final no tapete: roda de conversa. Durante a conversa final, a criança retoma o conteúdo vivido e estabelece ligações entre o simbólico e o real. Conforme Le Boulch (2001), “a expressão verbal da experiência vivida do corpo é a prolongação natural do trabalho psicomotor” (p. 151). O adulto pode auxiliar a criança a recordar e nomear o que viveu na sala de Psicomotricidade Relacional. Podem-se fazer perguntas a respeito dos jogos que a criança fez, das relações que estabeleceu, podem-se reconhecer suas conquistas e até retomar questões ligadas a limites. Essas estratégias favorecem também o desenvolvimento cognitivo da criança.

Momento de calçar os sapatos: a retomada da vida fora da sala de Psicomotricidade Relacional. É também um momento de organização, autonomia ou investimento em reações de ajuda.

Saída da sala de forma organizada: levar as crianças à professora (no caso da escola) ou aos pais ou responsáveis (no caso do contexto clínico) de forma organizada.

1.1.3.6.5. Organização prévia da sessão

Elaborar o planejamento da sessão, levando-se em consideração o tempo, o espaço, o material, o número de crianças e as características do grupo é fundamental para manter a qualidade do trabalho.

A reflexão e o planejamento sobre onde se quer chegar com o grupo proporcionam segurança para quem conduz o trabalho e, conseqüentemente, para seus participantes. Nesse contexto, pode-se refletir antecipadamente sobre os conteúdos a

serem vividos, mas não sobre a forma como acessá-los e brincar com as crianças. O brincar surge em função da maneira como a criança expressa suas necessidades e se comunica.

É importante que haja organização na conduta do psicomotricista relacional e é fundamental que ele pense e reflita sobre seu grupo, estude suas particularidades para eleger os materiais que usará em função das características do grupo e do seu momento evolutivo. Só se sabe realmente o que se vai viver com o outro quando se está diante dele e ele expressa suas demandas. No entanto, o adulto identifica, antes de cada sessão, qual a necessidade e como é o movimento do grupo, e organiza-se em função dessa decodificação. Nesse contexto, flexibilidade é fundamental para adequar o planejamento aos conteúdos que surgem no momento da vivência, adaptar-se à forma como a criança expressa seus desejos e modificar alguns objetivos ao longo da sessão.

1.1.3.7. Expressividade psicomotora

É necessário adequar as expressões do corpo ao conteúdo da relação que o adulto vive com as crianças, caso contrário, podem-se passar mensagens ambíguas ao outro. Expressar um conteúdo psíquico por meio da motricidade possibilita o jogo simbólico, a comunicação tônica, a decodificação e a resolução de conflitos.

A expressividade psicomotora torna a comunicação corporal mais clara, o que confere ao psicomotricista relacional a possibilidade de decodificar, com mais eficácia, os mais variados comportamentos. Entretanto, não se pode confundir expressividade com teatralização ou reprodução mecânica de atos, gestos e posturas. A expressividade psicomotora por si só não toca a dimensão emocional do outro. Para trazer o significativo ao gesto, ao olhar, à voz, a capacidade de se envolver afetivamente com as crianças, dentro de uma relação controlada, deve estar presente. Os afetos e a emoção precisam fazer parte da relação psicomotora para que a expressão corporal toque o outro. Nesse sentido, o adulto precisa se autorizar a vibrar com o outro dentro da relação psicomotora em que está envolvido.

Segundo Rodríguez & Llinares (2008), os principais mediadores da comunicação de que o psicomotricista relacional utiliza-se para entrar nas relações psicomotoras e expressar-se são o gesto, a mímica, a voz, o olhar e a comunicação tônica.

O gesto acompanha, prolonga ou completa o gesto do outro (Lapierre, 1990). Dentro desse contexto, pode-se estabelecer um diálogo tônico a distância ao se imitar os gestos do outro, colocando dois corpos em ressonância (André Lapierre & Anne Lapierre, 2002).

As mímicas do rosto e do corpo configuram-se em mensagens endereçadas ao outro. Às expressões das crianças deve-se responder com atitudes, gestos e mímicas adequadas ao conteúdo expresso:

. . . o gesto, a atitude e mímica, são, em sua maior parte, espontâneos e involuntários. Revelam não somente conteúdos conscientes, como também mensagens vindas do inconsciente, que expressam de forma simbólica e analógica um sentimento, uma demanda, uma necessidade ou um desejo do qual a criança não é plenamente consciente (André Lapierre & Anne Lapierre, 2002, p. 48).

Utiliza-se também a vocalização como forma de expressão e intervenção. O ruído, o som, o grito podem fazer parte do jogo, desde que sem excessos e de maneira contextualizada ao conteúdo da brincadeira. O tônus ou o volume da voz podem ajudar a criança a se desenvolver ou, ao contrário, assustá-la ou reprimi-la.

Durante o relaxamento, a voz do adulto funciona como um convite às relações afetivas e de segurança. Sua entonação suave é fundamental nesse momento da sessão.

Algumas vezes, é necessário elevar o tônus da vocalização para motivar as crianças e dinamizar a sessão. Outras vezes, o tom elevado pode ser fruto da ansiedade do adulto diante das crianças e invadir seus jogos e atividades. O uso da vocalização pode, portanto, contribuir ou prejudicar a evolução da sessão: “O intercâmbio de sons vocais supõe um intercâmbio de tensões afetivas e corporais, supõe ressonância de um corpo em outro corpo. Através da voz, dos sons pode-se enquadrar e acompanhar a atividade dos outros” (Rodríguez & Llinhares, 2008, p. 129).

O grito e os sons vocais que saem de um corpo podem penetrar simbolicamente o corpo do outro. A voz é o mediador mais arcaico e pode constituir uma espécie de continente simbólico, de “envolvimento sonoro” (André Lapierre & Anne Lapierre, 2002).

Também o olhar pode ser uma forma de intervenção. O encontro de olhares e o brincar olhando permite que a criança estabeleça uma comunicação muito profunda. “O

intercâmbio de olhares é uma captação recíproca” (Lapierre, 2005, p.23). O olhar é uma forma de penetrar simbolicamente o outro. A criança que não olha o outro geralmente não se sente vista por ele. Para algumas crianças, no entanto, o olhar pode ser invasivo e o adulto, ao brincar, deve buscar essa escuta.

Sobre a importância do olhar, Lapierre, André e Lapierre, Anne (2002) ressaltam que “a fascinação do olhar do bebê (os olhos dentro dos olhos) é uma das comunicações mais profundas que podem ser estabelecidas com ele. A penetração recíproca e simultânea que essa comunicação provoca pode recriar sensações fusionais” (p. 47).

A dimensão do olhar articula-se por meio de três eixos: ver, ser visto e ver-se. Ver o espaço, os objetos, os outros; ações em que os olhos caem sobre o corpo ou sobre a ação. Ver significa fazer, criar, existir, mas também destruir, fazer desaparecer. Ser visto, observado pode ser experimentado como crítico, tolerante, generoso, avaliativo, etc. Ser visto significa diálogo, existência, reconstituição. Ver-se no espaço, no outro, dentro de si, em uma relação em que o outro se converte em espelho de minha existência ou pode ser assegurador, destrutivo, narcísico ou manipulador. A cada modalidade de ver em distintos momentos e situações corresponde uma série de expressões das emoções. De acordo com essas emoções, os sentimentos e a intenção, olhamos de maneiras diferentes a criança: olhar fixo, perdido, de lado, para cima, para baixo, fugidio, disfarçado, etc. (Rodríguez e Llinhares, 2008).

1.1.3.8. Empatia tônica/Acordo tônico

A empatia pode ser definida como “uma forma de ressonância afetiva na qual o terapeuta está apto para sentir como o cliente o faz na situação e comunica isto ao cliente” (Goldman, 2007, p. 697).

A relação tônica, tão privilegiada em Psicomotricidade Relacional, é o intercâmbio tônico entre dois corpos, que lhes permite se compreenderem mutuamente. O vetor da comunicação são as modulações tônicas (ligadas à subcorticalidade) e que dão ao gesto “. . . sua tonalidade afetiva, reveladora de sentimentos conscientes ou inconscientes, que o acompanham” (Lapierre, 2010, p. 119). “A comunicação tônica é feita de uma infinidade de nuances muito finas, inexprimíveis em linguagem verbal, muito mais sentidas do que compreendidas pelo outro” (Lapierre & Aucouturier, 1984, p. 70).

Mas o tônus também reflete e está ligado à atividade intelectual do sujeito: “as variações tônicas refletem o curso do pensamento A função postural dá sustentação à atividade mental. Entre ambas há uma relação de reciprocidade” (Galvão, 1999, p. 71).

O acordo tônico é o substrato da comunicação mais autêntica. Pela via do diálogo tônico, o psicomotricista relacional pode escutar a demanda do outro. O ajuste tônico entre duas ou mais pessoas implica inserir-se num discurso autêntico, em que a escuta do outro se dá por meio da escuta de um gesto, de uma postura, de uma variação tônica, de um olhar e, principalmente, “do diálogo entre o corpo no corpo do outro e o corpo do outro” (Lapierre & Aucouturier, 1984, p. 10).

O ajuste à dinâmica da criança facilita sua expressão. O tônus corporal, ligado à emoção, traduz o conteúdo da relação do sujeito com o outro. As diferentes nuances afetivas revelam-se por meio do tônus muscular, daí o importante destaque que o psicomotricista relacional dá ao componente corporal das emoções.

A esse respeito, Galvão (1999) ressalta que:

A função tônica é responsável pela regulação das alterações do tônus da musculatura dos órgãos internos (lisa) e da musculatura esquelética (estriada). A serviço da expressão das emoções, as variações tônico-posturais atuam também como produtoras de estados emocionais; entre movimento e emoção a relação é de reciprocidade. Uma importante característica da função tônica é a concomitância entre as contradições e a sensibilidade a ela correspondentes, ou seja, a criança sente suas variações tônicas tão logo elas ocorrem. Assim, a modelagem do corpo realizada pela atividade do tônus muscular permite, além da exteriorização dos estados emocionais, a tomada de consciência dos mesmos pelo sujeito (p. 63).

O estado tônico do sujeito revela, portanto, a carga afetiva do gesto, da ação, do toque, da voz, do ritmo e traduz seu estado emocional. Wallon (1995) considera o estado tônico como “um modo de relação, hipertonia de solicitação, hipotonia de alívio, de relaxamento ou satisfação”. Já Ajuriaguerra (1983), discípulo de Wallon, considera o estado tônico como um modo de relação afetiva e chama a atenção para a necessidade do diálogo tônico entre paciente e terapeuta, enfatizando a importância da relação tônico-emocional para o processo terapêutico como uma revivência da relação entre a mãe e o bebê. As formas tônico-emocionais adquiridas durante a infância constituem os

fundamentos da vida psíquica inconsciente do adulto. No entanto, se esta linguagem tônica é particularmente importante na infância, o adulto continua a utilizar esse diálogo corporal silencioso, mas, na maioria das vezes, de forma inconsciente (Courraud, 2004).

1.1.3.9. Jogo simbólico e a fantasia do brincar

O jogo simbólico é um recurso que facilita à criança o acesso ao seu imaginário, além de ser revelador de suas necessidades, uma vez que o investimento das crianças em personagens de seu interesse facilita a escuta do psicomotricista relacional em relação as suas demandas. Elas utilizam-no para preencher carências e necessidades, controlar acontecimentos traumáticos, extravasar sentimentos contidos, equilibrar seu estado de tensão interna, confirmar suas potencialidades, comemorar aquisições, elaborar conteúdos psíquicos e aspectos inerentes à fase do desenvolvimento infantil em que se encontra, entre outros.

Galvão (1999) afirma que “no faz de conta é possível compreender com mais clareza a origem corporal da representação” (p. 73).

Já para Maudire (1988): “o jogo simbólico é para a criança uma atualização de suas necessidades e suas carências, de seus fantasmas e de seus sonhos” (p. 83).

Esse tipo de jogo é a representação corporal do imaginário, ou seja, a criança representa simbolicamente suas ações e, na atividade psicomotora presente, exercita sua capacidade de pensar e representar, o que favorece seu desenvolvimento cognitivo e o equilíbrio de suas ações (Silva, 2007).

Nesse contexto, o psicomotricista relacional deve ser parceiro simbólico da criança e não apenas facilitador do jogo simbólico. A parceria simbólica implica aceitação, por parte do adulto, do universo imaginário da criança e de suas necessidades. Facilitar o jogo simbólico é importante, mas, no *setting* da Psicomotricidade Relacional, a atuação do profissional avança para uma dimensão mais autêntica e espontânea, e suas intervenções devem estar inseridas no contexto da fantasia do brincar trazida pela criança.

1.1.3.10. Decodificação

A expressão simbólica está baseada numa analogia, ou seja, entre o objeto e o ato ou a pessoa simbólica e o objeto, ou o ato e a pessoa real, existe qualquer coisa análoga ou semelhante. Qualquer coisa que evoca o real permite-lhe substituir o símbolo. Para o psicomotricista relacional, trata-se de fazer a operação inversa: ser capaz de ver a analogia para descobrir o sentido real que se esconde por baixo do simbólico. Isso se chama decodificação (Vieira, Batista & Lapierre, 2005).

O processo analógico caracteriza o funcionamento habitual do inconsciente, em que uma imagem evoca outra e se confunde com ela. Desse modo, no jogo simbólico com bambolê, por exemplo, o sujeito atualiza os sentimentos que ele atuaria com sua mãe, mas sem sabê-lo. Pode-se, dessa forma, permitir-se aos atos que o superego proíbe. São precisamente esses atos que são reveladores dos conflitos inconscientes (Vieira, Batista & Lapierre, 2005).

A decodificação se constitui em uma das mais importantes ferramentas do psicomotricista relacional para fazer evoluir situações de jogos simbólicos e habilidades de comunicação global, favorecendo a relação autêntica consigo e com os outros.

Nesse sentido, o ato tem valor de linguagem, não se situa no registro do real, mas sim no registro do simbólico. O ato é um significante, da mesma forma que a palavra. O trabalho do psicomotricista relacional é decodificar seu significado (Lapierre, 2010).

A decodificação das mensagens simbólicas do inconsciente é o trabalho específico da Psicomotricidade Relacional, seja verbal ou corporal. No entanto, não se trata de uma técnica cuja aplicação engessa a relação, mas, sim, de um meio que serve a uma relação e que deve permitir enriquecê-la (Batista, 2010).

1.1.3.11. Agressividade

A agressividade é um elemento essencial e, talvez, o mais dinâmico, da pulsão de vida. Em Psicomotricidade Relacional, aceita-se a agressividade e brinca-se com ela – com a do psicomotricista relacional e a do outro –, com o auxílio de objetos mediadores dessa relação. Utilizam-se estratégias de jogo que facilitam a sua expressão para que essa pulsão encontre formas simbólicas e construtivas de se exprimir e transformar-se numa produção socializada e construtiva. A criança ajusta positivamente sua agressividade, simbolizando-a.

Em seu livro “Da Psicomotricidade Relacional à Análise Corporal da Relação”, Lapierre (2010) nomeia de pulsão de agressão o movimento do sujeito ao buscar a “afirmação de si, na relação com o mundo e com os outros, sendo a agressividade apenas um meio e não um objetivo” (p. 79).

Do ponto de vista da Psicomotricidade Relacional, pode-se dizer da agressividade que se apresenta nas sessões que ela é:

. . . uma maneira de se relacionar com o outro, uma forma de comunicação. É provavelmente o mais primitivo e espontâneo modo de comunicação face ao outro, quando este é desconhecido “É um meio de “dar” e “receber”, mesmo que golpes” Proibir a agressão ou reprimi-la por meios coercitivos é reforçá-la. Tolerar a agressão sem responder só faz com que sua intensidade aumente, pois o que o interessado quer é obter uma resposta, uma relação; e não dá-la só pode incitá-lo a aumentar a agressividade. É preciso, portanto, transpor para o plano simbólico, no qual a agressividade poderá ser aceita e desculpabilizada Se a agressividade é muito forte para ser controlada, ou muito culpabilizada, nós a desviamos para o objeto, no “forte” e no “rápido” que libera a violência do gesto (Lapierre & Aucouturier, 2004, p. 62).

As condutas agressivas são sempre culpabilizadas pelo adulto, mas a agressividade é uma forma de comunicação, é uma maneira que as crianças encontram de expressar seu jeito de ser e de se relacionar e, como tal, deve ser aceita pelo psicomotricista relacional. Ressaltando, o psicomotricista relacional não sofre as agressões das crianças, mas aceita-as como legítimas. O profissional, portanto, busca encontrar os motivos que geram as condutas agressivas para dar respostas adequadas às crianças. O adulto, ao compreender o sentido que carregam as manifestações agressivas das crianças, encontra uma possibilidade de conhecê-las melhor e de favorecer o desenvolvimento de seus investimentos simbólicos nesse conteúdo, para não aceitá-las passivamente. Ao contrário, responder a elas ativamente.

Fernandes (1991) diferencia a agressividade e o ato agressivo e afirma que a agressividade faz parte da criatividade. A autora apresenta essa diferença ao indicar o quanto a agressividade é possibilitadora de aprendizagem e criatividade e, por outro lado, o seu poder de transformar-se em resto de agressividade, quando, por meio de medidas disciplinares, coercitivas e proibitivas, a escola, numa tentativa de resolver o problema do ato agressor, contrariamente o fortifica e o torna ainda maior. “Quando o ato agressivo e cruel aparece e é sancionado e reprimido disciplinarmente, pode

provocar, em muitos casos, a inibição do pensamento como resposta reativa desse aluno” (p. 53).

A agressão, conforme Winnicott (1950), tem dois significados: “por um lado, constitui direta ou indiretamente uma reação à frustração. Por outro lado, é uma das muitas fontes de energia de um indivíduo” (p. 289).

Nas sessões de Psicomotricidade Relacional, é possível viver a agressividade dentro dos limites da expressão simbólica, e ajustá-la por meio “do domínio da agressividade que começa com a adaptação ao outro” (Lapierre & Aucouturier, 2004, p.62). O prazer da descarga das tensões, pela via dos jogos de lutas e confronto, possibilita um posterior reencontro pelo viés da afetividade.

Aucouturier, Darrault e Empinet (1986) entendem que a agressividade é, para a criança, “um meio de nos transmitir sua rejeição, tem um sentido de um apelo a ser ouvido, escutado, reconhecido, amado, para que sua existência se torne melhor: no fundo, trata-se de um convite para a comunicação” (p.160).

Ao encontrar o prazer de brincar com a sua agressividade e com a agressividade das crianças, possibilita-se o acordo tônico. O conflito, vivido na relação corporal de disputa com o adulto, é fundamental para a afirmação da identidade da criança. Porém, a vivência da agressividade, a despeito de gerar prazer e liberar tensões, deve ter um objetivo, uma meta em função da demanda do grupo, ou seja, o brincar com a agressividade deve ter um conteúdo claro e focado na intervenção.

1.1.3.12. Afetividade

Corpo e afetividade estão ligados e a busca de ressonância afetiva entre o corpo do adulto e o das crianças é um investimento constante na sessão. Acolher, no corpo, o corpo do outro, numa vivência mais afetiva, é estruturante para a criança. Vieira, Batista e Lapierre (2005) afirmam que “a afetividade é a estratégia mais importante na intervenção do psicomotricista relacional . . . e deve estar na base de todas as relações que se mantêm na sala” (p. 127); ela favorece a construção da autonomia da criança, pois, sentindo-se aceita e encontrando seu lugar no desejo do adulto, a criança caminha rumo à afirmação de sua identidade.

Vieira, Batista e Lapierre (2005) dizem que a Psicomotricidade Relacional “visa privilegiar a qualidade da relação afetiva, a disponibilidade tônica, onde o corpo e a motricidade são abordados como unidade totalidade do ser” (p. 28).

A relação psicomotora não deve ser fria, impessoal e técnica, ao contrário, exige do psicomotricista relacional uma implicação emocional controlada, sem a qual não há comunicação. A intervenção deve tocar o outro em sua dimensão afetiva para que promova mudanças. “A personalidade real, profunda, não se estrutura no nível intelectual. Ela se estrutura ou se reestrutura no nível da evolução dos fantasmas através de uma vivência afetiva e emocional na qual o corpo está sempre presente” (Lapierre & Aucouturier, 1984, p. 97).

1.1.4. Campos de aplicação da psicomotricidade relacional

A Psicomotricidade Relacional, atualmente, é uma prática requisitada em escolas, clínicas e empresas públicas e privadas. Em qualquer um desses locais, essa ferramenta enfatiza a saúde, e não a doença, abordando, primordialmente, as relações e o desenvolvimento humano.

O trabalho em cada uma das diferentes áreas de atuação da Psicomotricidade Relacional possui algumas particularidades, abordadas nos tópicos seguintes.

1.1.4.1. Área Clínica

O ser humano, em seu processo de evolução psíquica, sente-se inserido em diversos contextos: familiar, escolar e social. Estes proporcionam a ele inúmeras possibilidades de existência e o sujeito depara-se com complexidades, a partir do momento da concepção até a vida adulta. Um número significativo de pessoas, nesse processo de nascer, crescer e morrer, constroi uma história desestruturada psiquicamente, ou mesmo frágil de significado. Nesse sentido, oportuniza-se um espaço para que a criança e o adolescente possam ressignificar sua existência.

A Psicomotricidade Relacional no contexto clínico é um trabalho desenvolvido exclusivamente com crianças e adolescentes, que são encaminhados pelos pais, pela escola, por médicos ou outros profissionais, quando apresentam um sofrimento psíquico. Na clínica de Psicomotricidade Relacional abre-se, segundo Jerusalinski

(2004), “o espaço do que se ignora no destino de uma criança, para além da doença que a afete ou do limite que sua deficiência lhe trace” (p. 14).

Auxiliam-se as crianças e os adolescentes a exprimirem a sua vida pulsional e a elaborarem seus conflitos. Possibilita-lhes se expressarem, imaginarem e viverem cenas e brincadeiras que passam à guisa de suas fantasias, estabelecendo elos entre os elementos conscientes e inconscientes de suas diferentes produções, que os psicomotricistas relacionais irão ajudá-los a descobrir. Trata-se de atualizar um passado que não é passado. Só depois de se revisitar as próprias origens é que não se está fadado à repetição dos sintomas.

A demanda pela clínica está vinculada a uma queixa específica, ou seja, situa-se em relação ao pedido de ajuda, mas não perde de vista o seu aspecto preventivo, pois se busca detectar a dificuldade da criança e do adolescente, sem esquecer-se de seu potencial para se desenvolver. A Psicomotricidade Relacional trabalha, antes de tudo, com o que a criança e o adolescente sabem fazer. Lapierre e Aucouturier (2004) referem que é necessário trabalhar com o que há de positivo na criança, interessando-nos por aquilo que ela sabe fazer e não pelo que ela não sabe fazer.

As crianças encaminhadas à clínica questionam-se interna e inconscientemente sobre que lugar ocupa no desejo dos pais. Elas são herdeiras do sofrimento dos pais e o sintoma delas dirige-se à verdade do casal parental. Como o sintoma se dirige ao outro, as crianças o tornam uma mensagem que transporta o que mais incomoda os pais, para que elas se sintam atendidas naquilo que as fazem sofrer. Quando o psicomotricista relacional toma o sintoma das crianças como dirigido ao par parental, as crianças devolvem à família aquilo que ela tem que resolver (Guerra, 2008). O psicomotricista relacional, portanto, “assume a função de coautor nos possíveis destinos do sujeito nesse contexto” (Birman, 2007, p. 31). De acordo com Lapierre (2010), “toda patologia é uma patologia da relação. É, então, sobre a relação que precisamos trabalhar” (p. 72).

A clínica infantil compreende e trabalha “no nível da terapia psicomotora, as desordens relativas ao desenvolvimento da criança nas esferas motoras, relacionais, afetivas e cognitivas, tendo como referência o enquadre psicodinâmico da motricidade infantil” (Vieira, Batista & Lapierre, 2005, p. 149).

1.1.4.2. Área Escolar

Na concepção pedagógica e filosófica da Psicomotricidade Relacional, do ponto de vista de Llinares e Rodríguez (2003), é preciso pensar na escola como um lugar de encontro, de vivências, de ações, de socialização e aprendizagens, buscando formas adequadas de atendimento às necessidades individuais do aluno.

A Psicomotricidade Relacional concebe o despertar para o desejo de aprender como resultante, em primeiro lugar, de um trabalho realizado com a pessoa, visando desculpabilizá-la de um desejo contido e reprimido desde há muito (Cunha, 2006).

No âmbito educativo, a intervenção psicomotora relacional possibilita a expressão da subjetividade por meio do brincar e da relação com o outro, em um jogo simbólico mediatizado por objetos e pela comunicação corporal, não verbal.

A proposta da Psicomotricidade Relacional na escola implica atender a demanda do corpo em todas as suas dimensões e funções, principalmente a psíquica. Por meio do brincar espontâneo e simbólico e da comunicação não verbal, facilita-se a expressão de emoções e auxilia-se a criança a lidar com elas de forma construtiva. Além disso, o aluno tem a possibilidade de ter mais consciência sobre seu corpo, sua lateralidade, sobre as noções temporais e espaciais e pode desenvolver mais harmonicamente sua coordenação motora.

Preconizam Rodríguez e Llinares (2006) que:

O corpo é o elemento básico de contato com o meio exterior. Para alcançar as metas máximas de desenvolvimento humano, ou seja, o desenvolvimento dos processos psíquicos superiores como o pensamento e os processos que intervêm nas análises, sínteses, abstrações, simbolizações, entre outros, é necessário que tenham sido previamente realizados mediante atividades corporais (p. 8).

A Psicomotricidade Relacional na escola respeita a evolução filogenética da criança, além de promover o seu desenvolvimento maturacional em seus aspectos motor, afetivo, relacional e social. Essa proposta de desenvolvimento coincide com o processo evolutivo descrito por Wallon, Piaget e Freud (Vieira, Batista & Lapierre, 2005).

Na escola, a Psicomotricidade Relacional coloca a criança em situação de experimentar afetivamente o espaço, os objetos e a relação com os outros, o que favorece a construção saudável da imagem corporal, que se dá na infância, tempo que a criança divide com a escola e a casa.

A participação corporal na aquisição do conhecimento é fundamental. Wallon e Piaget enfatizam que os primeiros conceitos são adquiridos com base na experiência motora, no deslocamento do corpo no espaço e no tempo, na manipulação de objetos (Vieira, Batista & Lapierre, 2005).

Nesse contexto, a Psicomotricidade Relacional converte-se em um agente de mudanças e favorece o processo de interação professor/aluno, professor/professor, aluno/aluno; desenvolve a capacidade de escuta necessária à comunicação afetiva; promove a afirmação da identidade e a superação de conflitos normais do desenvolvimento; potencializa o desejo de aprender, pois oferece a possibilidade de manifestar impulsos inconscientes que levam à busca do conhecimento, o que promove uma pedagogia mais aberta, que respeite o sujeito em sua globalidade.

A profilaxia mental na escola evita excessos repressivos e, conseqüentemente, a instalação de neuroses infantis. Os problemas de aprendizagem podem também ser determinados pelas relações vividas na instituição escolar. Por conseguinte, é importante que haja, na escola, um espaço de liberdade e de expressão espontânea e singular para a vivência do corpo psíquico e relacional, pois, se a escola estiver viciada pela repetição, as crianças não poderão manifestar-se criativamente e nem desfrutar dos benefícios da mudança. Daí a inibição intelectual e o fracasso escolar.

Não é possível desenvolver habilidades cognitivas e sociais sem que haja um atravessamento da emoção. O trabalho com a Psicomotricidade Relacional na escola busca evitar e (ou) resolver conflitos infantis normais que barram o processo de aprendizagem. Por meio do jogo simbólico a criança descobre, redescobre e afirma suas potencialidades imprescindíveis para o desenvolvimento escolar e social. Sentindo-se aceita e capaz de ousar, a criança pode participar ativamente de seu fazer escolar e responsabilizar-se pelo que faz e diz.

A conexão entre Psicomotricidade Relacional e educação promove a investigação de fenômenos educativos relativos à subjetividade dos estudantes e à instituição, imbricados por questões emocionais presentes no cotidiano escolar e intervém, promovendo laços sociais mais saudáveis.

Dito em resumo, a Psicomotricidade Relacional na escola é uma prática educacional, “mas também numa forma de entender a educação, é uma pedagogia ativa

que enfoca globalmente a criança e seus problemas correspondentes às diferentes etapas de seu desenvolvimento” (Llinares & Rodríguez, 2003, p. 17).

1.1.4.3. Área Organizacional

A Psicomotricidade Relacional no âmbito corporativo centra-se essencialmente sobre a relação, isto é, sobre a observação e análise do que se passa quando pessoas entram em comunicação com outras no ambiente de trabalho. Atualmente, a qualidade de comunicação está cada vez mais mediatizada por uma dinâmica relacional que nem sempre é saudável, em que qualquer falha ou ruído provoca interferências significativas – tanto pessoais do trabalhador quanto da organização no desenvolvimento de qualidades pessoais – essenciais ao sucesso dos empreendimentos (Vieira, 2010).

Nas vivências em Psicomotricidade Relacional, nesse contexto, portanto, o indivíduo tem a possibilidade de encontrar, pela via do movimento espontâneo, do prazer de brincar e da relação desculpabilizada com seus colegas de trabalho, um espaço de aceitação de si e acolhimento, o que favorece a saúde mental, diminui as pressões diárias e, conseqüentemente, harmoniza os interesses pessoais com os da empresa.

Dessa forma, a Psicomotricidade Relacional nas empresas estimula, nos funcionários, a percepção acerca da importância de se questionar a respeito de seus sentimentos e emoções do dia a dia. A agitação e o estresse diários geram a necessidade de um tempo para parar, marcar um encontro consigo e com o outro, um tempo para autodescobertas, longe das pressões e exigências sociais. Esse momento vivenciado nas sessões de Psicomotricidade Relacional poderá possibilitar que relações sejam reaprendidas ou ressignificadas por meio da comunicação não verbal, o que poderá proporcionar um crescimento progressivo no que se refere ao poder pessoal e à autenticidade. O encontro de pessoa para pessoa favorece a emergência do equilíbrio e da sinergia, desencadeando atitudes confiantes, criativas e comprometidas, fortalecendo a qualidade e a excelência humana no âmbito organizacional.

O trabalho da Psicomotricidade Relacional desenvolvido na empresa não é uma proposta voltada para o processo de adquirir conhecimentos sobre o modo de ter, mas, sim, para as possibilidades de ser. Baseia-se na ação motora, corporal e espontaneamente vivida, o que facilita ao participante encontrar uma comunicação do respeito e da descoberta, pela qual a disponibilidade do ser permitirá a liberação do

desejo de comunicar com confiança e autenticidade, melhorando, assim, seu desempenho na função para o qual foi designado (Vieira, 2010).

Esta prática no contexto empresarial, portanto, favorece a redução do estresse, sensibilizando e desenvolvendo comportamentos de coesão e lealdade baseados em valores éticos essenciais ao equilíbrio das relações de poder, nos âmbitos profissional, social e familiar, possibilitando o desenvolvimento de um perfil relacional mais harmônico consigo e com os outros, dentro e fora da organização.

Segundo Freud (1930):

A atividade profissional constitui fonte de satisfação, se for livremente escolhida, isto é, por meio de sublimação, tornar possível o uso de inclinações existentes, de impulsos instintivos (pulsionais) persistentes ou constitucionalmente reformados. No entanto, como caminho para a felicidade, o trabalho não é altamente prezado pelos homens. Não se esforçam em relação a ele como o fazem em relação a outras possibilidades de satisfação. A grande maioria das pessoas só trabalha sobre pressão da necessidade, e esta aversão humana ao trabalho suscita problemas sociais extremamente difíceis (p. 174).

O investimento na saúde mental do trabalho implica conferir um status importante às emoções, que, via de regra, influenciam os comportamentos diários. Trata-se de oferecer um espaço simbólico no qual se aprende espontaneamente a lidar com as emoções surgidas dentro do contexto organizacional.

Em Psicomotricidade Relacional, acredita-se que mudanças sustentáveis na empresa devem valorizar a principal ferramenta capaz de mover todo o sistema: o ser humano. Essas mudanças devem iniciar-se de dentro para fora, conseqüentemente, nas e por intermédio das pessoas. O processo de transformação é complexo e envolve autoconhecimento, alterações na percepção, sensibilidade, motivação para o novo, para o desconhecido, para o risco. O ser humano influencia e é influenciado pelo meio, é constituído por uma história pessoal que contém experiências e emoções que o levam a lutar por objetivos, sonhos e necessidades. As situações de trabalho são dinâmicas e conduzem tanto ao prazer quanto ao sofrimento do trabalhador, exercendo uma importante influência no grau de satisfação e produtividade, na identificação e identidade com o trabalho (Vieira, 2010).

O indivíduo que produz necessita estar num permanente contato com seu desejo de construir, sentindo-se capaz de realizar, com prazer, o seu trabalho. Para lidar de

forma equilibrada com relações de poder, é importante investir no desenvolvimento de suas qualidades pessoais, tais como autenticidade, coragem, autoconfiança, afetividade, disciplina, compromisso, humildade, integridade, disponibilidade, permeabilidade, tranquilidade, equilíbrio, poder, entre outras. Essas qualidades, por sua vez, representam a base das estruturas das relações pessoais e grupais, que sedimentam o trabalho dos profissionais que fazem a empresa (Vieira, 2010).

Considera-se que o profissional não é neutro, visto que se compromete inteiramente com a posição que ocupa, com aquilo que acredita, com o que diz e faz, com que é ou pensa que é. Conforme o tom de voz que adota, o olhar que lança, o gesto que esboça, a sua mensagem adquire um valor específico para o conjunto de pessoas com quem trabalha, assim como há uma ressonância particular para alguns deles.

De acordo com Robbins (2004), alguns dos principais objetivos do trabalho realizado na empresa são desenvolver:

- a autoconsciência – a capacidade de lidar com os próprios sentimentos;
- o autogerenciamento – capacidade de administrar as próprias emoções e impulsos;
- a automotivação – capacidade de persistir diante de fracassos e dificuldades;
- a empatia – capacidade de perceber o que as outras pessoas estão sentindo;
- as habilidades sociais – capacidade de lidar com as emoções das outras pessoas.

A sociedade atual vive uma nova lógica para as relações humanas, o que tem repercutido em todos os setores, inclusive o corporativo. Na atualidade, o valor primordial está na aquisição de competências que decorrem do investimento no desenvolvimento pessoal do sujeito. Mudou a ordem dos fatores, não basta ocupar o lugar de poder, possuir competência técnica e conhecimento intelectual. Antes de qualquer coisa, é o nível do conhecimento de si, o equilíbrio e o poder pessoal que são capazes de mobilizar equipes para atingir metas e melhorar a produtividade. Essa mudança valoriza a humanização das relações na empresa e é principalmente por esta via que se mobiliza o colaborador a exercer com maestria suas competências, a

socializar o conhecimento, a despertar o desejo para criar, realizar e contribuir para o crescimento da organização.

Investir no autoconhecimento e na melhoria da qualidade das relações interpessoais é estratégia primordial de sucesso, aprendizagem e socialização do conhecimento, nos diversos segmentos da atuação profissional, uma vez que reforça a autoconfiança e a segurança no grupo de trabalho, possibilitando expansão do poder pessoal de forma construtiva na cultura organizacional.

1.1.5. Bases da formação em Psicomotricidade Relacional

A trilogia – Formação Pessoal, Formação Profissional e Formação Teórica – compõe a base que fundamenta o curso de pós-graduação lato sensu: Formação Especializada em Psicomotricidade Relacional, realizado pelo Centro Internacional de Análise Relacional (CIAR). Formando esse tripé, elas se interpenetram, completam-se, compõem um conjunto harmônico e estabelecem uma conexão que permite que cada espaço da formação seja significado, um pelo outro.

A Formação Pessoal implica pôr em discussão e vivência o próprio corpo, pois somente a vivência corporal possibilita o reconhecimento e o controle das projeções e contratransferências. É necessário que o psicomotricista relacional saiba da sua problemática por meio do conhecimento de si, de suas relações corporais, afetivas e emocionais que estabelece consigo, com os outros, com o espaço e com os objetos dentro do *setting* da Formação Pessoal. O aluno necessita viver e reviver situações próximas ou similares às que vivem as crianças, os adolescentes e adultos para saber trabalhar futuramente com as sensações e conteúdos que farão parte de seu trabalho.

Assim como se refere Freud (1926) em relação à Psicanálise – “. . . exigimos que todo aquele que quiser praticar a análise em outras pessoas se submeta ele próprio a uma análise” –, é somente pelo viés da Formação Pessoal, quando realmente se tem a experiência de que sua própria pessoa é tocada, que se pode partir para o trabalho com o outro (p. 226).

Lapierre e Aucouturier (1984) preconizam que o psicomotricista relacional necessita “. . . de uma formação que inclua o corpo menos sob seus aspectos anátomo-fisiológicos e mais como receptor e emissor de mensagens tônicas em relação a uma fantasmática pessoal” (p. 5).

Em relação à especificidade da Formação Pessoal da Psicomotricidade Relacional, Lapierre & Aucouturier (1984) lecionam que ela precisa permitir ao psicomotricista relacional tornar-se:

. . . consciente das induções de sua problemática corporal na sua relação com o outro; atenuar ou ultrapassar suas resistências tônicas de modo a ficar corporalmente disponível: capaz de se adaptar às necessidades tônicas e ser local de ressonância dos fantasmas do outro, sem que esse último se torne o local de ressonância de seu próprio desejo; tomar consciência de sua própria relação fantasmática com o mundo, com o espaço, com os objetos (p. 5).

Aucouturier, Darrault e Empinet (1986) salientam ainda que a finalidade da Formação Pessoal é atingir a capacidade de compreender o outro e de compreender a si.

A respeito da Formação Pessoal, Vieira, Batista e Lapierre (2005) resumem que é por meio da vivência nesse campo que “se adquire a experiência do saber vivido. Esse processo permite superar problemas pessoais, descobrir as projeções inconscientes, reestruturar a vida e aumentar a capacidade de compreensão de certos conceitos teóricos” (p. 136).

A Formação Teórica é fundamental para que o psicomotricista relacional possa falar de sua prática pelo viés de um discurso consistente. Machado (1991a) afirma que “o conhecimento da teoria e da teoria da técnica constitui o arcabouço cognitivo do exercício. . .” da Psicomotricidade Relacional (Mabilde, 1991, p.34). Um psicomotricista relacional necessita, com certeza, ler bastante, interessar-se por todo conhecimento acerca da teoria da Psicomotricidade Relacional, assim como sobre as outras ciências que a circulam e a interpenetram; deve ter curiosidade, desejo de saber e sede de conhecimento.

Por fim, da mesma forma como ocorre na Psicanálise, a supervisão é um dos três pilares básicos da formação do psicomotricista relacional, sendo considerada um dos seus elementos essenciais.

A Formação Profissional enfoca os Estágios Supervisionados e tem por finalidade sensibilizar a escuta corporal dos alunos no trabalho com as crianças e com os adolescentes para que eles desenvolvam a capacidade de decodificar as mensagens tônicas do outro. Não se nasce psicomotricista relacional pronto, torna-se um. Machado

(1991b) lembra que “. . . não se pode conceber um ser adulto que não se tenha originado numa criança” (Mabilde org., 1991, p. 20).

Lapierre e Aucouturier (1984) ressaltam que os estágios supervisionados permitem evidenciar as fantasias corporais próprias ao adulto, com as quais esse último vai encontrar a criança. Tal fato é de capital importância, porque “. . . a atitude da criança frente ao corpo do adulto nos aparece frequentemente como uma reação aos fantasmas que ele projeta sobre ela” (p. 4).

Mazer e Melo-Silva (2010) entendem que a vivência do estágio e o envolvimento com a atuação profissional são relevantes como elementos constitutivos da identidade profissional. Nesse contexto, além da vivência de estágio, a supervisão é situada como importante atividade para a reflexão e a construção de uma identidade profissional.

Ao falarem sobre o estágio, André Lapierre e Anne Lapierre (2010) afirmam que:

Aprende-se, nessas sessões, a estar atento à linguagem corporal da criança e, através dessa escuta permanente, perceber o significado de seus menores gestos, de suas atitudes, de sua mímica, de seu olhar, dos sons que ela emite, da distância que mantém ou não mantém do nosso corpo, do lugar em que fica na sala, da qualidade dos contatos que estabelece com nosso corpo, das tensões e das descontrações de seu próprio corpo, de seus ritmos, de sua relação com o chão e com os objetos, e de muitas coisas mais. Aprende-se a compreender e, pouco a pouco, decodificar as nuances desses comportamentos. Aprende-se também, e, sobretudo, a responder pela nossa própria linguagem corporal ao utilizar conscientemente os mesmos parâmetros sem misturar inconscientemente nosso próprio desejo, acreditando responder ao desejo da criança (p. 161).

Observa-se a importância dos estágios para a formação do psicomotricista relacional. Neles, é possível buscar possibilidades de escutar o que diz o corpo do outro e, principalmente, o seu, no contexto das intervenções psicomotoras autênticas, mas controladas.

De fato, André Lapierre e Anne Lapierre (2002) ressaltam que “a Psicomotricidade Relacional é uma verdadeira formação para a relação não verbal e para seu conteúdo simbólico” (p. 162). Trata-se de um “processo de formação individual inserido num processo de formação grupal” (Mila, 2001, p. 75).

Um bom psicomotricista relacional, ciente da responsabilidade que abrange sua profissão, não somente durante sua formação, mas ao longo de sua vida profissional, dá atenção especial aos três eixos que sustentam a Psicomotricidade Relacional – teoria, prática supervisionada e formação ou análise pessoal. Essa atitude possibilita que o profissional esteja em permanente aperfeiçoamento, além de garantir que ele se disponha a ocupar uma posição de ajuda constante perante seus clientes.

Dessa forma, deve apresentar atributos, tais como a capacidade de ser continente, empático e estar consciente de que é necessário realizar supervisão periódica. Essas características podem ser desenvolvidas durante a construção da identidade do psicomotricista relacional na sua formação acadêmica, que se dá com base em estudos sistemáticos, estágios, supervisão e formação pessoal (Souza & Teixeira, 2004).

Observa-se o quão são complementares os pilares básicos da formação do psicomotricista relacional: formação teórica, prática e pessoal. Sem o espaço de interlocução da supervisão, o psicomotricista relacional em formação, diante de incertezas e dúvidas, ergue defesas e busca respostas no saber teórico, a fim de obter respostas às suas angústias (Rocha, 2003). A teoria sem a ressonância da prática fornece um conhecimento estéril acerca da Psicomotricidade Relacional.

Por outro lado, somente o espaço da Formação Pessoal não seria suficiente para formar o aluno. As vivências são fundamentais para sensibilizá-lo, são importantíssimas para que ele possa conhecer a si mesmo, para que possa autorizar o seu corpo a brincar, antes de pedir a seu cliente que brinque. Porém, o corpo também comete atos falhos e o psicomotricista relacional em formação necessita do olhar do supervisor no espaço de interlocução.

A necessidade de intercâmbio entre o aluno que atua junto ao outro e um profissional mais experiente a quem possa recorrer faz com que, a partir dessa interlocução, seu trabalho ganhe sentido (Fuks, 2002).

Durante o curso de formação, o aluno precisa estar disponível para participar da Formação Pessoal e estar aberto à teoria da Psicomotricidade Relacional e às Supervisões. Mas a formação é continuada, ela existe enquanto estiver atuando o psicomotricista relacional. Uma vez formado, ele deve estar disponível a voltar a seu espaço de análise pessoal constantemente, ter estado e estar aberto a constantes

supervisões, tanto em grupo quanto individuais, participar de cursos e seminários, dedicar-se a conhecer e aprofundar o modelo de André Lapierre e a teoria da Psicomotricidade Relacional.

Bóris (2008) destaca que a formação é contínua e sistemática, persistindo ao longo de vida profissional e devendo ser sempre condizente com a vida pessoal do sujeito e com as diversas opções e experiências que ele faz e vivencia, pois a formação não é pontual e circunstancial.

Corroborando com a ideia de um processo contínuo que dura enquanto durar a prática profissional, Faleiros (2009) explica que a supervisão faz parte da formação continuada e da autoformação, numa relação de trocas de saberes em que se busca a crítica do contexto e da ação dos partícipes, assim como dos fundamentos e das alternativas para estratégias profissionais. Dessa forma, os componentes do tripé pertencentes ao processo são verdadeiramente integrados pelo aluno durante a Formação.

1.2. Supervisão

1.2.1. História da supervisão

De acordo com Sieburger (1999), “historicamente, os supervisores são profissionais com uma bagagem experiencial significativa, que desenvolvem atividades clínicas, ou que, de alguma forma, destacam-se no trato de questões teóricas” (p. 1).

Optou-se, aqui, por abordar a história da supervisão na Psicanálise e na Psicologia, pois, a despeito de suas semelhanças e diferenças com a Psicomotricidade Relacional, foi nesses campos que André Lapierre buscou, além da Educação Física, inspiração teórica para fundamentar sua prática no momento em que passou a dar mais ênfase à esfera psíquica do corpo, em detrimento de suas características anátomo-funcionais.

A supervisão, na história da Psicanálise, surgiu de modo espontâneo, não estruturado e sistematizado, por conta da necessidade de uma interlocução para o trabalho clínico. Freud buscava alguém com quem pudesse falar sobre seus atendimentos e avaliar sua prática, além de ser procurado por seus seguidores (Garrafa, 2004).

Moreau (1977) compara esse movimento ao que hoje se assemelha à prática da supervisão e chama atenção para uma dimensão analítica presente nessa prática em função da relação transferencial dos discípulos de Freud com ele.

Ressalvando essa particularidade, também Rocha (2005) menciona que Freud costumava discutir longamente com seus discípulos os casos dos pacientes que atendiam. Dessa forma, a supervisão pode ser comprovada mesmo antes de sua institucionalização.

Ainda no que se refere à Psicanálise, conforme Saraiva e Nunes (2007), a supervisão passou, oficialmente, a fazer parte da formação psicanalítica na década de 1920, introduzida por Abraham, Eitingon e Simmel no Instituto de Berlim, sendo requisito regulamentado do processo formativo e habilitador do analista.

Porém, é possível localizar historicamente o sentido normativo e obrigatório da prática das supervisões, tempo marcado pelas funções de prevenção de erros de novos profissionais e proteção dos pacientes a eles confiados.

O termo supervisão aparece pela primeira vez em Berlim, em 1920, num relatório da Policlínica, publicado pelo Dr. Max Eitingnon. A Policlínica, antes destinada a tornar acessível o tratamento analítico à população, tornou-se um centro de formação de analistas, coordenados pelo Dr. Abraham, em que a prática e a supervisão se fizeram necessárias (Garrafa, 2004).

A função da supervisão voltava-se para o controle do atendimento, a fim de garantir a qualidade do trabalho. A preocupação era voltada a evitar o erro, o que revela a existência de um padrão, de um modelo de análise a ser seguido, na época, numa espécie de reprodução, que a supervisão se encarregaria de transmitir, por meio da correção das falhas (Moreau, 1977).

Na época da fundação da Policlínica de Berlim, a supervisão passou a ser considerada uma etapa necessária e uma exigência na formação do psicanalista e, nesse contexto, o supervisor tinha o poder de retirar um caso de um supervisionando, se não o considerasse capaz de manejar o atendimento, assumindo ele mesmo o seguimento das sessões (Rocha, 2003).

Ainda em 1920, na medida em que a Psicanálise ia sendo compreendida como uma forma diferenciada de aprendizagem, a supervisão, a despeito de ser entendida sob a perspectiva de controle, obteve olhares mais flexíveis, à medida que se percebia que as

longas narrativas das sessões informavam muito mais sobre o analista e sua prática do que sobre o paciente (Stein, 1992).

A *International Psychoanalytical Association* (IPA), atualmente sediada em Londres, e cuja criação, em 1910, foi também patrocinada por Freud, postulava que, para que um candidato se comprometesse com a análise de um paciente, era necessário que estivesse sendo supervisionado e que tivesse sido autorizado por uma comissão. Tais exigências institucionais, além de limitarem a possibilidade de o analista autorizar-se pelo seu trabalho, produziam os atravessamentos inerentes a uma situação de aprendizagem, na qual uma avaliação constante se faz presente – assemelhando-se a uma prática de controle (Stein, 1992).

Diante desse quadro, discussões acirradas a respeito da função da supervisão se tornaram constantes. Destacam-se, nesse contexto, as proposições de Vilma Kovacs, discípula de Ferenczi, que se manifestou, em 1936, contra o modelo de supervisão que julgava superficial: a instrução e o aprendizado da técnica (Garrafa, 2004).

Esse modelo indicava que o aprendiz passasse por supervisores diferentes, para aprender uma série de técnicas e métodos de trabalho. Caso o sujeito apresentasse alguma dificuldade específica, era-lhe indicado retomar a análise. Ao contrário, Kovacs (1936) acreditava que a supervisão deveria ser conduzida pelo analista do próprio candidato, o qual poderia ensinar como manejar sua contratransferência – ponto sobre o qual a supervisão deveria incidir. Além disso, Kovacs (1936) preconizava que o final da análise de um psicanalista não deveria anteceder o início de sua prática clínica, uma vez que é nesse momento que se revelam suas verdadeiras tendências libidinais recalçadas, que até então não teriam sido esclarecidas (Garrafa, 2004).

A proposta de Kovacs privilegiava a importância da subjetividade do analista e de seu desejo inconsciente, acima de qualquer manejo técnico passível de aprendizagem, porém ela não encontrou sustentação nos meios psicanalíticos da época. Apenas a partir das proposições de Lacan, nos anos sessenta, é que a ideia de supervisão ser conduzida pelo próprio analista ganha atenção (Roudinesco, 1988).

Em 1964, Lacan anunciou o desejo de constituir uma instituição verdadeiramente freudiana, que preservasse a liberdade e a política do inconsciente. Ao romper com a IPA, Lacan postulou que os analistas não teriam contas a prestar. Lacan evidenciou a necessidade de se manter a autonomia do analista e introduziu uma noção

de supervisão que se distancia do modelo de ensino e controle e aproxima-se de um modelo analítico, centrado no inconsciente, devendo, portanto, ser exercida pelo próprio analista do candidato (Roudinesco, 1988).

Esse modelo, porém, encontrou algumas oposições, entre elas evidenciou-se a incompatibilidade das propostas de uma supervisão verdadeiramente centrada no inconsciente, na qual o sujeito se interroga sobre sua análise e sobre o exercício dessa supervisão com o próprio analista do supervisionando. A esse respeito, Valabrega (1992) afirma 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” (p. 483).

Isso posto, Valabrega (1992) propõe um modelo denominado análise quarta, pois quatro elementos devem ser levados em conta; a saber: o analista (1) – o próprio supervisionado – e seu paciente (2); o analista desse analista (3); e o supervisor (4), embora a situação da supervisão compreenda apenas duas pessoas: o supervisor e o analista que a procura.

Esses modelos propostos por Kovacs, Lacan e Valabrega deixaram marcas profundas na supervisão psicanalítica contemporânea. Antes pensada como uma forma de controle, hoje se constitui como um lugar de fundamental importância para a transmissão da Psicanálise, à medida que esses autores observaram a impossibilidade de desvincular, por completo, a supervisão da análise do supervisionando.

No que se trata da formação do psicomotricista relacional, observa-se que a Formação Pessoal e a Supervisão também são espaços vinculados de formação, desenvolvimento pessoal e transmissão de saber. Um e outro se completam e se interpenetram. À medida que surgem, na supervisão do curso de pós-graduação em Psicomotricidade Relacional, certas demandas e dificuldades, o aluno recorre ao espaço da Formação Pessoal para elaborá-las por meio da vivência do corpo.

Não obstante, Stein (1992) ressalta que o material clínico relatado nas supervisões jamais será transcrito fielmente, visto que a lembrança implica escolha e interpretação. Por conseguinte, 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 é relatado nas supervisões.

Em Psicomotricidade Relacional, observa-se que esse aspecto não é tão contundente, uma vez que a supervisão é feita com base nas imagens da sessão. Não há o que esconder. O não dito é revelado quando o supervisor, com habilidade suficiente, decodifica os conteúdos latentes, os atos falhos do corpo, as mensagens ambivalentes e as relações contratransferenciais.

A despeito de a supervisão ter adquirido um caráter consensual, ao longo da história, como parte da formação em Psicanálise tanto nas instituições de transmissão quanto fora delas, pensar os desdobramentos de cada uma dessas concepções mostra-se fundamental.

No campo da Psicoterapia, Grinberg (1975) referia que um dos principais propósitos da supervisão seria conseguir que o estudante adquirisse os conhecimentos e a destreza necessários para desempenhar o mais adequadamente possível sua função como terapeuta.

A história da supervisão em Psicomotricidade Relacional surge a partir do momento em que André Lapierre envolve-se com a formação de novos psicomotricistas relacionais. Ao reconhecer e deparar-se com a necessidade de manter a formação dentro dos pressupostos por ele criados, André Lapierre instaura um espaço de troca com seus alunos para abordar temas relacionados às experiências vivenciadas nos estágios práticos. Nessa altura, porém, a supervisão não havia ainda se configurado como um espaço estruturado de interlocução, no qual o supervisor sabia manejar as diversas variáveis, como, por exemplo, que postura adotar perante os alunos, como lidar com as relações transferenciais e contratransferenciais surgidas nesse campo; de que forma suas intervenções poderiam favorecer o processo de formação do aluno de tal maneira que ele pudesse atingir os objetivos propostos; em que medida o supervisor deve assumir uma postura mais firme ou quando deve ser mais amável, onde se situa a relação entre supervisor e aluno, entre outras.

Com efeito, o início da supervisão em Psicomotricidade Relacional remonta às próprias origens dessa prática, porém, somente com o surgimento das escolas de formação é que ela começa a ganhar corpo como um espaço formativo, de interlocução e fundamental à prática do psicomotricista relacional.

Ao chegar ao Brasil na década de 1980, André Lapierre, acompanhado de sua filha Anne Lapierre, promovia cursos de Psicomotricidade Relacional, porém ainda com

fortes nuances analíticas. Aos poucos, a necessidade de organizar a formação dos alunos, bem como delimitar as fronteiras entre Psicomotricidade Relacional e Análise Corporal da Relação – processo analítico também criado por André Lapierre com bases profundamente arraigadas na Psicanálise – foi dando indícios do que seria o tripé (Formação Pessoal, Teoria, Estágios Supervisionados) que sustenta a formação do psicomotricista relacional.

No Brasil, na década de 1990, André Lapierre e José Leopoldo Vieira passam a investir em cursos de Psicomotricidade Relacional e encontros de Análise Corporal da Relação. Para Lapierre (2002), o objetivo da análise é sempre o de permitir e favorecer a expressão espontânea, liberada o mais possível da censura do superego e o de codificar e interpretar as mensagens do inconsciente, que se exprimem sempre sob uma forma analógica, simbólica, metafórica. No que tange ao modo de expressão, o corpo, em sua manifestação tônica, na espontaneidade e na primariedade de suas relações, está certamente mais próximo ao inconsciente do que a linguagem verbal.

Dessa feita, José Leopoldo Vieira, sentindo-se estimulado pelos propósitos transformadores em prol do bem-estar humano que essa metodologia pôde proporcionar à sociedade e que ele mesmo pôde experimentar em seu corpo e em sua vida, pessoal e profissional, investe na criação do Centro Internacional de Análise Relacional (CIAR). Essa instituição configura, assim, a supervisão como campo formativo do curso de pós-graduação *lato sensu* em Formação Especializada em Psicomotricidade Relacional.

Ao lado disso, o Ciar investe, também, na formação de novos supervisores para dar continuidade à demanda da formação, bem como garantir que o fazer profissional do psicomotricista relacional possa ser supervisionado periodicamente, por um profissional habilitado e da sua escolha, uma vez que, sozinho, ele não consegue dar conta da gama de relações e subjetividades que emergem na sessão de Psicomotricidade Relacional.

1.2.2. Supervisão – definições

As bibliografias que falam sobre supervisão geralmente consideram dois tipos de atitude do supervisor: a didática e a experiencial:

Na primeira, o supervisor age estritamente como professor, que pode explicar, corrigir, sugerir, tornando-se um modelo para uma identificação por parte do

supervisionando. As situações afetivas são lidadas exclusivamente no tratamento pessoal do candidato, conforme Abuchaim Já na atitude experiencial, esse autor refere que a função do supervisor é facilitar o crescimento pessoal do supervisionando. Problemas em aprender, compreender suas próprias reações com os pacientes e com o supervisor são tratados com o próprio supervisor. As reações contratransferenciais com os pacientes e com o supervisor são elaboradas na própria Supervisão (Oliveira-Monteiro & Nunes, 2008 p. 291; Zaslavsky, Nunes & Eirizik, 2003, p. 299).

Zaslavsky, Nunes e Eirizik (2003), partindo de contribuições de pesquisas de outros autores, apontam três tipos metodológicos de supervisão: o modelo demonstrativo ou clássico, o modelo corretivo ou comunicativo e o modelo compreensivo, relacional ou experiencial.

No primeiro, o supervisor demonstra a técnica e transmite conhecimentos com base em exemplos de suas próprias intervenções, como ele conduziria o processo de análise e o interpretaria. É uma forma de trabalho centrada no paciente.

No segundo, o supervisor corrige, a todo o momento, as intervenções do supervisionando e mostra os seus erros e acertos. Para que isso seja feito, o material deve ser levado pelo supervisionando de forma mais detalhada e os aspectos inconscientes deste são levados em consideração. A tarefa de modificá-los, entretanto, é deixada para o tratamento pessoal do aluno. É um modelo centrado no supervisionando.

No terceiro, o supervisor entra em uma relação de empatia com o supervisionando e usa a si mesmo para desenvolver no aluno funções essenciais do analista, levando em consideração o que se passa na dupla supervisor-supervisionando, como forma de compreender o material do paciente e abordar a transferência e a contratransferência diretamente. Quando julga necessário, aponta o que o aluno deverá trabalhar em sua análise pessoal. É um modelo, portanto, centrado na interação da dupla.

Apesar dessa divisão em termos didáticos, Zaslavsky, Nunes e Eirizik (2003) consideram que esses três modelos são complementares, apesar de, nos últimos anos, terem notado o predomínio do modelo experiencial.

Mabilde (1998). propõe ainda um quarto modelo: o da escuta multidirecionada, na qual “o processo de escuta do supervisor envolve, através da atenção flutuante, a participação e respectiva decodificação simbólica da totalidade dos personagens e de

suas personalidades totais imbrincados em sua prática, no presente e no passado” (Siomon & Levinzon, 2006, p. 300).

Para Zaslavsky, Nunes e Eirizik (2003), o processo de supervisão desenvolve-se em três períodos: inicial, intermediário e final.

No período inicial, é importante para a experiência do supervisionando: i) escutar com atenção flutuante; ii) aprender a inferir interpretações do significado latente, mas ainda sem formulá-las, ou seja, desenvolver a função integrativa; iii) aprender a avaliar o grau de resistência e ansiedade que seu paciente apresenta e desenvolver a empatia com o estado regressivo deste (função sensitiva) e iiiii) formular intervenções, ainda que de forma predominantemente imitativa.

Os objetivos do segundo período são: “a) julgar o momento e a dosagem das respostas e intervenções; b) captar o mais profundamente possível as reações transferenciais e contratransferenciais” (pp. 300-301).

Por fim, no terceiro período ou fase final, a tarefa é “a) reconhecer as linhas dinâmicas e as mudanças de sessão para sessão; b) reconhecer o “insight”, a elaboração e a possibilidade de terminação” (p. 301) e, por fim, incrementar a autonomia e a independência do aluno em relação ao supervisor e ajudá-lo a incrementar a sua capacidade criativa.

Já Schlesinger (1991) afirma que “a Supervisão é um processo de habilitação do candidato. Nesse sentido, a atitude do supervisor deve estimular, no supervisionando, o desenvolvimento de suas próprias habilidades” (Mabilde, 1991, p. 85).

Para Schlesinger (1991), “uma das principais funções da Supervisão é a de desenvolver no supervisionando a capacidade de perceber suas próprias dificuldades. Essa seria a forma de conquistar a independência, seguindo ele sozinho, através de sua autocrítica, o processo de aprendizagem” (Mabilde, 1991, p. 85).

Ao estimular o aluno a reconhecer sua própria maneira de se comportar no *setting*, o supervisor investe no amadurecimento pessoal e profissional deste aluno, o que tende a resultar em autonomia. Reconhecendo-se em suas dificuldades e potencialidades, o supervisionando é capaz de seguir seu processo de aprendizagem, assumindo-se, a despeito da necessidade de apoio, ajuda e suporte do supervisor, como protagonista de sua formação.

Garrafa (2004), no que se refere à Psicanálise, entende que a supervisão é, acima de tudo, um alicerce que contempla a parte do trabalho do analista que ele sozinho não consegue dar conta: “sabe-se que o movimento inconsciente nunca cessa e que não há procedimento capaz de o revelar por completo. A prática da Supervisão tem sido reconhecida como um desses alicerces capazes de contemplar algo do trabalho do analista que a análise, por si só, não pode fazer” (p. 1).

Para Silva (2003), uma das finalidades da supervisão psicanalítica é que o sujeito possa utilizar as mesmas técnicas com habilidade para ajudar a evoluir seus clientes conforme as necessidades de cada um. Da mesma forma, pode-se pensar na Psicomotricidade Relacional, quando um profissional experiente busca criar um espaço na supervisão que favoreça a emergência dos saberes e da subjetividade do aprendiz a ponto de que ele possa utilizá-los a favor do desenvolvimento saudável de seus clientes. Nesse espaço, também pode orientá-lo acerca de técnicas, práticas e teorias, assim como de situações em que esteja envolvido emocionalmente.

Diante disso, tal como para a Psicanálise, a prática da supervisão faz-se necessária no fazer profissional do psicomotricista relacional, visto que uma gama de relações, conscientes e inconscientes, configura uma trama subjetiva cujo profissional por si só não consegue desvendar.

A supervisão é uma experiência de aprendizagem e formação que acontece entre o supervisor e o grupo de alunos. Mas é também um processo que estabelece um sistema de comunicação entre o supervisor, os alunos, os clientes (que participam indiretamente das sessões) e as instituições às quais estão ligados (Campos, 1998). Desse conceito, infere-se o que Almeida (2006) denomina “carácter dinâmico e continuado” da supervisão (p. 43).

De fato, a supervisão configura-se como um espaço dinâmico de formação por englobar a participação, direta ou indireta, de diversos sujeitos e contextos que dialogam entre si constantemente.

Para Saraiva e Nunes (2007), o método da supervisão constitui um dos modelos mais antigos de ensinar e aprender um ofício, uma técnica ou uma profissão.

Bion (1962) considera que, na supervisão, o aprendizado que ocorre com base na experiência é um fator essencial à aquisição de uma vivência emocional que provoque

mudanças comportamentais, fundamentais ao desenvolvimento da personalidade e da identidade profissional (Zaslavsky, Nunes & Eirizik, 2003).

O conhecimento adquirido na supervisão atravessa o sujeito aprendiz em sua subjetividade e assim o transforma. A aprendizagem fundamentada também na experiência emocional possibilita tanto o crescimento pessoal quanto o profissional do supervisionando.

Villela (2008) também enfatiza a importância da prática na supervisão, quando diz que:

A experiência, enquanto um acontecimento para o indivíduo introduz uma descontinuidade, uma “novidade”, que provoca uma “ruptura no equilíbrio entre o organismo e o meio ambiente”. Esta novidade não é em si formadora, ou seja, não basta o contato por si, já que más experiências podem ser traumáticas e deformadoras. Para que a experiência seja formadora, deve haver espaço e condições para a reflexão e aquisição de sentido para o indivíduo. Compreende-se, desta forma, a formação como abertura para o outro, para o inusitado, para o estrangeiro (p. 95).

Já Grinberg (1975) referia que um dos principais propósitos da supervisão seria conseguir que o estudante adquirisse os conhecimentos e a destreza necessários para desempenhar o mais adequadamente possível sua função como terapeuta.

Grácio, Baldeira, Chaleta e Rosário (2009), apesar do importante papel do supervisor, tal como supracitado, lembram que o aluno também controla e desenvolve o seu próprio processo de aprendizagem, sendo este um “processo ativo, cognitivo, construtivo, significativo, mediado e autorregulado” (p. 46).

Grácio, Chaleta e Rosário (2005), ainda sobre a experiência de aprendizagem, afirmam que à medida que a concepção de aprendizagem de um aluno afeta a sua maneira de experienciar esse processo, torna-se pertinente não só conhecer a forma de aprender dos estudantes, mas também tentar agir no intuito de enriquecê-la.

No que se refere à Psicologia Clínica, Sakamoto (2001) ressalta que há uma dupla contribuição da supervisão clínica, quais sejam, a formação da identidade profissional do aluno estagiário, uma vez que tanto a demanda do aprendiz de Psicoterapia quanto à demanda de urgência do paciente são atendidas. Na formação do psicomotricista relacional, observa-se que há o mesmo funcionamento, uma vez que o

aluno tem no estágio o espaço para iniciar suas primeiras experiências como psicomotricista relacional em formação, além de proporcionar, às crianças atendidas, um tempo de desenvolvimento pessoal. Ademais, há a identificação do aluno com seu formador e do aluno com seu supervisor, o que fortalece a base de sua identidade profissional.

No contexto da formação do psicólogo, Mazer e Melo-Silva (2010) entendem que o processo de construção da identidade profissional começa a ser gestado quando tomam forma o interesse e o desejo de ter a Psicologia como profissão, a partir das primeiras identificações e de algumas representações sobre o exercício da atividade do psicólogo, presentes na situação de escolha profissional, que constituem uma base importante para os primeiros significados atribuídos ao ser psicólogo. Da mesma maneira, o aluno, ao assumir o desejo de ser psicomotricista relacional, vislumbra seu futuro profissional ao imaginar-se atuando, ao identificar-se com a prática dos profissionais que atuam com essa metodologia.

O desejo de ser psicomotricista relacional é o que move o supervisionando em sua jornada na formação. Ao contatar com o desejo de estar com o outro e viver com o outro experiências singulares dentro dessa perspectiva corporal, o aluno começa a construir seu perfil profissional e sua maneira única de trabalhar.

Quanto à psicoterapia, Newman (1981) relata que a supervisão representa a experiência mais importante que o supervisionando possui durante o seu desenvolvimento como psicoterapeuta competente, pois “é desse contexto que se inicia a formação da identidade profissional, das habilidades psicoterápicas e nele vivencia seus próprios sentimentos sobre a prática psicoterápica” (Campos, 1991, p. 31). Embora a afirmação de Newman seja relativa à área da Psicologia, pode-se corroborar sua validade para a formação do psicomotricista relacional, uma vez que, na supervisão, o aluno constrói seu perfil profissional e encontra subsídios para utilizar, numa relação mais profissional, os pressupostos da Psicomotricidade Relacional integrados pela via da experiência corporal, na formação pessoal.

O supervisor, portanto, contribui para o processo de formação da identidade terapêutica, além de servir como uma espécie de porto seguro para os supervisionandos ao acompanhar sua aprendizagem e seu desempenho (Watkins, 1997).

Uma das funções da supervisão, segundo Buys (1993), “consiste na consideração, na apreensão da relação terapêutica ao mesmo tempo em que se relacionam” (p. 27). Em outras palavras, é a “apreensão da relação na relação” (p. 27).

Essa afirmação encontra bastante eco na prática proposta por André Lapierre, baseada na relação, em que as ressonâncias do corpo do outro no corpo do psicomotricista relacional e vice-versa possibilitam a escuta da demanda e posterior intervenção. Sob esse prisma, a supervisão do curso de Psicomotricidade Relacional trabalha sobre a decodificação da relação, cujo significado pode estar numa instância consciente ou inconsciente para o estagiário.

Para Aguirre (2000), no que se refere à formação do Psicólogo, a função é orientar e dar respaldo aos alunos em tudo o que se refere ao atendimento, inclusive quanto às dúvidas e aos receios que vão surgindo, ainda antes de iniciar o contato com o cliente, durante o decorrer de todo o trabalho e mesmo após sua finalização. Já Mazer e Melo-Silva (2010) enfocam o estágio e a supervisão como a parte positiva da formação, em que verdadeiramente se aprende a ser psicólogo.

Silva (2003) acrescenta que uma das finalidades da supervisão seria fornecer condições para que o supervisionando desenvolva suas habilidades, a fim de que possa, de forma efetiva, ajudar os seus pacientes com as mesmas técnicas básicas, porém, variando-as de acordo com as necessidades de cada caso.

Sobre a supervisão em Psicomotricidade, Aucouturier (2004) é taxativo ao afirmar que ela é indispensável para garantir a qualidade da intervenção do psicomotricista. O autor entende que a supervisão deve observar as interações entre o psicomotricista e a criança, ajudá-lo a controlar sua linguagem e a dar sentido ao que sente e vive na relação com ela.

A base da supervisão está além de ensinar a praticar a Psicomotricidade Relacional. Machado (1991b) alerta que “ensinar e aprender é algo tão intuitivo que requer um vasto campo de questões, muitas delas espinhosas” (Mabilde, 1991, p. 17).

A supervisão pedagógica assume-se como uma plataforma de reflexão, aprendizagem e integração de saberes e competências, quer numa dimensão pedagógico-didática, quer numa dimensão prático-moral. A interação partilhada é a via privilegiada da coconstrução de conhecimento e da identidade profissional (Alves, 2008). Corroborando com essa ideia, a supervisão pedagógica do curso de formação em

Psicomotricidade Relacional privilegia a construção da identidade profissional do aluno, com auxílio da interação entre aluno e supervisor e das trocas existentes entre os supervisionandos.

A supervisão configura-se com espaço de ensino-aprendizagem que, por ocorrer por meio de uma relação bipessoal, desperta sentimentos, tanto no supervisor como no supervisionando (Zaslavsky, Nunes & Eizirik, 2003), caracterizando uma relação primordialmente humana, sujeita às comunicações conscientes e inconscientes (Ribeiro & Wierman, 2004).

A relação bipessoal entre supervisor-supervisionando evoca sentimentos que devem ser manejados a favor da evolução do aluno. Cabe ao supervisor saber lidar com esses sentimentos, que muitas vezes são da ordem do inconsciente, buscando sempre escutar os outros e a si, principalmente.

Falender et al. (2004) identificaram, por meio de pesquisas, cinco fatores que permeiam, de forma essencial, a aprendizagem que estudantes recebem em processos de supervisão, para que possam desenvolver-se profissionalmente:

1. Recognition that acquiring supervision competencies is a life-long, cumulative, developmental process with levels of proficiency beyond competence . . . ;
2. Recognition that attention to diversity in all of its forms e.g., age, disability, ethnicity, gender, gender identity, race, religion, sexual orientation, socioeconomic status, etc) relates to every aspect of the supervision process and requires specific competence . . . ;
3. Recognition that attention to legal and ethical issues is essential . . . ;
4. Recognition that training is influenced by both professional and personal factors; these include values, beliefs, interpersonal biases, and conflicts that are considered to be sources of countertransference . . . ;
5. Recognition of the necessity that both self- and peer assessment occur regularly across all levels of supervisory development (pp. 775-776).

Os mesmos autores, porém, alertam sobre a importância de não verticalizar o processo de supervisão entre o supervisor e o supervisionando, buscando, dentro de cada um dos alunos, o conhecimento, de dentro para fora.

Calligaris (2004) destaca que a supervisão não é uma aula clínica, ou uma arte diagnóstica, nem tampouco uma ocasião para o supervisor mostrar como e por que ele teria agido diferente do supervisionando. A função da supervisão deve ser a de autorizar o iniciante, inspirando-lhe confiança.

Sobre esse assunto, ressalta-se que a supervisão tem também a função de ajudar o aluno a descobrir suas habilidades, sua maneira própria de intervir e de se comunicar, conferindo-lhe confiança e estímulo mediante suas primeiras experiências no campo de estágio.

Na opinião de Cottraux e Matos (2007), o objetivo essencial da supervisão é ajudar o supervisionando a ter confiança no seu próprio julgamento e nas suas respostas naturais ao cliente.

Com efeito, aquele que afeta também é afetado no campo das relações em que a subjetividade impera, por isso, na supervisão, o cuidado com a comunicação é fundamental, bem como com a escuta dos sentimentos do próprio supervisor. O profissional experiente pode manejar seus sentimentos a favor do outro que supervisiona, utilizando o que sente para promover novas aprendizagens.

Araújo (1985) afirma que a supervisão caracteriza-se por ser:

Um processo através do qual uma pessoa com os devidos conhecimentos e experiências assume a responsabilidade de transmiti-las a outra pessoa que não os possuia A Supervisão implica uma ampla variedade de atividades, requerendo um profissional bem formado, competente e experiente, para que o Estágio se concretize plenamente e com êxito (p. 36).

Alarcão e Tavares (2003), porém, discordam da visão de Araújo e observam que a supervisão, que normalmente era associada à autoridade, chefia e gestão, tem significação diferente. Ela corresponde mais a um processo em que um profissional experiente orienta outro profissional ou aluno no seu desenvolvimento humano e profissional.

Barber e Norman (1987). concordam com os autores supracitados ao afirmarem que a supervisão é um processo interpessoal no qual um profissional experiente ajuda um formando a alcançar capacidades profissionais apropriadas para o seu desempenho e, ao mesmo tempo, lhe dá confiança e apoio (Abreu, 2002).

Da mesma opinião é Oliveira-Formosinho (2002), que ressalta que:

A supervisão reconceptualizada desenvolve-se e reconstrói-se, coloca-se em papel de apoio e não de inspeção, de escuta e não de definição prévia, de colaboração ativa em metas acordadas através de contratualização, de envolvimento na ação educativa quotidiana (através de pesquisa cooperada), de

experimentação refletida através da ação que procura responder ao problema identificado (p. 12).

A experiência do supervisor configura-se fundamental, pois é importante que ele saiba manejar positivamente a relação estabelecida entre ele e os supervisionandos, favorecendo, assim, o processo de crescimento, a aprendizagem e a autodescoberta necessárias ao profissional iniciante. A relação interpessoal entre um profissional mais experiente e aqueles que iniciam sua prática profissional é também de ajuda, apoio e suporte para que os alunos encontrem a confiança necessária para investir no campo da prática profissional.

Almeida (2006) entende a supervisão como “um momento privilegiado de aprendizagem e onde se pretende que o aluno desenvolva competências de ação em situações reais, mas também competências metarreflexivas que lhes permita transformar a experiência em aprendizagem” (p. 38).

Sob essa perspectiva, observa-se que a supervisão acadêmica do curso de Psicomotricidade Relacional do Ciar implica orientar os alunos no exercício dessa metodologia, na busca da destreza e da articulação entre o saber prático, o saber teórico e a sensibilidade pessoal potencializada com a experiência do estágio.

De fato, a literatura aponta que, para se formar um bom profissional, três grandes classes comportamentais devem ser incluídas: competência teórica, isto é, o conhecimento textual e sua relação com a prática clínica; a competência técnica, relacionada ao fazer prático; e a competência interpessoal, também denominada como atitude, por alguns autores (Del Prette, A., Del Prette, Zi. & Meyer, 2007; Freitas & Noronha, 2007; Simões & Barletta, 2009; Zimmerman, 1992).

O objetivo da supervisão é consolidar, pela via do olhar do outro e pelo outro, essa rede, levando em conta a singularidade do aluno em formação (Carvalho, 2004).

A despeito de a supervisão do curso de pós-graduação lato sensu em Psicomotricidade Relacional do Ciar ter caráter institucional, esta não é concebida e nem praticada como lugar de transmissão de conhecimento, nem tampouco de ensino de uma forma de trabalhar e, sim, como oportunidade favorável para desenvolver-se dentro de uma visão formativa e não de treino.

Frochtengarten (2007) comenta como na Psicanálise, a supervisão de Psicomotricidade Relacional promove expansão e integração da personalidade do

supervisionando, criando brechas para que possam emergir sua subjetividade e criatividade (Duvidovich & Goldenberg, 2007).

A riqueza de se poder ver crescerem potenciais e a possibilidade de escuta criando corpo são aspectos que enquadram a supervisão acadêmica no âmbito do aprendizado pessoal e íntimo, ou seja, há uma transmissão de saber e não de conhecimento (Band, 2003).

A emergência da subjetividade do aluno configura a supervisão como um espaço de aprimoramento profissional, mas também de autoconhecimento e crescimento pessoal. Os conhecimentos não são adquiridos, mas, sim, atravessam o aluno e alcançam sua subjetividade e, por isso, transformam-no.

Para ressaltar essa particularidade, Almeida (2006) reforça que os estágios supervisionados não são “simples locais de treino, mas sim são percebidos como tempos e lugares privilegiados e únicos, em que se torna possível ao aluno a aprendizagem pela mobilização de saberes de natureza diversa, de modo a poder agir perante uma situação concreta e única” (p. 14).

Corroborando com esse pensamento construtivista, Abreu (2003) entende a supervisão como “um processo de aprendizagem e suporte que possibilita aos supervisionados uma autonomia responsável, através do desenvolvimento integrado de competências, promovendo em simultâneo a qualidade e segurança da sua prática” (p. 15).

Para Vilella (2008), a supervisão estabelece um campo de aprendizagem, sendo, dessa forma, facilitadora do processo criativo de auto-organização por meio do qual a pessoa amplia seus recursos, podendo enfrentar os desafios profissionais. A supervisão faz a mediação entre a experiência e a apropriação de conhecimento, sendo o campo no qual, a partir da partilha pessoal com o cliente, o supervisionando vai adquirindo e integrando saberes sobre si, sobre o fazer clínico e sobre a relação terapêutica que está a vivenciar.

Mila (2001) entende que a supervisão em Psicomotricidade é um espaço de formação, encontro, confrontação de ideias e de reflexão. É um espaço no qual se podem clarear os pontos cegos do trabalho.

O mesmo autor (2001) assim define a supervisão em Psicomotricidade:

Um espaço de formação e aprendizagem, sujeito a um contrato de trabalho, com um enquadre claramente estabelecido, onde se deve construir um processo de articulação entre a formação teórica, a formação por via corporal específica e a prática psicomotora do supervisionado. A Supervisão permite então (através da análise de sua prática e do intercâmbio de experiências, informações, investigações e bibliografias com o supervisor), que o supervisionando adquira uma melhor compreensão de sua prática, o que lhe possibilitará ampliar sua formação e seguir construindo seu perfil de psicomotricista (p. 78).

Na supervisão, os eixos teórico, prático e pessoal da formação confluem para uma aprendizagem integrada, que possibilita ao aluno a construção de seu perfil profissional de forma a incluir em sua maneira de intervir seus conhecimentos teóricos, sua experiência prática e sua sensibilidade pessoal.

Com ideias mais específicas sobre a supervisão de Psicomotricidade Relacional, André Lapierre e Anne Lapierre (2002) explicam que, nos estágios supervisionados, o supervisionando aprende:

A estar atento à linguagem corporal e, através dessa escuta permanente, perceber o significado de seus gestos, de suas atitudes, de sua mímica, de seu olhar, dos sons que ela emite, da distância que mantém ou não mantém do nosso corpo, do lugar em que fica na sala, da qualidade dos contatos que estabelece com nosso corpo, das tensões e das descontrações de seu próprio corpo, de seus ritmos, de sua relação com o chão e com os objetos, e de muitas coisas mais. Aprende-se a compreender e, pouco a pouco, decodificar as nuances desses comportamentos. Aprende-se também, e, sobretudo, a responder pela nossa própria linguagem corporal ao utilizar conscientemente os mesmos parâmetros sem misturar inconscientemente nosso próprio desejo, acreditando responder ao desejo da criança (p. 161).

Buscando estar em consonância com os preceitos de André Lapierre, observa-se que a supervisão do Ciar visa orientar os alunos a sentirem-se seguros no *setting* da Psicomotricidade Relacional, espaço que conheciam, até então, como alunos da disciplina Formação Pessoal e que, agora, passa a ser local de sua atuação. Há uma mudança de papéis. Antes desfrutavam apenas para si, agora são responsáveis pelo acontecimento da sessão de Psicomotricidade Relacional junto aos participantes.

Um aspecto importante a ressaltar é que o processo de estágio supervisionado em Psicomotricidade Relacional coloca em evidência as potencialidades do aluno em formação, mas também suas dificuldades pessoais.

Sobre esse aspecto, Almeida (2006) explica que:

O processo supervisivo que se pretende que se caracterize por uma inter-relação comunicacional, um veículo na promoção das aprendizagens dos alunos e uma plataforma de suporte e apoio, parece, contudo, também constituir-se como um fator indutor de estresse. Um dos fatores que parece concorrer, de forma significativa, para os níveis de estresse, é a interação com o orientador, o que se torna inevitável, quando sabemos que, . . . , os alunos são supervisionados por um profissional experiente (p.15).

Isso posto, cabe ao supervisor criar um clima de segurança para que o estagiário possa desenvolver-se e tenha condições de lidar com as angústias inerentes ao processo de formação, que colocam em evidência seu padrão de funcionamento psíquico.

Segundo Morizot (1998), “estamos diante de um processo que pode ser extremamente mobilizante ocasionando frustrações e sofrimento, em que o olhar do outro poderá ser na fantasia de cada um, um olhar persecutório ou libidinal” (p. 243).

Uma vez que a supervisão e a experiência no estágio promovem uma vivência que gera mudanças pessoais, relacionais e profissionais, entende-se que tanto sentimentos positivos quanto negativos entrecortam o processo de formação do aluno. Nesse contexto, angústias diante do novo e do desconhecido e, principalmente, diante da eminência de mudanças pessoais podem surgir. Entende-se como fundamental nesse processo que o supervisor saiba criar um clima ameno e acolhedor para que as emoções e sentimentos negativos não ultrapassem os positivos.

Para Newell (1992) o equilíbrio entre experiências positivas e negativas deve ser, portanto, respeitado, sob o risco de baixa da autoestima do supervisionando. Sobretudo para os mais novos, este processo deve ser acompanhado por um profissional mais experiente que não só o ajude, mas que também o apoie, como referência (Kitchen, 1999).

O principal instrumento de trabalho do psicomotricista relacional, assim como para o psicanalista, é a sua pessoa (Bleger, 1974; Ocampo et al., 1981; Tsu, 1984). Por esse motivo, nas supervisões, visa-se, principalmente, a compreensão do aluno quanto às suas emoções e atitudes na relação com os clientes. O supervisor procura promover, no restrito âmbito da supervisão, o reconhecimento e, ao mesmo tempo, a contenção das ansiedades do estagiário, relacionadas com a situação de atendimento (Aguirre et al., 2000).

Segundo Frochtengarten (2007). “a Supervisão se oferece como uma relação humana, na qual se oferece oportunidade de emergir e ganhar forma, algo antes desconhecido num campo de grande valor para exercício e treino da capacidade de percepção e elaboração” (Dudovich & Goldenberg, 2007, p. 22).

Dessa forma, a supervisão configura-se como um espaço relacional, no qual o desenvolvimento pessoal e profissional ganha ênfase. Uma vez que o supervisionando trabalha com sua subjetividade, o autoconhecimento e aprimoramento profissional acontecem simultaneamente. Destaca-se a importância da constante reflexão nesse espaço, para que as novas aprendizagens possam ser reconhecidas e integradas.

Abordando esse aspecto, Almeida (2006) destaca que “a Supervisão assim entendida enfatiza o desenvolvimento humano e profissional do aluno, como dimensões indissociáveis, de influência recursiva, onde se destaca o processo reflexivo, individual e partilhado, como veículo primordial para a verificação desse desenvolvimento, no qual se torna indispensável a presença do supervisor como garantia da qualidade e segurança das práticas e das aprendizagens” (p. 49).

Em geral, no início das supervisões acadêmicas, os alunos estão movidos pelo sentimento de insuficiência em seu trabalho prático, consideram não saber elaborar sozinhos o material vivido nas sessões e temem encontrar muitas dificuldades nos estágios. A maioria deposita na figura do supervisor a esperança de que receberão respostas avalizadas acerca de suas sessões, ou seja, que obterão conhecimento exato acerca do vivido, que os enigmas serão decifrados, que lhes serão ensinados a maneira correta de atuar, que lhes darão capacidade e habilidade de conduzir as sessões de maneira satisfatória (Campos, 1998). Aos poucos, o aluno passa a compreender esse campo subjetivo e incerto e a entender que o saber está nele e na relação que estabelece com o grupo na sessão de Psicomotricidade Relacional.

O conhecimento adquirido em supervisão não encontra aplicação imediata; gradativamente, a prática dos alunos mostra que, após algum tempo de supervisão, eles começam a notar modificações e evolução nos seus trabalhos. O processo de crescimento profissional é gradual, visto que perpassa por mudanças pessoais que implicam necessidade de abertura e disposição para mudar.

Além disso, Frochtengarten (2007) revela que a supervisão constitui-se como oportunidade para conversar sobre o que ocorreu em outro espaço, em outro tempo, para

se comentar e imaginar outras maneiras e outros pontos de vista para fazer conjunturas a respeito dos movimentos que ocorreram e hipóteses a respeito de suas causas e para simular outras possibilidades de abordagem e imaginar os rumos que poderiam ter surgido. Assim, o supervisionando compara seus pontos de vista com os do supervisor, percebe suas dificuldades, suas resistências, sua eventual falta de flexibilidade e suas ansiedades (Dudovich & Goldenberg, 2007).

A supervisão instaura um espaço de interlocução necessário à prática daquele que trabalha com a sua subjetividade e a do outro. Outrossim, favorece a troca de saberes que estimula e impulsiona o aluno na busca de novas possibilidades e novas saídas para suas interrogações. Além disso, o supervisor emite suas opiniões, questiona e instiga o aluno a buscar na teoria e na prática, tanto na sua quanto na do supervisor, inspiração para suas intervenções.

Por seu turno, o supervisor acompanha o processo de cada supervisionando e o seu modo de se colocar, pois alguns se expõem mais, ao passo que outros se resguardam. Trata-se de respeitar as diferenças e, nesse sentido, o supervisor vai apontar seu ponto de vista, vai exercer sua percepção acerca do material apresentado.

Importa salientar que a literatura sempre destacou a importância do papel e dos comportamentos encobertos do terapeuta na interação com o cliente, uma vez que se trata de uma relação de troca bipessoal (Bandura, 1956; Beckert, 2002; Zaslavsky, Nunes & Eizirik, 2003).

Por outro lado, referindo-se à Psicanálise, Gálvez (2002) aponta o caráter protetor da supervisão, uma vez que se configura com um *setting* protetor que acolhe o supervisionando de outro *setting*, o terapêutico, garantindo a ordem simbólica entre o terapeuta e o paciente. Dito em resumo por Saraiva e Nunes (2007), “o supervisor é, portanto, um mediador simbólico” (p. 264).

O supervisor, sendo um mediador simbólico desse processo, configura a supervisão não como um lugar no qual se aprende uma maneira de trabalhar ou interpretar aquilo que é desconhecido pelo outro. A supervisão é um espaço de criação e descoberta de novas possibilidades de pensar e sentir, ao mesmo tempo em que se tenta desfazer a crença e a ilusão onipotente de que existe uma interpretação poderosa ou intervenção soberana do supervisor. Em supervisão não se define e não se busca o certo e o errado em cada situação na sessão. Também não existem formas fechadas,

preestabelecidas ou absolutas de entender a dinâmica psíquica dos sujeitos. Pode-se, ao contrário, segundo Marques (2000), construir enigmas e mapas mentais que permitam novos olhares, novas interpretações, novas formas de intervir.

De fato, a supervisão não traz respostas prontas aos questionamentos do aluno, ao contrário, auxilia-o a encontrar em si mesmo o sentido e o significado de suas experiências na sessão.

Já De Conti e Sperb (2010) concluem que a supervisão procura ser um espaço no qual o supervisionando encontra sentido, mesmo que provisório, para as experiências que acontecem entre ele e seus clientes. Para essas autoras, “são as marcas do terreno da ação que são introduzidas pelo supervisionando na sua narrativa que serão analisadas na Supervisão” (p. 305).

No que se refere à Psicologia rogeriana, Buys (1987) preconiza que o objetivo da supervisão em grupo é oferecer oportunidade a cada integrante de examinar seu posicionamento pessoal, tendo como referência a coletividade. Em *Psicomotricidade Relacional*, o movimento grupal favorece as trocas de experiências, fortalece os alunos a seguir adiante e oferece modelos diferentes de intervenção.

A supervisão em grupo configura-se como algo que vai além de um intercâmbio de experiências cujo objetivo seria trabalhar as vivências de cada supervisionando com seus clientes. Esse tipo de supervisão visa, também, a formação de vínculos dentro do próprio grupo, entre os alunos que, longe de serem meras telas de projeção das relações particulares de cada participante, são produtores de vínculos vivos e atuais, liberadores da espontaneidade e validadores do crescimento mútuo (Távora, 2002).

O vínculo entre o grupo é fundamental para que os alunos sintam-se à vontade para expor suas dificuldades nas relações com seus clientes e percalços no caminho formativo. Buys (1987) enfatiza que “o vínculo comum que configura a coletividade é que vai dar sentido à Supervisão” (p. 95) e ressalta que, numa instituição formadora de terapeutas, a supervisão poderá tomar um caráter didático, ao revelar e discutir questões e situações pertinentes que visam à aprendizagem e à compreensão dos presentes no grupo.

Nas supervisões em grupo, o supervisor “funciona como coletor e distribuidor de colocações feitas, o que lhe dá grande responsabilidade” (Buys, 1987, p. 95). Ele é foco da coletividade e centraliza as atenções dos integrantes.

O trabalho em grupo enriquece sobremaneira a formação do aluno em Psicomotricidade Relacional. A riqueza de exemplos, a possibilidade de observar situações inusitadas e vislumbrar intervenções diversas auxilia o supervisionando na construção de seu perfil profissional, além de ratificar situações inadequadas. Igualmente, fortalece o aluno à medida em que ele percebe que os outros, na mesma situação, também se equivocam, têm inseguranças e, mesmo assim, avançam no processo.

Fuks (2002) percebe a supervisão em grupo como positiva, à medida que os supervisionandos podem entrar em contato com as experiências de outros colegas, bem como observar o supervisor conduzindo e atuando com diferentes pessoas, em diferentes casos. Além disso, possibilita ao aprendiz ver uma gama de abordagens do mesmo material.

O grupo, na supervisão, possibilita que a prática do outro seja compartilhada. Nesse contexto, o aluno pode ver a si mesmo na vivência do outro, pode, por meio da experiência dos colegas, encontrar novas respostas e saídas para suas interrogações. Além disso, o grupo funciona também como um espaço de apoio, suporte e ajuda às angústias, medos e tantas outras emoções e sentimentos que surgem quando há um encontro de subjetividades – a do supervisionando e a dos seus clientes.

A supervisão em grupo favorece o acolhimento às angústias inerentes ao processo de formação. Ademais, os alunos ajudam-se mutuamente e o grupo fortalece-se. Sobre esse assunto, Aguirre (2000) ressalta que nesse enfoque de trabalho, levar em conta os sentimentos que a situação de atendimento e de supervisão desperta é parte essencial. Contar com o supervisor e com os colegas para acolher e compartilhar as ansiedades ligadas ao atendimento pode ser uma experiência reconfortante e esclarecedora. Para isso, é necessário que vá se criando um clima de cooperação, de tolerância e de apoio entre os elementos do grupo de trabalho.

O supervisionando, mesmo estando sob a posição confortável de aluno, deve estar ciente da responsabilidade que assume no momento em que começa a atuar no estágio. Nesse campo, apesar de sua inexperiência e do apoio que recebe do

supervisor, deve compreender que é o único responsável por suas atitudes no *setting* da Psicomotricidade Relacional, junto às crianças (Padilha, 2005; Rocha, 2003; Souza & Teixeira, 2004). O supervisor acolhe e apoia o aluno, mas ajuda-o a crescer e a amadurecer para que possa saber lidar e assumir a responsabilidade que lhe cabe ao decidir ser responsável pelas sessões.

Também Souza e Teixeira (2004) mencionam que o psicoterapeuta deve estar ciente da responsabilidade do seu papel, ao estar no lugar de quem oferece ajuda a outras pessoas.

Rocha (2001) menciona certos atributos pessoais do aluno que podem auxiliar o trabalho do supervisor, tais como “a sensatez psicológica, a abertura, a confiabilidade, o interesse, a motivação, a iniciativa, a curiosidade interpessoal, a flexibilidade e empatia em relação ao paciente, a abertura intelectual, bem como a defensividade mínima e a capacidade de introspecção” (p. 264).

Já segundo a revisão feita por Del Prette, A., Del Prette, Zi. & Meyer (2007), algumas habilidades específicas ao terapeuta referem-se a escolher, estimular, escutar, compreender, ser empático. Acrescenta assertividade, a expressividade emocional e a habilidade de perceber aspectos de si durante o atendimento, descritas em termos de autossensação, autopercepção, auto-observação e autoconhecimento (Pacheco & Rangé, 2006).

O potencial criativo do terapeuta também é de extrema relevância, à medida que é essencial que ocorra uma identificação integral com os propósitos terapêuticos, tanto por parte do paciente como do terapeuta, a fim de que, no conjunto desse envolvimento afetivo estabelecido, seja possível encontrar o potencial de construção criativo a serviço da constituição de uma nova realidade psíquica para o paciente e de desenvolvimento profissional para o terapeuta (Sakamoto, 2003).

Da mesma forma que paciente e terapeuta devem estar ligados de maneira criativa, o supervisor e seu supervisionando devem formar uma dupla de investigadores que estabeleça uma parceria criativa na apreensão do fenômeno estudado, para que novas visões da clínica sejam possíveis (Ribeiro & Wierman, 2004).

Bion (1962). considera que, numa supervisão bem-sucedida, o supervisionando “introjeta modelos éticos e técnicos e conhecimentos teóricos aplicados ao material apresentado, que resultarão em mudanças internas através de processos de identificação,

promovendo o crescimento e o desenvolvimento da identidade psicanalítica e da personalidade” (Zaslavsky, Nunes & Eirizik, 2003, p. 303).

De acordo com Zaslavsky, Nunes e Eizirik (2003), fatores que influenciam grandemente o processo de ensino-aprendizagem da técnica, por meio da supervisão psicanalítica, são “. . . o estabelecimento de uma aliança de trabalho num enquadre adequado, as múltiplas funções do supervisor, o referencial teórico, os traços de caráter de ambos, o relacionamento entre supervisor e supervisionando e a natureza cognitivo-afetiva do processo de supervisão” (p. 299).

Ainda com relação a isso, Saraiva e Nunes (2007) acrescentam que a “capacidade de continência do supervisor, sua maturidade, disponibilidade, generosidade, vitalidade e entusiasmo são fatores importantes no desenvolvimento da função psicanalítica da personalidade do supervisionando e na formação de sua identidade pessoal como analista” (p. 260).

Sobre a natureza afetivo-cognitiva da supervisão, entende-se que a experiência no processo supervisivo engloba aprendizagens, crescimentos e amadurecimento tanto de ordem cognitiva quanto de ordem subjetiva, visto que o aluno disponibiliza sua própria subjetividade como instrumento de trabalho. Além disso, ao refletir, pensar e articular seus mapas mentais sobre o vivido na sessão, o aluno amadurece seus conhecimentos.

Quanto aos fatores que influenciam o processo de supervisão psicanalítica, Zaslavsky, Nunes e Eizirik (2003) referem o processo de ensino-aprendizagem como sendo de natureza cognitivo-afetiva; as múltiplas funções do supervisor como: modelo de identificação e valores éticos, guardião do processo. Nesse processo decorre desenvolvimento de uma aliança de aprendizagem, também chamada de aliança funcional, em que se inclui um contrato (verbal) que explicita a forma de trabalho, além de horários, honorários, redação das sessões dialogadas, com cópia para ambos, etc. O relacionamento entre supervisor e supervisionando envolve motivação, empatia e afetividade. O referencial teórico do supervisor deve ser tido em conta bem como os traços de caráter e a capacidade intuitiva de ambos, a abordagem da transferência e da contratransferência e os modelos e as fases da supervisão.

Brito (1999) afirma que “uma das fortes motivações de alguém desejar supervisionar é justamente a possibilidade de elaborar experiências emocionais

profundas (originárias tanto do paciente como do supervisionando e mesmo da interação supervisor-supervisionando)” (p. 301).

Gálvez (2002) sintetiza que a supervisão exercita a imaginação criativa do analista, a partir do paciente. Rocha (2003) chama a atenção para o fato de que, embora o ato de transmitir leve à independência do sujeito, desenvolvendo seu potencial criativo e sua capacidade crítica em uma formação psicanalítica, deve-se ter cuidado para que esse conhecimento adquirido não sirva como forma de defesa diante das angústias.

Há que se levar em conta, nos processos supervisivos, as relações transferenciais e contratransferenciais. A relação supervisor-supervisionando é uma via de mão dupla no que se refere a seu impacto emocional e é marcada pela troca de informações verbais e não verbais, intencionais ou não (Zaslavsky & Santos, 2005). Os mesmos autores afirmam que “a contratransferência permite que o analista escute, através de seus sentimentos, não só o que o paciente diz, mas, mais ainda, o que ele não diz, por ignorá-lo no plano do consciente” (p. 4).

O supervisor do curso de Psicomotricidade Relacional também deve usar, a favor da formação do aluno, os sentimentos com os quais contata na supervisão, fazendo uma escuta de si e dos sentimentos do aluno que, para ele, podem ser, inclusive, inconscientes.

O curso de Psicomotricidade Relacional é uma formação com enfoque na relação (André Lapierre & Anne Lapierre, 2002). Por isso, os fenômenos que ocorrem na supervisão estão sob enquadre da relação e do vínculo, visto que aquele que afeta também é afetado. Há uma modalidade de dupla, um trabalho a dois, permeado pelo viés da emoção; “há a uma interação entre dois indivíduos, só sendo compreendida enquanto produto daqueles dois” (Zaslavsky & Santos, 2005, p. 4).

O psicomotricista relacional em formação busca intervir, por meio da ação espontânea e autêntica, mas controlada, ou seja, há uma busca pela neutralidade, porém intervém como parte integrante do processo. No decorrer deste, o aluno toma consciência desse aspecto, sendo que as ressonâncias de um no outro e vice-versa possibilitam a relação, a escuta e a intervenção. O estagiário é parte integrante do grupo e também contribui para seu desenvolvimento sob essa perspectiva: alguém que dentro do processo sente e se emociona, porém busca utilizar suas emoções a favor do grupo que atende.

No que se referem às interferências da relação entre analista e paciente na supervisão, Zaslavsky, Nunezs e Eizirik (2003) mencionam que a transferência e a contratransferência são importantes vias de compreensão das relações de objeto e do mundo interno do paciente e fazem-se presentes na relação estabelecida entre o paciente e seu psicanalista. Dessa forma, esse padrão estabelecido na análise pode afetar o relacionamento entre supervisor e supervisionando, à medida que o campo da supervisão é invadido por derivados do campo transferencial dos tratamentos supervisionados. Assim, identificações projetivas provenientes do paciente, quando não elaboradas e compreendidas pelo psicanalista, podem ser atuadas na relação com o supervisor, como forma de comunicação inconsciente.

Observa-se que o supervisor em Psicomotricidade Relacional é também atingido sobremaneira pelos efeitos psíquicos produzidos pela relação entre o aluno e seu grupo de clientes e o aluno e o seu formador pessoal. A habilidade e a experiência, nesse caso, e a capacidade de manejar essas interferências configuram-se essenciais. Utilizar os sentimentos para escutar a si, escutar o impacto proveniente desses efeitos psíquicos é também uma forma de entender o aluno.

Com base na revisão de bibliografia, percebe-se uma adoção intuitiva, por parte do supervisor, de procedimentos de ensino que condizem com a sua própria prática clínica (Zaslavsky, Nunes & Eirizik, 2003). A escolha, portanto, do que será ensinado ao supervisionando depende, além da experiência do supervisor, de sua sensibilidade e intuição.

Ribeiro e Wierman (2004) mencionam que parte significativa das angústias oriundas das experiências vivenciadas com os pacientes surge dos fenômenos da transferência e contratransferência e, muitas vezes, ela acaba vindo à tona, acaba no campo de continência propiciado pela supervisão.

Rocha (2005) entende que o trabalho da supervisão não é possível sem o suporte de uma transferência, principalmente no que se refere à confiança depositada no supervisor. Mas não cabe ao supervisor, segundo esse autor, estimular essa transferência, pois pode ocorrer que o supervisionando projete no supervisor seu “ideal de ego”, o que resulta em processos de idealização.

As manifestações transferenciais, leiam-se aqui diretas ou indiretas, podem ser identificadas na própria supervisão, ao longo da exposição do material supervisionado.

Porém algumas dificuldades podem vir à tona, quando o supervisionando resiste em aceitar o material transferencial que lhe é comunicado pelo paciente, reproduzindo, na supervisão, o que se passa na sessão (Rocha, 2005).

A contratransferência deve ser amplamente discutida na supervisão e, se for trazida pelo aluno, melhor, pois isso pode aumentar a sua confiança no trabalho de supervisão. Porém, se somente o supervisor perceber a contratransferência posta em ato na sessão do supervisionando, sua abordagem exige mais complexidade e, nesse caso, ele pode, inclusive, utilizar exemplos pessoais para que o aluno perceba os seus aspectos emocionais. O supervisor também pode recomendar que aspectos pessoais sejam levados ao local mais apropriado, frisando a distinção entre supervisão e atendimento pessoal (Zaslavsky, Nunes & Eizirik, 2003).

Em Psicomotricidade Relacional, o supervisor indica ao aluno que leve conteúdos importantes surgidos na dinâmica de sua relação contratransferencial com as crianças do estágio, para a Formação Pessoal, a fim de elaborá-las. A contratransferência do aluno pode indicar necessidade de elaboração de aspectos pessoais e o supervisor, ciente de que não é a supervisão o local adequado para essa elaboração, indica ao aluno a importância de, na Formação Pessoal, buscar esse investimento.

Faleiros (2009) observa que a supervisão não se propõe a ser um espaço de intervenção do supervisor nas questões pessoais e íntimas dos profissionais iniciantes, porém, sem uma real compreensão do vínculo entre seus temas existenciais e os processos que ele acompanha, a supervisão corre o risco de tornar-se um mero estudo teórico-técnico distanciado. Portanto, um desafio grande constitui-se em como articular esses dois polos, sem, no entanto, confundí-los.

Uma questão bastante debatida no meio científico sobre a supervisão diz respeito à fronteira entre a supervisão e o tratamento psíquico. Rubinstein (1992) comenta tal fato falando sobre possíveis semelhanças entre ambos. Diz, por exemplo, que o insight e o crescimento pessoal, objetivos do processo terapêutico, podem ser comparados com a autoconsciência e o crescimento pessoal, objetivos de uma supervisão.

No que se refere às diferenças entre supervisão e terapia, Rocha (2005) destaca que:

A quantidade de informação sobre a vida pessoal do supervisionando é muito menor do que a obtida sobre a de um paciente; também o nível de profundidade da interpretação das motivações do supervisionando é muito menor do que num tratamento; e, finalmente, e possivelmente o maior sinalizador de diferenças, refere-se aos objetivos de uma Supervisão, que são diferentes dos objetivos de uma terapia. Enquanto a Supervisão visa propiciar o desenvolvimento de habilidades específicas, a terapia procura a resolução de conflitos e uma homeostasia psíquica mais global (p. 303).

A supervisão deve trazer à tona sentimentos e cognições do supervisionando, com o objetivo de favorecer que os comportamentos encobertos do terapeuta na interação com o cliente não sejam um empecilho no desenvolvimento e intervenção clínica. Nesse sentido, verifica-se um momento tênue de separação entre supervisão clínica e psicoterapia pessoal, conforme aponta a literatura (Barreto & Barletta, 2010).

Wiener (2007), ao falar sobre essas diferenças, afirma que “in supervision, the framework of practice is subtly different to analysis in terms of its focus, the supervisors’ ways of responding and also in terms of the dynamic process” (p. 64) e explica sua afirmação de forma mais detalhada acrescentando que

The focus in supervision is on the patient and the patient/analyst relationship. If I cannot find the patient in what is being presented to me, then I know that something is wrong Since as supervisors we have no license to interpret our supervisees’ complexes, we must find different perspectives to consider them when they arise in supervision I find that I often have to work harder to process my countertransference thoughts, feelings and sensations when I am supervising than when I am analyzing. I try to think carefully what to say directly and what to formulate indirectly to my supervisees, though what comes out has at times forced me to acknowledge the inevitable failures and enactments that come from being human! (p. 64).

Padilha (2005), além disso, pontua que “assim como o analista não pode satisfazer a demanda de felicidade feita pelo paciente, o supervisor, por sua vez, não pode satisfazer totalmente a demanda de saber do supervisionando” (p. 107).

A autora destaca, igualmente, as dificuldades na relação supervisor/supervisionando como similares às que ocorrem no processo terapêutico, particularmente as que se dão a processos paralelos. Além disso, afirma que o desenvolvimento profissional do supervisionando é um processo também emocional, que depende da identificação, do reconhecimento e da elaboração de emoções e de

atitude, assim como ocorre em um processo terapêutico. Outras semelhanças referem-se à resistência à mudança, assim como no desenvolvimento de aspectos transferenciais e contratransferenciais.

Com relação à transferência e à contratransferência, Wiener (2007) afirma que foi Searles, em 1965, quem primeiramente observou que a transferência e a contratransferência entre o aluno e seu paciente poderiam influenciar as interações entre o supervisionando e o seu supervisor. Três termos, hoje em dia, são utilizados para explicar o processo de transição da transferência do supervisionando-paciente para a relação supervisionando-supervisor: mirroring, parallel process e reflective process:

Following Searles, Janet Mattinson (1975) took up the term ‘reflective process’, showing how processes originating in one relationship are acted out in an adjacent area and unwittingly played out in a kind of mimicry. Hughes and Pengelly (1997) prefer the term ‘mirroring’ to ‘reflection process’ and explain the process simply and rather well: ‘mirroring is a secondary effect of countertransference that is not fully known about, but enacted...the therapist like the patient is compelled to act rather than to feel or think and then, by a further projective identification, draws the supervisor into joining the enactment in supervision (p. 53).

Segundo Marshall (1997) “the supervisor’s emotional response can be helpful and facilitating to the course of supervision and therapy, just as we believe that the transference of the therapist can be of use” (Wiener, 2007, p. 63).

Padilha (2005) afirma que o processo de supervisão implica:

A construção de um lugar que não é o mesmo da análise, mas que deve chegar a se aproximar dele . . . É nessa aproximação que se coloca . . . a relação ao saber que a posição de um analista comporta. Trata-se sempre de não saturar o saber, única condição de o analista confrontar-se com algo além do que ele já sabia sobre seus pacientes. Saber esse, sempre referido a sua própria análise, uma vez que, como menciona Mannoni, “em toda compreensão do outro é sempre um vestígio de nós mesmos que encontramos” (p. 106).

Rocha (2001) e Silva (2003) colocam como um dos impasses que podem ocorrer na supervisão a contratransferência do supervisor. Destacam, além disso, “conflitos não resolvidos, relacionados à inveja, dependência, rivalidade, ao ódio e à grandiosidade” (p. 264), além do medo, por parte do supervisionando, de se expor e de ser reprimido e das dificuldades de tolerar a ansiedade do desconhecido.

Se a relação entre o supervisor e o supervisionando, entretanto, ocorrer em um ambiente emocional de confiança e de respeito, a dupla poderá superar esses momentos de não compreensão e de ansiedade com maior tranquilidade (Saraiva & Nunes, 2007).

O contexto de supervisão deve propiciar uma aliança sólida entre o supervisor e o supervisionando, de forma que este possa suportar discussões detalhadas sobre a sua contratransferência em relação ao paciente (Rocha, 2003).

Bordin (1983) afirma que a aliança de trabalho em uma supervisão é composta por três fatores que envolvem a colaboração entre supervisor e supervisionando na busca por mudanças: “a mutual agreement on the goals of supervision (e.g., mastery of specific counseling skills), mutual agreement on the tasks needed to reach the goals of supervision (e.g., observing counseling skills in audiotapes), and an emotional Bond involving mutual liking and caring between the supervisor and the trainee” (Ladany, Walker & Melincoff, 2001, pp. 264-265).

Em uma pesquisa realizada por Carey, Williams e Wells (1988) sobre confiabilidade do supervisor, foi percebido que

Trustworthiness of the supervisor proved to be related significantly to all measures of the trainee's judgments of supervision and accounted for larger proportions of variance in relationship judgments than did expertness and attractiveness. Furthermore, trustworthiness was related to trainee performance in counseling (Holloway & Neufeldt, 1995, p. 208).

Vilella (2008) defende que a condição inicial para que o supervisionando autorize-se a dar início ou prosseguimento ao seu trabalho é o acolhimento, que evita questionamentos prematuros, difíceis de suportar e que podem levar o aluno a considerar a palavra do supervisor como um dogma que o impede de construir a sua própria identidade. Apesar disso, a supervisão, enquanto espaço de promoção da criatividade, também traz o confronto. O supervisor deve investir nos pontos cegos, nas resistências e nos movimentos defensivos que dificultem a prática do aluno.

A mesma autora diz que os sentimentos despertados no supervisionando, tanto pelo seu cliente e pela instituição na qual está inserido, quanto pelo grupo e pelo supervisor, devem ter espaço para serem expressos e pensados no ambiente da supervisão, uma vez que podem ser um entrave à prática e ao processo de aprendizagem

e desenvolvimento. Não se trata, portanto, de levantar a vida emocional do supervisionando, mas de poder esclarecer possíveis ansiedades despertadas no aluno.

Aguirre (2000), ainda sob essa perspectiva, afirma que a supervisão deve desenvolver-se sempre se considerando dois níveis: o do aprendizado/realização da tarefa e o das ansiedades, fantasias e sentimentos que a prática vai despertando. Ela defende a ideia de que é importante estar atento ao relacionamento que se estabelece entre supervisionando e seu cliente, pois o aluno deve estar afinado com as próprias sensações, percepções e os próprios sentimentos.

Padilha (2005) entende “a Supervisão como um espaço de tensão, no qual se articulam o saber exposto do supervisor, aquele que pode ser referido à transmissão do conhecimento sobre a teoria e a técnica psicanalítica, e o saber não sabido do inconsciente” (p. 106).

Nesse sentido para Sá-Chaves (2000), é importante ter:

Um atento e abrangente olhar supervisivo que contemple e atente ao perto e ao longe, ao dito e ao não dito, ao passado e às hipóteses de futuro, aos factos e às suas interpretações possíveis, aos sentidos sociais e culturais, à manifestação do desejo e à possibilidade/impossibilidade da sua concretização, ao ser e à circunstância, à pessoa e ao seu devir (Vieira, 2009, p. 201).

Rocha (2005) acredita que, por um lado, não é possível existir um processo de supervisão sem a ocorrência de uma transferência entre supervisor e supervisionando (principalmente no que diz respeito à confiança depositada no supervisor escolhido). Por outro lado, segundo o autor, “espera-se que o supervisor não estimule esta transferência e que o narcisismo do supervisionando, quando depositado no supervisor, possa ser devolvido ao primeiro com ‘lucros’” (Saraiva & Nunes, 2007, p. 265).

Em pesquisa realizada com residentes de Psiquiatria, Rocha (2001) alerta que há áreas de interferência, como, por exemplo, algumas atitudes e respostas contratransferenciais do supervisor, que podem prejudicar o funcionamento da supervisão, bem como a prática do aluno. Além disso, diante de um impasse, os alunos mencionaram que a atitude mais comum que adotam é buscar a ajuda de outro supervisor. Outros, ainda, refeririam que tentam conversar novamente sobre o assunto com o supervisor, revisam a literatura, fazem autoavaliações. Relataram, também, que as atitudes do supervisor diante um impasse podem ser compreendidas em empáticas e

não empáticas. As empáticas implicam atitudes de acolhimento, apoio, procura em conjunto de erros, revisão do caso, valorização da contratransferência do terapeuta, fornecimento de exemplos próprios, ajuda para tolerar momentos de não compreensão e a identificação de um processo paralelo. Já no que se refere às atitudes não empáticas, foi apontado que o supervisor irritou-se ou simplesmente esqueceu o assunto.

O medo de se expor, ser julgado, reprimido diante de uma figura de autoridade, ou até mesmo as dificuldades de o aluno em tolerar as angústias e ansiedades perante a situação desconhecida do estágio podem comprometer o bom andamento da supervisão (Rocha, 2001; Silva, 2003).

Há processos paralelos que podem influenciar a formação do supervisionando, tais como as inter-relações e superposições (Gálvez, 2002) que ocorrem entre o aluno e o grupo de crianças com quem trabalha, o supervisor, o formador pessoal, a instituição responsável pela formação, entre outros.

Silva (2003) ressalta que, na Psicanálise, os conflitos existentes na relação entre o analista e o paciente e entre o analista com seu próprio analista podem manifestar-se na relação entre o analista e o supervisor. Em se tratando de Psicomotricidade Relacional, pode-se entender esse pensamento como verdadeiro, pois, muitas vezes, o aluno depara-se com certas dificuldades na relação com o grupo de crianças ou com uma criança em particular e o conteúdo dessa dificuldade surge, também, na supervisão. Porém, se o supervisor cria um clima de confiança na supervisão e tem habilidade suficiente para manejar essa questão, a situação pode reverter-se e até se transformar em aprendizagem e crescimento pessoal e profissional.

No que se refere à relação analista-supervisor, Rocha (2001) corrobora com o pensamento acima, explicando que, se a supervisão ocorre em atmosfera emocional de confiança e respeito mútuo, a dupla envolvida poderá lidar com essas situações de não compreensão e ansiedade com maior tranquilidade. Contudo, Rocha (2005) aponta que “se o supervisor se coloca na posição de tamponar a angústia do não saber do supervisionando, mostrando-se como ‘mestre do saber’ e detentor de uma versão absoluta dos fatos, pode ocorrer uma paralisação do processo analítico” (p. 264). Dessa forma, “o analista supervisionando passa a ser destituído de sua posição de sujeito suposto saber, o que acaba por impedir o desenvolvimento do processo analítico, à

medida que o supervisor assume a posição não de sujeito suposto saber, mas de saber” (Saraiva & Nunes, 2007, p. 264).

Assim como para a Psicanálise, o supervisor de Psicomotricidade Relacional deve se colocar como um coautor nesse processo de formação, capaz de garantir um ambiente favorável à aprendizagem dessa nova forma de posicionar-se diante da vida, não interferindo, inclusive, na relação formador pessoal-aluno.

Observa-se que são frequentes as dúvidas – expressas ou não – acerca do próprio desempenho no início da supervisão. Há o medo de não saber fazer, de fazer algo errado que prejudique o cliente, de descobrir que não se leva jeito para a formação que escolheu, de ser criticado pelos colegas e pelo supervisor (Aguirre, 2000).

Todavia, a autora supracitada revela que a ansiedade perante uma nova experiência, visível sob a forma de preocupação ou receios, também denota interesse por parte do aluno. Esse pequeno nível de estresse é necessário, pois impulsiona o aluno a lançar-se diante do novo. Contudo, quando em excesso, pode paralisar o aluno, que, na busca da perfeição, não encontra espaço favorável para expandir-se em sua nova função, além de gerar retraimento e outras defesas.

Aguirre (2000) alerta que a aparente ausência de ansiedade diante de uma situação importante pode ser reveladora de desinteresse, mas também pode ocultar um medo considerável, que ainda não encontrou expressão ou acolhida na supervisão. Nesse contexto, as dúvidas do aluno podem se tornar muito maiores do que aquilo que a realidade mostra. Para a autora (2000), faz-se importante salientar que “o medo pouco ou nada tem de racional” (p. 6).

No entanto, o supervisor pode ajudar cada aluno a encontrar e a manter o nível construtivo de ansiedade, durante todo o percurso do estágio, buscando, inclusive, ajuda dos outros supervisionandos do grupo de supervisão.

No início, a ansiedade é grande, mas diminui à medida que as questões que provocam a ansiedade são esclarecidas. Assim, após essa questão ser mais bem elaborada, é possível seguir adiante e, inclusive, tocar nos pontos mais difíceis para o aluno. Dessa maneira, os alunos vão entendendo que encontrar dificuldades faz parte da formação e é algo que não pode ser evitado.

Ao longo do estágio, a ansiedade pode voltar a se elevar, o que exige discussão e novos esclarecimentos. O supervisor, nesse momento, pode conter o grupo, proporcionando-lhe um ambiente confortável.

Manejar a ansiedade não serve apenas para tranquilizar o aluno, mas configura-se como uma preparação para que ele possa lidar com as ansiedades dos próprios clientes perante o atendimento. “Se o aluno puder entrar em contato e aceitar suas próprias ansiedades, certamente vai poder acolher as ansiedades do cliente. Acolher o cliente também significa reconhecer e dar continência às preocupações e angústias que este talvez não consiga expressar ou mesmo perceber” (Aguirre, 2000, p. 8).

Diante do exposto acima, pode-se afirmar que, apesar das diferenças entre os procedimentos utilizados em supervisão de áreas diversas, os resultados mostram que ela torna mais rápido o processo de conhecimento do profissional acerca do comportamento na sessão (Moreira, 2003).

1.2.3. Papel/função do supervisor

O lugar do supervisor na formação acadêmica do psicomotricista relacional deve ser o daquele que favorece a escuta do aluno; dele mesmo como autor do seu processo de formação e dos outros com quem trabalha.

A esse respeito, Germano (2010) considera que as exigências do estágio inerentes ao processo de formação dos acadêmicos tornam necessário considerar que a necessidade de avaliação pode representar uma armadilha para o supervisor se ele não estiver consciente de seu narcisismo na relação com o aluno. Dessa forma, o lugar do supervisor deve ser construído para que se possa escapar dessa armadilha e, assim, tornar importante a manutenção de posturas equivalentes às daquele que escuta o outro, para que o estagiário encontre na relação com o supervisor e, ao atuar nas sessões, um significado para o trabalho que está sendo realizado.

No que se refere à Psicomotricidade, Aucouturier, Darrault e Empinet (1986) referem que a missão do supervisor é a de “fazer o estagiário aceder à competência em sua área e sua responsabilidade moral está empenhada nisso. O fracasso seria o seu fracasso também, porém o sucesso será do estagiário” (p. 89).

Na Psicomotricidade Relacional, o supervisor é aquele com quem os alunos vão se identificar na função da decodificação. Melhor dizendo, é com a capacidade de

decodificação do supervisor que os alunos se identificam. Dessa forma, o supervisor necessita corresponder aos anseios e desejos de aprender dos alunos, oferecendo um entendimento adequado, uma vez que é com essa capacidade de decodificar e compreender corretamente o material psíquico que emerge nas sessões que os alunos vão se identificar.

De acordo com Frijling-Schreuder (1970), “. . . a identificação é uma pré-condição de todo o processo de aprendizado” (p. 369), além de ser também um propósito da supervisão. Nessa direção, consoante Machado (1991a) observa-se que “na medida em que o supervisor adquire o significado de ideal do ego, o supervisionando aspira identificar-se com ele” (Mabilde, 1991, p. 21).

O supervisor, no entanto, deve tomar cuidado para que não vire meramente um modelo a ser imitado, visto que tal atitude não ajudaria o supervisionando a adquirir maior plenitude e identidade em seu processo, apesar de os movimentos da dupla imitação até fazerem parte do processo natural de identificação com o supervisor, mas deve-se tomar cuidado para que estas não se tornem maioria e resultem na estagnação e no empobrecimento do crescimento do supervisionando (Zaslavsky, Nunes & Eizirik, 2003).

Alguns alunos, por sentirem-se mais inseguros e fragilizados diante do estágio, buscam no supervisor um modelo e uma forma de intervir que possam ser levados para seus próprios atendimentos. Apesar de o supervisor ser um modelo identificatório importante, a sua experiência deve levá-lo a identificar esse movimento de insegurança e a ajudar os alunos, inspirando-lhes confiança, a encontrarem em si seus próprios modelos de intervenção.

Rocha (2005) complementa a ideia supracitada mencionando que o supervisor não deve se colocar como um modelo a ser imitado, uma vez que isso não facilita, ao aluno, a aquisição da sua autonomia profissional nem a construção de seu perfil profissional marcado pela sua singularidade.

O supervisor baseia-se em sua própria experiência na Formação Pessoal, como cliente e como aluno que foi, nas suas próprias experiências na supervisão, porque também ele tem um supervisor, e na teoria estudada ao longo de sua experiência profissional (Silva, 2003).

O supervisor tem sua própria prática e também seu próprio supervisor, ou seja, ele é também supervisionando e psicomotricista relacional. Essa possibilidade de ocupar diversas posições confere-lhe flexibilidade para auxiliar os alunos diante de suas questões.

Observa-se, então, que a construção da identidade profissional do aluno sofre influência dos modelos de identificação, quais sejam, os supervisores, professores, formadores pessoais e outras pessoas que, de alguma forma, marcaram a sua formação (Souza & Teixeira, 2004).

Holloway e Neufeldt (1995) enfatizam o papel do supervisor tendo como foco o supervisionando e o paciente: “In practice, the supervisor’s role in safeguarding the welfare of the client is accomplished by overseeing the therapist performance in counseling and teaching those therapeutic skills that will guide the therapist to competent practice” (p. 207).

A capacidade de o supervisor de conter as angústias dos alunos, sua experiência, maturidade, empolgação, disponibilidade e generosidade são fatores importantes no desenvolvimento da função psicanalítica da personalidade do supervisionando e na formação de sua identidade pessoal como analista (Saraiva & Nunes, 2007).

Observa-se que, na formação do psicomotricista relacional, essas mesmas características são fundamentais ao supervisor, uma vez que a identidade profissional do aluno em formação está sendo construída ao mesmo tempo em que o processo de identificação com o supervisor está atuante.

Para Ribeiro e Wierman (2004), o processo está sujeito a comunicações inconscientes e conscientes, sendo a capacidade de continência do supervisor, sua maturidade, disponibilidade, entusiasmo, entre outras características, fatores essenciais e necessários para o desenvolvimento da formação da identidade profissional do supervisionando.

Certas características do supervisor são fundamentais para que ele possa conter as angústias dos alunos, estimulá-los a crescer e a enfrentar desafios e entusiasamá-los diante de suas conquistas. A capacidade de continência do supervisor deve levar em conta o fato de ter que lidar com conteúdos conscientes e inconscientes que atravessam o processo supervisivo.

Auxiliar o supervisionando a tolerar a angústia do não saber, por estar penetrando num campo permeado pela dúvida e pela incerteza, é uma das principais funções do supervisor (Guerra, 2010). Portanto, o supervisionando necessita sustentar a espera necessária ao tempo de revelação e elaboração aos processos inconscientes, sem que as defesas do supervisionando sejam ativadas nas sessões com as crianças, pela via da escuta (Rocha, 2003).

Ao escutar o aluno, o supervisor é capaz de perceber os movimentos a partir dos quais se deu um fechamento no processo inconsciente e, dessa maneira, o saber estaria sendo utilizado como forma de resistência. O papel fundamental do supervisor é, portanto, ser o facilitador do reconhecimento das eventuais indiscriminações que o supervisionando possa estar vivendo no estágio (Rocha, 2003). Em *Psicomotricidade Relacional*, a escuta do supervisor vai além de seu discurso verbal, pois ele decodifica as posturas corporais do aluno na supervisão e durante as sessões que são gravadas em vídeo. Para Lapiere (2010), “o ato tem valor de linguagem” (p. 71) e qualquer gesto ou movimento, consciente ou inconsciente, do adulto e das crianças, tem significados fulcrais.

Alguns autores apontam limites em relatos verbais, principalmente com relação à veracidade do relato, além de muitos outros fatores que interferem nesse relato (Barker, Pistrang & Elliot, 1994; De Rose, 1997). Nesse ponto, a supervisão, baseada em imagens, pode oferecer um quadro mais fidedigno acerca da situação de atendimento. De fato, ver as imagens da sessão revela aquilo que muitas vezes o estagiário não deseja ver, quer esconder ou até mesmo ainda não se deu conta.

Nessa dinâmica, em que os aspectos subjetivos da formação ganham corpo, os supervisionandos podem dispensar sentimentos variados em relação à figura do supervisor, como admirar, idealizar, invejar, hostilizar, ter ciúmes, sentir-se julgados, entre outros. Em posição destacada, o supervisor pode ser alvo de identificação, mas igualmente pode ser de temor quando o aluno se percebe diante de uma figura de autoridade. É papel do supervisor observar as nuances nas relações supervisor-supervisionandos e ser capaz de reverter possíveis resistências. Há que estar atento para não assumir posturas autoritárias e onipotentes e sua fala não deve conter conotações de ideias fechadas, irrevogáveis e definitivas acerca do outro (Carvalho, 2004).

Não obstante, importa salientar, como refere Wolberg (1964), que discordâncias entre supervisor e supervisionando podem ocorrer e podem mesmo ser desejáveis. O supervisor não deve perder de vista o objetivo maior da supervisão: a evolução dos alunos e atitudes que reflitam a busca para reforçar sua superioridade em função da subordinação dos alunos não lhes possibilita o progresso.

O supervisor oferece ao supervisionando um retorno do seu desempenho, uma orientação para suas atitudes nos momentos de confusão e necessidade e, por isso, adquire uma importância considerável. O supervisor contribui para o processo de formação da identidade profissional do aluno e serve de fundamento para o supervisionando saber que não está sozinho no seu aprendizado. Estimula um aumento da curiosidade sobre seus clientes, sobre a experiência vivenciada com o outro e ainda permite uma oportunidade de obter diferentes perspectivas sobre a dinâmica dos clientes, intervenções e curso do processo (Watkins, 1997).

Além disso, no caso da Psicomotricidade Relacional, o supervisor deve ser um psicomotricista relacional em posição de escuta/olhar de outro psicomotricista relacional (aluno) e proceder entregando-se de maneira elaborativa, diante do que está sendo visto nas imagens das sessões e narrado pelo supervisionando (Morizot, 1998). O espaço da supervisão se constrói com base nesse cenário: vejo a mim mesmo por meio do olhar do outro. Nesse processo, que consiste em lançar um olhar sobre o outro para escutá-lo em sua subjetividade, o supervisor deixa claro ao supervisionando que, mesmo assinalando os pontos de sua contratransferência, é o espaço da Formação Pessoal conduzida por outro psicomotricista relacional o ponto de ancoragem e elaboração desses aspectos.

Sendo um profissional mais experiente, o supervisor investe na “busca do sentido subjacente dos discursos, quer verbais, quer não verbais, permanentemente sob os influxos dos processos contratransferenciais” (Carvalho, 2004, p. 20).

No *setting* da Psicomotricidade Relacional, o psicomotricista relacional em formação é alvo dos desejos e afetos do outro, mormente quando o vínculo apoiado na relação transferencial está bem formado. O estagiário – alvo desses afetos – está sujeito a encontrar pontos cegos na relação com o outro, bem como poderá cair nas armadilhas da sua contratransferência. Sendo assim, encontra na supervisão espaço continente

capaz de interpretar o que os gestos, atitudes, posturas do corpo – suas e do outro – estão a comunicar.

Portanto, a atuação dos alunos no estágio (o simbolismo da ação, a linguagem gestual e tônica, carregadas de emoção) expõe verdades internas que são confirmadas e afirmadas diante do outro, mas que podem também causar algumas feridas narcísicas. O outro, diante do qual se desenrola e se descortina esse processo, é a figura do supervisor. Acolher é sua tarefa principal. O olhar do supervisor ampara, potencializa, às vezes fere, mas, acima de tudo, cuida:

A função do supervisor é acolher e orientar, favorecendo o aprendizado através da compreensão dos aspectos latentes e manifestos presentes, inclusive na situação de Supervisão. No entanto, o supervisor pode, em certos momentos, representar o modelo idealizado com o qual o aluno rivaliza ou do qual tem muito medo. Pode ser difícil encarar o supervisor como um profissional com cuja experiência o estagiário pode contar para dar-lhe respaldo no atendimento e continência para as inseguranças (Aguirre et al., 2000, p. 6).

Para Calligaris (2004), no que se refere à Psicanálise, “a função da Supervisão de um jovem terapeuta ou analista, salvo situações catastróficas, deve ser autorizar o terapeuta, inspirar-lhe a confiança em seus próprios atos, sem a qual nenhuma cura vai ser possível” (p. 124). Isso posto, pode-se afirmar que o papel do supervisor vai além de ser o daquele que, de posse de seu saber, transmite conhecimentos ao aluno.

A transmissão da Psicomotricidade Relacional implica dizer que o supervisor deve ter consciência de seu papel, qual seja, o daquele que auxilia o aluno no encontro de seu próprio fazer profissional.

Ainda com relação a tal fato, Villela (2008) defende que o supervisor cuide “para propiciar um campo (“*setting*”) que dê lugar à emergência da singularidade e do gesto criativo de seus supervisionandos. Desta forma, o supervisionando sente seu fazer terapêutico como algo de sua própria criação e envolvimento de sentido” (p. 94).

É também papel do supervisor desmistificar a supervisão, ajudando a esvaziar suposições de que ele seja detentor da verdade. Sua postura será de respeito à personalidade dos alunos, mantendo o grau de exigência compatível à situação. O supervisor assegura a consolidação de uma estrutura de supervisão para os alunos; quando ele a estabelece, estabelece-a também em seus alunos (Carvalho, 2004). Conforme lembra Williams (1995), “a ausência de estrutura, embora inicialmente dê a

impressão de ser uma forma amistosa e igualitária de trabalhar, na realidade pode levar ao oposto dessas qualidades, despertando dependência e assombro” (p. 37).

Os limites do relacionamento entre supervisores e alunos merecem atenção. Williams (1995) traz subsídios importantes a essa questão, ao enfatizar que: “. . . existem diferenças de “status”, treinamento e poder. Essas diferenças são estruturais e não podem ser eliminadas pelo mais igualitário dos supervisores” (p. 41). Tentar eliminar essas diferenças pode confundir os estagiários e tornar frágil o relacionamento com o supervisor. Ele necessita manter-se firme quando aspectos negativos reincidentes forem retomados e precisarem ser questionados. Essa firmeza garante um repensar, mas também é momento para o supervisor encorajar e ajudar os alunos a superarem as dificuldades (Guerra & Batista, 2010b).

Dito em resumo por Campos (1998), o supervisor atua como um facilitador, um catalisador positivo do processo.

Na visão de Mead (1990) o profissional responsável pela supervisão deve apresentar mudanças em suas respostas em razão das mudanças no supervisionando, uma vez que as alterações do discípulo devem levar a uma modificação na posição de seu mestre. Segundo ele, um supervisor pode ser caracterizado como competente, à medida que possui a habilidade de assumir uma ampla variedade de papéis em razão das necessidades dos supervisionandos (Campos, 1998).

O supervisor busca, na medida do possível, imparcialidade, mas que lhe garanta a possibilidade de se sintonizar com os alunos. A busca da imparcialidade, a despeito de abrigar o estilo pessoal de cada supervisor e de nunca ser atingida completamente, possibilita a relação de ajuda, pois o supervisor posiciona-se fora do campo pessoal. Por se tratar de uma relação humana e interpessoal, algo sempre escapa entre o supervisionando e o supervisor, mas o supervisor deve estar atento a manter o mínimo de interferências e influências pessoais nessa relação. Sintonizar-se com os alunos requer sensibilidade para empreender uma comunicação com o mínimo de ruídos, apesar das diferenças de personalidade e estilo de trabalho de cada um.

Sobre a atitude do supervisor, Aucouturier, Darrault e Empinet (1986), ressaltam que:

Enquanto não houver um clima de confiança e de compreensão, convém medir cuidadosamente suas palavras, mas quando este clima estiver estabelecido, será

bastante fácil tocar livremente sobre aspectos profundos da personalidade Por outro lado se as trocas forem autênticas, a personalidade do supervisor estará igualmente em questão. Este receberá também uma imagem que lhe é devolvida e poderá, neste processo, ver-se interpelado, pois, não esqueçamos, na comunicação há duas pessoas que estão em relação, e a superioridade (no plano técnico) do supervisor não lhe confere nenhum privilégio num plano pessoal (exceto no que diz respeito a uma Formação Pessoal mais consequente). Em definitivo, podemos afirmar que um formador que não é capaz de criar um clima de confiança deve renunciar à função de supervisor (p. 89).

Durante a exposição do material a ser supervisionado, o aluno, em função de uma necessidade de passar pelo crivo do outro, busca tornar coerente o que fala a respeito da sua atuação e tenta mostrar competência. Muitas vezes, as cenas dizem o contrário daquilo que tão airosamente verbaliza consciente ou inconscientemente. Quando questionados sobre o dito e sobre o vivido, os alunos, frequentemente, defendem-se e justificam-se, pressionados por demandas superegoicas (Carvalho, 2004). Outras vezes, angústias e demandas superegoicas agem provocando o contrário: por trás de um discurso incoerente subjazem respostas corporais coerentes, porém inibidas. São necessários, ao supervisor, atitudes e comportamentos de paciência, tato, tolerância, flexibilidade, respeito ante o sofrimento e acolhimento, mas também honestidade e franqueza. Aplacar as angústias que surgem entre o dinamismo das cenas apresentadas e os processos conscientes ou inconscientes adotados pelos alunos é tarefa constante do supervisor.

Regressões são comuns. O voltar atrás para etapas já ultrapassadas no processo de aprendizagem é uma equação psíquica, explicada inúmeras vezes pelo contato com determinado conteúdo, durante a sessão, que remete, ao aluno, as fragilidades egoicas relacionadas a situações infantis. Diante das outras crianças, é a criança interna do aluno que é posta em questão. É também papel do supervisor fortalecer e encorajar o aluno a progredir.

A supervisão é uma experiência evolutiva, ou seja, de crescimento. O supervisor busca ajudar os alunos a se tornarem capazes de realizar seu trabalho para que saiam, pouco a pouco, do papel de aluno, e, com o passar dos estágios, assumam-se como profissionais.

Inicialmente, os supervisionandos apresentam-se inseguros e dependentes da figura do supervisor. Gradativamente, começam a compreender o material vivido nas

sessões dos estágios. Vão, assim, modificando sua atitude na supervisão até estabelecerem um diálogo seguro com o supervisor. No final dos estágios, o surgimento de ansiedades é comum, pois implica elaboração de uma separação com um porto seguro. Essa elaboração é fundamental para que os alunos integrem uma identificação madura com a figura do supervisor, assumam a autonomia necessária à inserção no mercado de trabalho e construam sua identidade profissional.

Também, durante a sessão, o aluno, quando não sabe lidar com determinado conteúdo que vem à tona na dinâmica dos clientes, pode tentar disfarçá-lo, saindo pela tangente. Frequentemente é responsável por situações prazerosas, mas que se configuram em uma fuga permeada por processos contratransferenciais. Ao vir para a supervisão, o aluno, por meio do olhar do supervisor, toma consciência do caminho que percorreu, embora alguns mais resistentes possam negar esse processo. Recorrem a artifícios conscientes ou inconscientes, na tentativa de controlar a angústia de serem questionados. Justificam-se por meio das vivências prazerosas que proporcionaram ao grupo e que, aparentemente, demonstram coerência, mas encobrem o viés da distorção.

Essa distorção, quando manifesta e flagrante no discurso corporal, é mais facilmente percebida, mas quando camuflada sob a máscara de uma resposta latente e sutil, requer manejo técnico do supervisor para ser abordada. Requer do supervisor “competência para ler reflexos, ressonâncias, sinais, reverberações e tudo o mais, ante qualquer discurso, seja ele verbal ou não verbal” (Carvalho, 2004, p. 22). Essas lacunas nos discursos corporais de que se valem os alunos aliviam-nos de suas angústias.

Nenhum material da sessão é sem sentido, não importando se produzido inconsciente ou conscientemente. Tudo interessa: o feito e o não feito, o dito e o não dito (Carvalho, 2004).

Assegurar competência na atuação do psicomotricista relacional exige capacidade para lidar com os influxos do inconsciente. Conforme Carvalho (2004), “o inconsciente sempre trai quem esteja discursando”, quer seja aluno ou até mesmo supervisor. “Discursar, seja verbal ou não verbalmente, será sempre um esforço de dar sentido ao que, fluindo do consciente, se encontra com o inconsciente” (pp. 24-25).

Eizirik (1991) afirma que a resistência do educando em escutar as indicações do supervisor provém de censuras empreendidas aos próprios instintos, quer sexuais ou agressivos. O controle enquanto discursa sobre sua sessão é um processo defensivo

diante da angústia vivenciada no espaço intrapsíquico, a fim de impedir a passagem de reações emocionais, para evitar lidar com seus instintos, durante a sessão, e para evitar falar sobre eles durante a supervisão (Mabilde, 1991).

Segundo Vieira, Batista e Lapierre (2005), “o adulto tem medo da sexualidade e da agressividade do outro, mas talvez também de seus sentimentos“ (p. 47), dos quais se defende inconscientemente desde tempos arcaicos. Essas defesas contribuem para a fragmentação e incoerência das cenas vividas junto aos clientes.

As decodificações efetuadas pelo supervisor são questionadas pelos estagiários quando mobilizações internas manifestam-se por meio da recusa em aceitar o que o outro lhe diz e que vem a ser justamente o ponto de sua dificuldade, que deverá ser investido no espaço da Formação Pessoal. O conhecimento que não é incorporado torna-se material a ser elaborado na Formação Pessoal e, a partir daí, adquire valor para o aprendizado.

É também papel do supervisor respeitar o tempo subjetivo de cada aluno para o aprendizado e integração das ferramentas e objetivos da Psicomotricidade Relacional. Todos devem atingir os objetivos dos estágios, no entanto cada um trilha seu caminho de maneira única. A enorme complexidade de aspectos motivacionais e emocionais posta em questão implica dificuldade em configurar com nitidez os objetivos dos estágios e da supervisão. Uns atingem alguns objetivos mais cedo, outros um pouco mais tarde, pois, para o processo da supervisão e para os estágios, os alunos levam consigo suas estruturas internas, seus conflitos e suas potencialidades.

Um dos objetivos permanentes da supervisão é promover o desenvolvimento da escuta que garanta aos alunos a capacidade de perceber, nas sessões dos estágios, o que os sujeitos estão a lhes comunicar durante a sessão e a capacidade de intervir adequadamente junto a essas demandas. Não se pode ensinar precisamente o que é escutar, porquanto cada pessoa é um ponto único no mundo. Sua singularidade faz surgir uma multiplicidade de situações que não permitem a criação de regras básicas, dizendo sobre como atuar em Psicomotricidade Relacional, no entanto, pode-se favorecer o desenvolvimento da reflexão, criatividade, autonomia, capacidade de desvendar o que parece óbvio e ter seu próprio estilo.

É possível ao supervisor dar ideias, oferecer exemplos e até mesmo mostrá-los, criando uma espécie de jogo demonstrativo entre ele e os alunos. Não se trata de

entregar modelos prontos e promover exercícios pré-fixados, nem de pensar a aprendizagem como mera observação e imitação, mas de fazer o aluno perceber e sentir, por meio da repetição de uma cena, as posturas que assumiu junto aos clientes. O supervisor pode fazê-lo sentir as diferentes modulações tônicas dos mais diversos conteúdos de relações, mediante uma demonstração. Muitas vezes, é somente por meio desse sentir na prática que o aluno compreende as palavras do supervisor. As intervenções didáticas e técnicas do supervisor não devem cercear a capacidade de criação e espontaneidade do aluno, ao contrário, auxiliam-no na busca de sua identidade profissional.

Já as intervenções teóricas do supervisor visam capacitar o aluno para obter uma visão ampla e profunda do processo emocional vivenciado no *setting* da Psicomotricidade Relacional. Machado (1991a) preconiza que “o aprendizado necessita de um aspecto mecânico (daí a repetição como um aspecto positivo) e de um fator interno (motivação globalizante)” (Mabilde, 1991, p. 22).

A supervisão deve, portanto, funcionar como uma conexão entre prática e teoria (Buys, 1987; Williams, 1995).

De acordo com Fernandes et al. (2004), a supervisão é o momento em que se dá realmente uma “super visão”, em que os conceitos teóricos aprendidos adquirem uma dimensão maior e se tornam mais visíveis. Deixam de ser abstratos e concretizam-se na prática.

É esse caminho do agir profissional, numa construção e reconstrução do saber e do ser pela prática reflexiva, que se espera e deseja que o aluno, em situação de estágio, seja capaz de percorrer no sentido de alcançar a sua autonomia, no qual se manifesta a importância da supervisão e da figura do supervisor, como agente facilitador e promotor do processo de desenvolvimento do aluno nas dimensões pessoal e profissional (Almeida, 2006).

O papel de dupla mediação que está reservado ao supervisor, entre o conhecimento e o formando, consubstancia-se na “criação de condições propiciadoras de uma envolvimento de aprendizagem cognitivamente estimulante e afetivamente gratificante”, mas também “na monitorização de processos de reflexão sistemáticos e continuados sobre a própria prática” (Sá-Chaves, 2000, p. 193).

Para Saraiva e Nunes (2007), diversos autores, entre eles Fuks (2002), Gonçalves (2005), Ribeiro e Wierman (2004), Silva (2003), entre outros, recorrem a casos da literatura ou de sua própria vivência no intuito de exemplificar ou elucidar algum conceito, aspecto teórico ou procedimentos e formas de conduzir a supervisão.

Com isso, pode-se dizer que, de forma geral, o papel do supervisor implica:

- acolher o aluno em sua globalidade (personalidade, maneira de trabalhar, dificuldades, ansiedades, medos, regressões, desejo de ser psicomotricista relacional, potencialidades, facilidades, crescimento, evolução, entre outros);
- respeitar os alunos em suas particularidades pessoais;
- reconhecer o supervisionando como alguém capacitado e responsável por suas sessões realizadas até o momento;
- observar as sessões gravadas em fitas e reconhecer as habilidades e potencialidades do aluno em geral;
- dar ao aluno segurança para apresentar ao grupo e ao supervisor sua sessão em vídeo;
- ajudar o aluno a falar sobre sua sessão e a explicar os motivos que o fizeram agir da maneira como se apresenta no vídeo;
- possibilitar aos alunos a elaboração de sentimentos negativos em relação às suas intervenções, bem como ao se sentirem afetados por terem sido alvo de sentimentos demandados pelos clientes, e que foram recebidos como incômodos;
- levar os estagiários a perceberem suas identificações com os clientes, positivas ou negativas;
- auxiliar os alunos na resolução de problemas com colegas de supervisão, com a instituição na qual fazem o estágio, ou com o estágio de forma geral;
- refinar, pouco a pouco, junto aos alunos, as suas formas de intervenção;
- ajudar o aluno a estabelecer objetivos para as próximas sessões;
- sugerir ideias, intervenções, opções de jogos simbólicos, modalidades de relações, possibilidades que o material oferece, tipos diferentes de brincadeiras, entre outros, desde que contextualizados com as cenas apresentadas em supervisão;
- explicar os motivos dessas sugestões;

- questionar os alunos de maneira a fazê-los crescer; fazer perguntas para que seu conhecimento se evidencie ou para que possa repensar as suas contradições e ambiguidades em relação à prática;
- pôr os alunos em contato com a literatura da Psicomotricidade Relacional e com outras áreas de conhecimento;
- decodificar os conteúdos inconscientes e conscientes que emergem nas sessões tanto por parte dos clientes como dos alunos;
- auxiliar o aluno na busca da sensibilidade necessária à decodificação;
- cuidar da relação aluno-supervisor para que ela se mantenha em seu espaço adequado;
- saber impor-se com respeito, mas sem onipotência e autoritarismo;
- saber ser flexível quando o momento for adequado;
- confrontar os alunos e impor exigências, quando for necessário para o seu progresso;
- ser um modelo de identificação adequado e um referencial profissional positivo;
- oferecer apoio emocional adequado ao campo da supervisão;
- acompanhar de maneira comprometida o processo dos alunos;
- fazer da supervisão um espaço tranquilizador e de confiança;
- ser imparcial;
- ser capaz de sintonizar-se com cada aluno e com o grupo;
- rever a situação de cada aluno, em relação ao estágio, após cada supervisão realizada;
- fornecer as ferramentas necessárias para que o aluno se lance com segurança no mercado de trabalho.

Falender et al. (2004) acrescentam que:

. . . future demonstration of effectiveness should take into consideration the impact, both immediate and long term, on the supervisee, clients (e.g., individual, family, group, system), the therapeutic and supervisory relationships and processes, and the outcomes, as well as on the reciprocal systems of education, training, and health-care provision (p. 775).

Dito em resumo, Szecsody (1990) refere-se à revisão das funções do supervisor, apresentando seis itens:

1) Incentivar a aliança de aprendizagem para apoiar o desejo e a ambição de aprender do supervisionando; 2) manter um *setting* de trabalho; 3) compreender o supervisionando e fazer-se compreensível para ele; 4) identificar o conflito principal do material e formular hipóteses compreensíveis; 5) auxiliar o supervisionando a reconhecer a resistência e a transferência na interação com o paciente, bem como reconhecer suas manifestações contratransferenciais; e, por fim, 6) reconhecer suas próprias reações em relação ao supervisionando (Zaslavsky, Nunes & Eirizik, 2003, p. 304).

Tem-se observado que a supervisão, disciplina do curso de pós-graduação em Psicomotricidade Relacional, revela algumas metodologias e estratégias eficientes, mas também enfrenta dificuldades metodológicas, de estruturação e de organização. A literatura sobre o tema supervisão assegura que os alunos encontram dificuldades diversas, muitas delas relacionadas com o trabalho que realizam nos estágios práticos, com a supervisão em grupo, com o relacionamento com o supervisor, entre outros.

A reflexão sobre as necessidades supracitadas, dessa forma, levou ao delineamento do estudo apresentado e descrito neste capítulo.

2.1. Objetivos do Estudo

O estudo que se apresenta pretende contribuir, por meio da análise e da discussão dos resultados obtidos, com os conhecimentos relacionados à supervisão na formação do aluno do curso de pós-graduação de formação especializada em Psicomotricidade Relacional do Ciar, por meio dos relatos dos alunos dos Estágios I, II e III.

Para tanto, pretende-se alcançar os seguintes objetivos:

- Conhecer a forma como os alunos vivenciam a supervisão de Psicomotricidade Relacional.
- Verificar que mudanças e impactos (e.g.), práticos, teóricos, pessoais, profissionais, etc.) são percebidos pelos alunos como decorrentes da supervisão do setting da Psicomotricidade Relacional.
- Identificar que aprendizagens, melhorias e benefícios são atribuídos à supervisão.
- Detectar quais são os obstáculos e as dificuldades que os alunos enfrentam na supervisão.
- Averiguar em que medida as orientações da supervisão ajudam os alunos a atingir os objetivos do estágio.
- Verificar a adequabilidade organizativa e processual da supervisão sob o ponto de vista dos alunos.

2.2. Método

A presente pesquisa foi desenvolvida no Centro Internacional de Análise Relacional (CIAR), na cidade de Curitiba, Paraná, Brasil. Dado que não existem, ainda, estudos sobre a supervisão dos alunos nesse contexto, o estudo a que se propõe realizar apresenta um caráter exploratório e realiza-se recorrendo à metodologia qualitativa.

Entende-se que um processo completo de investigação deve se iniciar por uma fase qualitativa, sob a forma de um conjunto de entrevistas não diretivas ou estruturadas. No que concerne a esse fato, Ghiglione & Malaton afirmam que:

Apesar do pequeno número de pessoas inquiridas nesta fase, poderão ser retiradas conclusões suficientemente sólidas, nomeadamente em relação a tudo o que possa conduzir à inventariação, mais ou menos estruturada, de atitudes, representações, comportamentos, motivações, processos, etc. (Chaleta, 2002, p.182).

A metodologia qualitativa permite descrever, analisar, compreender e classificar o discurso sobre um processo vivenciado (Bogdan & Biklen, 1994), o que vai ao encontro dos objetivos desenhados para esse estudo. A opção pela abordagem qualitativa deve-se ao fato de que esta permite descrever um fenômeno com maior profundidade, captar significados e estados subjetivos, o que se torna necessário para compreender as perspectivas e os pontos de vista dos indivíduos (Bauer & Gaskell, 2002), nesse caso, a perspectiva dos psicomotricistas relacionais em formação sobre o papel da supervisão na sua formação.

O método de obtenção de dados consistiu em entrevistas semidiretivas mediante guião construído para o efeito (conforme Anexo I), tendo em conta os objetivos propostos.

Para proceder-se à construção do guião de entrevista, recorreu-se à metodologia proposta pela literatura especializada (Turato, 2003) e realizou-se um estudo piloto com oito estudantes do curso de pós-graduação de Psicomotricidade Relacional.

As entrevistas tiveram a duração variável entre 30 e 40 minutos e foram gravadas, transcritas e submetidas à análise de conteúdo, com base na descrição das experiências subjetivas dos sujeitos e com o propósito de averiguar as respostas e os efeitos antecipados. O guião de entrevista final foi preparado por meio de questões ordenadas e redigidas, da mesma forma, para todos os entrevistados, tendo como

resultado respostas livres e abertas (Rosa & Arnoldi, 2008). Todas as entrevistas foram realizadas individualmente e mediante anonimato.

Tendo em conta que as questões realizadas no estudo piloto não apresentaram respostas imprevistas no momento da aplicação, partiu-se do pressuposto de que as questões encontravam-se adequadamente formuladas, pelo que a versão construída inicialmente não sofreu alterações.

2.3. Amostra

Nos estudos qualitativos, pretende-se que a amostra seja constituída de forma intencional, isto é, em função da informação que os sujeitos que a compõem podem proporcionar sobre o tema em estudo. Assim, não se pretende que a amostra seja representativa de uma população, mas resultante da experiência ou conhecimento a que a investigação procura aceder. Nesse caso, está-se perante o método de amostragem teórica definida de acordo com critérios internos do estudo que se pretende realizar (Vala, 2005).

Para essa pesquisa, foram selecionados 20 alunos, com idade média de 40 anos (conforme Quadro 1), do curso de pós-graduação de formação especializada em Psicomotricidade Relacional, do Ciar. A pesquisa configurou-se como não aleatória, pois foi enviado um convite aos 25 alunos concluintes do Estágio III, no segundo semestre de 2010, e, desses, 20 aceitaram participar. É válido mencionar que, para a participação na presente investigação, fazia-se necessário ter feito os três estágios supervisionados e curriculares e, portanto, ter condições plenas de partilhar as inquietudes e conquistas nesse campo de formação, pois, como aponta Lacerda (2001), é nessa fase que o aluno encontra-se mais identificado com seu curso.

Idade	N	%
24-29 anos	8	40
30-35 anos	4	20
36-40anos	6	30
+ de 41 anos	2	10

Total	20	100
--------------	-----------	------------

Quadro 1 – Idade dos participantes

A amostra correspondeu a 80% do total de estudantes que haviam finalizado no semestre os estágios curriculares.

A totalidade dos sujeitos da amostra pertencia ao sexo feminino. Aliás, a turma era majoritariamente constituída por estudantes do sexo feminino.

A análise do quadro 1 indica que a maioria dos participantes do estudo apresentava entre 24 e 29 anos (40%), registrando-se, ainda, um valor significativo de participantes entre os 36 e os 40 anos (30%).

No que se refere à formação, pode-se observar, no quadro 2, que os participantes são oriundos, majoritariamente, das áreas da Pedagogia ou Pedagogia e outra área de formação (45%).

Formação	N	%
Educação Física	3	15
Pedagogia	6	30
Pedagogia e outra área	3	15
Psicologia	3	15
Fisioterapia	2	10
Terapia Ocupacional	3	15
Total	20	100

Quadro 2 – Formação dos participantes

2.4. Instrumentos e procedimentos

Na coleta de dados, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas, compostas pelas questões que se apresentaram anteriormente e que não foram alteradas após o estudo piloto.

O roteiro de entrevista, elaborado previamente, teve como pressuposto os objetivos da pesquisa, ou seja, o que se desejava investigar junto aos alunos do curso de pós-graduação formação especializada em Psicomotricidade Relacional do Ciar.

A entrevista semiestruturada possibilitou que os sujeitos discorressem e verbalizassem seus pensamentos, tendências e reflexões sobre o tema e exigiu que um roteiro de tópicos selecionados fosse previamente composto. As questões seguiram a mesma ordem de formulação para todos os sujeitos (Rosa & Arnoldi, 2008).

O questionamento, realizado por meio das entrevistas, é subjetivo e profundo e implica relacionamento de confiabilidade entre entrevistado e entrevistador, pois, frequentemente, os sujeitos abordam crenças, sentimentos, valores, atitudes, razões e motivos acompanhados de fatos e comportamentos (Rosa & Arnoldi, 2008). Nesse tipo de entrevista, são levantadas questões gerais. Para Dias da Silva (1988) as perguntas são abertas e devem evocar ou suscitar uma verbalização que expresse o modo de pensar ou de agir das pessoas face aos temas focalizados. Cada um deverá compor uma sequência particular e abordar com mais ou menos detalhes de um fato, da maneira que melhor lhe convier (Biasoli-Alves, 1998).

Para tratamento dos dados, recorreu-se à análise de conteúdo, que consiste numa técnica de investigação a qual permite uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação (Vala, 2005). Krippendorff (1980) permite fazer inferências válidas e replicáveis dos dados no seu contexto (Vala 2005) e, aplicada ao discurso, configura-se como um conjunto de instrumentos metodológicos diversificados que permitem uma hermenêutica controlada baseada na inferência (Bardin, 2009).

A análise de conteúdo permite fazer inferências sobre mensagens inventariadas e sistematizadas, desde que se verifiquem as seguintes condições (Vala, 2005): i) os dados devem estar dissociados das condições e da fonte em que foram obtidos; ii) os dados devem ser inseridos num contexto construído pelo investigador em função dos objetivos de pesquisa; iii) os dados devem ser operacionalizados num sistema de conceitos analíticos articulados a partir dos quais se formulam as regras que permitem a inferência dos dados.

Nesse estudo, definiram-se e delimitaram-se os objetivos num quadro de referência teórico, construiu-se o *corpus* de análise com base nas entrevistas transcritas

e identificaram-se categorias. Cada categoria é composta por uma designação, que indica a significação central do conceito e indicadores que descrevem o campo semântico desse conceito. No que se refere às unidades de análise, considerou-se a unidade de registro (segmento do discurso que se aduz à determinada categoria), a unidade de contexto (segmento mais alargado que se analisa quando se caracteriza a unidade de registro) e a unidade de enumeração (unidade em função da qual se procede à quantificação). Por último, procedeu-se à quantificação em termos de análise de ocorrências, considerando-se apenas uma afirmação por sujeito, isto é, sempre que o sujeito repetia uma afirmação, esta era apenas considerada uma única vez.

Para categorizar o discurso dos sujeitos da amostra, adotou-se, pelos critérios propostos por Bardin (2009):

– *Exclusão mútua*, ou seja, cada fragmento do discurso apenas é considerado numa categoria.

– *Homogeneidade*, isto é, em cada categoria cabe apenas um registo e uma dimensão de análise.

– *Pertinência*, para que o sistema de categorias reflita as intenções e objetivos da investigação.

– *Objetividade e fidelidade*, de modo as que as diferentes partes de um mesmo material sejam codificadas da mesma forma, mesmo quando submetidas a várias análises.

– *Produtividade*, isto é, definição de categorias férteis em que os índices de inferência conduzam a novos dados fiéis à realidade.

A análise dos resultados foi realizada com base na estrutura que em seguida se apresenta (conforme Quadro 3).

Temas	Questões
I. Caracterização da supervisão	1. Como define/caracteriza a supervisão do curso de Psicomotricidade Relacional?
II. Vivência da supervisão	2. Como descreve a sua vivência do processo de supervisão e o que sentiu ao longo desse processo?
III. Avaliação do processo de supervisão	3. Em que medida considera que as orientações de supervisão ajudam os alunos a atingir os objetivos dos

	Estágios (I, II, III)?
	4. A supervisão conduz à mudança? De que modo?
	5. Que benefícios encontrou no decurso do processo de supervisão?
	6. Que dificuldades/obstáculos encontrou no decurso do processo de supervisão?
	7. Qual a sua opinião sobre as metodologias e estratégias utilizadas na supervisão dos estágios?
IV. Avaliação dos aspectos organizativos da supervisão	8. O que pensa sobre a carga horária da supervisão?
	9. O que pensa sobre a carga de trabalho exigida pela supervisão?
V. Aspectos passíveis de melhoria	10. Considera que há aspectos que podem ser melhorados na supervisão? Quais?

Quadro 3 – Estrutura da investigação

2.5. Critérios para a Construção da Grelha de Análise Temática e Categorical

2.5.1. Tema I – Caracterização da supervisão

Esse tema foi explorado com base em uma única questão aberta: “Como define/caracteriza a supervisão do curso de Psicomotricidade Relacional?”.

A análise de conteúdo permitiu identificar, no total, nove grandes categorias, cada uma delas encerrando subcategorias. De modo geral, a supervisão é caracterizada como formação integrada, contínua, como suporte, mudança, muito marcada pela ação do supervisor, metodologia, aprendizagem, emoções/sentimentos positivos e como envolvendo a experiencição de dificuldades.

Como exemplos de relatos, obtiveram-se os que seguem:

“É um espaço de ajuda” (S1).

“. . . com ajuda de uma pessoa experiente . . . um espaço que tem alguém que cuida do seu processo, que acompanha o seu processo, . . . organiza a tua prática” (S2).

“É de total importância o apoio psicológico que a supervisão te dá quando você está diante de algumas dificuldades” (S4).

“É um acompanhamento . . . uma ajuda terapêutica” (S6).

“Um acompanhamento processual de encontros” (S7), (S11).

2.5.2. Tema II – vivência da supervisão

Esse tema foi explorado por relação com uma única questão aberta: “Como descreve a sua vivência do processo de supervisão e o que sentiu ao longo desse processo?”.

A análise de conteúdo permitiu identificar, no total, dez grandes categorias, cada uma delas encerrando subcategorias. Incluímos nesse tema informação sobre a supervisão como processo (gratificante, marcado por dificuldades, apoio/suporte, formação pessoal e profissional, investimento), envolvendo emoções/sentimentos positivos e negativos, marcado por dificuldades e pela ação do supervisor.

Os relatos a seguir exemplificam tais sentimentos:

“. . . sempre vai ter alguns pontos que você vai ter que melhorar, crescer aqui, melhorar ali, então foi bom pra que eu pudesse entender que eu estava sempre num processo de desenvolvimento constante” (S10).

“. . . quando eu não sabia eu pedia ajuda . . . estou numa construção assim, de tentar escutar melhor o outro, de tentar perceber melhor a demanda do outro” (S12).

“. . . cuidar de tudo isso que está em torno de você, cuidar do seu lado profissional mesmo” (S15).

“. . . tinha medo de estar fazendo errado e decepcionar . . . no 1º Estágio eu tava bem assustada, assim . . . eu ia com bastante medo pra supervisão” (S10).

“. . . o vínculo também é um ponto bem importante na relação com o supervisor, essa proximidade do supervisor comigo é fundamental . . . a gente tem isso como uma referência” (S2).

2.5.3. Tema III – Avaliação do processo de supervisão

Tendo em conta o discurso dos sujeitos, decidiu-se pela sua organização em torno de dois subtemas.

2.5.3.1. Tema III. 1. Relação entre a Supervisão e os Objetivos de Estágio

Neste subtema, os sujeitos referem aspectos positivos e negativos da supervisão, a consecução dos objetivos, a metodologia, o clima relacional, o envolvimento do aluno, os sentimentos e as dificuldades, como se pode perceber nos relatos a seguir:

“... a partir daí, das orientações e dos apontamentos feitos pela supervisão é que você vai em busca do que precisa alcançar” (S10).

“... a gente precisa que o supervisor mostre pra gente o que está sendo certo, o que está sendo errado e qual o caminho a seguir... a supervisora orienta os alunos... ela vai sempre pontuando” (S11).

“... as orientações dadas na supervisão foram essenciais para que eu conseguisse atingir os objetivos dos Estágios... eu alcancei todos os objetivos” (S10).

2.5.3.2. Tema III. 2. Relação entre Supervisão e Mudança

O discurso dos sujeitos nesse tema incide sobre mudanças em geral, pessoais, relacionais, profissionais, evolução/crescimento, motores da mudança, dificuldades e sentimentos e emoções experienciados.

Os relatos pertencentes a esse tema exemplificam o que foi supracitado:

“... no decorrer do processo de supervisão, você lida com situações difíceis, assim, outras mais alegres, situações de conquista, mas todas são capazes de fazer você mudar” (S10).

“... o perfil da supervisão é o de conduzir para mudanças” (S12).

“A mudança acontece também quando a supervisão dá suporte ao aluno para que os seus pontos positivos sejam reconhecidos, aí o aluno integra esses aspectos positivos e realiza uma mudança” (S14).

“... a supervisão te ajuda a mudar” (S17).

2.5.4. Tema IV – Avaliação dos aspectos organizativos da supervisão

Nesse tema, a informação foi categorizada em torno da adequação dos trabalhos, da carga de trabalho dos alunos, metodologia, aprendizagem, organização, do *feedback* do supervisor, das dificuldades dos alunos e sugestões de melhoria.

Para exemplificar essa categorização, foram extraídos os seguintes relatos:

“... eu não tive tanta carga de trabalhos pra ser entregues no sentido de não dar conta do trabalho, nunca chegou a ser grande, de não dar conta. . . . Eu não acho que é uma carga grande de trabalho [a não ser a dos relatórios iniciais do Estágio I]” (S6).

“... Cada vez que eu escrevia, que falava sobre a criança, era um ponto a mais pra aprender, pra poder numa outra sessão observar melhor, ou fazer um “link” com a Formação Pessoal ou com a teoria” (S11).

“... ter o retorno, até por e-mail, quando a supervisora corrigia o trabalho foi fundamental. E poder ler e refletir. Essas observações contribuem bastante” (S17), (S15), (S12).

2.5.5. Tema V – Aspectos passíveis de melhoria

O discurso dos sujeitos incide, nesse caso, na carga horária, metodologia, articulação entre a teoria e a prática, diminuição da carga de trabalho e adequabilidade do processo de supervisão:

“... essa falta de tempo. Para mim parecia tão pouco, porque, às vezes, parece pouco.

“Então é difícil, você quer mostrar tudo, quer orientação de tudo, quer sugar ao máximo” (S8).

“... que talvez pudesse ser incluída uma supervisão individual, eu acho que fez bastante diferença eu ter vindo fazer uma supervisão individual . . . pude aprofundar mais, até questões minhas, sem medo de me expor, e também mostrar uma coisa maior, um tempo maior” (S15).

“... acho que não. Acho que está tudo adequado, pois eu vi que eu consegui crescer, vi que muitas das minhas colegas que também tinham dificuldades conseguiram superar dificuldades . . . esse processo gradual, desde o I até o III você continuando no mesmo grupo, isso acaba também criando uma afinidade maior” (S4).

2.6. Cuidados Éticos

Atendendo aos regulamentos éticos de pesquisa com seres humanos, conforme orientação do Conselho Federal de Psicologia do Brasil e seguindo a Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde do Brasil, foi apresentado aos participantes um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, o qual os convidava a participar da pesquisa,

como também autorizar a utilização dos dados obtidos nos resultados para a publicação, respeitando a preservação da sua identidade em sigilo.

A participação nessa pesquisa não ofereceu risco ou prejuízo aos participantes. Se, no decorrer da pesquisa, os participantes resolvessem não mais continuar, teriam toda a liberdade de fazê-lo, sem que isso lhes acarretasse qualquer prejuízo. O participante poderia retirar-se da pesquisa em qualquer momento, sem nenhuma restrição. Os benefícios dessa pesquisa para a comunidade foram obtidos por meio da contribuição teórico-científica elaborada com base na temática da supervisão na formação do psicomotricista relacional e dos resultados desse estudo.

A análise de conteúdo realizada levou à identificação de cinco temas (Quadro 4), que se apresentam e que comportam a totalidade da informação categorizada com base no discurso dos sujeitos.

Temas	N	%
I – Caracterização da supervisão	196	19,6
II – Vivência da supervisão	300	30,0
III – Avaliação do processo de supervisão	317	31,7
IV – Avaliação dos aspectos organizativos da supervisão	135	13,5
V – Aspectos passíveis de melhoria	52	5,2
Total	1000	100

Quadro 4 – Volume de informações dos temas

A análise do quadro 4 permitiu verificar que o Tema III – Avaliação da supervisão comportava o maior volume de informação (N = 317; 31,7%).

O Tema II – Vivência da supervisão continha o segundo maior volume de informação (N = 300; 30,0%). O Tema I – Caracterização da supervisão obtém o terceiro maior volume de informação (N = 196; 19,6%) e o Tema IV – Avaliação dos aspectos organizativos da supervisão apresentou o quarto valor (N = 135; 13,5%). O Tema V – Aspectos passíveis de melhoria apresentou o menor valor (N = 52; 5,2%).

3.1. Análise das Categorias do Tema I – Caracterização da Supervisão

A supervisão é caracterizada como formação integrada e contínua, como suporte/mudança, por referência com a ação do supervisor, metodologia, aprendizagem, emoções/sentimentos, dificuldades experienciadas e atitude avaliativa.

O quadro 5, que se apresenta a seguir, contém as categorias do Tema I – Caracterização da supervisão. O maior volume de informação encontra-se na categoria 4 – Ação do supervisor (N = 49; 25%), com valores muito próximos da categoria 6 – Aprendizagem (N = 48; 24,5%). A categoria que obteve o terceiro maior volume de

informação foi a 3 – Supervisão como suporte/mudança (N = 34; 17,3%). A categoria que obteve menor volume de informação foi a 2 – Supervisão como formação contínua (N = 4; 2,0%).

Tema I – Caracterização da supervisão	N	%
1. Supervisão como formação integrada	7	3,6
2. Supervisão como formação contínua	4	2,0
3. Supervisão como suporte/mudança	34	17,3
4. Ação do supervisor	49	25,0
5. Metodologia	23	11,7
6. Aprendizagem	48	24,5

Quadro 5 – Categorias do Tema I – Caracterização da Supervisão

Apresenta-se, em seguida, a análise das categorias que incluem subcategorias (supervisão como suporte/mudança, ação do supervisor, metodologia e aprendizagem).

3.1.1. Análise da categoria 3 – supervisão como suporte/mudança

Nessa categoria 3 – Supervisão como suporte/mudança, o maior volume de informação encontra-se na subcategoria 3.3 – Pessoal (N = 10; 29,4%). Obtêm os valores seguintes e idênticos às subcategorias 3.1 – Em geral (N = 9; 26,5%) e 3.2 – Profissional (N = 9; 26,5%). O menor volume de informação encontra-se na subcategoria 3.4. – Relacional (N = 6; 17,6%).

3. Supervisão como suporte/mudança	N	%
3.1. Em geral	9	26,5
3.2. Profissional	9	26,5
3.3. Pessoal	10	29,4
3.4. Relacional	6	17,6

Total	34	100
--------------	-----------	------------

Quadro 6 – Categoria 3 – Supervisão como suporte/mudança

Para exemplificar os resultados dessa categoria, relacionaram-se algumas respostas obtidas no estudo:

“É um suporte profissional, [é um espaço de ajuda] para que os alunos possam construir o seu perfil profissional e a sua forma de trabalhar com as crianças” (S1).

“. . . um processo de crescimento e orientação na atuação como psicomotricista relacional em formação” (S17).

“. . . a gente está se construindo profissionalmente” (S18).

“. . . ela me ajudou a crescer [pessoalmente e] profissionalmente” (S19).

“É um lugar de segurança, proteção, . . . para se sentir acolhida nas suas dúvidas, angústias e compartilhar os momentos bons” (S10), (S15).

“. . . o supervisor, vai trabalhando tudo isso com gente, no começo, toda essa aceitação de nós mesmos. A primeira coisa a ser trabalhada é isso, a gente se aceitar” (S18).

3.1.2. Análise da categoria 4 – ação do supervisor

Na categoria 4 – Ação do supervisor, encontra-se com maior volume de informação a subcategoria 4.2 – Orientação/*Feedback* (N = 19; 38,8%). Em segundo lugar, encontra-se a subcategoria 4.4 – Apoio/Suporte (N = 13; 26,5%). O terceiro maior valor surge na subcategoria 4.1 – Facilitador da tomada de consciência (N = 8; 16,4%). Com menor volume de informação, apresenta-se a subcategoria 4.5 – Proximidade/confiança (N = 4; 8,2%).

No quadro 7, a seguir, apresentam-se os resultados obtidos na categoria relativa à ação do supervisor.

4. Ação do supervisor	N	%
4.1. Facilitador da tomada de consciência	8	16,4
4.2. Orientação/ <i>feedback</i>	19	38,8

4.3. Proximidade/confiança	4	8,2
4.4. Apoio/suporte	13	26,5
4.5. Profissionalismo/conhecimento	5	10,2
Total	49	100

Quadro 7 – Categoria 4 – Ação do Supervisor

Exemplificam tal quadro os seguintes relatos:

“A supervisora vai te dar esse suporte para você separar o que é seu e o que é do outro” (S1).

“A partir do vínculo que se criou com a supervisora eu tinha alguém em quem podia confiar, alguém com quem se pode contar para tirar dúvidas . . . caminhar juntos . . . que está cuidando de mim . . . meu porto seguro . . . A supervisora se coloca disponível”(S2).

“Vai te mostrar . . . vai te orientar . . . vai coordenar” (S3).

“. . . A supervisora vai te dando outras alternativas, vai te mostrando os outros caminhos que você tem . . . Às vezes para te dar o puxão de orelha se for necessário . . . mas tem também as questões positivas” (S4).

“. . . às vezes a supervisora pontuava forte . . . Ela foi dando suporte . . . tanto teórico quanto prático” (S7).

“. . . está ali para orientar e apontar aquilo que a gente pode melhorar, aquilo que dentro do nosso processo de formação é o correto, ou o que seria mais adequado para desenvolver um bom trabalho” (S17).

“. . . é mais experiente, tem uma percepção aguçada” (S20), (S2), (S10).

3.1.3. Análise da categoria 5 – metodologia

Na categoria 5 – Metodologia, a subcategoria que obteve maior volume de informação é 5.2 – Aprendizagem grupal (N = 8; 34,9%). Em segundo lugar está a subcategoria 5.4 – Auto-observação (N = 5; 21,7%) A subcategoria que obteve terceiro maior volume de informação é 5.1 – Individualização (N = 4; 17,4%). Em último lugar encontramos as subcategorias 5.3 – Diálogo (N = 3; 13,0%) e 5.5 – Elaboração de trabalhos (N = 3; 13,0%), que obtiveram idêntico volume de informação.

No quadro 8, a seguir, apresentam-se os resultados obtidos na categoria relativa à metodologia.

5. Metodologia	N	%
5.1. Individualização	4	17,4
5.2. Aprendizagem grupal	8	34,9
5.3. Diálogo	3	13,0
5.4. Auto-observação	5	21,7
5.5. Elaboração de trabalhos	3	13,0
Total	23	100

Quadro 8 – Categoria 5 – Metodologia

As respostas a seguir exemplificam os dados obtidos com essa categoria:

“... Pra cada aluno, o supervisor tem que ter um jeito específico de trabalhar, tem que ter uma forma de falar” (S6).

“... ia sendo feita uma análise em grupo . . . não era só a supervisora, mas todas as companheiras, todo o grupo pequeno se ajudava a crescer junto” (S7).

“... por ser em grupo . . . é muito valiosa, a gente acaba aprendendo com as práticas dos colegas . . . ver o vídeo dos colegas . . ., acho que é uma característica importante da nossa supervisão” (S11), (S14).

“... “É bem dialógica” (S7).

“... poder ter tarefas pra poder se observar melhor . . . ter que mostrar o vídeo . . . a gente poder se ver” (S11).

“... era muito trabalhoso, eu passava horas fazendo . . . mas quando eu chegava no Estágio, na outra semana, eu tinha uma visão diferente do que eu tinha vivido na sessão de Psicomotricidade Relacional, depois de ter feito todo esse trabalho” (S16).

3.1.4. Análise da categoria 6 – aprendizagem

Na categoria 6 – Aprendizagem, encontram-se ressaltadas as subcategorias 6.4 – Crescimento e evolução (N = 14; 29,3%), 6.1 – Processo gradual de

aprendizagem/formação, 6.3 – Compreensão/reflexão e Construção de uma visão/intervenção própria, que obtêm o mesmo valor percentual (N = 8; 16,7%). Em terceiro lugar está a subcategoria 6.2 – Aquisição de conhecimentos (N = 6; 12,5%) e em último lugar encontra-se a subcategoria 6.5 – Saber intervir (N = 4; 16,7%). No quadro 9, a seguir, apresentam-se os resultados obtidos nessa categoria.

6. Aprendizagem	N	%
6.1. Processo gradual de aprendizagem/formação	8	16,7
6.2. Aquisição de conhecimentos	6	12,5
6.3. Compreensão/reflexão	8	16,7
6.4. Crescimento e evolução	14	29,3
6.5. Saber intervir	4	8,3
6.6. Construção de uma visão/intervenção própria	8	16,7
Total	48	100

Quadro 9 – Categoria 6 – Aprendizagem

Exemplos de relatos que definem os resultados dessa categoria são:

“ . . . processo gradual de aprendizagem, de formação, que vai acontecendo pouco a pouco” (S2).

“ . . . é um processo bem gradual de formação” (S4), (S11).

“Com a supervisão a gente consegue ver e ampliar muito mais a imagem do vivido na sessão (S8).

“ . . . rever os conceitos, até os seus, aprimorar o que está acontecendo e tentar enxergar” (S13).

“ . . . É uma reflexão sobre nosso agir . . . uma reflexão sobre a nossa atuação . . . é possível refletir sobre a nossa atuação e analisar junto com a supervisora sobre o que podemos melhorar” (S20).

“ . . . [vai pouco a pouco] crescendo e evoluindo (S1), (S3), (S4).

“ . . . Adquirindo experiências . . . vai crescendo e vai evoluindo a cada supervisão . . . as possibilidades de atuação vão se fortalecendo . . . As intervenções vão melhorando” (S14), (S17), (S20).

“... a supervisão vai moldando, vai ajudando a gente a moldar, a construir a nossa forma, o nosso perfil de trabalhar” (S8) (S20).

3.1.5. Síntese e análise do Tema I

Considerando os resultados obtidos nesse tema e a análise da literatura, pode-se depreender que a atitude do supervisor exerce influência na formação do psicomotricista relacional, aspecto ressaltado sobremaneira pelos sujeitos estudados. A esse respeito, Schlesinger (1981) explica que a ação do supervisor estimula o desenvolvimento das habilidades profissionais do aluno ao orientá-lo (Zaslavsky, Nunes & Eizirik, 2003). Além disso, de acordo com Watkins Jr. (1997), as ações do supervisor contribuem para o processo de formação da identidade profissional do psicomotricista relacional, outrossim, configuram-se como uma espécie de porto seguro para os supervisionandos, ao acompanhar sua aprendizagem e seu desempenho (Saraiva & Nunes, 2007).

Ainda sobre a ação do supervisor, Guerra (2010) explica que na supervisão, o aluno, por meio do olhar do supervisor, vai tomando consciência do caminho que percorreu na formação e em que etapa se encontra. Sobre esse assunto, Manonni (1992) ressalta que o supervisor deve ajudar o supervisionando a ter consciência das referências com as quais ele funciona e a colocá-las em confronto com outras referências, ajudando-o a encontrar seu próprio estilo, que não seja simplesmente uma imitação das habilidades de outro profissional.

Com efeito, Aguirre et al. (2000) ressaltam a importância do *feedback* fornecido pelo supervisor ao afirmar que suas ações implicam também orientar e dar respaldo aos alunos em tudo que se refere às sessões que realiza nos estágios, inclusive quanto às dúvidas e aos receios que vão surgindo, ainda antes de iniciar o contato com os clientes, durante o decorrer de todo o trabalho e mesmo após sua finalização, aspecto observado também no relato dos sujeitos entrevistados.

No tocante à relação de confiança e proximidade estabelecida entre o supervisor e os alunos, a análise realizada também corrobora as ideias de Calligaris (2004), que reforçam que a função do supervisor deve ser a de autorizar o iniciante, inspirando-lhe confiança. Para ressaltar essa particularidade, qual seja, a de que a relação entre o supervisor e os supervisioandos é fundamental para que os alunos se sintam mais seguros, Cottraux & Matos (2007) enfatizam que o objetivo essencial do supervisor é

ajudar o supervisionando a ter confiança no seu próprio julgamento e nas suas respostas naturais ao cliente.

Barber e Norman (1987) concordam com os autores supracitados ao afirmarem que o supervisor dá confiança e apoio ao aluno no seu processo de estágio (Abreu 2002). Reforçando essa ideia, Rocha (2005) afirma que o trabalho da supervisão não é possível sem o suporte de uma transferência, principalmente no que se refere à confiança depositada no supervisor.

Dito em resumo, Aucouturier, Darrault e Empinet (1986) ressaltam que somente sob um clima de confiança e de compreensão estabelecido é que é possível ao supervisor abordar aspectos relacionados à personalidade do aluno e que interferem na sessão.

Observa-se também que a supervisão é percebida pelos sujeitos estudados como um espaço de apoio e suporte às dúvidas, às inquietações, às incertezas. A esse respeito, Oliveira-Formosinho (2002) enfatiza que a supervisão coloca-se muito mais no papel de apoio, escuta e colaboração ativa do que de inspeção e controle. Comungando com essas ideias, Abreu (2003) entende a supervisão como um processo de aprendizagem e suporte que possibilita aos supervisionandos uma autonomia responsável. Almeida (2006) explica que o processo da supervisão caracteriza-se por uma inter-relação que promove apoio e suporte ao aluno, o que contribui para diminuir os níveis de estresse.

A análise dos resultados obtidos mostrou que o profissionalismo e a experiência do supervisor são aspectos considerados importantes para a formação do psicomotricista relacional. A supervisão, por implicar uma ampla variedade de atividades, requer um profissional bem formado, competente e experiente, para que o estágio concretize-se com êxito (Araújo, 1985). Além disso, o profissional experiente pode ser capaz de manejar seus sentimentos a favor do outro que supervisiona, utilizando o que sente para promover novas aprendizagens (Guerra, 2010).

Para Alarcão e Tavares (2003) Barber e Norman, (1987) de fato, a supervisão configura-se como um processo em que um profissional experiente orienta outro profissional ou aluno no seu desenvolvimento humano e profissional, pois se trata de um processo interpessoal no qual um profissional experiente ajuda um formando a alcançar capacidades profissionais apropriadas para o seu desempenho (Abreu, 2002). A esse respeito, Brunstein e Boff (1991) explicam que as intervenções de um supervisor

qualificado podem favorecer o aumento da eficiência e da segurança profissional do supervisionando (Mabilde, 1991).

Outrossim, Newell (1992) ressalta que, sobretudo para os mais novos, o processo supervisivo deve ser acompanhado por um profissional mais experiente, que não só o ajude, mas que também o apoie (Kitchen, 1999). Falander et al. (2004) enfatizam que a prática do supervisor deve apresentar níveis de proficiência além da competência, ou seja, a supervisão exige competência específica por parte do supervisor.

No que se refere ao tema Aprendizagem, que obteve segundo escore, as análises dos resultados indicam que os sujeitos referenciam a aprendizagem obtida na supervisão e a própria formação como um processo gradual, do qual o aluno apropria-se pouco a pouco. Corroborando com esse pensamento, Falander et al. (2004) entendem que a aquisição de competências na supervisão é um processo longo e cumulativo de desenvolvimento.

A aquisição de novos conhecimentos ocorrida em função do processo supervisivo foi ressaltada também pelos sujeitos pesquisados. Com efeito, a supervisão, de acordo com Alves (2008), configura-se como uma plataforma de aprendizagem e integração partilhada de saberes e competências pedagógico-didáticas e prático-morais, que visam a coconstrução de conhecimento e da identidade profissional. O mesmo autor reforça essa ideia ao argumentar que os estágios supervisionados são lugares e tempos que tornam possíveis, aos alunos, a mobilização de saberes de diversas naturezas.

Para Vilella (2008), a supervisão faz a mediação entre a experiência e a apropriação de conhecimento, sendo o campo no qual, a partir da partilha pessoal com o cliente, o supervisionando vai adquirindo e integrando saberes e conhecimentos diversos. Sei e Paiva (2011) entendem que a experiência da supervisão deve contribuir para que o supervisionando aprofunde seus conhecimentos, com indicações de bibliografia que sustente a atuação indicada.

A análise dos resultados também indica que os sujeitos ressaltaram que um tipo de aprendizagem vivenciada na supervisão consiste na aquisição da capacidade de compreensão e de reflexão acerca da prática realizada junto às crianças nos estágios. Andre Lapierre e Anne Lapierre (2002) ressaltam que nos estágios os alunos aprendem a refletir sobre suas práticas de forma que passam a compreender a linguagem do

próprio corpo e dos clientes e que conseguem não mais misturar seu desejo com o desejo da criança, durante as sessões de Psicomotricidade Relacional. A análise realizada vai ao encontro das ideias de Almeida (2006) no que se refere à aquisição da capacidade de compreensão e reflexão sobre a prática como um dos tipos de aprendizagem no qual o aluno vivencia em função do processo supervisivo, pois esse autor considera que a supervisão é um momento privilegiado de aprendizagem em que as competências metarreflexivas permitem transformar a experiência em aprendizagem.

Nessa mesma direção, Schlesinger (1981) afirma que na supervisão o aluno desenvolve a capacidade de perceber e compreender suas próprias dificuldades, pois, por meio da autocrítica, ele pode conquistar sua independência no processo de aprendizagem (Zaslavsky, Nunes & Eizirik, 2003). Frochtengarten (2007) refere que na supervisão o supervisionando compara seus pontos de vista com os do supervisor e percebe suas dificuldades, suas resistências, sua eventual falta de flexibilidade e suas ansiedades (Dudovich & Goldenberg, 2007). Mila (2001) considera que, na supervisão, o aluno, por meio da análise de sua prática e do intercâmbio de experiências, informações, investigações e bibliografias com o supervisor, adquire uma melhor compreensão de sua prática, o que lhe possibilita ampliar sua formação e seguir construindo seu perfil de psicomotricista.

No que se refere ao crescimento e à evolução dos alunos, adquiridos na supervisão, Bion (1962) revela que o supervisionando introjeta modelos éticos e técnicos e conhecimentos que resultam em mudanças internas que promovem o crescimento pessoal e profissional e o desenvolvimento da identidade profissional e da personalidade (Zaslavsky, Nunes & Eirizik, 2003).

Sobre esse assunto, Guerra (2010) afirma que a supervisão é uma experiência evolutiva, ou seja, de crescimento, pois o supervisor busca ajudar os alunos a tornarem-se capazes de realizar seu trabalho para que saiam, pouco a pouco, do papel de aluno, e, com o passar dos estágios, assumam-se como profissionais.

Para Zaslavsky, Nunes e Eirizik (2003); Oliveira-Monteiro e Nunes (2008), uma das funções da supervisão é facilitar a evolução e o crescimento pessoal do supervisionando.

No tocante à possibilidade de saber intervir, observa-se que em Psicomotricidade Relacional, a supervisão em grupo favorece as trocas de experiências, fortalece os

alunos a seguir adiante e oferece modelos diferentes de intervenção, o que incentiva o aluno na busca de saber intervir adequadamente nos estágios (Guerra, 2010).

A esse respeito, Brustein e Boff (1991) indicam que a supervisão busca incrementar o “instrumento analítico” do estudante, ou seja, sua finalidade é de que o supervisionando aprenda a escutar o paciente, a compreender o que ocorre na sessão para, a partir daí, formular intervenções adequadas (Mabilde, 1991).

De fato, Minuchin (2008) compreende que o primeiro resultado da supervisão é que o supervisionando comece a produzir sua própria versão de intervenção, que está marcada inevitavelmente pelas idiossincrasias do seu estilo interpessoal preferido.

Bion (1962, cit. por Zaslavsky, Nunes & Eirizik, 2003), tal como Bordin (1983, cit. Ladany, Walker & Melincoff, 2001), explica que a experiência emocional vivida na supervisão provoca mudanças comportamentais nos aspectos pessoais e profissionais, o que é referido pelos sujeitos da nossa amostra.

Já Abreu (2003) entende a supervisão como um processo de aprendizagem que oferece aos alunos a possibilidade de experimentarem mudanças que resultam numa autonomia responsável, por meio do desenvolvimento integrado de competências, que promovem, em simultâneo, a qualidade e a segurança da sua prática profissional.

No que se refere à metodologia, a análise dos dados revela que a supervisão leva em conta a subjetividade de cada aluno, a despeito de ser em grupo. Nessa direção, Mila (2001) explica que a supervisão configura-se como um processo de formação individual no contexto de um processo de formação grupal e Guerra (2010) ressalta que o supervisor respeita o tempo subjetivo de cada aluno para a aprendizagem. No mesmo sentido, pronunciam-se Kovacs (1963), Almeida (2006) e Faleiros (2009).

Para Aguirre (2000), a supervisão em grupo auxilia os alunos que se encontram em dificuldades em seus atendimentos e sentem-se perdidos e com medo de estarem errando, à medida que eles podem perceber que outros colegas também enfrentam situações análogas. Essa possibilidade de compartilhar experiências possibilita a identificação ao compreenderem que não são os únicos que se sentem daquela maneira e, conseqüentemente, a diminuição dos níveis de ansiedade. Dessa forma, a supervisão grupal traz ganhos à medida que se podem compartilhar experiências, “ver-se” observando o outro e identificar-se com as sensações que o colega teve em sua experiência nas sessões.

Fuks (2002) refere que a supervisão em grupo é importante por possibilitar ao supervisionando escutar relatos de diversos pacientes e também ver em ação uma série de formas de abordagem do mesmo material clínico. A respeito da importância do diálogo vivenciado na supervisão, Cruz (1991) afirma que a interação entre o supervisionando e seus pacientes é expressa nas associações do supervisionando ao narrar a sessão (Mabilde, 1991). Porém o mesmo autor explica que o registro escrito ou a narração da sessão devem ser dialogados, pois apenas o relato, principalmente no que se refere às suas intervenções, descaracteriza aspectos que podem ser importantes para que se tenha uma ideia clara sobre o que aconteceu na sessão. Goldenberg, Frochtengarten e Andrade (2007) destacam que esses aspectos são também evidenciados (Duvidovich & Goldenberg, 2007).

Os dados obtidos nesse estudo indicam, também, a relevância da auto-observação como uma metodologia que caracteriza a supervisão. De fato, várias pesquisas ressaltam que diferentes habilidades terapêuticas são necessárias: acolher, estimular, escutar, compreender, ser empático, assertivo, expressivo, emocional e, principalmente, ter a habilidade de perceber aspectos de si durante o atendimento, descritas em termos de autossensação, autopercepção, auto-observação e autoconhecimento (Feldmaneldman & Miranda, 2002; Meneses, 2000; Torres, 1997).

Para Zaslavsky (2003), espera-se que, ao final da supervisão institucional, o aluno tenha desenvolvido a capacidade de auto-observar-se, com base na experiência vivenciada, utilizando-a também no período pós-supervisão.

Ainda no que se refere à metodologia, os dados analisados referem que os trabalhos (relatórios, resenhas, pesquisas, etc.) solicitados pelos supervisores facilitam o crescimento profissional e a percepção do aluno acerca de sua prática.

Com efeito, Tassinari (2003) explica que, ao elaborar os relatórios acerca das vivências do estágio, os alunos organizam melhor suas experiências e aumentam a percepção acerca delas. A esse respeito, Guerra e Batista (2010b) referem que ao elaborar os relatórios das sessões, bem como investir nos diversos trabalhos solicitados pelos supervisores, os alunos elevam a qualidade de seu vocabulário técnico, aumentam a percepção acerca de seu funcionamento na sessão, bem como daqueles com quem trabalharam, e aprendem a interpretar melhor os conteúdos inconscientes que emergiram durante o atendimento.

3.2. Análise das Categorias do Tema II – Vivência da Supervisão

Nesse tema, a supervisão é percebida como uma vivência que se caracteriza por ser um processo gratificante, em que o aluno recebe apoio, suporte, acompanhamento e ajuda da supervisão, mas é também marcado por dificuldades. Além disso, é um processo de aprendizagem e formação pessoal e profissional que depende também do investimento do aluno. Nessa vivência do processo supervisivo, emoções e sentimentos dos alunos, tanto positivos quanto negativos, entrecortam o processo em si. Outrossim, é marcada pelas ações do supervisor.

O quadro 10, apresentado a seguir, contém as categorias do Tema II – Vivência da supervisão. O maior volume de informação encontra-se na categoria 4 – Processo de aprendizagem (N = 76; 25,3%). Em segundo lugar está a categoria 10 – Ação do supervisor (N = 70, 23,3%). A categoria que obteve terceiro maior volume de informação foi a 8 – Emoções e sentimentos negativos dos alunos (N = 35; 11,7%).

Tema II – Vivência da Supervisão	N	%
1. Processo gratificante	16	5,3
2. Processo marcado por dificuldades	12	4,0
3. Processo de apoio/acompanhamento/ajuda/suporte	8	2,7
4. Processo de aprendizagem	76	25,3
5. Formação pessoal e profissional	12	4,0
6. Investimento do aluno	17	5,7
7. Emoções/sentimentos positivos dos alunos	28	9,3
8. Emoções/sentimentos negativos dos alunos	35	11,7
9. Dificuldades	26	8,7
10. Ação do supervisor	70	23,3
Total	301	100

Quadro 10 – Tema II – Vivência da Supervisão

Apresenta-se, em seguida, a análise das categorias que englobam subcategorias (4 – Processo de aprendizagem, 6 – Investimento do aluno, 7 – Emoções/sentimentos positivos dos alunos, 8 – Emoções/sentimentos negativos dos alunos, 10 – Ação do supervisor).

3.2.1. Análise da categoria 4 – processo de aprendizagem

Nessa categoria, o maior volume de informação concentra-se na subcategoria 4.5 – Evolução/crescimento (N = 17; 22,3%). Obtêm os valores seguintes e idênticos às subcategorias 4.2 – Gradual (N = 11; 14,5%) e 4.8 – Autoconhecimento/descoberta de si (N = 11; 14,5%). O terceiro maior valor concentra-se nas subcategorias 4.3 – Aquisição de conhecimentos (N = 9; 11,8%) e 4.4 – Compreensão/reflexão (N = 9; 11,8%), que obtiveram valores iguais. O menor volume de informação encontra-se nas subcategorias 4.1 – Contínuo (N = 4; 5,3%) e 4.9 – Aprendizagem grupal interativa (N = 4; 5,3%), que também obtiveram valores similares.

No quadro 11, a seguir, apresentam-se os resultados obtidos na categoria relativa ao processo de aprendizagem.

4. Processo de Aprendizagem	N	%
4.1. Contínuo	4	5,3
4.2. Gradual	11	14,5
4.3. Aquisição de conhecimentos	9	11,8
4.4. Compreensão/reflexão	9	11,8
4.5. Evolução/crescimento	17	22,3
4.6. Descoberta	5	6,6
4.7. Observação	6	7,9
4.8. Autoconhecimento/descoberta de si	11	14,5
4.9. Aprendizagem grupal interativa	4	5,3
Total	76	100

Quadro 11 – Categoria 4 – Processo de Aprendizagem

Exemplificam-se tais resultados com os seguintes relatos:

“Na supervisão a gente trabalha o autoconhecimento . . . é uma [descoberta] você olhar para si . . . o processo fez com que eu me conhecesse melhor, me descobrisse mais, descobrisse meu potencial também enquanto pessoa . . . o sentimento de me descobrir enquanto pessoa foi fundamental . . . a descoberta de se descobrir” (S7).

“. . . eu cresci muito [com as orientações que eu recebi] . . . me fez crescer” (S11).

“. . . foram muitas descobertas” (S16).

“. . . o nosso processo precisa ser avaliado e reavaliado sempre e continuamente pela supervisão e por nós” (S17).

“A partir da supervisão meu comportamento em busca de mudança começou a acontecer” (S18).

3.2.2. Análise da categoria 6 – investimento do aluno

No quadro 12, apresentam-se os resultados relativos ao investimento do aluno, que se distribuem por duas categorias, sendo esforço/dedicação a mais referida pelos sujeitos (N = 10; 58,8%).

6. Investimento do Aluno	N	%
6.1. Esforço/dedicação	10	58,8
6.2. Abertura	7	41,2
Total	17	100

Quadro 12 – Categoria 6 – Investimento do Aluno

Para exemplificar os resultados dessa categoria, enfatizam-se os seguintes discursos:

“. . . eu procurei fazer minha lição de casa direitinho” (S5).

“. . . E eu nunca perdi uma supervisão sequer . . . depois trazia um retorno com resultados significativos pra supervisão” (S7).

“. . . pra começar numa nova área e eu sempre estava ávida de conhecimento, de querer aprender . . . eu pedia muito à supervisão” (S9).

“Aceito o que você me diz e vou fazer algo pra melhorar nisso . . . se você criar um bloqueio eu vejo que é difícil . . . ser recíproca a atenção que a supervisão dá pro aluno e o aluno tem que estar ali aberto pra ouvir. Senão não vai ter essa troca e os sentimentos não vão fluir, vão cair no vazio” (S8).

“. . . eu fiquei mais leve e ia mais leve pra supervisão” (S9).

“. . . eu sempre tive essa coisa de querer fazer tudo certo . . . é importante ter forças para superar as dificuldades” (S10).

“. . . é um processo que você tem que se abrir mesmo . . . saber que você está abrindo tua vida e vai ter que trabalhar isso de alguma maneira, porque é a única forma” (S15).

3.2.3. Análise da categoria 7 – emoções/sentimentos positivos dos alunos

Na análise dos dados da categoria 8 – Emoções/sentimentos positivos dos alunos, observa-se que a subcategoria 7.2 – Satisfação/alegria apresentou o maior volume de informação (N = 14%; 50,0%). Obtém o segundo lugar a subcategoria 7.1 – Em geral (N = 11; 39,3%). O menor volume de informação encontra-se na subcategoria 7.3 – Segurança (N = 3; 10,7%).

7. Emoções e Sentimentos Positivos dos Alunos	N	%
7.1. Em geral	11	39,3
7.2. Satisfação/alegria	14	50,0
7.3. Segurança	3	10,7
Total	28	100

Quadro 13 – Categoria 7 – Emoções e Sentimentos Positivos dos Alunos

Exemplos de discursos que comprovam os resultados obtidos são:

“E os meus sentimentos foram os mais positivos” (S5).

“. . . e tinha momentos em que eu sentia “faço tudo certo, tanto aqui, quanto lá” (S6).

“. . . mas o sentimento passou a ser bom e não mais de angústia” (S10).

“. . . nada como um dia após o outro. E ai as coisas iam se encaixando mesmo” (S13).

“ . . . o primeiro Estágio foi mais tranquilo, por causa dos objetivos . . . me deu um pouco de alívio” (S15).

“ . . . eu contatei com muitas coisas positivas também na supervisão” (S18).

“ . . . sentimentos de prazer, alegria . . . satisfação” (S2), (S5), (S6) (S10).

“ . . . para mim foi sempre bom” (S3).

“ . . . teve vários momentos de felicidade . . . de euforia” (S4), (S8), (S16), (S20).

“ . . . mexe [positivamente quando a gente vai bem]” (S17).

3.2.4. Análise da categoria 8 – emoções e sentimentos negativos dos alunos

Na análise dos dados da categoria 8 – Emoções e sentimentos negativos dos alunos, observa-se que a subcategoria 8.2 – Frustração/desânimo apresentou o maior volume de informação (N = 11; 31,4%). Obtém o segundo lugar a subcategoria 8.5 – Ansiedade/angústia (N = 8; 22,9%) e, em seguida, encontra-se a subcategoria 8.1 – Insegurança (N = 7; 20,0%). O menor volume de informação encontra-se na subcategoria 8.3 – Irritação/raiva (N = 3; 8,6%).

No quadro 14, a seguir, apresentam-se os resultados obtidos na categoria relativa aos sentimentos e emoções negativos dos alunos.

8. Emoções e Sentimentos Negativos dos Alunos	N	%
8.1. Insegurança	7	20,0
8.2. Frustração/desânimo	11	31,4
8.3. Irritação/raiva	3	8,6
8.4. Medo	6	17,1
8.5. Ansiedade/angústia	8	22,9
Total	35	100

Quadro 14 – Categoria 8 – Emoções e Sentimentos Negativos dos Alunos

Como exemplos de relatos obtidos nessa categoria e que dão ênfase aos resultados, têm-se os seguintes discursos:

“... no início, teve um tempo que eu fiquei decepcionada comigo, fiquei com vontade de desistir mesmo do curso porque eu achava que tudo tinha que ser perfeito e que a sessão ia ter que funcionar dentro dessa perfeição... fiquei muito frustrada, teve um tempo que fiquei bastante frustrada” (S4).

“... e, às vezes, até de raiva porque você tenta e parece que você não consegue atingir alguns objetivos” (S8).

“Mas no final do processo ainda ficava ansiosa no momento da supervisão... Mesmo eu percebendo que não tinha necessidade, durante a supervisão eu ficava bastante nervosa, ansiosa, um dia antes eu não dormia direito, sabe?... aquele momento era angustiante” (S10).

“... em certos momentos aparecia [uma angústia] e a insegurança de estar fazendo tudo errado, de não ter certeza de ser esse o caminho que queria seguir” (S13).

“... ficava ansiosa, contatei com esse sentimento de ansiedade, de querer mostrar, de ter resultado, isso é muito meu também... Eu pensava: “Meu Deus, eu preciso ter resultado, eu preciso mostrar. Ai, o que eu vou mostrar hoje? O que eu vou falar?”... não teve um dia que eu fui mostrar um vídeo, por mais que a gente vá se acostumando com esse processo, não teve um dia que eu não tive ‘borboletas no estômago’” (S18).

3.2.5. Análise da categoria 10 – ação do supervisor

Na categoria 10 – Ação do supervisor (N = 70; 23,3%) são ressaltadas as subcategorias 10.3 – *Feedback* (N = 17; 24,3%) e 4.5 – Afeto/aceitação (N = 16; 22,9%). A seguir, surge a subcategoria 4.4 – Valorização/incentivo/reconhecimento (N = 10; 14,30%), que apresentou terceiro maior volume de informação. Obtiveram menor volume de informação as subcategorias 4.6 – Respeito/admiração (N = 4; 5,7%) e 4.7 – Confiança (N = 4; 5,7%).

No quadro 15, a seguir, apresentam-se os resultados obtidos na categoria relativa à ação do supervisor.

10. Ação do Supervisor	N	%
10.1. Conhecimento	5	7,1
10.2. Apoio/ajuda/acompanhamento/suporte	8	1,4
10.3. <i>Feedback</i>	17	4,3

10.4. Valorização/incentivo/reconhecimento	10	4,3
10.5. Afeto/aceitação	16	2,9
10.6. Respeito/admiração	4	5,7
10.7. Confiança	4	5,7
10.8. Segurança	6	8,6
Total	70	100

Quadro 15 – Categoria 10 – Ação do Supervisor

Os resultados dessa categoria são enfatizados com os seguintes relatos:

“... me senti respeitada” (S2).

“... com a ajuda da supervisora ... o apoio que ela te dá é tudo . . . você não está sozinha nesse processo . . . você cai, ela te levanta . . . teve vários momentos de apoio mesmo . . . poder contar com o teu supervisor” (S4).

“... me deu essa segurança para atuar ... com a supervisão me sinto segura, sei o que estou fazendo” (S5).

“... tem que, eu acho, que, além de tudo, admirar o trabalho da supervisão, se você não admirar você não vai dar credibilidade necessária ao que ela tem pra te orientar” (S8).

“... tinham momentos em que eu ficava feliz, quando eram apontadas as minhas qualidades na frente do grupo, isso é uma forma de reconhecimento . . . sempre tive também os pontos positivos reconhecidos pela supervisão e foi isso o que me favoreceu bastante . . . ela reconhece teus pontos positivos mesmo quando você esbarra em dificuldades” (S10).

3.2.6. Síntese e análise do Tema II

Considerando os resultados obtidos nesse tema e a análise de literatura, pode-se afirmar que o processo de aprendizagem, o investimento do aluno, a ação do supervisor e os sentimentos e emoções positivas e negativas são sobremaneira evidenciados na vivência da supervisão.

No que se refere ao processo de aprendizagem, a análise dos dados indicou que a supervisão foi apontada como um investimento contínuo, ou seja, que deve permanecer após o término da formação.

De fato, a formação é continuada e existe enquanto estiver atuando o psicomotricista relacional. Uma vez formado, o psicomotricista relacional deve estar aberto e disponível a voltar a seu espaço de análise pessoal constantemente, ter estado e estar disponível a constantes supervisões, tanto em grupo quanto individuais, participar de cursos e seminários, dedicar-se a conhecer e aprofundar o modelo de André Lapierre e a teoria da Psicomotricidade Relacional (Guerra, 2010). Para Bóris (2008), a formação é contínua e sistemática, persistindo ao longo da vida profissional e devendo ser sempre condizente com a vida pessoal do sujeito e com as diversas opções e experiências que ele faz e vivencia, pois a formação não é pontual e circunstancial.

Concordando com a ideia de um processo contínuo que dura enquanto durar a prática profissional, Faleiros (2009) salienta que a supervisão faz parte da formação continuada e da autoformação, numa relação de trocas de saberes em que se busca a crítica do contexto e da ação dos partícipes, assim como dos fundamentos e das alternativas para estratégias profissionais.

Observa-se que a supervisão é considerada também como um processo de formação gradual. De fato, para Campos (1998) e Guerra (2010), o conhecimento adquirido em função da vivência da supervisão não encontra aplicação imediata. Gradativamente, após algum tempo de supervisão, é que os alunos começam a notar modificações e evolução em suas práticas. Os supervisionandos saem pouco a pouco do papel de alunos para, como passar dos estágios, assumirem-se como profissionais. Somente aos poucos é que o aluno passa a compreender o campo subjetivo e incerto da supervisão e do estágio e a entender que o saber e as respostas procuradas advêm da relação que ele estabelece com o grupo na sessão de Psicomotricidade Relacional e da experiência vivida na supervisão.

Para Williams (1995), a supervisão auxilia os alunos a refinarem, pouco a pouco, suas intervenções e na fase do estágio supervisionado os alunos participam inicialmente com intervenções breves que se vão ampliando gradativamente. Para Winch (2009), socializar-se com uma profissão remete para o desenvolvimento gradual, por parte do sujeito, do sentimento de pertença a um determinado grupo profissional. Lacey (1995) considera que essa formação não ocorre de forma instantânea, mas envolve um processo contínuo, de ajuste situacional (ativo ou passivo) do indivíduo à cultura da profissão,

com opções e escolhas ao longo do tempo que dão origem a carreiras diferenciadas (Bolívar, 2002).

Sobre o processo de aprendizagem, Brunstein e Boff (1991) explicam que a participação de todos os supervisionandos proporciona, muitas vezes, o enriquecimento na compreensão do material apresentado (Mabilde, 1991). Minuchin, Lee e Simon (2008) ressaltam que a diversidade do grupo de supervisão dá aos supervisionandos a oportunidade de observar o funcionamento psíquico de diversos sujeitos, pois à medida que um supervisionando escuta os pensamentos e sugestões dos colegas e assiste ao vídeo de suas sessões, sua prática é enriquecida. Ainda sobre a aprendizagem interativa e o crescimento proporcionado pela experiência da supervisão, estes mesmos autores indicam que cada membro do grupo de supervisão experimenta um impulso à expansão e ao crescimento quando apresenta as imagens de suas sessões, pois se torna parte do processo ativado em resposta à apresentação, particularmente quando o processo desafia as limitações do estilo do supervisionando.

A supervisão em grupo visa também à formação de vínculos dentro do próprio grupo, entre os alunos que, longe de serem meras telas de projeção das relações particulares de cada participante, são produtores de vínculos vivos e atuais, liberadores da espontaneidade e validadores do crescimento mútuo (Távora, 2002). Na supervisão em grupo, os supervisionandos podem entrar em contato com as experiências de outros colegas, bem como observar o supervisor conduzindo e atuando com diferentes pessoas, em diferentes casos. Além disso, possibilita ao aprendiz ver uma gama de abordagens do mesmo material (Aguirre, 2000; Fuks, 2002). O supervisor deve utilizar seu relacionamento com cada supervisionando para instigá-los na busca de mecanismos que evoquem sua expansão profissional (Minuchin, 2008).

Segundo Brunstein e Boff (1991) o aspecto mais importante da supervisão é a contribuição para o crescimento e o desenvolvimento profissional do supervisionando, o que significa, invariavelmente, crescimento e desenvolvimento pessoal (Mabilde, 1991).

A aquisição de conhecimentos adquirida na supervisão é ressaltada na análise dos resultados é apontada por Minuchin, Lee e Simon (2008) ao explicar que a supervisão deve desafiar o aluno a ver e a escutar. Dessa forma, o supervisionando aprende a ver o subtexto interpessoal que cerca e cobre cada história surgida nos

atendimentos, ademais aprende também a desafiar o próprio olhar além do sintoma, ou seja, além da história contada e organizada pelos sujeitos.

Vilella (2008) entende que na supervisão faz-se a mediação entre a experiência e a apropriação de conhecimento, pois a partir da experiência com o cliente, o supervisionando vai adquirindo e integrando saberes e conhecimentos diversos. A esse respeito, Bion (1962) revela que o supervisionando introjeta conhecimentos diversos que favorecem seu desenvolvimento e crescimento profissional e pessoal (Zaslavsky, Nunes & Eirizik, 2003). Para Brusntein e Boff (1991) uma das finalidades primordiais da supervisão é que o supervisionando aprenda a compreender o que ocorre na sessão (Mabilde, 1991).

De fato, Fleming (1979) ressalta que a experiência da supervisão pode resultar num aprendizado criativo que aumente a compreensão do supervisionando acerca do relacionamento dinâmico e interpessoal entre ele e seus clientes (Geben, 1979). A supervisão de Psicomotricidade Relacional pode favorecer ao aluno o desenvolvimento da reflexão, criatividade, autonomia, capacidade de desvendar o que parece óbvio e ter seu próprio estilo (Guerra, 2006).

Sobre a capacidade de refletir sobre a prática adquirida na supervisão, Sá-Chaves (2000) considera que a supervisão proporciona a vivência de processos sistemáticos e continuados de reflexão sobre a própria prática. Na supervisão, abre-se o caminho do agir profissional, numa construção e reconstrução do saber e do ser pela prática reflexiva (Almeida, 2006; Rosa & Vasconcelos, 2010). A esse respeito, Alves (2008) afirma que a supervisão é uma plataforma de reflexão, aprendizagem e integração de saberes e competências, cuja interação partilhada possibilita a coconstrução de conhecimento e da identidade profissional.

Sobre o processo de aprendizagem vivenciado na supervisão, ressalta-se que diversas descobertas são efetivadas nesse espaço. Sobre esse assunto, Marques (2000) revela que a supervisão é um espaço de criação e descoberta de novas possibilidades de pensar e sentir (De Conti & Sperb, 2010). Francisco e Pereira (2004) explicam que o supervisor desempenha um importante papel na ultrapassagem de dificuldades, desenvolvimento de capacidades, aperfeiçoamento da ação pedagógica e descoberta do estilo pessoal de cada aluno. Para Teles Carneiro, Tulio Caldas & Rocha Sampaio

(2011), a supervisão permite a emergência de descobertas e impasses, não apenas com relação à prática do aluno, mas também com relação à própria teoria.

No que se refere à capacidade adquirida de observação, Resnisky (2002) explica que a supervisão configura-se também como um terceiro vértice de observação da relação que ocorreu entre o supervisionando e os seus clientes, tendo, dessa forma, a função terceira de mediação (Saraiva & Nunes, 2007). Melo-Silva (1999) ressalta que o atendimento em grupo é considerado uma aprendizagem significativa, pois esse tipo de intervenção possibilita o treino nos papéis de ser o responsável pela sessão e de observador. As vivências no grupo de supervisão podem facilitar o crescimento do estudante em três etapas principais: inicialmente quando ele precisa compreender a si mesmo no contexto do desempenho do papel profissional que está iniciando, em seguida quando observa e ensaia colocar-se no lugar de outros (seus clientes e seus colegas de aprendizagem em supervisão) e, finalmente, quando já é capaz de envolver-se profundamente na relação terapêutica, tornando possível a vivência do encontro (Távora, 2002).

A respeito do autoconhecimento proporcionado pela experiência no estágio e na supervisão, observa-se que essa vivência possibilita ao aluno maior autorreflexão, maior consciência das suas próprias limitações e maior autoconhecimento adquiridos em resultado da experiência de estágio e da supervisão. O crescimento em termos intrapessoais leva a maiores níveis de autoestima e autoconfiança conquistadas, maior autocontrole adquirido, maior calma para encarar os problemas, maior determinação e maior autodisciplina (Caires & Almeida, 2003). Algumas habilidades específicas do supervisionando são importantes de serem estimuladas, tais como assertividade, expressividade emocional, habilidade de perceber aspectos de si durante o atendimento, descritas em termos de autossensação, autopercepção, auto-observação e autoconhecimento (Pacheco & Rangé, 2006; Santos & Costa, 2008).

Fernandes (2003) entende que o estágio supervisionado consiste num período de intensa exploração e descoberta de si próprio, dos outros e dos contextos nos quais passará a movimentar-se. O supervisor deve encorajar os alunos a observarem os acontecimentos específicos com seus clientes, mas também seu próprio impacto nesses eventos. Além disso, o supervisionando pode aprender a ser um autossupervisor, ao assistir e ouvir suas próprias produções (Williams, 1995).

A análise dos resultados obtidos nessa categoria indica também que a ação do supervisor é entendida como fundamental para a vivência na supervisão. Nesse contexto, os conhecimentos do supervisor foram ressaltados como sendo importantes para o aluno na vivência da supervisão. De fato, os supervisores, em geral, sabem o que dizer, em função de sua experiência e de seus conhecimentos especializados a respeito da técnica que está sendo praticada. Quando os supervisores contam com um conhecimento e uma capacidade de julgamento altamente desenvolvidos, têm condições de escolher dentre uma gama de papéis da supervisão e perceber quando o mais acertado é ensinar, dar consultoria, facilitar ou avaliar (Williams, 1995).

Concordando com a ideia acima, Siqueira (2006) resalta que o uso adequado de técnicas de dinâmica de grupo depende dos objetivos do grupo e da qualificação do supervisor. A supervisão acadêmica não se constitui como um grupo terapêutico; há a necessidade de qualificação do supervisor, para que se possa proceder ao manejo com grupos.

Acredita-se que o supervisor deva ser um profissional não apenas competente teoricamente, com percurso acadêmico, mas que tenha também maturidade profissional para desempenhar essa função a contento. O conhecimento do supervisor deve ir além das questões vivenciadas pelos pacientes atendidos pelos estagiários, englobando a capacidade de apreender os sentimentos que permeiam o grupo durante a supervisão e de nomeá-los. Compreende-se que é importante que o supervisor tenha um percurso profissional consistente, com experiência que o capacite a desempenhar esse papel junto aos estudantes de graduação (Sei & Paiva, 2011).

Sobre a ação do supervisor como apoio, acompanhamento e suporte para o aluno durante o processo supervisivo, Távora (2002) refere que o estagiário necessita não só do suporte de sua própria psicoterapia, mas também do apoio de um trabalho pessoal e relacional no contexto da supervisão. O suporte da experiência vivencial e relacional da supervisão para o estagiário passa por um treino de respostas e de técnicas de ação. De acordo com Vieira et al. (2006) dessa forma, revela-se fundamental o apoio do supervisor no questionamento da prática do estagiário, assim como no desenho e análise de práticas alternativas, apoio necessário para uma experiência fundamentada e orientada para a qualidade das aprendizagens (Ribeiro & Querrós, 2010). As atitudes empáticas do supervisor implicam atitudes de acolhimento, apoio, procura em conjunto

de erros, revisão do caso, valorização da contratransferência do terapeuta, fornecimento de exemplos próprios, ajuda para tolerar momentos de não compreensão e a identificação de um processo paralelo (Rocha, 2011).

Barber e Norman (1987) afirmam que a supervisão é um processo interpessoal no qual um profissional experiente ajuda um formando a alcançar capacidades profissionais apropriadas para o seu desempenho e, ao mesmo tempo, lhe dá confiança e apoio (Abreu 2002). Williams (1995) destaca que é papel do supervisor oferecer apoio emocional adequado ao campo da supervisão.

Os dados analisados relevam a importância do *feedback* do supervisor. A importância do *feedback* fornecido pelo supervisor é ressaltada por Aguirre (2000), que afirma que as ações do supervisor visam também orientar e respaldar os alunos no que se refere ao vivido nas sessões de estágios junto a seus clientes.

Com a supervisão, o aluno tem a oportunidade de compartilhar sua prática no estágio tanto com o seu supervisor quanto com seus colegas. Assim, o aluno divide suas dúvidas, suas sugestões e reflexões relacionadas com o estágio, além de receber orientações do supervisor para a sua atuação futura nesse campo. O supervisor também tem a função de orientar o aluno com relação à teoria sobre a qual ele deve ter conhecimento para enriquecer a sua prática e ampliar sua visão sobre ela (Filgueira, 2009).

As orientações do supervisor dão suporte ao estagiário na condução do atendimento e o auxiliam na formulação da intervenção propriamente dita. Além disso, as orientações do supervisor têm por objetivo a preparação ou direcionamento do aluno para apresentar o material na supervisão, elencando tópicos de discussão, fazendo perguntas aos colegas e respondendo dúvidas. Outrossim, os colegas de supervisão são também estimulados a fornecerem *feedback* positivos (Bolsoni-Silva, 2009). Cruz (1991) comenta que uma vez estabelecida a aliança de aprendizagem entre supervisor e supervisionando, o supervisor vai se sentindo à vontade para explicar com franqueza e clareza seu parecer sobre as intervenções do aluno e sobre suas intervenções (Mabilde, 1991). Williams (1995) refere que o supervisor deve também dar ao supervisionando *feedback* teórico, *feedback* acerca de seu desempenho nas sessões e *feedback* sobre suas qualidades pessoais.

Ainda sobre a ação do supervisor, a análise dos dados revela que os sujeitos consideram importante a valorização, o incentivo e o reconhecimento dos supervisores sobre a prática dos alunos. A esse respeito, Szecsody (1990) ressalta que, de fato, o supervisor deve incentivar a aliança de aprendizagem entre ele e o aluno para apoiar o desejo e a ambição de aprender do supervisionado (Zaslavsky, Nunes & Eirizik, 2003). Aguirre et al. (2000) corroboram o pensamento enunciado afirmando que o supervisor procura promover, na supervisão, o reconhecimento da prática e, ao mesmo tempo, a contenção da ansiedade do estagiário relacionada à situação de atendimento. O supervisor deve reconhecer o supervisionado como alguém capacitado para os trabalhos realizados até o momento em que se encontra na formação e assinalar as mudanças, ou seja, reconhecer as diferenças entre a época em que começaram a fazer supervisão e a atual. Desse modo, os alunos tornam-se mais vigilantes quanto às mudanças em si mesmos e desenvolvem mais rapidamente a competência clínica (Williams, 1995).

Na supervisão, o supervisor deve agir de tal forma que permita ao aluno a liberdade necessária para experimentar, investigar métodos, técnicas e modelos, desenvolvendo a capacidade de reflexão sistemática, ao mesmo tempo em que fornece a segurança, o incentivo e a orientação necessários ao desenvolvimento do aluno (Rodrigues, 2009).

Acerca da afetividade e da aceitação do aluno por parte do supervisor, Ribeiro e Wierman (2004) dizem que o supervisor e seu supervisionado devem formar uma dupla de investigadores que estabeleçam uma parceria criativa e afetiva na apreensão do fenômeno estudado, para que novas visões da clínica sejam possíveis. Zaslavsky, Nunes e Eirizik (2003) assinalam que o processo de ensino-aprendizagem da supervisão tem natureza cognitivo-afetiva, mediada pelo supervisor, e para Viana (2006), os supervisores devem ter consciência de que investir numa relação afetiva com os alunos pode favorecer o bem-estar na supervisão. A relação entre supervisor e supervisionado é muito próxima, pois cada um se expõe mostrando suas vulnerabilidades e potencialidades, o que requer aceitação mútua (Barreto & Barletta, 2010).

Os dados analisados revelam também que o respeito ao aluno e ao seu tempo subjetivo é importante para que ele se sinta seguro para seguir em seu processo de formação, bem como é importante também a confiança depositada no supervisor e

estabelecida entre eles. De fato, Minuchin, Lee e Simon (2008) revelam que o objetivo da supervisão é aumentar a complexidade das intervenções do profissional. Desta feita, a supervisão confira-se como um processo muito íntimo, que requer respeito ao supervisionando e confiança no supervisor, visto que os estilos de cada um estão associados a sua história pessoal e a quem é esse sujeito que intervém. Assim, o supervisor deve respeitar os limites de cada um, sendo fundamental que os supervisionandos e o supervisor desenvolvam confiança mútua. A relação supervisionando-supervisor deve ocorrer em atmosfera emocional de confiança e respeito bilateral e assim a dupla envolvida poderá percorrer os momentos de não compreensão e ansiedade com maior tranquilidade (Saraiva, 2007). A confiança entre supervisor e supervisionando deve ser construída no início das supervisões e desenvolver-se como uma consequência de ser tratado de forma confiável. A confiabilidade requer cumprir compromissos, significa ser confiável e respeitoso, interessado no que sente o supervisionando, agindo de maneira congruente com esses sentimentos. A disponibilidade do supervisor para ouvir seus supervisionandos significa respeito e aceitação de sua pessoa (Williams, 1995).

Para Saraiva (2007), é importante que os supervisionandos admirem, apreciem e gostem da pessoa do supervisor, que este possa despertar sentimentos positivos e estabelecer com seus supervisionandos um clima de liberdade na relação. Na opinião de Rocha (2003), a supervisão é um espaço de travessia no qual o supervisionando pode experimentar a construção de sua identidade profissional.

O desenvolvimento do relacionamento com cada supervisionando ecoa o desenvolvimento do relacionamento entre o aluno e os participantes do seu atendimento, donde a importância do investimento no vínculo baseado na segurança, no afeto e aceitação do funcionamento subjetivo de cada sujeito entre supervisionandos e supervisor. O supervisor obtém a confiança do supervisionando ao lhe mostrar respeito e apoio, incentivando, reconhecendo e admirando o que ele já faz bem. Além disso, o processo de expansão que ele instiga em cada supervisionando, individualmente, depende do respeito aos contornos particulares do estilo preferido de cada aluno (Minuchi, 2008; Távora, 2002).

Minna Emch (1975) comenta que no que se refere aos sentimentos/emoções negativos, a análise dos dados revela que vários elementos que intervêm numa situação

de supervisão podem multiplicar-se a tal ponto que configurem agrupamentos ou combinações de sentimentos positivos ou negativos que podem aumentar as possibilidades de conflitos (Grinberg, 1975). Para Lafortine e Saint-Pierre (1996) a literatura indica que os sentimentos e emoções têm impacto sobre os processos cognitivos dos sujeitos: quando positivos, aceleram as performances cognitivas, provocam maior rapidez nas tomadas de decisão e maior eficácia na realização das tarefas cognitivas; quando negativos, conduzem a abordagens muito centradas no esforço, a que o sujeito tenta pôr fim o mais depressa possível, chegando mesmo a inibir os processos cognitivos indispensáveis à realização de tarefas (Chaleta, 2002).

A esse nível, observa-se que os estagiários desempenham papéis e funções de psicomotricistas relacionais formados, embora ainda não o sejam. Dessa forma, estados de insegurança são constantes nessa transição, tanto diante dos clientes atendidos e dos ambientes institucionais de atendimento, como diante do supervisor, dos colegas de grupo de supervisão, e especialmente, diante de si mesmos (Aguirre et al., 2000).

Brunstein e Boff (1991) afirmam que a ansiedade é comum ao aluno no início da supervisão, por sentir que está rompendo com o sigilo profissional que ficou estabelecido no contrato de trabalho entre ele e os pacientes (Mabilde, 1991). No caso da supervisão institucionalizada, os mesmos autores explicam que alguns supervisionandos, diante da possibilidade de terem seu trabalho julgado pelo supervisor, deparam-se com um acréscimo de ansiedade. Dessa forma, retardam o início do estágio, não encontram local adequado para realizar as sessões, omitem dados que supostamente podem comprometer sua avaliação, adulteram o material a ser supervisionado, procurando dar uma visão positiva do seu trabalho, entre outros.

Na supervisão, segundo Frochtengarten (2007) o supervisionando compara seus pontos de vista com os do supervisor, percebe suas dificuldades, suas resistências, sua eventual falta de flexibilidade e suas ansiedades (Dudovich & Goldenberg, 2007). Aguirre et al. (2000) alertam que as dificuldades do aluno em tolerar as angústias e ansiedades perante a situação desconhecida do estágio podem comprometer o bom andamento da supervisão. Meira e Nunes (2005) explicam que os estágios e o contato com os pacientes tendem a aumentar a ansiedade face às exigências que esse período impõe aos alunos no sentido de assumirem uma postura profissional e integrarem o que foi aprendido tanto na teoria como na prática. Para Machado (1991) se a ansiedade dos

alunos for muito forte, o fato de “estar se expondo” reativa defesas e controles, podendo tornar fútil e eventualmente inaproveitável o trabalho da supervisão (Mabilde, 1991).

Apesar dos conhecimentos teóricos que adquirem ao longo da formação, Sampaio (2006) revela que os alunos podem apresentar, durante os estágios e a supervisão, constantes recaídas de insegurança e depararem-se com sentimentos de angústia e aflição.

Sá, Azevedo e Leite (2010) revelam que o grau de expectativa dos alunos que ingressam no estágio é, em geral, elevado. Junto à elevada motivação pela experiência do envolvimento direto com a prática, aparece, quase sempre, uma grande ansiedade gerada pelos medos e fantasias acerca do encontro clínico com o outro e da situação de exposição da própria supervisão. As expectativas dos alunos, de acordo com Sakamoto (2006), sobre a competência profissional e as fantasias e desejos acerca de suas condutas impotentes ou onipotentes, podem gerar ansiedades frente à situação profissional nova e desconhecida.

Sobre a possibilidade de o aluno vir a contatar com a frustração durante a supervisão e os estágios, Guedes (2006) refere que, apesar de os alunos terem anteriormente frequentado as aulas teóricas, quando são alertados para essa questão, somente têm uma real dimensão desses fatores quando iniciam o estágio. O mesmo autor explica ainda que essa experiência é, por vezes, tão impactante, gera tanta frustração e medo que os alunos começam a faltar ao estágio e à supervisão.

Ainda no que se refere aos sentimentos e emoções negativas vividas pelo supervisionando no processo supervisivo, Rocha (2001) e Silva (2003) alertam que, além do medo de se expor, de ser reprimido e das dificuldades de tolerar a ansiedade do desconhecido, há o medo de ser julgado e reprimido diante de uma figura de autoridade. Aguirre et al. (2000) afirmam que frequentemente os supervisionandos se veem tomados pelo medo de se expor, de receber uma crítica severa quanto ao seu desempenho, de não saber fazer, de fazer algo errado que prejudique seus clientes, de descobrir que não leva jeito para a formação que escolheu, de “fazer feio” diante dos colegas, de si mesmo e do supervisor ou de ser criticado pelos colegas e pelo supervisor. É comum o medo do estagiário de que o cliente abandone o atendimento, o que poderia aumentar os sentimentos de insegurança quanto à própria competência, por não estar desempenhando bem a sua tarefa. Quando o supervisionando não sabe o que fazer com

o paciente devido à falta de conhecimentos e experiência, pode apresentar baixa tolerância às experiências vividas na supervisão. Muitas vezes, essa intolerância pode ser uma defesa contra ansiedades depressivas e sentimentos de desvalorização, pelo medo de perder o paciente, o amor do supervisor e por ameaças à própria carreira quando estiver ligado a uma instituição (Zaslavsky, 2003).

No que se refere à insegurança, a vivência do estagiário envolve, necessariamente, a superação de obstáculos relacionados com a própria insegurança e inexperiência e a fatores importantes e sempre presentes na formação profissional. O fato de a função do supervisor consistir em acolher e orientar favorecendo o aprendizado por meio da compreensão dos aspectos latentes e manifestos presentes na sessão e na supervisão pode tornar difícil para o aluno encarar o supervisor como um profissional com cuja experiência ele pode contar para dar-lhe respaldo no atendimento e continência para as inseguranças (Aguirre et al., 2000).

Sampaio (2006) explica que, de fato, na supervisão, os sentimentos dos alunos de empolgação, medo, angústia, raiva, entre outros, são evidenciados, discutidos e amparados. Observa-se ainda que, dentro das possibilidades, nos estágios supervisionados, realiza-se um trabalho bastante eficaz, contudo, o estagiário necessita de muita flexibilidade para lidar com obstáculos e dificuldades inerentes às instituições públicas nas quais realizam os estágios. Nessa situação, o aluno vivencia, junto ao seu supervisor, sentimentos de impotência e desânimo, já que a rede pública muitas vezes encontra-se em condições precárias (Carvalho, 2004).

Os dados analisados abordam também os sentimentos e emoções positivas experimentadas pelos alunos e, entre elas, destacaram-se a satisfação, a alegria, a segurança, as emoções e os sentimentos em geral.

Sobre o investimento do aluno, os dados analisados revelam que o esforço, a dedicação e a abertura do aluno para ouvir as orientações do supervisor são fundamentais para a formação. De fato, Villela (2008) entende que a formação exige abertura para o outro, para o inusitado, para aquilo que não se sabe. Nessa mesma direção, Rocha (2001) menciona que certas características pessoais do aluno podem auxiliar o trabalho do supervisor, como, por exemplo, o bom senso, a abertura intelectual, a confiabilidade, o interesse, a motivação, a iniciativa, a curiosidade

interpessoal, a flexibilidade e a empatia em relação ao paciente, bem como a defensividade mínima e a capacidade de introspecção.

3.3. Análise das Categorias do Tema III – Avaliação do Processo de Supervisão

Esse tema engloba a informação relativa à avaliação do processo de supervisão. Estrutura-se em torno de duas componentes: relação entre supervisão e objetivos de estágio e relação entre supervisão e mudança.

Tema III – Avaliação do Processo Supervisão	N	%
III.1. Relação entre supervisão e objetivos dos estágios	157	49,5
III.2. Relação entre supervisão e mudança	160	50,5
Total	317	100

Quadro 16 – Tema III – Avaliação do Processo de Supervisão

Como se pode observar no quadro anterior, o volume de informação entre os dois subtemas é muito próximo, obtendo a relação entre supervisão e mudança valor mais elevado.

3.3.1. Análise do Tema III. 1 – relação entre supervisão e os objetivos dos estágios

A relação entre supervisão e objetivos dos estágios revela aspectos positivos e negativos do processo de supervisão para a consecução dos objetivos, o clima relacional, o envolvimento dos alunos, os sentimentos experienciados durante o processo e as dificuldades para atingi-los.

O quadro 17, a seguir, contém as categorias do Tema III.1 – Relação entre supervisão e Objetivos do estágio. A categoria com maior volume de informação refere-se a 4 – Metodologia (N = 61; 38,9%). Em segundo lugar está a categoria 6 – Envolvimento do aluno (N = 49; 31,2%). 1 – Avaliação positiva do processo de supervisão (N = 11; 7,0%) obteve o terceiro valor e o menos referido foi 5 – Clima relacional (N = 3; 1,9%).

Tema III – Avaliação do Processo Supervisão	N	%
1. Avaliação positiva do processo de supervisão	11	7,0
2. Aspectos negativos do processo de supervisão	7	4,5
3. Consecução dos objetivos da supervisão	9	5,7
4. Metodologia	61	38,9
5. Clima relacional	3	1,9
6. Envolvimento do aluno	49	31,2
7. Sentimentos	8	5,1
8. Dificuldades	9	5,7
Total	157	100

Quadro 17 – Tema III.1 – Relação entre supervisão e Objetivos dos Estágios

Apresentam-se em seguida as categorias em relação às quais foram identificadas subcategorias (4 – Metodologia, 6 – Envolvimento do aluno, 7 – Sentimentos e 8 – Dificuldades).

3.3.1.1. Análise da Categoria 4 – Metodologia

No quadro a seguir, apresentam-se os resultados obtidos. Nessa categoria, o maior volume de informação encontra-se na subcategoria 4.4 – *Feedback* (N = 17; 22,8%). Obtêm os valores seguintes as subcategorias 4.3 – Acompanhamento (N = 16, 26,2%) e 4.5. Aprofundamento (N = 15, 24,6%). A subcategoria com menor volume de informações é a 4.2 – Interação (N = 6; 9,9%).

4. Metodologia	N	%
4.1. Individualização	7	11,5
4.2. Interação	6	9,9
4.3. Acompanhamento	16	26,2
4.4. <i>Feedback</i>	17	27,8

4.5. Aprofundamento	15	24,6
Total	61	100

Quadro 18 – Categoria 4 – Metodologia

Os relatos a seguir exemplificam os resultados obtidos nessa categoria:

“... a supervisora vai solicitando e pontuando as dificuldades. . . no primeiro Estágio, o foco é no aluno, no segundo Estágio . . . vai questionar a postura do aluno em relação às crianças” . . . o “*feedback*” que a supervisora dá é muito bom” (S1).

“... é um olhar que tem mais profundidade mais conhecimento”

“... caminhar juntos [supervisor e supervisionando]” (S2).

“... ela vai te dando esse suporte teórico: leia tal autor . . . ela vai te dando esse suporte pra você não ficar só, não ficar solto . . . ela vai te ajudando [a assumir melhor esse papel de quem tem que escutar as demandas]” (S4).

“... cada pessoa precisa de um tratamento diferente do supervisor, precisa de uma intervenção, de uma forma de ser ajudada a encarar os seus fatos, verdades, dificuldades . . . as estratégias do supervisor vão muito nessa relação do que é fundamental para cada aluno” (S6).

“... como [o curso é bem flexível], assim, respeita o tempo de cada pessoa pra aprender” (S13).

“... a fala da supervisora muda de pessoa para pessoa” (S15).

3.3.1.2. Análise da categoria 6 – Envolvimento do Aluno

Conforme se pode observar no quadro 19 relativo à categoria 6 – Envolvimento do aluno, encontra-se com maior volume de informação a subcategoria 6.3 – Compreensão/reflexão (N = 18; 36,7%). Obtêm os valores seguintes as subcategorias 6.4 – Crescimento e evolução (N = 9; 18,4%) e 7 – Autoconhecimento (N = 7; 14,3%). A subcategoria 6.6 – Descoberta profissional apresentou menor volume de informação (N = 3, 6,1%).

6. Envolvimento do Aluno	N	%
---------------------------------	----------	----------

6.1. Abertura	8	16,3
6.2. Aquisição de conhecimento	4	8,2
6.3. Compreensão/reflexão	18	36,7
6.4. Crescimento e evolução	9	18,4
6.5. Autoconhecimento	7	14,3
6.6. Descoberta profissional	3	6,1
Total	49	100

Quadro 19 – Categoria 6 – Envolvimento do Aluno

Para exemplificar os resultados dessa categoria, escolheram-se os seguintes relatos:

“... me conhecer mais” (S2).

“... [com a fala da supervisão] você começa a estar mais atento e quando [você vai assistir a tuas imagens você começa a nomear os conteúdos] . . . vai fazendo você enxergar o que você não vê sozinho e aí você vai mudando . . . você começa a decodificar” (S4).

“... [eu contatei com o meu potencial no Estágio, mas ao mesmo tempo com as minhas limitações] e isso faz parte da minha aprendizagem . . . eu fui aprendendo a vivenciar esses objetivos na prática e a teoria e a prática estavam juntas” (S7).

“E a gente vai evoluindo. . . você está em processo de construção profissional . . . você cresce junto também . . . no Estágio III eu já tinha integrado vários conteúdos, eu tinha que observar a demanda e avaliar se eu estava respondendo de acordo” (S8).

“... [o processo em si varia] e depende muito do aluno. Se ele está interessado que o seu trabalho esteja bom, ele vai ouvir e tentar mudar” (S13).

“... quando a gente inicia o Estágio I, a gente escuta, não escuta tudo o que a supervisora fala, a gente escuta algumas coisas que a gente absorve” (S16).

“[Ela me escutou] e eu escutei ela. E passei a me deixar tocar pelo que a supervisora passava, ensinava” (S19).

3.3.1.3. *Análise da categoria 7 – Sentimentos*

No quadro 20, apresentam-se os resultados obtidos na categoria 7 – Sentimentos. A subcategoria 7.2 – Negativos (N = 5; 62,5%) obteve maior número de informação e a subcategoria 7.1 – Positivos obteve menor número de informação (N = 3; 37,5%).

7. Sentimentos	N	%
7.1. Positivos	3	37,5
7.2. Negativos	5	62,5
Total	8	100

Quadro 20 – Categoria 7 – Sentimentos

Os discursos a seguir exemplificam os resultados dessa categoria:

“... na hora da supervisão você está nervosa, a supervisora fala, mas você está tão nervosa que não consegue perceber” (S4).

“... eu não tive que lidar com algumas questões pessoais difíceis então senti que foi mais fácil” (S8).

“No Estágio II, assim, eu fui com certo medo, certo receio” (S12).

“Então dava uma angústia” (S15).

“... no Estágio III eu fiquei meio perdida Fiquei insegura” (S16).

“... Eu fiquei confusa” (S17).

“... No Estágio I parece que todo aprendizado é mais tranquilo” (S12).

3.3.1.4. Análise da categoria 8 – Dificuldades

Apresentam-se, a seguir, os resultados obtidos na categoria 8 – Dificuldades. Observa-se que a subcategoria 8.1 – Em geral (N = 6; 66,7%) apresentou maior volume de informação e a subcategoria 8.2 – Pessoais (N = 3; 33,3) apresentou menor volume de informações.

8. Dificuldades	N	%
8.1. Em geral	6	66,7
8.2. Pessoais	3	33,3

Total	9	100
--------------	----------	------------

Quadro 21 – Categoria 8 – Dificuldades

Alguns dos relatos que surgiram como exemplo para os resultados supracitados foram os seguintes:

“... no início você não percebe os conteúdos você, não sabe decodificar” (S4).

“... eu estava em uma fase mais sensível, tocou em alguma coisa que eu estava com mais dificuldade em lidar... tive que investir mais, foi mais sofrido. Inclusive deu vontade de sair correndo, desistir” (S8).

“... por causa de aspectos pessoais seus, você, algumas vezes, tem dificuldade em alcançar certos objetivos” (S10).

“... eu ainda tinha as minhas questões

“No Estágio II, pra mim, foi bem difícil” (S12).

“... alguns têm mais dificuldades que outros, nem todos conseguem” (S14).

“... era mais difícil de achar ali, os objetivos, na hora, na sessão” (S15).

3.3.1.5. Síntese e Análise do Tema III. 1 – Relação entre a supervisão e os objetivos de estágio

A análise dos dados sobre a relação entre a supervisão e os objetivos de estágio revela a importância da metodologia adotada e a sua influência na consecução dos objetivos.

Dentre os métodos utilizados, refere-se à individualização ou resposta individualizada que cada aluno recebe no contexto da supervisão em grupo. Mila (2001) explica essa particularidade ao afirmar que a supervisão configura-se como uma formação individual inserida numa formação grupal. Além disso, Guerra e Batista (2010b) referem que o supervisor leva em conta as características pessoais de cada aluno durante o processo supervisivo realizado em grupo. Para Kovacs (1963), o supervisor deve respeitar e privilegiar as características pessoais do supervisionando e Almeida (2006) ressalta que a supervisão em grupo é partilhada e, ao mesmo tempo, individualizada, por levar em conta a subjetividade de cada indivíduo.

A esse respeito, Buys (1987) ressalta que o grupo de supervisão deve funcionar levando em conta a sua produtividade, ou seja, a sua capacidade para desenvolver o estilo pessoal de cada supervisionando. Segundo esse autor, a supervisão em grupo é mais favorável a esse desenvolvimento do que a supervisão individual, porquanto cada supervisionando que o integra tem contato com outros estilos. No que se refere à interação proporcionada pela supervisão em grupo, ressalta-se a interação entre o aluno e o supervisor e as trocas existentes entre os supervisionandos contribuem para a construção da identidade profissional do aluno (Alves, 2008).

Para Fernandes (2001), supervisionar um grupo de profissionais em formação é mais proveitoso do que supervisioná-los individualmente por conta da rica interação entre eles. Conforme Daud (1999), na supervisão em grupo, é fundamental que o supervisor esteja apto a trabalhar com questões da interação grupal, estabelecendo, dessa forma, um bom vínculo no grupo e para o grupo. Essa interação possibilita que os supervisores trabalhem as dificuldades pessoais e profissionais de cada aluno, permitindo uma riqueza de observação e de crescimento do profissional.

Acerca do acompanhamento prestado pela supervisão, Restrepo, Jaramillo e Marin (1998) referem que o supervisor acompanha os alunos durante a formação, auxiliando-os em seu processo de aprendizagem vinculado aos estágios. Assim o supervisor deve adotar uma postura que transmita confiança, para dar conta de acompanhar as ansiedades dos alunos frente à experiência nos estágios.

A supervisão é um instrumento privilegiado de trabalho, por se configurar também como um acompanhamento e um suporte que o aluno necessita para crescer na profissão que escolheu. O suporte do supervisor poderá auxiliar o aluno a mobilizar recursos para lidar o mais suavemente possível com as relações diretamente vinculadas ao seu estágio. Ou seja, o suporte advindo do supervisor poderá auxiliar na minimização dos efeitos de situações estressantes vivenciadas no estágio (Rudnicki & Carlotto, 2007). Bolsoni-Silva (2009) aponta que os supervisores que promovem independência, autonomia e encorajam os estudantes a ter responsabilidade, ao mesmo tempo em que fornecem suporte e guia, são os mais requisitados pelos alunos.

A análise dos dados ressalta o *feedback* fornecido pelo supervisor. Sobre esse assunto, Goldenberg, Frochtengarten e Andrade (2007) referem que, na supervisão, o supervisionando compara seus pontos de vista com os do supervisor, percebe suas

dificuldades, suas resistências, sua falta de flexibilidade e suas ansiedades (Duvidovich & Goldenberg, 2007). De fato, a supervisão provê o aluno de um *feedback* sobre seu desempenho, oferecendo-lhe possibilidades de rumos a seguir, quando ele se encontra em dificuldades, permitindo-lhe a oportunidade de adquirir visões alternativas quanto à perspectiva dinâmica dos seus pacientes, intervenções e tratamento e estimulando a curiosidade (Aguirre et al., 2000; Bolsoni-Silva, 2009; Watkins, 1997).

No que se refere ao aprofundamento, Byus (1987) observa que a profundidade que o supervisor pode alcançar com seus alunos na supervisão está diretamente relacionada com a possibilidade de o supervisor de levantar hipóteses com os alunos sobre os processos internos que os envolvem. Ao aumentar a profundidade da relação de supervisão, é possível entender que dificuldades o supervisionando está vivenciando na relação com seus clientes e superá-las.

Acerca da importância do envolvimento do aluno para atingir os objetivos dos estágios, a abertura para o novo, a aquisição de conhecimentos, a capacidade de compreender e refletir, o crescimento, a evolução, o autoconhecimento e a descoberta profissional foram relacionados como aspectos indicadores do envolvimento do aluno na supervisão. Para Buys (1987), o grupo de supervisionandos necessita ter “abertura à experiência” para que seja capaz de elaborar as vivências da supervisão e “trabalhá-las” com profundidade e integrar as informações delas advindas.

No tocante à aquisição de conhecimentos decorrente do envolvimento dos alunos, Melo-Silva (1999) refere que nas supervisões em grupo, os colegas colaboram nas reflexões e avaliações, tornando esse espaço privilegiado para a aprendizagem e aquisição de novos conhecimentos do grupo de estagiários. A aquisição de novos conhecimentos acontece amplamente porque a supervisão configura-se também em um espaço de ensino-aprendizagem e os supervisionandos são ativos participantes desse processo (Rocha, 2001; Zaslavsky, 2003).

A compreensão e a reflexão sobre os objetivos dos estágios obtidas em função do envolvimento do aluno indica que de fato os supervisores auxiliam os supervisionandos a compreenderem sua história pessoal e os sentimentos a ela associados que afetam as sessões que realiza, proporcionando maior clareza sobre os objetivos a serem cumpridos e posturas reflexivas por parte dos supervisionandos, tal como refere Williams (1995). No mesmo sentido, Brandão (2007) e Curi (2012)

referem que nos grupos de supervisão semanal, o processo de cada aluno deve ser minuciosamente acompanhado, promovendo ampla reflexão, que pode ser de natureza teórica, institucional, pessoal ou relacional suscitadas pelo atendimento.

De acordo com a análise dos dados, o envolvimento dos alunos na supervisão promove crescimento e evolução profissional. De fato, a supervisão é uma experiência de crescimento e expansão para os supervisionandos, porque trabalha num nível experimental. As reações emocionais do supervisor ao supervisionando podem provir de comunicações conscientes e/ou inconscientes do supervisionandos, o que sugere a existência de processos paralelos em que as dificuldades dos clientes com os estagiários refletem-se por meio de problemas entre supervisionando e supervisor. A resolução dessas reações é fundamental para a aquisição da capacidade de realizar insight, produz crescimento no supervisionando e é terapêutica para os clientes (Zaslavsky, Nunes & Eirizik, 2003). A supervisão é bem-sucedida se o supervisionando introjeta modelos éticos e técnicos e conhecimentos teóricos que, aplicados ao material vivenciado na sessão e levado para a supervisão, poderão resultar em mudanças internas por meio de processos de identificação e promover o crescimento e o desenvolvimento da identidade profissional e da personalidade.

Rubinstein (1992) destaca no investimento do aluno no processo de crescimento pessoal, da autoconsciência e do crescimento profissional. Na supervisão, o estagiário é levado a refletir sobre suas habilidades, limitações, autoimagem, relações dentro do grupo e evolução do seu processo de crescimento pessoal e profissional, conforme movimento do grupo e evolução pessoal de cada participante (Freitas, 2008; Távora, 2002).

No tocante ao autoconhecimento dos alunos, Paparelli e Nogueira-Martins (2007) afirmam que, na supervisão, o investimento do aluno nas possibilidades de aprender e conhecer a si e aos outros gera autoconhecimento pela melhora da percepção de si e de suas dificuldades, o que propicia uma condição de aprofundamento, pela continuidade do processo supervisivo.

Para Freitas e Noronha (2007), o investimento do aluno deve englobar: os aspectos teóricos que correspondem ao modelo teórico utilizado, a habilidade técnica para realizar, os procedimentos e as intervenções na prática e as habilidades interpessoais – sensibilidade, empatia, a capacidade de levantar hipóteses da causa, determinar

queixa e não deixar se influenciar pelas crenças irrelevantes e o autoconhecimento, ou seja, compreender aspectos inerentes a si.

No que se refere às descobertas profissionais, observa-se que o aluno experimenta a sensação de se sentir preparado para atuar por conta do suporte da experiência vivencial e relacional na supervisão, ao passar por um treino de respostas e de técnicas de ação. Nesse contexto, o aluno aprende, desde os primeiros encontros de supervisão, que a aprendizagem da técnica é indissociável do desenvolvimento da condição para vivenciar uma relação significativa com o cliente. Dessa forma, a vivência de respostas terapêuticas implica instrumentalização de uma situação vivencial mais ampla, em que o supervisionando promove também o seu crescimento à medida que ajuda o cliente a superar suas dificuldades (Távora, 2002).

3.3.2. Análise do Tema III. 2 – relação entre supervisão e mudança

Esse tema revela mudanças gerais, pessoais, profissionais, relacionais e as que promovem evolução e crescimento dos alunos. Os motores que promovem essas mudanças são também ressaltados, além das dificuldades que as envolvem e dos sentimentos experimentados pelos alunos durante os processos de mudança.

O quadro 22, apresentado a seguir, contém as categorias do Tema III. 2 – Relação entre supervisão e mudança. O maior volume de informação encontra-se na categoria 6 – Motores de mudança (N = 76; 46,8%). Em segundo lugar está a categoria 1 – Mudança em geral (N = 19; 11,9%). A categoria que obteve terceiro maior volume de informação é 5 – Mudança pessoal (N = 17; 10,6%). Em último lugar encontra-se a categoria 8 – Sentimentos e emoções (N = 5; 3,1%).

Categorias	N	%
1. Mudança em geral	19	11,9
2. Mudança pessoal	17	10,6
3. Evolução/crescimento	10	6,3
4. Mudanças relacionais	11	6,9
5. Mudanças profissionais	12	7,5

6. Motores da mudança	75	46,8
7. Dificuldades	11	6,9
8. Sentimentos/emoções	5	3,1
Total	160	100

Quadro 22 – Tema III. 2 – Relação entre Supervisão e Mudança

3.3.2.1. Análise da categoria 4 – Mudanças Relacionais

Nessa categoria 4 – Mudanças relacionais, o maior volume de informação encontra-se na subcategoria 4.1 – Em geral (N = 6; 54,5%) e o menor volume de informação encontra-se na subcategoria 4.2 – Familiares (N = 5; 45,4%).

No quadro 23, a seguir, apresentam-se os resultados obtidos na categoria relativa a mudanças relacionais.

4. Mudanças Relacionais	N	%
4.1. Em geral	6	54,6
4.2. Familiares	5	45,4
Total	11	100

Quadro 23 – Categoria 4 – Mudanças Relacionais

Exemplos de relatos que ilustram os resultados supracitados são os seguintes:

“... não tem como não mudar na vida, com as pessoas, a forma de lidar com elas é outra” (S3).

“Você muda em vários âmbitos: [profissional, da tua relação familiar], com os amigos . . ., você dá espaço pro outro” (S5).

“... no sentido afetivo” (S6).

“... depois que eu fiz o curso, a gente muda a visão em relação aos alunos” (S13).

“E no fim, você vê que mudou [profissionalmente, mas pessoalmente também, inclusive com a sua família], com seus amigos” (S14).

“... influencia nas tuas relações também” (S15).

“... têm muitas conquistas na vida familiar” (S2).

“Você muda em vários âmbitos: [profissional], da tua relação familiar, [com os amigos] . . . dentro da nossa casa, com nossos familiares” (S5).

“E no fim, você vê que mudou [profissionalmente, mas pessoalmente também], inclusive com a sua família, [com seus amigos]” (S14).

“... influenciou meu comportamento em casa como mãe, muito, muito. Eu acho que mudei muito enquanto mãe” (S15).

3.3.2.2. *Análise da categoria 6 – Motores de Mudança*

De acordo com o quadro 24, relativo à categoria 6 – Motores de mudança, pode-se observar que o maior volume de informação encontra-se na subcategoria 6.4 – *Feedback* do supervisor (N = 16; 21,3%). Obtêm os valores seguintes as subcategorias 6.7 – Auto-observação/Autoconhecimento (N = 12; 16,0%) e 6.9 – Característica/atitudes/empenho do aluno (N = 10; 13,3%). A subcategoria 6.1 – Vivência da supervisão apresentou menor volume de informação (N = 3; 4,0%).

6. Motores de Mudança	N	%
6.1. Vivência da supervisão	3	4,0
6.2. Apoio/guia/acompanhamento/suporte	9	12,0
6.3. Relacionamento com o supervisor	6	8,0
6.4. <i>Feedback</i> do supervisor	16	21,3
6.5. Conhecimento/experiência do supervisor	5	6,7
6.6. Abertura e desejo de mudança	8	10,7
6.7. Auto-observação/autoconhecimento	12	16,0
6.8. Tomada de consciência	6	8,0
6.9. Característica/atitudes/empenho do aluno	10	13,3
Total	75	100

Quadro 24 – Categoria 6 – Motores de Mudança

Exemplos ilustrativos desses resultados são encontrados a seguir:

“... no decorrer do processo de supervisão, você lida com situações difíceis, assim, outras mais alegres, situações de conquista, mas todas são capazes de fazer você mudar” (S10).

“... o perfil da supervisão é o de conduzir para mudanças” (S12).

“... com o apoio... da supervisão a gente vai mudando... você está tão envolvida com alguma coisa na sessão e o olhar da supervisão vai te guiando” (S4).

“... os apontamentos ajudam sim e daí vem a mudança” (S8).

“... é o guia da profissionalização, da parte profissional dos Estágios é a supervisão [...], quando o supervisor, atende, [passa um e-mail], liga, ele dá essa confiança pro aluno, ele dá o suporte, se sente amparado, se sente calçado. Não é uma questão de berço, estou ali no colo, mas quando eu tenho uma dificuldade, um problema eu vou até ela, ela me dá esse suporte, esse amparo, me fortalece” (S9).

“... a supervisão te ajuda a mudar” (S17), (S12).

“... modifico minha prática em função de saber que esse caminho não estava tão bom e que dessa forma terei um resultado melhor... todos os conteúdos que são pontuados na forma de atuação... essas mudanças todas são em função das pontuações do supervisor que fica martelando nos objetivos a serem atingidos” (S2).

“supervisão é como se fosse uma mãe dizendo ali mesmo, isso sim meu filho, isso não... Na supervisão somos supervisionados na forma como agimos naturalmente, com erros e acertos, e as observações da supervisão nos levam à [tomada de consciência]... a supervisora, com as pontuações, me ajudou a fazer essa mudança” (S3).

“... vem uma constatação de um ponto que é visto de fora pra dentro, que é diferente do ponto que a gente vê de dentro pra fora” (S6).

“... eu não resolveria sem olhos externos e sem uma dedicação tão grande do supervisor em olhar os pontos internos” (S6).

“[Conduz] a partir do momento que você ouve e faz. Eu acho que você tem que estar aberto a críticas, aberto a opiniões... você se entrega e você acredita em tudo que a pessoa fala” (S9).

“... na medida em que o aluno ouve, se deixa penetrar por aquilo que a supervisão diz, tem o desejo de transformação e tem desejo de mudança... o aluno ele tem que querer, tem que ter um movimento pra mudança [...] ele tem que se deixar penetrar pela informação que a supervisão traz, ouvir e querer mudar” (S12).

“... a gente entra no Estágio com uma vontade de descoberta, querendo descobrir” (S16).

3.3.2.3. *Análise da categoria 7 – Dificuldades*

Nessa categoria, o maior volume de informação apresenta-se na subcategoria 7.3 – Resistência à mudança (N = 5; 45,4%). O segundo maior volume de informação encontra-se na subcategoria 7.1 – Em geral (N = 4; 36,4%). Obteve terceiro e último volume de informação a subcategoria 7.2 – Percepção/compreensão (N = 5; 45,4%).

No quadro 25, a seguir, apresentam-se os resultados na categoria referente às dificuldades.

7. Dificuldades	N	%
7.1. Em geral	4	36,4
7.2. Percepção/compreensão	2	18,2
7.3. Resistência à mudança	5	45,4
Total	11	100

Quadro 25 – Categoria 7 – Dificuldades

Como discursos que exemplificam os resultados acima demonstrados, têm-se os seguintes relatos:

“... para algumas pessoas demora um pouco mais, pra outras talvez um pouco mais rápido” (S1).

“... às vezes pode demorar um pouco mais pra você conquistar aquilo As fichas demoram pra ser elaboradas, não que elas demorem pra cair, [você compreende], mas essa compreensão virar uma prática, isso exige um esforço contínuo, eu acho que estou começando a alcançar algum resultado agora” (S5).

“... eu sempre ficava aquém porque sempre me parecia que eu estava correndo atrás. Ela falava pra eu fazer, eu ia lá fazia, mas ainda estava errado” (S9).

“... estava difícil, Estágio II é difícil, a gente chega no Estágio II é complicado” (S18).

“[a supervisora pontua alguma coisa], mas você não entendeu o sentido da pontuação” (S1).

“... a gente pensa que está falhando num ponto, e chega na supervisão e é pontuado alguma coisa totalmente diferente daquilo que a gente imaginava” (S18).

“... Eu percebo que tem gente que passou por todos os Estágios e mesmo com muitos apontamentos da supervisão não conseguiu ainda se adequar a alguns conteúdos porque é resistente” (S8).

“Se o aluno já ouviu aquelas mesmas orientações algumas vezes e aceitou aquilo, entendeu aquilo, mas não faz muito o movimento pra mudança, a coisa não vai” (S12).

“... essa mudança profissional é difícil, porque você muda o olhar e o sistema que você está, às vezes, resiste não permite que você enxergue desse jeito” (S13).

“Muitas vezes você não está preparado pra ouvir algumas coisas, eu poderia ter entrado numa birra maior se eu estivesse num momento de resistências” (S18).

3.3.2.4. Síntese e Análise do Tema III. 2

As análises dos dados obtidos com a pesquisa apontam para a relação entre o processo supervisivo e as mudanças relacionais gerais que alcançaram a vida pessoal dos estagiários, além das mudanças relacionais familiares. Porém não foram encontrados referenciais literários a esse respeito.

No que se refere aos motores propulsores das mudanças vivenciadas pelos alunos, os dados obtidos indicam que a vivência da supervisão, o apoio, o acompanhamento e o suporte do supervisor, o relacionamento com o supervisor, o conhecimento e a experiência do supervisor, a abertura e o desejo de mudar do aluno, a auto-observação e o autoconhecimento, a tomada de consciência e as características, atitudes e empenho dos alunos são os mais relevantes.

Na vivência da supervisão, o estudante de Psicologia pode efetivamente se formar, trazer seus medos quanto ao atendimento realizado, articular, por meio da prática, os conhecimentos adquiridos ao longo da graduação, escutar as experiências dos colegas e aprender com elas (Sei & Paiva, 2011).

No que se refere ao apoio do supervisor, Williams (1995) mostra que os supervisionandos preferem ser guiados por um supervisor que tenha experiência clínica e gostam de contar com o apoio dele para dar os primeiros passos profissionais. Dito em resumo pelo mesmo autor, os alunos querem que os supervisores sejam experientes e lhes deem apoio.

A esse respeito, Rabinowitz, Heppner e Roehlke (1986) informam que as qualidades mais importantes que os supervisionandos enumeram para o um bom supervisor são capacidade de apoiar, acolher, tranquilizar, orientar, aconselhar e ensinar.

No mesmo sentido, Zucker e Worthington (1996) descrevem que, em suas pesquisas com supervisionandos, estes relatam que seus supervisores favoritos eram os que davam apoio e confrontavam-nos de maneira apropriada.

Acerca do relacionamento com o supervisor, Oliveira-Oliveira-Monteiro e Nunes (2008) observam que:

. . . a qualidade da interação com esse psicólogo/professor vai facilitar os processos de assimilação de atributos profissionais cognitivos, afetivos, técnicos e éticos – aqueles necessários para a conquista da diferenciação de papéis de estudante e de estagiário/futuro profissional. O supervisor é professor próximo e disponível no apoio para a transição do mundo da universidade para o mundo do trabalho (pp. 293-294).

Para Dodds (1986) o relacionamento supervisor-supervisionando está sob as mesmas condições de qualquer relação humana e merece atenção por parte do supervisor para que a aliança de trabalho seja adequada e promova mudanças positivas (Campos, 1998).

Segundo Zetzel (1979) para que o supervisor ajude o aluno a tornar-se mais consciente dos conhecimentos relevantes para sua prática e contribua para a segurança e eficiência no exercício da profissão, é necessário que ele busque investir num relacionamento leal e suficientemente bom, sobre o qual possa construir uma boa aliança de supervisão (Brusntein & Boff, 1991).

Os grupos de supervisão são grupos operativos de ensino e o supervisor colabora para o processo de desenvolvimento do estagiário porque, como sujeito do grupo, vai também se transformando, em um processo dialético de ensino-aprendizagem (Bleger, 2007).

Em suas pesquisas, Martins (2009) observa que uma das competências do supervisor mais valorizadas pelos supervisionandos é a capacidade de comunicar e relacionar-se com os outros.

Enfatizando a vertente interpessoal da relação supervisor-formando, Blumberg (1976) propõe a abertura, a flexibilidade e o humanismo como características que

podem fazer parte do perfil do supervisor ideal, que possibilitam mudanças positivas para o aluno (Alarcão & Tavares, 2003).

Os conhecimentos e a experiência do supervisor foram apontados nas análises dos dados como motores de mudança. Sei e Paiva (2011) acreditam que o supervisor deve ser um profissional não apenas competente teoricamente, com percurso acadêmico, mas também com maturidade profissional para desempenhar essa função a contento. Para esses autores, o supervisor deve focar tanto a questão teórica a ser abordada e o aprendizado do aluno por meio da articulação entre teoria e prática, quanto os conflitos e as angústias suscitados pela prática clínica. Outrossim, o supervisor deve ser um profissional qualificado para perceber o grupo com quem trabalha e ter condições de coordená-lo. Dessa forma, o conhecimento do supervisor deve ir além das questões vivenciadas pelos pacientes atendidos pelos estagiários, englobando a capacidade de apreender os sentimentos que permeiam o grupo durante a supervisão e de nomeá-los. É importante que o supervisor tenha um percurso profissional consistente, com experiência que o capacite a desempenhar esse papel junto aos estudantes.

De fato, para Silva, Ribeiro e Marçal (2004), a experiência do supervisor é um fator importante na condução do processo de aprendizagem do fazer profissional.

Sobre o desejo de mudar e a abertura do aluno para mudar, Távora (2002) refere que o supervisor define como uma das tarefas de desenvolvimento do aluno na supervisão, o ato de se responsabilizar pela própria mudança.

Vollmer e Bernardi (1995) afirmam que na supervisão bem-sucedida, o supervisionando introjeta conhecimentos que o levam à mudança, ao crescimento e ao desenvolvimento de sua personalidade (Villwock, 2012).

Para Guerra e Batista (2010b), quando o aluno inicia o estágio supervisionado, contata com o seu desejo de mudança: antes vivenciavam a Psicomotricidade Relacional na Formação Pessoal para si, agora são responsáveis pelo acontecimento da sessão e trabalham para o outro. O supervisor deve localizar esse desejo de mudança que é propulsor da descoberta do *setting* da Psicomotricidade Relacional sob a ótica profissional.

Bion (1962) destaca que ao juntar os modelos éticos, técnicos, teóricos e práticos que vivencia na supervisão com suas ações na prática, o aluno contata com uma

mudança interna que o mobiliza ao crescimento e desenvolvimento pessoal e profissional (Zaslavsky, Nunes & Eirizik, 2003).

A supervisão é entendida como um processo de aprendizagem que pode resultar numa autonomia responsável, desde que o aluno contate com o desejo de mudar e se desenvolver, o que resulta num fazer profissional com qualidade e segurança (Abreu, 2003).

No que se refere à abertura do aluno como aspecto importante que o impulsiona à mudança, Rocha (2001) menciona que certos atributos pessoais do aluno, entre eles a abertura ao novo, ao diferente, ao desconhecido, podem auxiliar o trabalho da supervisão.

A respeito do *feedback* do supervisor, considerado como motor de mudanças para o estagiário, Pinheiro e Silva (2012) referem que o *feedback* do supervisor e dos colegas é significativo para o progresso do aluno no que se refere à reconstrução de saberes e aprendizagens do próprio estagiário.

O contexto da supervisão proporciona aos estagiários a oportunidade de expor os seus pontos de vista, de colocá-los à discussão do grupo, de confrontá-los com formas de pensar diferentes ou de submetê-los à apreciação e ao *feedback* do supervisor e dos próprios colegas de estágio. Essa dinâmica pode constituir-se em um fator de desenvolvimento e mudança para o processo de formação do aluno (Caires & Almeida, 2003).

Os mesmos autores referem que prover o estagiário com certa quantidade de *feedback*, promover a reflexão e o questionamento sobre suas práticas são estratégias formativas essenciais da supervisão.

Pinto (2009) ressalta que receber *feedback* do supervisor e dos alunos, refletir sobre essas informações, autoavaliando-se constantemente, possibilita ao supervisionando corrigir e melhorar suas práticas, tornando-se, assim, agente de mudança de si próprio e dos outros.

A esse respeito, Gouveia (2003) afirma que o *feedback* do supervisor funciona como uma estratégia construtiva que promove mudanças pessoais e profissionais, porque visa melhorar gradualmente a ação do estagiário.

Sobre a auto-observação e o autoconhecimento, estes aspectos foram considerados como motores de mudanças pelos alunos. Com relação a esse assunto, as

supervisões possibilitam aos alunos auto-observarem-se com clareza, o que promove mudanças e amadurecimento em sua prática nos estágios supervisionados.

De Rose (1997) alerta que para que o supervisionando possa abordar o próprio comportamento na sessão e evoluir em sua formação, é necessário que assuma um comportamento de auto-observação (Moreira, 2003). Para esse autor, a auto-observação permite descrever o próprio comportamento e identificar as variáveis das quais ele é função, assim resultando em autoconhecimento e autocontrole.

As avaliações constantes realizadas pelo supervisor possibilitam ao aluno auto-observar-se de maneira eficaz, promovendo o seu amadurecimento como estagiário-terapeuta e supervisionando em função das mudanças experimentadas (Freitas, 2008).

No entanto, Ireno e Meyer (2009) acreditam que pedir aos supervisionados iniciantes que se autoavaliem e se auto-observem por meio de observações de seu desempenho quanto a procedimentos de intervenção não é eficiente, já que eles não percebem quais são os aspectos nos quais devem melhorar. A auto-observação parece ser mais indicada no que se refere à postura profissional e ao estabelecimento da aliança terapêutica.

Acerca do autoconhecimento, Aguirre (2000) afirma que a dinâmica de relacionamento que se estabelece entre o estagiário e o grupo com quem trabalha no estágio revela a importância do estagiário buscar conhecer as próprias sensações, sentimentos e percepções. Segundo a autora, essa possibilidade não é proporcionada pelo conhecimento teórico, mas, sim, pelo autoconhecimento.

Williams et al. (1997) observam que quando os alunos buscam gerenciar suas reações utilizando a autoconsciência e o gerenciamento dos próprios sentimentos, passam a focar seus clientes mais claramente.

O ingresso do aluno no campo da prática leva-o a dedicar-se de maneira efetiva às atividades de estágio, o que, frequentemente, resulta na tomada de consciência acerca das implicações e mudanças que essa prática exige (Barbosa & Ulup, 2011).

A conscientização adquirida na supervisão supõe um desenvolvimento crítico da tomada de consciência por parte do aluno acerca de sua prática e permite não só desvelar a realidade e adquirir novos conhecimentos, como também criar uma postura de curiosidade epistemológica acerca da prática que experimenta (Reis & Hortale, 2004).

As análises dos dados demonstram que certas atitudes e características dos alunos, como ter empenho nas atividades propostas pela supervisão, impulsiona o aluno à mudança.

Para Souza (2004), o aluno empenhado com o estágio e a supervisão demonstra interesse na realização das atividades do estágio, compromete-se com as obrigações dele e da supervisão quanto à assiduidade, para alcançar determinado objetivo, e demonstra disciplina; procura deixar as fichas dos pacientes em ordem, participa das discussões em grupo, indica interesse em participar das discussões em grupo, traz o que é solicitado e tenta realizar o seu trabalho da melhor forma possível.

A dificuldade de percepção e a resistência à mudança são apontadas como dificuldades vivenciadas pelo aluno, além das dificuldades gerais que dificultam as mudanças necessárias.

A angústia do não saber pode erguer resistências no processo supervisivo do supervisionando. Nesses casos, o aluno conta com o supervisor, que indica movimentos a partir dos quais se deu um fechamento no processo inconsciente, que coloca o saber como uma forma de resistência (Rocha, 2003).

Por vezes, o aluno pode expor, na supervisão, sua resistência em mudar, avançar, desenvolver-se e, por fim, ir ao campo do estágio. Ao revelar seus sentimentos, o aluno em dificuldades pode se sentir menos fragilizado, uma vez que ouve de seus colegas relatos parecidos e formas diferentes de se lidar com as dificuldades apresentadas (Guedes, 2006).

A resistência à mudança dos estagiários pode ser observada também quando apresentam dificuldade em se expressar sobre si, pois além de abordarem o material referente às sessões de estágio, também se colocam com relação a si mesmos durante os atendimentos, ou seja, eles têm que se reportar com relação aos seus sentimentos e atitudes que foram despertados neles durante as sessões (Filgueira, 2010).

No que tange à resistência à mudança, Martins e Cavagnari (2005) referem que, em geral, os alunos estão acostumados a agir sempre da mesma maneira e quando surge a eminência de uma mudança, não querem aceitá-la. Segundo Dewey (1968), para superar essas resistências, é importante que o aluno assuma algumas atitudes básicas perante o processo reflexivo da supervisão: a abertura de espírito para a reflexão que envolve a capacidade de admitir a possibilidade do erro, a responsabilidade sobre as

consequências de suas ações sobre os outros e a disposição para enfrentar a atividade proposta com energia, curiosidade e criatividade (Martins & Cavagnari, 2005).

Sobre a dificuldade de percepção, Sartor e Brun (2004) comentam que os alunos podem realmente apresentar dificuldades de perceber a implicação dos seus pacientes em seu próprio discurso.

Para Moreira (2003), os estagiários possuem dificuldades para avaliar seu desempenho nas sessões do estágio. Quando os alunos não percebem com clareza os desempenhos emitidos de maneira inadequada, não conseguem mudar e melhorar.

Moscheta (2005) em suas pesquisas, comentam que alguns estagiários relataram a dificuldade de compreender certas limitações de determinados pacientes, porém, com a experiência ao longo dos atendimentos, os estagiários começaram a perceber o significado dessas limitações e passaram a estabelecer uma interação mais adequada com seus pacientes, o que se refletiu em aceitação, empatia e possibilidade de ressignificação do atendimento (Bassi & Ramos, 2006).

Para Fernandes (2001), nem sempre os estagiários percebem suas dificuldades contratransferenciais, seja por problemas no vínculo com o supervisor, seja por mecanismos de defesa, o que pode aumentar seus pontos cegos.

3.4. Análise do Tema IV – Avaliação dos Aspectos Organizativos da Supervisão

A avaliação dos aspectos organizativos da supervisão contempla a adequação dos trabalhos exigidos, a carga horária de trabalho dos alunos, a metodologia e a aprendizagem ocorrida em função dos trabalhos realizados pelos alunos. Abordou, também, a influência da disciplina e da organização dos alunos no bom aproveitamento das tarefas realizadas, a influência do *feedback* do supervisor, as dificuldades dos alunos durante a realização das tarefas pertinentes à supervisão e as sugestões de melhoria.

O quadro 26, a seguir, contém as categorias do Tema IV – Avaliação dos aspectos organizativos da supervisão. A categoria com maior volume de informação é a 2 – Carga de trabalho (N = 33; 24%). Em segundo lugar está a categoria 3 – Metodologia (N = 23; 17,0%). A categoria 1 – Adequação dos trabalhos encontra-se em quarto lugar e a categoria 8 – Sugestão de melhoria (N = 5; 3,7%) obteve menor número de informação.

Categorias	N	%
1. Adequação dos trabalhos	17	12,6
2. Carga de trabalho do aluno	33	24,4
3. Metodologia	23	17,0
4. Aprendizagem	16	11,9
5. Disciplina/organização	13	9,6
6. <i>Feedback</i> do supervisor	14	10,4
7. Dificuldades dos alunos	14	10,4
8. Sugestões de melhoria	5	3,7
Total	135	100

Quadro 26 – Tema IV – Avaliação dos Aspectos Organizativos da Supervisão

Em seguida, apresentam-se os resultados relativos às categorias nas quais foram consideradas subcategorias (2. Carga de trabalho, 3. Metodologia, 6. *Feedback* e 8. Sugestões de melhoria).

3.4.1. Análise da categoria 2 – carga de trabalho do aluno

Nessa categoria, o maior volume de informação concentra-se na subcategoria 2.1 – Adequada (N = 17; 51,5%). Encontra-se o segundo maior volume de informação na subcategoria 2.2 – Intensa /excessiva (N = 14; 42,4%) e o terceiro e último volume de informação na subcategoria 2.3 – Insuficiente (N = 2; 6,1%).

No quadro 27, a seguir, apresentam-se os resultados obtidos na categoria relativa à carga de trabalho do aluno.

2. Carga de Trabalho do Aluno	N	%
2.1. Adequada	17	51,5
2.2. Intensa/excessiva	14	42,4
2.3. Insuficiente	2	6,1
Total	33	100

Quadro 27 – Categoria 2 – Carga de Trabalho do Aluno

Exemplos de discursos que ilustram os resultados dessa categoria são expostos em seguida:

- “... é muito para uma pessoa fazer” (S1).
- “... um pouco pesado, no início eu achei pesado” (S3).
- “... Para mim é adequado, para mim foi tranquilo, bem possível tudo, ... a quantidade é boa, ... foi suficiente” (S4), (S5), (S7), (S9), (S10), (S11), (S18) (S19).
- “... resenhas e trabalhos eu acho que são poucas” (S6).
- “... eu acho que era muito trabalho” (S8).
- “... os relatórios de sessão eram bem pesados porque eram semanais. As guias de acompanhamento de cada criança também eram bem pesadas, também eram semanais” (S11).
- “... não tem como ser menos” “... Não tem como não fazer” (S12).
- “... no Estágio I é bem puxado . . . Não é fácil, acho que por isso há gente que desiste no Estágio I . . . tudo isso aí dá um desgaste todo no aluno” (S13), (S16).
- “... necessária pra gente se desenvolver” (S17), (S20).

3.4.2. Análise da categoria 3 – metodologia

Nessa categoria, o maior volume de informação concentra-se na subcategoria 3.2 – Trabalhos individuais (N = 11; 47,8%). Obtêm os valores seguintes as subcategorias 3.3 – Trabalho autorregulado (Autoavaliação) (N = 10; 43,5%) e 3.1 – Trabalho em grupo (N = 2; 8,7).

No quadro 28, a seguir, apresentam-se os resultados obtidos na categoria que se refere à metodologia.

3. Metodologia	N	%
3.1. Trabalho em grupo	2	8,7
3.2. Trabalhos individuais	11	47,8
3.3. Trabalho autorregulado (autoavaliação)	10	43,5

Total	23	100
--------------	-----------	------------

Quadro 28 – Categoria 3 – Metodologia

Exemplos que delineiam os resultados supracitados são os seguintes:

“ . . . através dos relatórios você consegue perceber o que as crianças tinham conquistado durante a sessão” (S10).

“ . . . todos os trabalhos ajudaram na construção do nosso perfil profissional” (S12).

“ . . . olhar o vídeo, então você tem que ter um tempo pra olhar e rever a sua sessão” (S13).

“ . . . a autoavaliação foi interessante . . . é um processo de autoconhecimento, você vai lendo, vai digitando. . . . São questionamentos que te norteiam também, sobre o material, sobre o espaço, sobre o teu corpo e que ajudam muito sim a se perceber” (S15).

“ . . . os questionários eu achava ótimo, você punha muitas coisa, você ficava se questionando, pensando em coisas que nunca tinha pensando antes . . . ajudou pro autoconhecimento” (S16).

“ . . . a gente começou a fazer uns estudos sobre os conteúdos. E a gente usava os materiais e construía algumas coisas pra ser exemplo pra outra turma, trazer ideias de como colocar isso na sessão” (S17).

3.4.3. Análise da categoria 6 – *feedback* do supervisor

No quadro 29, a seguir, apresentam-se os resultados obtidos na categoria 6 – *Feedback* do supervisor. A subcategoria 6.1 – Positivo (N = 10; 76,9) obteve maior volume de informação e a subcategoria 6.2 – Negativo (N = 3; 23,1) obteve menor volume de informação.

6. Feedback do supervisor	N	%
6.1. Positivo	10	76,9
6.2. Negativo	3	23,1
Total	13	100

Quadro 29 – Categoria 6 – Feedback do supervisor

Exemplos que ilustram esses resultados são os seguintes:

“... o tempo de demora [esperando o *feedback* do supervisor em relação aos relatórios] era ruim” (S2).

“... [da autoavaliação] vinha o retorno do supervisor ... o retorno [dos questionários] era excelente ... a gente responde e vem o *feedback* ...” (S3), (S5), (S7), (S10).

“... se você tem o *feedback* do supervisor, você tem mais segurança para fazer” (S8).

“... ao final do terceiro estágio fica muito pessoal, não há muita cobrança do supervisor” (S6).

“... [tinha que receber o questionário por e-mail da supervisora, responder por e-mail, mandar de volta] e receber o *feedback* (S13).

“... [arriscando. Eu fiz muito isso, arriscava. Lia lá a terminologia, daí aplicava] e a supervisora corrigia “olha, não é bem assim” [Você vai adequando, você vai ajustando mesmo]” (S18).

3.4.4. Análise da categoria 8 – sugestões de melhoria

No quadro 30, apresentam-se os resultados obtidos na categoria 8 – Sugestões de melhoria. Nessa categoria, o maior volume de informação encontra-se na subcategoria 8.2 – Metodologia (N = 4; 80,0%) e o segundo maior volume de informação encontra-se na subcategoria 8.1 – *Feedback* masculino e feminino (N = 1; 20,0%).

8. Sugestões de melhoria	N	%
8.1. <i>Feedback</i> masculino e feminino	1	20
8.2. Metodologia	4	80
Total	5	100

Quadro 30 – Categoria 8 – Sugestões de Melhoria

Exemplos ilustrativos dos resultados supracitados são os seguintes:

“... se fosse uma supervisora mulher e um homem para cada grupo, ... você teria as duas opiniões” (S1).

“... talvez padronizar de alguma forma pra não continuar com a mesma carga de trabalho, mas manter essa constância de entrega

de relatório nos três estágios . . . equilibrar . . . deveria ser mais homogêneo nos três estágios” (S6).

“. . . se houvesse, por exemplo, mais discussões a respeito dos livros, porque eu volta e meia eu leio uma obra, uma pessoa lê a mesma obra e: puxa, eu não tive o mesmo entendimento” (S9).

“. . . talvez a supervisão nem precisasse pedir isso pra gente, as guias ou relatório . . . eu acho que talvez possa ser mais resumido porque dá muito trabalho . . . fico com dúvidas se é possível fazer um relatório bom mais resumido, não sei, menos trabalhoso . . . diminuir alguns itens avaliados, ou ao aluno pode ser mais livre pra colocar por escrito no relatório os aspectos que achar mais importantes, em vez de ficar preso a guias, tabelas” (S12).

3.4.5. Síntese e Análise do Tema IV

No que se refere à metodologia, a análise dos dados revela a importância dada aos trabalhos exigidos pelo supervisor durante a realização dos estágios. De fato, Tassinari (2003) considera que os relatórios de estágio fornecem um *feedback* acerca dos atendimentos, possibilitando aos sujeitos organizarem sua experiência. Para Villela (2011), por meio dos relatórios das sessões lúdicas e da participação nos grupos de supervisão, o estagiário tem a possibilidade de ressignificar sua prática, a fim de compreender não só a dinâmica do outro, mas, também, a sua como profissional. Nos relatórios das sessões, os alunos têm a possibilidade de escrever sobre suas práticas e acessam um saber sobre si, o que promove autoconhecimento e crescimento profissional (Filgueira, 2009).

Mizukami et al. (2002) explicam que as atividades escritas acerca da prática mostram-se importantes na promoção de aprendizagem e desenvolvimento profissional, pois o ato de escrever requer a realização de “uma reflexão distanciada sobre o exercício profissional” (p. 167), além de possibilitar ao sujeito perceber os fatos mais globalmente.

Além disso, os relatórios de estágio possibilitam aos alunos receberem um *feedback* do supervisor, positivo ou negativo, sobre o material inconsciente vivenciado nos atendimentos e que emergem na escrita (Guerra & Batista, 2010).

Observa-se também que os relatórios construídos pelos alunos favorecem sobremaneira sua evolução pessoal e profissional. Acerca da importância dos relatórios, Soares e Krawulski (1999) comentam que no final de cada estágio, o aluno entrega um

relatório final que contém um referencial teórico, a vivência nos grupos de supervisão e nos grupos de estágio e uma avaliação final do estágio e do seu crescimento profissional. Essa visão geral de seu processo é fundamental para a tomada de consciência sobre suas aquisições e dificuldades que porventura possam permanecer. Ainda no que se refere à metodologia, os sujeitos sugerem maior investimento nas discussões em grupo acerca das tarefas realizadas. Concordando com essa sugestão, Bys (1987) ressalta que a supervisão em grupo ocupa um lugar central na formação profissional, pois ela se situa entre a teoria, o grupo de estudos e a prática. Para esse autor, as intervenções do supervisor podem promover discussões em grupo que visem uma compreensão experiencial e teórica.

A respeito da carga de trabalho dos alunos, os dados analisados revelam valores de informações muito próximos na subcategoria que a considera adequada e na subcategoria que a considera intensa e excessiva. Observam-se também sugestões de melhoria que se reportam à possibilidade de os alunos receberem, durante a formação, *feedbacks* tanto de supervisores do sexo feminino quanto do sexo masculino para que, com esses dois olhares, tenham suas práticas mais adequadamente balizadas. Ambos os aspectos não foram ainda significativamente considerados nos estudos consultados.

Em relação ao gênero, é importante observar que a questão do estereótipo ocupacional de gênero apresenta-se como um fenômeno transcultural que difunde a crença de que os supervisores homens são melhores profissionais do que as mulheres, já que são percebidos como mais assertivos, ao passo que elas são avaliadas como emotivas. Esse aspecto pode também ser encontrado nos estudos realizados por Guedes Gondim et al. (2009).

Nas sugestões de melhorias referentes à metodologia, os dados desse estudo revelam o desejo de que a cobrança do supervisor em relação aos trabalhos solicitados permaneça a mesma nos três estágios, uma vez que a autonomia concedida aos alunos no último estágio é interpretada por alguns como abandono. Além disso, há sugestões de que a teoria acerca de assuntos diversos que atravessam a prática do aluno seja estudada com mais frequência e seja também considerada tarefa obrigatória.

3.5. Análise do Tema V – Aspectos Passíveis de Melhoria

Categorias	N	%
1. Carga horária	12	23,0
2. Metodologia	25	48,1
3. Articulação teoria/prática	4	7,7
5. Adequabilidade	11	21,2
Total	52	100

Quadro 31 – Tema V – Aspectos Passíveis de Melhoria

Esse tema aborda os aspectos da supervisão que merecem melhorias. Conforme os dados analisados, essas melhorias devem atingir a carga horária, a metodologia, a articulação entre teoria e prática, a diminuição da carga de trabalho e a adequabilidade do funcionamento da supervisão.

O quadro 31 mostra-nos que a categoria com maior volume de informação é 2 – Metodologia (N = 25; 48,1%). A categoria que apresentou segundo maior volume de informação foi 1 – Carga horária (N = 12; 23,0%). Na categoria 5 – Adequabilidade (N = 11; 21,2%), encontrou-se o terceiro maior volume de informação produzido pelos sujeitos.

Apresentam-se, em seguida, os dados relativos às categorias que englobam subcategorias (1. Carga horária, 2. Metodologia e 5. Adequabilidade).

3.5.1. Análise da categoria 1 – carga horária

Nessa categoria, o maior volume de informação apresenta-se na subcategoria 1.1 – Aumentar (N = 5; 50,0%). O segundo maior volume de informação é encontrado na subcategoria 1.2 – Aumentar o tempo individual (N = 4; 40,0%). O terceiro e menor volume de informação encontra-se na subcategoria 1.3 – Diminuir a duração das aulas (N = 1; 10,0%).

1. Carga Horária	N	%
1.1. Aumentar	5	50,0

1.2. Aumentar o tempo individual	4	40,0
1.3. Diminuir a duração das aulas	1	10,0
Total	10	100

Quadro 32 – Categoria 1 – Carga Horária

Para exemplificar esses resultados, selecionaram-se os exemplos a seguir:

“ . . . ampliar um pouquinho esse momento dos alunos com o supervisor” (S2).

“ . . . o tempo era bem restrito, bem certinho pra cada um . . . às vezes estendia mais para um, menos para outro, isso era ruim” (S3).

“ . . . aumentar essa carga horária de alguma forma” (S5) (S15) (S17).

“ . . . questão do tempo de mostrar a sessão não deveria ser o mesmo para todos, pois tem pessoas que precisam mostrar um pouquinho mais . . . dependendo da dificuldade, deveria deixar um tempo maior” (S11).

“Eu acho pouco o tempo para cada aluno” (S14).

“ . . . a supervisão é cansativa. Eu acho que complica mais por causa disso, sabe, porque são dez horas de aulas seguidas” (S18).

3.5.2. Análise da categoria 2 – metodologia

Nessa categoria, encontramos as subcategorias 2.3 – Interação/discussão em grupo (N = 5; 20,0%) e 2.7 – Retorno individualizado no fim do estágio (N = 5; 20,0%), que obtiveram volumes de informação idênticos, sendo, também, os mais elevados. As subcategorias 2.1 – Experimentação (N = 4; 16,0%) e 2.2 – Supervisão individual (N = 4; 16,0%) surgem também com valores idênticos na segunda posição. As subcategorias 2.4 – Definição de regras/organização dos grupos (N = 3; 12,0%) e 2.6 – Diversidade de supervisores (N = 3; 12,0%) também obtiveram volumes de informação similares, sendo os terceiros mais elevados dessa categoria. Em último lugar encontra-se a subcategoria 2.5 – Observação de sessões de psicomotricistas relacionais (N = 1; 4%), que obteve menor volume de informação.

2. Metodologia	N	%
-----------------------	----------	----------

2.1. Experimentação	4	16,0
2.2. Supervisão individual	4	16,0
2.3. Interação/discussão em grupo	5	20,0
2.4. Definição de regras/organização dos grupos	3	12,0
2.5. Observação de sessões de psicomotricistas relacionais experientes	1	4,0
2.6. Diversidade de supervisores	3	12,0
2.7. Retorno individualizado no fim do estágio	5	20,0
Total	25	100

Quadro 33 – Categoria 2 – Metodologia

Os discursos que melhor ilustram os resultados supracitados são os seguintes:

“ . . . ter a presença de um supervisor homem” (S1).

“ . . . ter mais esses momentos práticos, mais didáticos na supervisão . . . poder experimentar. Ser bem didático, experimentando, vivendo, olhando, facilita . . . a verbalização penetra, mas visualizar facilita . . . experimentar uma oficina, criar algumas estratégias, pensar sobre alguns conteúdos e experimentá-los de forma mais didática” (S2).

“ . . . de um trabalho no sentido de parceria do grupo . . . conversando mais, trocando mais entre os alunos . . . trocar mais entre nós assim, entre os alunos, entre aluno e supervisor” (S5).

“ . . . trabalhar algum conteúdo com vivência . . . investimento no diferente, saindo do usual, como sessão sem material, sem música; penso que a gente ficou sem essa experiência. E eu sabia que outras supervisoras faziam certas indicações para ajudar os alunos a evoluir” (S9).

“ . . . os grupos de supervisão poderiam ser um pouco menores, não que eles sejam muito grandes. A gente estava em nosso grupo com uns oito. Eu acho que uns cinco já era um tamanho bom” (S14).

“ . . . talvez a aula mais dinâmica nos grupinhos de supervisão. Algo que venha te mostrar realmente, de alguma maneira, na prática, fazer uma prática, uma dinâmica pra ver essas questões. Uma demonstração, uma vivência, alguma coisa assim que juntasse tudo isso” (S15).

“Ter supervisão individual é importante, dentro de, pelo menos, cada Estágio ter uma supervisão individual” (S19).

“ . . . o retorno individual . . . uma orientação individual no Estágio III como fechamento pra apontar o caminho, aí você faz a escolha, acho que isso é que falta” (S17).

3.5.3. Análise da categoria 5 – adequabilidade

Na categoria 5 – Adequabilidade, o maior volume de informação encontra-se na subcategoria 5.2 – Não sabe (N = 7; 63,6%) e o segundo e menor volume de informação está na subcategoria 5.1 – Adequado (N = 4; 36,4%).

5. Adequabilidade	N	%
5.1. Adequado	4	36,4
5.2. Não sabe	7	63,6
Total	25	100

Quadro 34 – Categoria 5 – Adequabilidade

Os exemplos que melhor ilustram esses resultados são os seguintes:

“ . . . eu sempre estava de acordo com aquilo com o método” (S7).

“ . . . não sei” (S2), (S5), (S6).

“Essa parte é tão difícil pra mim, essa parte de pontuar os pontos negativos, sugerir . . . não olho muito a parte negativa” (S3).

“É difícil dizer assim que aspectos podem ser melhorados, porque sempre tem coisas boas e sempre tem algo a melhorar” (S7).

“Eu não sei te dizer agora, já. Ai não sei o que eu poderia te dizer, eu acho que teria que pensar mais. Não, eu nunca pensei, na verdade nunca pensei nesse sentido” (S12).

. . . não sei, acho que era algo pra se pensar” (S17).

“Eu não acho que tenha nada que pudesse melhorar. . . . A estrutura está aí, os supervisores foram pensando de uma forma muito organizada” (S18).

“Está muito bom assim” (S20).

3.5.4. Síntese e análise do Tema V

Considerando os resultados obtidos nesse tema e a análise da literatura, pode-se afirmar que a carga horária da supervisão está adequada para vários sujeitos estudados.

Porém, para alguns, a carga horária da supervisão é insuficiente. No entanto, para Matos (2000), no que se refere à carga horária, esta pode ser pequena ou grande, pode ser concentrada em algumas semanas ou pode estender-se ao longo do semestre, a depender da demanda da disciplina. Sugere ainda que cerca de 50% da carga horária deve ser desenvolvida em atividades que teriam caráter obrigatório e 25% em atividades de caráter optativo livre, em que o aluno pode envolver-se com estudos, leituras, consultas, fichamento bibliográfico, elaboração de relatórios e de trabalhos escritos, entre outros que também devem ser considerados parte da carga horária da supervisão. A análise dos dados revela, no entanto, que alguns alunos necessitam de mais tempo de supervisão para receberem mais orientação do supervisor. Silva (2004) considera que a carga horária total do estágio engloba também os momentos destinados à leitura, à preparação de atividades, dos relatórios escritos dos encontros e as filmagens das crianças. Sobre esse assunto, Carvalho (1989) revela que para alguns alunos a expectativa é de que o curso possa ser onipotente e realizar maravilhas em todas as áreas possíveis, pois surgem sempre alunos que se queixam de que a carga horária é insuficiente para cobrir todos os conteúdos e experiências necessários. Távora (2002) sugere que o aluno pode realizar estágios extracurriculares para suprir sua demanda de mais horas de supervisão.

A carga horária reduzida nas atividades práticas de estágio supervisionado é uma dificuldade que os alunos encontram com relação à sua formação para o exercício prático da profissão, pois, segundo eles, geram uma fragilidade na formação (Abdalla, S. H. Batista & N. A. Batista, 2008). Porém o curso de Psicomotricidade Relacional enfatiza sobremaneira a prática do aluno, o que revela que a ansiedade dele pode levá-lo a desajar mais tempo de prática e contato individual com o supervisor (Guerra & Batista, 2010), mas nem sempre é possível atender às expectativas do aluno no que se refere ao tempo de supervisão (Afonso, 2005). Ainda no que se refere à carga horária da supervisão e dos estágios, Carvalho (1989) explica que uma situação de certa forma análoga e relacionada com esta ocorre noutras pesquisas relativas a outros cursos, sendo, nesses casos, a carga horária considerada excessiva.

No que se refere à metodologia, os resultados obtidos nesse tema revelam que os sujeitos apontam como necessárias as intervenções didáticas do supervisor. De fato, a análise da literatura indica que o ensino prático de uma metodologia requer demonstração de técnicas. Ou seja, as intervenções do supervisor servem também para

indicar ao supervisionando como ele conduziria o atendimento, que interpretações daria e como ele se teria conduzido nesta ou naquela situação. Segundo Schestatsky (1991) trata-se de uma abordagem pedagógica e demonstrativa (Mabilde, 1991). Cleghorn et al. (1983) propõem que existam amplas categorias da experiência no processo supervisivo, para que, a partir da supervisão, os alunos sejam capazes de compreender e descrever seus pacientes.

Os dados obtidos indicam também que os sujeitos pesquisados referem a necessidade de uma avaliação individual após cada estágio supervisionado. Schestatsky (1991) chama a atenção para o fato de que tal exigência nem sempre seja possível uma vez que a supervisão ocorre numa instituição de ensino com um determinado marco institucional no qual poderá haver outras variáveis na avaliação de desempenho, o que determina dificuldades em atender às necessidades pessoais de cada aluno (Mabilde, 1991). De fato, a supervisão institucional é geralmente realizada em grupo, mas, para Melo-Silva (1999), pode ocorrer também individualmente e em pares. Para esse autor, tanto a supervisão individual quanto a de grupo são importantes para a formação profissional do aluno.

Para Paiva (2009), a avaliação institucional do processo de cada aluno na supervisão é vital, independente de ser em grupo ou individualmente, pois sempre inclui medidas válidas e seguras acerca da atuação dos supervisionandos, além dos resultados do trabalho realizado com os clientes nos estágios.

Ainda no que se refere à metodologia, as sugestões dos sujeitos estudados revelam que a interação e as discussões em grupo são fundamentais para o processo supervisivo e devem acontecer com mais frequência. Com efeito, a supervisão em grupo favorece ao aluno ver as próprias falhas e perceber que não é o único a cometê-las, sentimento que muitas vezes permeia a supervisão individual (Fernandes, 2004). A diversidade de experiências e percepções proporcionadas pela supervisão em grupo contribui para uma inserção mais ampla do futuro profissional em sua ação no mundo por ampliar a percepção de si no contexto dos atendimentos e das supervisões (Soares, 2009). No que se refere à observação de profissionais mais experientes, Macedo (2010) explica que durante os cursos de graduação, é comum a prática de encaminhamento dos estagiários ao campo de estágio para observar um profissional mais experiente atuando.

Com este mesmo pensamento, Fuks (2002) afirma que é importante para a formação profissional do aluno ver o supervisor atuar em diferentes casos.

Os resultados obtidos indicam também que, no momento em que os sujeitos passam a ter mais autonomia em relação à realização de tarefas propostas pelo supervisor, estes relatam ter a necessidade de mais cobrança por parte do supervisor. Para Moreira (2004), a supervisão constitui-se como uma atividade de regulação reflexiva e colaborativa do processo de desenvolvimento profissional mediado pelo supervisor pela via da investigação-ação, orientada para a promoção da autonomia do aluno. Macedo (2010) encontrou algumas formas de pensamento dos alunos que denunciam dependência e podem constituir uma ameaça à sua autonomia como futuros profissionais. No que se refere à diversidade de supervisores, Manonni (1992) advoga que supervisores variados permitem que os sujeitos não fiquem prisioneiros de um só mestre e formem-se como profissionais e não como discípulos.

As conclusões dessa investigação, bem como as suas possíveis contribuições e limitações, desenrolaram-se mediante dois eixos, em torno dos quais se organizou uma reflexão. O primeiro, de âmbito mais teórico e metodológico, mapeador da exploração realizada, e o segundo mais relacionado à análise dos discursos dos alunos e sua relevância para o maior conhecimento acerca do processo de supervisão na formação do aluno do curso de pós-graduação formação especializada em Psicomotricidade Relacional do Ciar, por meio dos relatos dos alunos dos Estágios I, II e III.

Essa dissertação desenhou-se com base nos construtos resultantes dos modelos de supervisão advindos principalmente da Psicologia e da Psicanálise, que procuram referenciar a experiência subjetiva na aprendizagem do estudante, bem como a diversidade dos processos que daí podiam emergir (Entwistle, 1990) e da perspectiva fenomenográfica (Marton, 1993) que estudava a aprendizagem a partir da descrição dos estudantes e em estreita relação com o contexto em que esta ocorre.

A amostra constituída para esse estudo foi tão extensa quanto possível (20 estudantes de uma totalidade de 25), dado que a sua seleção estava condicionada por um critério estabelecido previamente, que exigia que os alunos estivessem finalizando o terceiro e último estágio.

Essa investigação teve como objetivo principal contribuir para um maior conhecimento acerca do processo supervisivo do curso de Psicomotricidade Relacional. Procurou-se, especificamente, conhecer o pensamento dos alunos sobre a supervisão ao longo dos momentos de estágio, conhecer a forma como os alunos vivenciam a supervisão em Psicomotricidade Relacional, identificar o que os alunos pensam e sentem sobre a supervisão, verificar que mudanças e impactos são percebidos pelos alunos como decorrentes da supervisão, identificar que aprendizagens, melhorias e benefícios são atribuídos à supervisão, identificar quais são os obstáculos e dificuldades que os alunos enfrentam na supervisão, averiguar em que medida as orientações da supervisão ajudam os alunos a atingir os objetivos do estágio e, por fim, averiguar a adequabilidade organizativa e processual da supervisão sob o ponto de vista dos alunos.

Começando pela questão “Como define/caracteriza a supervisão do curso de Psicomotricidade Relacional?”, que constituiu o primeiro tema do estudo empírico dessa investigação, qual seja, a caracterização da supervisão, os resultados obtidos

evidenciam que os alunos caracterizam a supervisão como uma formação integrada e contínua, como um espaço de suporte aos alunos, que promove mudanças, e como sendo muito marcada pela ação do supervisor. Além disso, os resultados indicam também que os estudantes caracterizam a supervisão como uma metodologia que promove aprendizagem, como sendo atravessada por emoções e sentimentos positivos e como envolvendo a experiência de dificuldades.

A segunda questão – “Como descreve a sua vivência do processo de supervisão e o que sentiu ao longo desse processo?” – constitui o segundo tema que aborda a vivência do aluno na supervisão. Os resultados obtidos indicam que a supervisão é percebida pelos alunos como uma vivência que se caracteriza por um processo gratificante, em que o aluno recebe apoio, suporte, acompanhamento e ajuda da supervisão, mas é também marcado por dificuldades. Além disso, é um processo de aprendizagem e formação pessoal e profissional que depende também do investimento do aluno. Nessa vivência do processo supervisivo, emoções e sentimentos dos alunos, tanto positivos quanto negativos, entrecortam o processo em si. Além disso, também é uma vivência marcada sobremaneira pelas ações do supervisor.

As questões sobre a orientação em supervisão e sobre as suas contribuições configuram o terceiro tema do estudo empírico, que encerra a avaliação do processo supervisivo. Esse tema, subdividido em dois, engloba os seguintes subtemas: relação entre supervisão e os objetivos dos estágios e relação entre supervisão e mudança. No que se refere à relação entre supervisão e objetivos dos estágios, os resultados obtidos revelam os aspectos positivos e negativos do processo de supervisão para a consecução dos objetivos dos estágios, o clima relacional, o envolvimento dos alunos, os sentimentos experienciados durante o processo e as dificuldades para atingir os objetivos. Acerca da relação entre supervisão e mudança, os resultados obtidos sugerem que o processo supervisivo promove mudanças de diversas ordens, tais como mudanças em geral, pessoais, relacionais, profissionais e evolução/crescimento. Além disso, os dados obtidos indicam os motores das mudanças geradas, as dificuldades do aluno para mudar e os sentimentos e emoções experienciados durante o processo de mudança.

O quarto tema do estudo empírico refere-se à avaliação dos aspectos organizativos da supervisão. Os resultados obtidos contemplam a adequação dos trabalhos exigidos, a carga horária de trabalho dos alunos, a metodologia e a

aprendizagem ocorrida em função dos trabalhos realizados pelos alunos. Os resultados indicam também a influência da disciplina e da organização dos alunos no bom aproveitamento das tarefas realizadas, a influência do *feedback* do supervisor, as dificuldades dos alunos durante a realização das tarefas pertinentes à supervisão e as sugestões de melhoria.

No tocante ao quinto e último tema, que aborda aspectos da supervisão que são passíveis de melhoria, os resultados indicam que o discurso dos sujeitos incide na carga horária, na metodologia, na articulação entre a teoria e a prática, na diminuição da carga de trabalho e adequabilidade do processo de supervisão.

O estudo empírico elaborado permitiu concluir que o objetivo proposto foi alcançado satisfatoriamente. No entanto, deve-se reconhecer que mesmo o pesquisador empreendendo esforços para avitar eventuais limitações, estas parecem inevitáveis. Portanto, considerando que tais limitações podem ser consideradas no transcorrer do estudo e, na maioria dos casos, no momento de sua finalização, julgou-se prudente apontar algumas das possíveis limitações.

Inicialmente, poder-se-ia assinalar algumas peculiaridades da amostra, que consiste no fato de ser composta exclusivamente por mulheres. Reconhece-se que, embora a grande maioria do público do curso de Psicomotricidade Relacional do Ciar seja composta por mulheres, os homens também podem participar nessa formação. Entretanto, a resolução dessa possível limitação envolveria direcionamentos que ultrapassam o espaço de uma dissertação.

Para além das limitações já apontadas, algumas dificuldades surgem nesse tipo de pesquisa, resultantes da tentativa de compreensão de uma experiência tão complexa e subjetiva como é a vivência e a aprendizagem decorridas do processo supervisivo e que envolve uma multiplicidade de variáveis em constante interação. Nesse sentido, considera-se que, em estudos posteriores, seria importante averiguar se os resultados obtidos nessa investigação são comuns a outras amostras ou mesmo à generalidade dos estudantes de Psicomotricidade Relacional, recorrendo a instrumentos de recolha de dados para que se possam minorar algumas de suas limitações.

Ao final de dois anos de trabalho, pode-se considerar que a revisão da literatura realizada configura-se como uma contribuição fundamental para a compreensão do processo supervisivo na formação em Psicomotricidade Relacional. Acredita-se que

conhecimentos foram sendo consolidados e que conduzirão à reflexão e a novos olhares sobre a formação. Vale salientar, porém, que a revisão literária sinalizou alguns aspectos não investigados que se consideram relevantes. Assim, seria importante estudar, para além da perspectiva do aluno sobre o processo supervisivo, a relação entre supervisor e supervisionandos e a perspectiva do supervisor sobre a supervisão, o que poderá contribuir para um maior conhecimento das relações subjetivas e objetivas que podem influenciar a dinâmica da supervisão.

A valorização da experiência subjetiva como fundamental para o processo de capacitação é essencial para a formação e construção da identidade do psicomotricista relacional. Numa tentativa de fortalecer cientificamente os aspectos nos quais a supervisão em Psicomotricidade Relacional possam contribuir com o desenvolvimento e a qualificação de futuros profissionais, foi possível alcançar o propósito que motivou essa pesquisa.

O destaque para o processo de supervisão no âmbito de pós-graduação em Psicomotricidade Relacional configura-se como um diferencial, visto que os trabalhos realizados até então relatam experiência de estudantes de outras áreas.

Estudar e conhecer a percepção dos alunos do curso de Psicomotricidade Relacional do Ciar foi, portanto, mais um passo nessa jornada científica. Lança-se, dessa forma, um novo desafio, ou seja, aprofundar ainda mais essas análises e, além disso, sugere-se abordar e analisar o processo de aprendizagem na supervisão sob a ótica do supervisor, com o objetivo de descrevê-lo de forma mais detalhada.

Dessa forma, observa-se ainda que a vivência no processo de supervisão abre espaços para mais estudos que abordem as mudanças pessoais além do constante aprimoramento profissional dos psicomotricistas relacionais em formação.

Finalmente, ainda que essa dissertação represente uma pesquisa de cunho eminentemente básico, é impossível deixar de reconhecer algumas de suas possíveis aplicações. Presume-se que esta possa guiar ações futuras de supervisores em Psicomotricidade Relacional, contribuir para um melhor conhecimento acerca da experiência do aluno no processo supervisivo e suas mudanças pessoais e profissionais e para a reflexão sobre os modelos e práticas da formação em Psicomotricidade Relacional, que possam configurar-se como mais eficazes na promoção de uma aprendizagem mais profunda.

Abdalla, I. G., Batista, S. H., Batista, N. A. (2008). Desafios do ensino de psicologia clínica em cursos de psicologia. *Psicol. cienc. prof.*, 28(4), 806-819. Recuperado em 21 de maio, 2011, <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141498932008000400012&lng=pt&nrm=iso>.

Abreu, W. (2002, Nov.). Supervisão clínica em enfermagem: pensar as práticas, gerir a formação e promover a qualidade. *Sinais Vitais*, 6(45), 53-57.

Abreu, W. (2003). *Supervisão, qualidade e ensinamentos clínicos: Que parcerias para a excelência em saúde?* Coimbra, PT: Formasau.

Affonso, R. M. L. (2005). A importância da epistemologia no ensino da avaliação psicológica no processo psicodiagnóstico. *Aval. psicol.*, 4(2), 183-193. Recuperado em 05 de março, 2011, de <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S167704712005000200009&lng=pt&nrm=iso>.

Ajuriaguerra, J. de. (1983). *Manual de psiquiatria infantil*. São Paulo: Masson Atheneu.

Aguirre, A. M. de B. (2000). A primeira experiência clínica do aluno: ansiedades e fantasias presentes no atendimento e na supervisão. *Psicologia: Teoria e Prática*, 2(1), 03-31. Recuperado em 20 de maio, 2010 de <<http://www3.mackenzie.br/editora/index.php/ptp/article/viewFile/1116/825>>.

Aguirre, A. M. de B., Herzberg, E., Pinto, E. B., Becker E., Carmo, H. M. S. & Santiago, M. D. E. (2000). A formação da atitude clínica no estagiário de psicologia. *Psicol. USP*, 11(1),49-62. Recuperado em 08 de abril, 2011 de <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010365642000000100004&lng=en&nrm=iso>.

Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra (PT): Almedina.

Almeida, T. M. R. T. de. (2006). *Contributo da supervisão na gestão do stress dos alunos em ensino clínico*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro, Portugal. Recuperado em 11 de fevereiro, 2011 de <<http://biblioteca.sinbad.ua.pt/teses>>.

Alves, A. I. D. M. (2008). *A supervisão pedagógica: da interacção à construção de identidades profissionais: estudo de caso*. Biblioteca do conhecimento on line. Recuperado em 11 de fevereiro, 2012 de <<http://www.rcaap.pt/pt:10400.2/1146>>.

Araújo, J. E. de S. S. (1985). *Formação do psicólogo e o estágio supervisionado: um estudo comparativo conduzido pelo IPE*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

Aucouturier, B. (2004). *Los fantasmas de acción y la práctica psicomotriz*. Espanha: Graó.

Aucouturier, B. & Mendel, G. (2004). Por qué los niños y las niñas se mueven tanto? Espanha: Graó.

Aucouturier, B., Darrault, I. & Empinet, J.L. (1986). A prática psicomotora – reeducação e terapia. Porto Alegre: Artes Médicas.

Band, A. (2003). A experiência psicanalítica e a cultura contemporânea. Estados Gerais da Psicanálise: Segundo Encontro Mundial, Rio de Janeiro: 2003, tema 3. subtema 3.e – A Psicanálise na Universidade: a questão do lugar do saber psicanalítico. Ensino ou transmissão? Uma Forma de Supervisão Psicanalítica Nascida na Universidade. Recuperado em 02 de dezembro, 2008, de <http://www.estadosgerais.org/mundial_rj/download/3e_Band_95141003_port.pdf>.

Bandura, A. (1956, May). Psychotherapist's anxiety level, self-insight, and psychotherapeutic competence. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 52(3), 333-337. Recuperado em 24 de abril, 2011, de <<http://www.des.emory.edu/mfp/Bandura1956JASP.pdf>>.

Barbosa, R. B. & Ulup, L. (2011). A formação profissional e a ressignificação do papel do psicólogo no cenário escolar: uma proposta de atuação. [Apresentação Oral em GT. 16 Encontro Nacional ABRAPSO]. Recife: Campos UFPE. Recuperado em 09 de fevereiro, 2012 de <http://www.encontro2011.abrapso.org.br/trabalho/view?ID_TRABALHO=263>.

Bardin, L. (2009). Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70.

Bastos Filho A. & Sá, A.M.F. (2001). *Psicomovimentar*. Campinas: Papirus.

Barker, C., Pistrang, N. & Elliot, R. (1994). *Research methods in clinical and counseling psychology*. Chichester: John Wiley & Sons.

Barreto, M. C. & Barletta, J. B. (2010). A Supervisão de estágio em psicologia clínica sob as óticas do supervisor e do supervisionando. *Cadernos de Graduação - Ciências Biológicas e da Saúde*, 12(12). Recuperado em 06 de novembro, 2011, de <http://www.unit.br/Publica/2010-2/BS_A_SUPERVISAO_DE_ESTAGIO.pdf>.

Bassi, D. & Ramos, L. A. (2006). Relatório final referente estágio obrigatório em Psicologia Comunitária e da Saúde, Curso de Psicologia, Universidade Metodista de São Paulo–UMESP, São Bernardo do Campo. Recuperado em 20 de março, 2012 de <<http://newpsi.bvs-psi.org.br/tcc/609.pdf>>.

Batista, M. I. B. (2008). A comunicação em psicomotricidade relacional: convergência entre emoção e motricidade. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, 8(3), 105-110. Recuperado em 19 de outubro, 2009, de <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3584600>>.

Batista, M. I. B. (2010). Convergências entre as ideias da psicomotricidade relacional e da psicanálise contemporânea. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, (35), 97-106. Recuperado em 15 de dezembro, 2010, de <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3819650>>.

Bauer, M., & Gaskell, G. (2002). Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som - Um manual prático. Petrópolis: Vozes.

Beckert, M. (2002). Relação supervisor-supervisionando e a formação do terapeuta: contribuições da psicoterapia analítico funcional (FAP). In H. J. Guilhardi (Org.). Sobre comportamento e cognição: contribuições para a construção da teoria do comportamento (pp. 245-256). Santo André: ESETEC.

Biasoli-Alves, Z. M. M. (1998). A pesquisa em psicologia - análise de método e estratégias na construção de um conhecimento que se pretende científico. In Diálogos Metodológicos sobre a prática de pesquisa. Ribeirão Preto: Legis Summa.

Biggs, J.B. (1990). Teaching for desired learning outcomes. In N. Entwistle (Ed.). Handbook of Educational Ideas and Practices. London: Routledge.

Bleger, J. (1974). Temas de psicologia. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.

Bleger, J. (2007). Temas de psicologia: entrevista e grupo. São Paulo: Martins Fontes.

Bettelheim, B. (2007). A psicanálise dos contos de fadas (21^a. ed.). São Paulo: Editora Paz e Terra.

Birman, Joel (2007). Mal-estar na atualidade: a psicanálise e as novas formas de subjetivação (6^a.ed.). Rio de Janeiro: Civilização brasileira.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). Investigação qualitativa em educação - Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora.

Lacey, C. (1995). 'Professional socialization of teachers'. In L. W. Anderson (Org.). International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education (2^a.ed.) (pp. 616-620.) Oxford: Pergamon.

Bolívar, A. (Org.). (2002). Profissão Professor: o itinerário profissional e a construção da escola. Bauru: Edusc.

Bolsoni-Silva, A. T. (2009). Supervisão em habilidades sociais e seu papel na promoção deste repertório em estagiários de psicologia. Rev. bras.ter. cogn., 5(1),18-32. Recuperado em 17 de abril, 2011 de <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S180856872009000100003&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 1808-5687.

Bóris, G. D. J. B. (2008). Versões de sentido: um instrumento fenomenológico-existencial para a supervisão de psicoterapeutas iniciantes. Psicologia Clínica,.20(1), 165-180. Recuperado em 20 de novembro, 2009 de <<http://www.scielo.br/pdf/pc/v20n1/11.pdf>>.

Brandão, E. (2007). O ensino da avaliação psicológica na formação graduada do psicólogo. Aval. psicol., 6(1), 91-93. Recuperado em 05 de março, 2012 de <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S167704712007000100011&lng=pt&nrm=iso>

- Brito, C.L.S. (1999). A transmissão do conhecimento psicanalítico através da supervisão. Dissertação de Mestrado não Publicada, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul.
- Brunstein, B., & Boff, A.A. (1991). Ética e Supervisão. In L. C. Mabilde (Org.). Supervisão em psiquiatria e em psicoterapia analítica – teoria e técnica. Porto Alegre: Mercado Aberto.
- Buys, R. C. (1987). Supervisão de psicoterapia – na abordagem humanista centrada na pessoa. São Paulo: Summus.
- Buys, R. C. (1993). A função da supervisão em psicoterapia. *Insight* 2.
- Cabral, S. V. (2001). Psicomotricidade relacional – prática clínica e escolar. Rio de Janeiro: Revinter.
- Caires, S., & Almeida, L. S. (2003, Jul./Dez.). Vivências e percepções dos estágios pedagógicos: estudo com alunos de licenciaturas em ensino. *Psico-USF*, 8(2), 145-153. Recuperado em 30 de março, 2011, de <<http://www.scielo.br/pdf/pusf/v8n2/v8n2a06.pdf>>.
- Calligaris, C. (2004). Cartas a um jovem terapeuta (2^a.ed.). Rio de Janeiro: Alegro.
- Campos, B. (1991). Educação e desenvolvimento pessoal e social. Porto: Edições Afrontamento.
- Campos, L. F. de L. (1998). Formação, supervisão e treinamento em psicologia clínica. São Paulo: E.P.U.
- Camus, J. (1986). O corpo em discussão – da reeducação às terapias de mediação corporal. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Carvalho, A. M. de A. (1989). A visão dos alunos sobre sua formação. *Psicol. cienc. prof.* 9(1), 19-21. Recuperado em 29 de março, 2011, de <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141498931989000100005&lng=pt&nrm=iso>.
- Carvalho, A. de F. P. (1997). Brincar é coisa séria. Monografia de Especialização em Psicomotricidade Relacional, CIAR, Recife.
- Carvalho, A. de F. P. (2001). Um lugar além das necessidades. *Revista Trilhas – Psicomotricidade e temas afins*, (1). Recife: Sociedade Brasileira de Psicomotricidade – Capítulo Pernambucano.
- Carvalho, U. S. de (2004). A supervisão psicanalítica – contribuições teóricas e práticas. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Cavazzani, A. L. M. (2005). A psicomotricidade numa perspectiva histórica. Anais do Congresso Mundial de Psicomotricidad e Postmodernidad. Recuperado em 12 de dezembro, 2005, de <<http://www.cicep.cl/1>>.

Chaleta, M. E. R. (2002). Abordagens ao estudo e estratégias de aprendizagem no ensino superior. Dissertação de Doutorado, Universidade de Évora, Portugal.

Courraud, C. (2004, Jul./Set.). A fasciaterapia somatologia: o toque psicotónico. *Correio dos aderentes do SNKG*. Recuperado em 01 de março, 2010, de <<http://www.cerap.org/pdfs/articles/toucher-psychotonique-pt.pdf>>.

Cleghorn, J.M., Belíssimo, A., & Will, D. (1983). Teaching some principles of individual psychotherapy through an introductory guide to formulation. *Can J. Psychiatry*, 28, 162-172. Recuperado em 25 de fevereiro, 2012, de <<http://psycnet.apa.org/psycinfo/1984-02323-001>>.

Cottraux, J. & Matos, M. G. de. (2007). Modelo europeu de formação e supervisão em terapias cognitivo-comportamentais (TCCs) para profissionais de saúde mental. *Rev. bras. ter. cogn.*, 3(1), 49-61. Recuperado em 25 de maio, 2012, de <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S180856872007000100006&lng=pt&nrm=iso>.

Cunha, R. M. de M. (2006). Afetividade no processo de aprendizagem organizacional: um confronto com as “cinco disciplinas de Peter Senge”. Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

De Conti, L. & Sperb, T. M. (2010). Psychotherapeutic practice by psychology interns: an analysis of account and narrative plot. *Psic.: Teor. e Pesq.*, 26(2), 305-314. Recuperado em 20 de dezembro, 2010, de <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010237722010000200012&lng=en&nrm=iso>.

Curi, P. L. (2012). Método clínico: uma reflexão sobre a prática da supervisão. *fundamentalpsychopathology.org*. Recuperado em 05 de março, 2012, de <http://www.fundamentalpsychopathology.org/material/coloquio_metodo_clinico/MR/MR11.2.pdf>.

Daud, S. (1999). Supervisão em terapia sexual no curso de pós-graduação *latu-sensu* em terapia sexual do persona/SABRASH. *Revista Brasileira de Sexualidade Humana*, 10(1). Recuperado em 03 de março, 2012, de <<http://www.sbrash.org.br/portal/images/stories/pdf/rsbh-v10n1.pdf#page=12>>.

Del Prette, A., Del Prette, Zi. A. P., & Meyer, S. B. (2007). Psicoterapia com crianças ou adultos: expectativas e habilidades sociais de graduandos de psicologia. *Estudos de Psicologia*, 24(3), 306-314. Recuperado em 30 de agosto, 2011, de <<http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v24n3/a02v24n3.pdf>>.

De Rose, J. C. (1997). O relato verbal segundo a perspectiva da análise do comportamento: contribuições conceituais e experimentais. In R. A. Banaco (Org.). *Sobre comportamento e cognição* (Vol. 1, pp. 148-163). Santo André: Arbytes.

Defontaine, J. (1980). *Manuel de reeducation psychomotrice*. Tomes 1-4. Paris: Maloine S/A Éditeur.

Duarte, A. (2000). Avaliação e modificação de concepções, motivações e estratégias de aprendizagem em estudantes do ensino superior. Tese de Doutorado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.

Duvidovich, E. & Goldenberg, R. (Orgs.) (2007). A Supervisão na Clínica Psicanalítica. São Paulo: CEP.

Eizirik, C. L. (1991). Compreensão e manejo da transferência e da contratransferência. In L. C. Mabilde (Org.). Supervisão em psiquiatria e em psicoterapia analítica – teoria e técnica. Porto Alegre: Mercado Aberto.

Entwistle, N. (1984). Contrasting perspectives on learning. In F. Marton, D. Hounsell & N. Entwistle. (Eds.). The experience of learning. Edinburgh: The Scottish Academic Press.

Entwistle, N. (1990). Introduction: Changing conceptions of learning and teaching. In N. Entwistle (Ed). Handbook of Educational Ideas and Practices (pp.662-67). London: Routledge.

Falender, C. A., et al. (2004). Defining competencies in psychology supervision: a consensus statement. *Journal of Clinical Psychology*, 60(7), 771-785.

Faleiros, V. de P. (2009). Uma experiência de supervisão na área psicossocial: desafios teórico-práticos. *Revista Katálysis*, 12(2), 258-267. Recuperado em 07 de novembro, 2010, de <<http://www.scielo.br/pdf/rk/v12n2/16.pdf>>.

Feldman, C. & Miranda, M. L. (2002). Construindo a relação de ajuda. Belo Horizonte: Crescer.

Fernandes, A. (1991). A Inteligência Aprisionada. Porto Alegre: Artes Médicas.

Fernandes, B. S. et al. (2004). A supervisão, o supervisor e os supervisionandos. *Rev. SPAGESP*, 5(5), 16-23. Recuperado em 05 de março, 2012, de <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S167729702004000100004&lng=pt&nrm=iso>.

Fernandes, S. M. G. C. (2003). Vivências e percepções do estágio pedagógico: a perspectiva dos estagiários da Universidade do Minho. Tese de Doutorado, Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia, Braga. Recuperado em 20 de abril, 2011, de <<http://hdl.handle.net/1822/3246>>.

Fernandes, W. J. (2001). Perspectivas para formação de grupoterapeutas na saúde e educação. *Rev. SPAGESP*, 2(2), 69-77. Recuperado em 03 de março, 2012, de <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S167729702001000100009&lng=pt&nrm=iso>.

Filgueira, M. P. de M. (2009). A escrita de si em relatórios psicológicos: sujeito do desejo e da falta. Artigo referente a Pesquisa do Curso de Mestrado. Universidade Taubaté. Taubaté. Recuperado em 12 de janeiro, 2012, de

<http://scholar.googleusercontent.com/scholar?q=cache:Zm6rrEODgi0J:scholar.google.com/+%22A+ESCRITA+DE+SI+EM+RELATOS+PSICOLÓGICOS%22&hl=pt-BR&as_sdt=0>.

Filgueira, M. P. de M. (2010). Escrita de relatórios de estágio em psicologia clínica: a insurgência do (O)utro no cuidado do outro. Dissertação de Mestrado, Universidade Taubaté, Taubaté. Recuperado em 05 de março, 2012, de <<http://site.unitau.br/cursos/posgraduacao/mestrado/linguisticaaplicada/dissertacoes2/dissertacoes2010/20082010%20FILGUEIRA,%20Mariana%20Pavan%20de%20Moraes.pdf>>.

Fonseca, V. da. (2010, Dez.). Psicomotricidade: uma visão pessoal. Constr. Psicopedagógica, 18(17). Recuperado em 01 de fevereiro, 2011, de <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141569542010000200004&lng=pt&nrm=iso>.

Franc, N. (2001). La intervención psicomotriz en educación. Revista Iberoamericana de Psicomotricidade e Técnicas Corporais, 1(4), 5-102). Recuperado em 26 de julho, 2008, de <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3749046>>.

Franc, N. (2010). La psicomotricidad relacional – uma ferramenta educativa. [Apostila do Curso de Pós-Graduação Formação Especializada em Psicomotricidade Relacional do CIAR] [s.n.].

Franciso, C. M. & Pereira, A. de S. (2004). Supervisão e sucesso do desempenho do aluno no estágio. Revista Digital - Buenos Aires, 10(69). Recuperado em 20 de março, 2011, de <<http://www.efdeportes.com/efd69/aluno.htm>>.

Freitas, F. A. de. (2008). Diferentes perspectivas diante da conduta do estagiário em psicologia no contexto clínico. Psicol. teor. prat., 10(2), 31-43. Recuperado em 05 de março, 2012, de <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151636872008000200003&lng=pt&nrm=iso>.

Freire, L. G. L. (2009). Teoria fenomenográfica e concepções de aprendizagem. Revista Pedagógica Unochapecó, 11(22). Recuperado em 15 de março, 2011, de <<http://apps.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/viewFile/371/195>>.

Freitas, F. A. de & Noronha, A. P. P. (2007). Habilidades do psicoterapeuta segundo supervisores: diferentes perspectivas. Psic., 8(2), 159-166. Recuperado em 05 de março, 2012, de <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S167673142007000200006&lng=pt&nrm=iso>.

Freud, S. (1905). Três ensaios sobre a sexualidade infantil. In S. Freud (1989). Edição standard brasileira da obras completas de Sigmund Freud (Vol. 18). Rio de Janeiro: Imago.

Freud, S. (1920). Além do princípio do prazer. In S. Freud (1989). Edição standard brasileira da obras completas de Sigmund Freud (Vol. 18). Rio de Janeiro: Imago.

Freud, S. (1926). A questão da análise leiga. In S. Freud (1989). Edição standard brasileira da obras completas de Sigmund Freud (Vol. 2). Rio de Janeiro: Imago.

Freud, S. (1930). O mal-estar na civilização. In S. Freud (1989). Edição standard brasileira da obras completas de Sigmund Freud (Vol. 21). Rio de Janeiro: Imago

Frijling-Schereuder, E. C. M. (1970). On individual supervision. INT.J. Psychoanal. 51, 363-370. Recuperado em 25 de fevereiro, 2012, de <<http://www.pep-web.org/document.php?id=IJP.051.0363A>>.

Frochtengarten, J. (2007). Mesa Redonda. In E. Duvidovich, & R. Goldenberg (2007). (Orgs.). A Supervisão na Clínica Psicanalítica. São Paulo: CEP.

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

Galvão, Izabel (1999). Henri Wallon – Uma Concepção Dialética de Desenvolvimento Infantil. Petrópolis: Vozes.

Gálvez, M. J. (2002). Notas sobre aspectos atuais da transmissão da Psicanálise. Revista Brasileira de Psicanálise, 36(3), 679-702. Recuperado em 30 de agosto, 2010, de <<http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxislind.exe/iah/online/?IsisScript=iah/iah.xis&src=google&base=LILACS&lang=p&nextAction=lnk&exprSearch=349280&indexSearch=ID>>.

Garrafa, T. C. (2004). O Lugar da Supervisão na Formação do Analista. Revista Percurso. Recuperado em 21 de maio, 2009, de <http://www.revistapercurso.com.br/index.php?apg=artigo_view&ida=272&ori=autor&letra=G>.

Germano, Z. (2010). Reflexões sobre uma experiência de supervisão em psicoterapia de orientação analítica. Psicol. Ensino & Form., 1(2), 9-21. Recuperado em 20 de fevereiro, 2011 de <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S217720612010000200002&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 2177-2061.

Goldenberg, R. (2007). Apresentação. In E. Duvidovich, & R. Goldenberg (Orgs) (2007). A Supervisão na Clínica Psicanalítica. São Paulo: CEP.

Goldenberg, R., Frochtengarten, J., & Andrade, M. L. de A. (2007). Mesa Redonda I. In E. Duvidovich, & R. Goldenberg (Orgs) (2007). A Supervisão na Clínica Psicanalítica. São Paulo: CEP.

Gonçalves, C. S. (2005). Tornar-se analista – variâncias e invariâncias. Jornal de Psicanálise, 38(69), 339-348. Recuperado em 20 de janeiro, 2011 de <<http://www.sbpsp.org.br/jornal-de-psicanalise/numero69.asp>>.

Gouveia, E.N. de J. B. (2003). O pensamento e a prática do supervisor: um contributo para a formação de educadores de infância. Dissertação de Mestrado, Universidade da

Madeira. Recuperado em 05 de março, 2012, de <<http://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/171/1/MestradoEvaGouveia.pdf>>.

Grácio, M. L. F., Baldeira, P. C. F., Chaleta, M. E. R., & Rosário, P. (2009). Promoção do aprender no ensino de professores de português: estratégias de ensino e de aprendizagem. Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia (pp. 4636-4649), Universidade do Minho, Braga.

Grácio, M. L. F., Chaleta, M. E. R., & Rosário, P. S. (n.d). Emergência de novas concepções de aprendizagem e ensino e suas implicações educativas. Recuperado em 06 de maio, 2011, de <<http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/congreso/VIIIcongreso/pdfs/202.pdf>>.

Greben, E.S. (1979). The influence of the supervision of psychotherapy upon being therapeutic. *Canadian Journal of Psychiatry*, 24(6), 499-506. Recuperado em 07 de março, 2012, de <<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/487343>>.

Grolnick, S. (1993). Winnicot: o trabalho e o Brinquedo uma leitura introdutória. Porto Alegre: Artes médicas.

Guedes, C. R. (2006). A supervisão de estágio em psicologia hospitalar no curso de graduação: relato de uma experiência. *Psicol. cienc. prof.*, 26(3), 516-523. Recuperado em 20 de novembro, 2011, de <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414>.

Guedes Gondim, S. M., Estramiana, J.L. A., Gallo, I. S., Vasconcelos, C. M., & Bonfim, M. C. (2009, Jul./Ago.). Status profissional e gênero na atribuição intercultural de afetos no trabalho. *RAM: Revista de Administração Mackenzie*, 10(4), 75-99. Recuperado em 20 de janeiro, 2012, de <<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=195416863005>>.

Guerra, A. E. L. (1999). Reflexões sobre uma experiência em psicomotricidade relacional no Colégio Apoio com crianças da educação infantil. Recife/PE: Ícone Desenvolvimento Psicomotor.

Guerra, A. E. L (2008). A clínica de psicomotricidade relacional. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidade e Técnicas Corporais*, 8(3), 127-130. Recuperado em 22 de agosto, 2009, de <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/oaiart?codigo=3602769>>.

Guerra, A. E. L. (2010). Apostila sobre Estágio Supervisionado do curso de Formação em Supervisores de Psicomotricidade Relacional, Faculdade de Artes do Paraná [FAP], Centro Internacional de Análise Relacional [CIAR], Curitiba, Paraná.

Guerra, A. E. L., & Batista, M. I. B. (2010a). A clínica de psicomotricidade relacional. *Anais do XI Congresso Brasileiro de Psicomotricidade: Diálogos e Interseções com a Psicomotricidade – Um Século de História – 50 anos de Brasil*, Rio de Janeiro.

Guerra, A. E. L., & Batista, M. I. B. (2010b, Set.). A supervisão em psicomotricidade relacional do CIAR: Espaço de Interlocução e Contenção Afetiva. *Anais do XI*

Congresso Brasileiro de Psicomotricidade: Diálogos e Interseções com a Psicomotricidade – Um Século de História – 50 anos de Brasil, Rio de Janeiro.

Goldman, D. (2007). *Inteligência Emocional*. São Paulo: Objetiva.

Grinberg, L. (1975). *A supervisão psicanalítica: teoria e prática*. Rio de Janeiro: Imago.

Holloway, E. L., & Neufeldt, S. A. (1995). Supervision: its contributions to treatment efficacy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 63(2), 207-213. Recuperado em 23 de janeiro, 2012, de <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=EJ504607&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=EJ504607>.

Ireno, E. de M., & Meyer, S. B. (2009). Formação de terapeutas analítico analítico-comportamentais: efeitos de um instrumento para avaliação de desempenho. *Rev. bras. ter. comport. cogn.*, 11(2), 305-328. Recuperado em 20 de março, 2012, de <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151755452009000200008&lng=pt&nrm=iso>.

Jerusalinski, A. (2004). *Psicanálise e desenvolvimento infantil*. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2004.

Kitchen, S. (1999). An appraisal of models of reflection and clinical supervision. *Journal of Nursing*, 7(9), 313-317. Recuperado em 23 de janeiro, 2012, de <<http://www.highbeam.com/doc/1P3-43245802.html>>.

Klein, M. A. (1997). *Psicanálise de Crianças*. Rio de Janeiro: Imago.

Kovacs, V. (1936). *Análise Didática e Análise de Supervisão*. In Moreau (1977). *Análise quarta, supervisão, formação*. *Jornal de Psicanálise*.

Lacerda, M. T. (2001). *Representações sociais da homossexualidade*. Dissertação de Mestrado não-publicada, Curso de Pós-Graduação em Psicologia Social, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

Ladany, N., Walker, J. A., & Melincoff, D. S. (2001). Supervisory Style: Its Relation to the Supervisory Working Alliance and Supervisor Self-Disclosure. *Counselor Education & Supervision*, 40, 263-275. Recuperado em 25 de setembro, 2011, de <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=EJ630608&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=EJ630608>.

Lapierre, A. (1990). *El lugar de cuerpo em la educación*. Cuadernos de psicomotricidad y educación especial, 1. Buenos Ayres: Ellea.

Lapierre, A. (2002). *Como ajudar a criança a construir a sua personalidade*. [Palestra proferida no Colégio Positivo]. Curitiba, Paraná.

Lapierre, A. (2005). O adulto diante da criança. [Palestra proferida no Centro Internacional de Análise Relacional – CIAR]. Curitiba, Paraná.

Lapierre, A. (2010). Da psicomotricidade relacional à análise corporal da relação. Curitiba: Universidade Federal do Paraná – UFPR e Centro Internacional de Análise Corporal da Relação - CIAR.

Lapierre, A., & Aucouturier, B. (1984) Fantasmas corporais e prática psicomotora. São Paulo: Manole Ltda.

Lapierre, A., & Aucouturier, B. (1985). As Nuanças – do vivenciado ao abstrato através da educação psicomotora. São Paulo: Manole.

Lapierre, A., & Aucouturier, B. (2004). A simbologia do movimento. Curitiba: CIAR e Filosofart Ed.

Lapierre, A. [André], & Lapierre, A. [Anne] (2002). O adulto diante da criança de 0 a 3 anos: psicomotricidade relacional e formação da personalidade. Curitiba: Universidade Federal do Paraná – UFPR e Centro Internacional de Análise Corporal da Relação - Ciar.

Le Boulch, J. (2001). O desenvolvimento psicomotor do nascimento até os 6 anos – a psicocinética na idade pré-escolar. Porto Alegre: Artemed.

Llinares, M. L., & Rodríguez, J. S. (2003) Psicomotricidad y necesidades educativas especiales. Málaga. España: Ediciones ALJIBE.

Mabilde, L.C. (1998, Nov.). Ensino em psicoterapia: Escuta em supervisão: trabalho apresentado na XIX Jornada Sul-Riograndense de psiquiatria Dinâmica. In R. Simon, & G. K. Levinzon (Orgs). (2006). Progressos em psicoterapia psicanalítica: Dez anos, uma história. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Machado, M. P. (1991a). Bases teóricas. In L. C. Mabilde (Org.). Supervisão em psiquiatria e em psicoterapia analítica – teoria e técnica. Porto Alegre: Mercado Aberto.

Machado, S. P. (1991b). Objetivos e aspectos motivacionais. In L. C. Mabilde (Org.). Supervisão em psiquiatria e em psicoterapia analítica – teoria e técnica. Porto Alegre: Mercado Aberto.

Mannoni, M. (1992). Risco e possibilidade da supervisão. In C. Stein (Org.). A supervisão na psicanálise (p.36-39). São Paulo: Escuta.

Marques, S. F. (2000). Narrativa e supervisão na psicanálise. *Psychê Revista de Psicanálise*, 4, 105-115. Recuperado em 25 de março, 2011, de <<http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxislind.exe/iah/online/?IsisScript=iah/iah.xis&src=google&base=LILACS&lang=p&nextAction=lnk&exprSearch=410140&indexSearch=ID>>.

Martins, C. S. R. (2009). Competências desejáveis dos supervisores de ensino clínico: representações de alunos de enfermagem. Dissertação de Mestrado, Pedagogia do

Ensino Supervisor, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal. Recuperado em 05 de março, 2012, de http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/846/1/20166_ulsd_dep.17810_tm_tese.pdf.

Martins, C.B., & Cavagnari, L.B. (2005). Quando a formação reflexiva do professor se torna um caso de supervisão. *Olhar de Professor*, 8(1), 91-105. Recuperado em 05 de março, 2011, de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/684/68480108.pdf>.

Matos, M. A. (2000, Jan./Dez.). A definição de diretrizes em uma estruturação curricular em psicologia e o estágio de formação profissional. *Psicólogo inFormação*, 4(11). Recuperado em 20 de março, 2011, de <http://editora.metodista.br/psicologo1/psi01.pdf>.

Maudire, P. (1988). *Exilados da infância – relações criativas e expressões pelo jogo na escola: psicomotricidade relacional – estudos e documentos*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Marton, F. (1983). Phenomenography: describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*, 10, 177-220.

Marton, F. (1988). Describing and improving learning. In R. Schmeck (Ed.). *Learning strategies and learning styles*. New York: Plenum.

Marton, F., & Booth, S. (1997). *Learning and awareness*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.

Marton, F., & Säljö, R. (1976). On qualitative differences. *British Journal of Educational Psychology*, (46), 4-11. Recuperado em 25 de abril, 2011, de http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=EJ142356&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=EJ142356.

Mazer, M. S., & Melo-Silva, L. L. (2010). Identidade profissional do psicólogo: uma revisão da produção científica no Brasil. *Psicologia, Ciência e Profissão*, 30 (2), 276-295. Recuperado em 20 de janeiro, 2011 de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pcp/v30n2/v30n2a05.pdf>.

Meira, C. H. M. G., & Nunes, M. L. T. (2005). Psicologia clínica, psicoterapia e o estudante de psicologia. *Paidéia*, 15(32), 339-343. Recuperado em 10 de dezembro, 2010, de <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v15n32/03.pdf>.

Melo-Silva, L. L. (1999). Estágio profissionalizante em orientação profissional: a visão de alguns psicólogos-estagiários (II). *Rev. ABOP*, 3(1), 137-159. Recuperado em 23 de março, 2011, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141488891999000100012&lng=pt&nrm=iso. ISSN 1414-8889.

Meneses, M. P. R. (2000). Reflexões sobre os estágios profissionalizantes: uma proposta de realização. *Revista de Psicologia da UnC*, 2(1), 22-33. Recuperado em 03 de março, 2012 de www.nead,uncenet.br/revista/psicologia.

Mila, J. (2001). La supervisión clínica y la supervisión institucional, ineludibles instancias de formación de postgrado o formación permanente e psicomotricidad. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, (4), 75-82. Recuperado em 10 de fevereiro, 2008, de <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3747882>>.

Minuchin, S., Lee, W-Y., & Simon, M. G. (2008). *Dominando a terapia familiar* (2ª ed.). Artemed: São Paulo.

Miranda, C. E. S. (2000). A clínica da criança e a supervisão em psicanálise: avanços e impasses. Recuperado em 21 de janeiro, 2012, de <http://docs.google.com/a/ciar.com.br/viewer?a=v&q=cache:1t1JgeNxtK0J:www.unilesbr.com.br/revistaonline/volumes/01/downloads/artigo_08.doc+A+Cl%C3%ADnica+da+Criança+e+a+Supervisão+em+Psicanálise:+avanços+e+impasses%22&hl=pt-BR&gl=br&pid=bl&srcid=ADGEESjTprGikS95o26tUx7J5eik01IouPF_PNhsY6pFweTkZ0hdny9IHvRu2nQMhOgG5nPkVZpCyMJKKu3ZB1GikKMPCdUvcTn53sELCUUCIYyyTT&sig=AHIEtbTQtOV6-T4Kk7gO_IOWo-Tf9kfoAA&pli=1>

Mizukami, M. G., Reali, A. M. M. R., Reyes, C. R., Martucci, E. M., Lima, E. F., Tancredo, R. M. S. P., & Mello, R. R. (2002). *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. São Carlos: Editora EdUFSCar.

Moreau, M. (1977). Análise quarta, supervisão, formação. *Jornal de Psicanálise*, 34(62/63), 39-67, 2001.

Moreira, M. A. (2011). O papel da supervisão numa pedagogia para a autonomia. Universidade do Minho. Recuperado em 20 de janeiro, 2012 de <<http://hdl.handle.net/1822/4115>>.

Moreira, S. B. da S. (2003). Descrição de algumas variáveis em um procedimento de supervisão de terapia analítica do comportamento. *Psicologia: reflexão e crítica*, 16(1), 157-170. Recuperado em 08 de setembro, 2010, de <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v16n1/16807.pdf>>

Morizot, R. (1998). *Supervisão: o olhar do outro*. Anais do VII Congresso Brasileiro de Psicomotricidade, Fortaleza: SBP.

Nasio, J. D. (1997). *Como trabalha um psicanalista?* Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.

Nasio, J. D. (2009). *Meu corpo e suas imagens*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.

Ocampo, M. L. S., & (Cols.) (1981). *O processo psicodiagnóstico e as técnicas projetivas*. São Paulo: Martins Fontes.

Oliveira, L. (1996). *A prática reflexiva dos professores e o seu processo de mudança: um estudo no contexto da formação contínua*. Tese de Doutorado, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.

Oliveira-Formosinho, J. (2002). *A Supervisão na formação de Professores II: Da organização à pessoa*. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Monteiro, N. R. E., & Nunes, M. L. T. (2008). Supervisor de psicologia clínica: um professor idealizado? *PsicoUSF*, 13(2), 287-296. Recuperado em 03 de março, 2012, de <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-82712008000200015&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 1413-8271.

Pacheco P., & Rangé. B. (2006). Desenvolvimento de habilidades sociais em graduandos de psicologia. In Bandeira, M., A. Del Prette, & Zi. A. P. Del Prette (Orgs.) (2006). *Estudos sobre habilidades sociais e relacionamento interpessoal* (pp.199-216). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Paiva, V. M. das G. (2009). A formação clínica do psicólogo em Universidade. *Psicol. pesq.*, 3(2), 122-128. Recuperado em 15 de fevereiro, 2012, de <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S198212472009000200011&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 1982-1247.

Padilha, M. T. de M. (2005). Supervisão: o ato da palavra. *Estud. psicanal.*, (28), 103-109. Recuperado em 06 de março, 2012, de <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010034372005000100013&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 0100-3437.

Palacios, J., & Mora, J. (1985). Desenvolvimento físico e psicomotor na primeira infância. In C. Coll, J. Palacios, & Marchesi, A. (Org.) (1985). *Desenvolvimento psicológico e educação – psicologia evolutiva*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Paparelli, R. B., Nogueira-Martins, & Fantini, M. C. (2007). Psicólogos em formação: vivências e demandas em plantão psicológico. *Psicol. cienc. prof.* 27(1), 64-79. Recuperado em 05 de março, 2012, de <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141498932007000100006&lng=pt&nrm=iso>.

Pinheiro, A., Neves, I., & Silva, B. (2012). A utilização de e-portfólios no estágio profissionalizante do curso de formação inicial de Educadores de Infância: uma experiência em sistema de blended-learning. *Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti*. Recuperado em 25 de março, 2012, de <http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/120/Cad_6ePortf_lho.pdf?sequence=1>

Pinto, M. D. da C. L. (2009). *Formação e desenvolvimento profissional de professores do 1o ciclo do ensino básico em ensino experimental das ciências – um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal. Recuperado em 07 de março, 2012, de <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3672/1/ulfc055879_tm_Maria_Dulce_Pinto.pdf>.

Rabinowitz, F., Heppner, P., & Roehlke, H. (1986). A descriptive study of process and outcome studies of supervision over time. *Journal of Counseling Psychology*, 22, 292-300. Recuperado em 05 de março, 2012, de <<http://psycnet.apa.org/journals/cou/33/3/292/>>.

Reis, C. da C. L., & Hortale, V. A. (2002) Programa Saúde da Família: supervisão ou "convisão"? Estudo de caso em município de médio porte. *Cad. Saúde Pública*, 20(2), 492-501. Recuperado em 10 de março, 2012, de <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-311X2004000200017>>.

Restrepo, A.R., Jaramillo, F.R., & Marín J.C.R. (1998). Estrés en estudiantes de medicina del Instituto de Ciencias de la Salud. *Medicina*, 2, 38-43. Recuperado em 05 de março, 2012, de <<http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxislind.exe/iah/online/?IsisScript=iah/iah.xis&src=google&base=LILACS&lang=p&nextAction=lnk&exprSearch=81438&indexSearch=ID>>.

Ribeiro, M. M. de M., & Wierman, M. L. (2004). Supervisão: exercício da função paterna em Psicanálise. *Revista Brasileira de Psicanálise*, 38(1), 59-76. Recuperado em 06 de março, 2012 de <<http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxislind.exe/iah/online/?IsisScript=iah/iah.xis&src=google&base=LILACS&lang=p&nextAction=lnk&exprSearch=392016&indexSearch=ID>>.

Ribeiro, M. do C., & Queirós, T. (2010). Supervisão, formação de professores e indisciplina: um estudo baseado na perspectiva de professores estagiários. *EDUSER: revista de educação*, 2(1), 1645-4774. Recuperado em 23 de abril, 2011, de Eduser: <<https://www.eduser.ipb.pt/index.php/eduser/article/viewFile/51/21>>.

Robbins, S. P. (2004). *Fundamentos do comportamento organizacional*. São Paulo: Pearson Prentice Hall.

Rocha, N. S. (2001). Supervisão em psicoterapia de orientação analítica: a perspectiva de uma amostra de supervisionados de Porto Alegre, Brasil. *Revista Brasileira de Psicoterapia*, 3(3), 213-228. Recuperado em 12 de fevereiro, 2011, de <<http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxislind.exe/iah/online/?IsisScript=iah/iah.xis&src=google&base=LILACS&lang=p&nextAction=lnk&exprSearch=351061&indexSearch=ID>>.

Rocha, F. J. B. (2003). Sobre a identidade do psicanalista. *Revista Brasileira de Psicanálise*, 37(2/3), 461-483. Recuperado em 23 de fevereiro, 2011, de <<http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxislind.exe/iah/online/?IsisScript=iah/iah.xis&src=google&base=LILACS&lang=p&nextAction=lnk&exprSearch=397233&indexSearch=ID>>.

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

Rodríguez, J. S., & Llinares, M. L. (2006). Programa de la asignatura de psicomotricidad y lenguaje - optativa de logopedia. Islas Canárias, España: Universidad de La Laguna.

Rodrigues, E. A. G. (2009). Supervisão Pedagógica – Desenvolvimento da autonomia e da Capacidade Reflexiva dos Estudantes. Dissertação de Mestrado, Especialização de Desporto para Crianças e Jovens, Universidade do Porto, Portugal. Recuperado em 25 de agosto, 2011 de <<http://hdl.handle.net/10216/20500>>.

Rodríguez, J. S., & Llinares, M. L. (2008). Recursos y estrategias en psicomotricidad. España: Ediciones ALJIBE.

Rosa, M. V. de F. P. do C., & Arnoldi, M. A. G. C. (2008). A entrevista na pesquisa qualitativa - mecanismos para validação dos resultados. Belo Horizonte: Autêntica.

Rosa, E. G. B., & Vasconcelos, T. (2010). Implicações da supervisão de estágios no processo de (auto)formação dos professores cooperantes: Da Investigação às Práticas. *Estudos de Natureza Educacional*, 10(1), 91-126. Recuperado em 10 de dezembro, 2011, de <<http://hdl.handle.net/10400.21/488>>.

Roudinesco, E. (1988). A Escola Freudiana de Paris: A Reconquista. In (1925-1985). A História da Psicanálise na França – A Batalha dos Cem Anos. (Vol. 2, pp.395-495). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

Rubinstein G. (1992). Supervision and psychotherapy: toward redefining the differences. *The Clinical Supervisor*, 10, 97-116. Recuperado em 22 de abril, 2011, de <<http://psycnet.apa.org/psycinfo/1993-35163-001>>.

Rudnicki, T., Carlotto, M. S. (2007). Formação de estudante da área da saúde: reflexões sobre a prática de estágio. *Rev. SBPH*, 10(1), 97-110. Recuperado em 05 de março, 2012, de <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151608582007000100008&lng=pt&nrm=iso>.

Sá-Chaves, I. (2000). Formação, conhecimento e supervisão - contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Sá, R. N. De, Azevedo Júnior, O., & Leite, T. L. (2010). Reflexões fenomenológicas sobre a experiência de estágio e supervisão clínica em um serviço de psicologia aplicada universitário. *Rev. abordagem gestalt*, 16(2), 135-140. Recuperado em 23 de novembro, 2011, de <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S180968672010000200002&lng=pt&nrm=iso>.

Sakamoto, C. K. (2001). A utilização de indicadores criativos em psicoterapia breve. *Psicologia Teoria e Prática*, 3(1), 23-34. Recuperado em 20 de novembro, 2011, de <<http://www3.mackenzie.br/editora/index.php/ptp/article/view/1097/809>>.

Sakamoto, C. K. (2006). Foco e estratégia da supervisão clínica em psicoterapia breve. *Cad. psicopedag*, 6(10). Recuperado em 20 de março, 2011, de <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S167610492006000100003&lng=pt&nrm=iso>.

Säljö, R. (1984). Learning from reading. In: Marton, F., Hounsell, D.J., & Entwistle, N.J. (1984). (ed.) *The experience of learning*. Edinburgh: Scottish Academic Press.

Sampaio, A. de A. (2006). Relatório de estágio supervisionado em psicologia clínica. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal. Recuperado em 20 de março, 2011, de <<http://newpsi.bvs-psi.org.br/tcc/189.pdf>>.

Sánchez, P. A., Martínez, M. R., & Peñalver, I. V. (2003). A psicomotricidade na educação infantil – uma prática preventiva e educativa. São Paulo: Artemed.

Santos, R. A. Dos., & Costa, R. T. da. (2008, Junho). A Formação do licenciado em pedagogia e o estágio supervisionado: construindo referencial de práxis educacional. Anais do I Congresso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla, Sevilla. Recuperado em 27 de março, 2011, de <<http://prometeo.us.es/idea/congreso/pdf%20comunicaciones/37.pdf>>.

Saraiva, L. A. (2007). A Supervisão nas Clínicas-Escolas do Rio Grande do Sul e nos Centros de Formação em Psicoterapia Psicanalítica de Porto Alegre. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul. Recuperado em 27 de abril, 2011, de <http://tede.pucrs.br/tde_arquivos/20/TDE-2007-05-18T124910Z-608/Publico/389424.pdf>.

Saraiva, L., & Nunes, M. L. T. (2007, Set./Dez.). A supervisão na formação do analista e do psicoterapeuta psicanalítico. Estudos de Psicologia, 12(3), 259-268. Recuperado em 27 de abril, 2011, de <<http://www.scielo.br/pdf/epsic/v12n3/a08v12n3.pdf>>.

Sartor, L., & Brun, G.H. (2004). Registros das apresentações de caso. Unijuí, RS: Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Departamento de Filosofia e Psicologia. Recuperado em 05 de março, 2012, de <<http://www.projetos.unijui.edu.br/clinica/Anu%Elrio2004.doc>>.

Schestatsky, S. S. (1991). As intervenções do supervisor. In L. C. Mabilde (Org.) (1991). Supervisão em psiquiatria e em psicoterapia analítica – teoria e técnica. Porto Alegre: Mercado Aberto.

Sei, M. B., & Paiva, M. L. de S. C. (2011). Grupo de supervisão em psicologia e a função de holding do supervisor. Psicol. Ensino & Form., 2(1), 9-20. Recuperado em 14 de março, 2012, de <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S217720612011000100002&lng=pt&nrm=iso>.

Selister, K. M. (2003). O formador de psicoterapeutas psicanalíticos nas instituições de formação terapêutica em Porto Alegre. Dissertação de mestrado não Publicada, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul.

Sieburger, C. T. (1999). Supervisão: uma visita bibliográfica. Expressão Psi, 3(1), 67-81.

Silva, J. F. da G. (2003). Comunicação e aprendizagem na supervisão analítica. Cadernos de Psicanálise–SPCRJ, 19(22), 113-133. Recuperado em: 06 de março, 2012, de <<http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxislind.exe/iah/online/?IsisScript=iah/iah.xis&src=google&base=LILACS&lang=p&nextAction=lnk&exprSearch=365349&indexSearch=ID>>.

Silva; M. C. Da, Ribeiro, M.J., & Marçal, V. P. B. (2004). Entrevistas em psicologia escolar: reflexões sobre o ensino e a prática. *Psicologia Escolar e Educacional*, 8(1), 85-90. Recuperado em: 07 de março, 2012, de <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v8n1/v8n1a10.pdf>>.

Silva, N. C. B. (2007). Contexto familiar de crianças com Síndrome de Down: Interação e envolvimento paterno e materno. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

Silva, S. M. C. da. (2004). Algumas reflexões sobre a arte e a formação do psicólogo. *Psicol. cienc. prof.*, 24(4), 100-111. Recuperado em 07 de março, 2012, de <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141498932004000400012&lng=pt&nrm=iso>.

Simões, C. R., & Barletta J. B. (2009). Processo de somatização e a relação profissional-paciente: o olhar do médico sobre os aspectos psicológicos no desenvolvimento da doença. *Cadernos de Graduação: Ciências Biológicas e Saúde*, 9(9) 183-201.

Siqueira, M. M. N. da T. (2006). A formação do assistente social: a afetividade na supervisão de estágio. Tese de Mestrado. Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo. Recuperado em 15 de abril, 2011 de <http://www.sapientia.pucsp.br/tde_arquivos/23/TDE-2006-05-09T07:49:38Z2028/Publico/MONICA%20MARIA%20NUNES%20DA%20TRINDAD E%20SIQUEIRA.pdf>.

Soares, D. H. P., & Krawulski, E. (1999). A formação do orientador profissional no LIOP: Laboratório de Informação e Orientação Profissional da UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina. *Rev. ABOP*, 3(1), 23-35. Recuperado em: 05 de março, 2012 de <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141488891999000100003&lng=pt&nrm=iso>.

Soares, L. L. M. (2009). A gestalt-terapia na universidade: da f(ô)rma à boa forma. *Estud. pesquis. psicol.* 9(1). Recuperado em: 05 de março, 2012 de <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S180842812009000100012&lng=pt&nrm=iso>.

Sociedade Brasileira de Psicomotricidade. (2010). Reduperado em 10 de agosto, 2009 de <<http://www.psicomotricidade.com.br>>.

Solnit, A. (1970). Learning from psychoanalytic supervision. *Int. J. Psycho-Anal.*, 51, 359-362. Recuperado em 12 de fevereiro, 2012 de <<http://www.pep-web.org/document.php?id=ijp.051.0359a>>.

Souza, M. M., & Teixeira, R. P. (2004). O que é ser um “bom” psicoterapeuta?. *Aletheia* 20, 45-54. Recuperado em 08 de março, 2012 de <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141303942004000200006&lng=pt&nrm=iso>.

Souza, R. M. A. (2004). A formação do aluno e sua atitude na disciplina prática clínica supervisionada no curso de fisioterapia. Dissertação de mestrado em Educação, Universidade Regional de Blumenau–FURB, Blumenau, Santa Catarina. Recuperado em 07 de março, 2012, de <http://proxy.furb.br/tede/tde_arquivos/4/TDE20061009T134256Z102/Publico/Diss%20Rosa%20Naconecy%20de%20Souza.pdf>.

Stein, C. (1992). Em que lugar, em que enquadre, para que fins falar de seus pacientes? In C. Stein (Org.) A supervisão na psicanálise (pp. 15-37). São Paulo: Escuta.

Tassinari, M. A. (2003). A clínica da urgência psicológica: contribuições da abordagem centrada na pessoa e da teoria do caos. Tese de Doutorado em Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Recuperado em 10 de dezembro, 2010 de <http://teses.ufrj.br/IP_D/MarciaAlvesTassinari.pdf>.

Távora, M. T. (2002, Jan./Jun.). Um modelo de supervisão clínica na formação do estudante de psicologia: a experiência da UFC. *Psicologia em Estudo*, 7(1), 121-130, Recuperado em 17 de outubro, 2010 de <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v7n1/sumario%20v7n1.pdf>>.

Teles Carneiro, V., Túlio Caldas, M., & Rocha Sampaio, S. M. (2011). O conhecimento tácito e a supervisão na formação do psicólogo. *Psicol. rev.*, 17(1), 146-160. Recuperado em 20 de fevereiro, 2012 de <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S167711682011000100011&lng=pt&nrm=iso>.

Torres, N. (1997). O ensino e a supervisão em terapia comportamental. Mesa Redonda do VI Encontro Anual da ABPMS, São Paulo.

Tsu, T. M. J. A. (1984). A relação psicólogo-cliente no psicodiagnóstico infantil. In W.

Trinca. O pensamento clínico em diagnóstico da personalidade (Cap. 4, pp. 34-50). Petrópolis, RJ: Vozes.

Turato, E.R. (2003). Tratado de metodologia de pesquisa clínico-qualitativa: construção teórico-epistemológica, discussão comparada e a aplicação nas áreas da saúde e humanas. Petrópolis: Editora Vozes.

Valabrega, J. P. (1992). A análise quarta. In C. Stein (Org.). A supervisão na psicanálise (pp. 41-50). São Paulo: Escuta.

Vala, J. (2003). A análise de conteúdo. In A. S. Silva, & J. M. Pinto (Orgs.). *Metodologia das ciências sociais* (12ª. ed., pp. 101-128). Porto: Edições Afrontamento.

Vecchiato, M. (2003). A terapia psicomotora. Brasília: Universidade de Brasília Ed.

Viana, L. G. (2006). Psicologia do esporte em uma academia de ginástica. [Relatório de atividades do Estágio Curricular Obrigatório realizado no período de 2005.2 e 2006.1]. Ceará: Universidade Federal do Ceará. Recuperado em 30 de março, 2012, de

<http://www.ginasticas.com.br/conteudo/gimnica/gin_academia/ginasticas_com_gimnic_a_psicologia_do_esporte_academia_ginastica.pdf>.

Vieira, F. (2009). Para uma visão transformadora da supervisão pedagógica. *Educação & Sociedade*, 30(106), 197-217. Recuperado em 06 de março, 2012, de <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302009000100010&lng=en&tlng=pt>.

Vieira, J. L. (1986). Efeitos de um programa de psicomotricidade relacional: um estudo de caso. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

Vieira, J. L. (2010). A psicomotricidade relacional e a saúde emocional do trabalhador. [Palestra ministrada no Centro Universitário FAE para cursos de Psicologia, Economia e Administração]. Curitiba: FAE.

Vieira, J. L., & Batista, M. I. B. (2009). Apostila para Curso Introdutório à Psicomotricidade Relacional. Coletânea de textos. Curitiba: CIAR.

Vieira, J. L., Batista, M. I. B., & Lapierre, A. (2005) *Psicomotricidade relacional: a teoria de uma prática*. (1ª. ed.). Curitiba: CIAR e Filosofart Editora.

Vieira, J. L., Batista, M. I.B., & Danyalgi, I. Jr. (2010). *Psicomotricidade Relacional*. In R. M. Prista (Org.). *Revista Mosaico Edição Histórica: As Formações Brasileiras em Psicomotricidade* (pp. 39-50). São Paulo: All Print Ed.

Villela, E. M. B. (2008, Jul./Dez.). A formação ética do psicólogo a partir da prática clínica com deficientes visuais. *Mudanças - Psicologia da Saúde*, 16(2), 91-99. Recuperado em 30 de janeiro, 2012, de <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.../1150>>.

Villela, E. M. B. (2011). O Ludodiagnóstico na Clínica-Escola: Possibilidades e Limitações. *Anais Congresso Brasileiro de Ludodiagnóstico* (Vol. 2). Recuperado em 20 de janeiro, 2012, de <<http://www.psi21.com.br/ojs/index.php/CBL/article/view/104>>.

Villwock, C. A. da S. (2012). Supervisão em psicoterapia: aprendizagem pela experiência. Recuperado em 30 de março, 2012, de <<http://guaiba.ulbra.tche.br/pesquisa/2006/artigos/psicologia/130.pdf>>.

Wallon, H. (1995). *A evolução psicológica da criança*. Lisboa: Edições 70.

Watkins, C. E., Jr. (1997). *Handbook of psychotherapy supervision*. Hoboken, New Jersey: Wiley. Recuperado em 06 de março, 2012 de <http://dornsife.usc.edu/labs/culture-and-mental-health/documents/1997%20Lopez%20Handbook%20of%20psychotherapy_cultural%20competence%20in%20psychotherapy.pdf>.

Wiener, J. (2007). The analyst's countertransference when supervising: friend or foe? *Journal of Analytical Psychology* (52), 51-69. Recuperado em: 05 de março, 2012, de <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1468-5922.2007.00640.x/abstract>>.

Williams, A. (1995). *Supervisão visual ativa – foco, técnica e papéis*. São Paulo: Summus Editorial Ltda.

Williams, E. N., Judge, A. B., Clara, E., & Hoffman, M.A. (1997, Oct.). Experiences of novice therapists in prepracticum: Trainees', clients', and supervisors', perceptions of therapists' personal reactions and management strategies. *Journal of Counseling Psychology*, 44(4), 390-399. Recuperado em 12 de fevereiro, 2012, de <<http://psycnet.apa.org/index.cfm?fa=buy.optionToBuy&id=1997-30283-008>>.

Winch, P. G. (2009). *Formação da identidade profissional de orientadores de estágio curricular pré-profissional: marcas de um possível coletivo*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, Rio Grande do Sul. Recuperado em 20 de março, 2011, de <http://coralx.ufsm.br/ppge/diss_paula_gaida_2010.pdf>.

Winnicott, D. W. (1950). *A agressividade em relação ao desenvolvimento emocional*. In D. W. Winnicott. *Da pediatria à psicanálise – Obras Escolhidas*. Rio de Janeiro: Imago.

Winnicott, D. W. (1975). *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago.

Wolberg, L. R. (1964). *The technique of psychotherapy*. New York: Grune & Stratton.

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. Recuperado em 20 de setembro, 2011, de <<http://www.scielo.br/pdf/rprs/v25n2/v25n2a06.pdf>>.

Zaslavski, J. (2003). *Supervisão psicanalítica: abordagem da contratransferência*. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul. Recuperado em: 05 de março, 2012, de <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/3528/000401682.pdf?sequence=1>>.

Zaslavsky, J., & Santos M. J. P. dos. (2005). *Contratransferência em psicoterapia e psiquiatria hoje*. *Rev. psiquiatr. Rio Gd. Sul*, 27(3), 293-301. Recuperado em 11 de novembro, 2011, de <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010181082005000300008&lng=en>.

Zimerman, D. E. (1992). *A Formação psicológica do médico*. In Mello, J., Filho (1992). *Psicossomática hoje* (pp. 64-69). Porto Alegre: Artes Médicas.

Zucker, P., & Worthington, E. (1996). Supervision of interns and post-doctoral applicants for licensure in university counseling centres. *Journal of Counseling psychology*, 33, 87-89.

ANEXOS

Anexo 1 – Guião

1. Como define/caracteriza a supervisão do curso de Psicomotricidade Relacional?
2. Descreva a sua vivência do processo de supervisão e o que sentiu ao longo desse processo.
3. Em que medida considera que as orientações de supervisão ajudam os alunos a atingir os objectivos dos estágios (I, II, III).
4. A supervisão conduz à mudança? De que modo?
5. Que benefícios encontrou no decurso do processo de supervisão?
6. Que dificuldades/obstáculos encontrou no decurso do processo de supervisão?
7. O que pensa sobre a carga horária da supervisão?
8. O que pensa sobre a carga de trabalho exigida pela supervisão?
9. Qual a sua opinião sobre as metodologias e estratégias utilizadas na supervisão dos estágios?
10. Considera que há aspectos que podem ser melhorados na supervisão? Quais?

Anexo 2 – Carta de Andre Lapierre

André LAPIERRE **Créateur de la psychomotricité relationnelle**

À qui intéresser:

Je vais avoir 83 ans. J'ai créé la psychomotricité relationnelle il y a une quarantaine d'années, non seulement comme une conception théorique intellectuelle mais aussi et surtout comme une pratique corporelle de la relation.

J'ai été compris, suivi et aidé par de nombreuses personnes en Espagne, Italie, Amérique Latine et plus spécialement au Brésil où Jose Leopoldo Vieira, après une longue formation personnelle et plusieurs années de pratique que j'ai personnellement supervisées a réussi, à force de travail et de ténacité, à faire reconnaître la validité de la psychomotricité relationnelle dans tout le pays.

Plusieurs écoles ont été créées à son initiative et sous sa responsabilité à Curitiba, Fortaleza, Ubatuba, Porto Alegre, Rio de Janeiro et dans plusieurs autres villes, une école à Recife sous la responsabilité d'Ibrahim Danialgil. Ces écoles ont été régulièrement supervisées car leurs contenus doivent répondre à des normes très strictes sur tout ce qui concerne la formation personnelle, la pratique et les supervisions.

Je profite de cette occasion pour remercier les institutions, les écoles et les facultés qui nous ont aidés et soutenus.

Le terme de « psychomotricité relationnelle » est aujourd'hui à la mode » et beaucoup de personnes l'utilisent sans avoir suivi une formation sérieuse et quelquefois même sans aucune formation à la pratique.

Je dis et je répète, en fonction des principes mêmes de la méthode que j'ai créée et après des années de pratique avec des enfants et des adultes, que la formation nécessite au minimum trois années de pratique personnelle et de supervisions contrôlées par une personne ayant satisfait elle-même aux critères imposés par cette formation. Les connaissances théoriques et intellectuelles, si elles sont nécessaires, ne permettent en aucune façon de se situer comme praticien et a fortiori comme formateur.

Les seules personnes habilitées par moi comme formateurs de psychomotriciens sont actuellement, au Brésil:

Ma fille Anne Lapierre à laquelle je délègue mes responsabilités.

Jose Leopoldo Vieira de Curitiba.

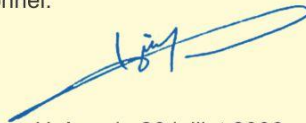
Ma. Isabel Bellaguarda de Fortaleza.

Ibrahim Danialgil et Maria da Conceição Gomes de Recife.

Et les personnes qui seront reconnues par eux comme formateurs.

Cette liste sera mise à jour et communiquée chaque année dans la revue noticiar.

J'espère que cette lettre sera largement diffusée afin d'éviter certaines dérives d'ordre éthique et professionnel.



Hyères le 26 juillet 2006

Anexo 3 – Carta de Andre Lapierre traduzida para a Língua Portuguesa

André LAPIERRE

Criador da psicomotricidade relacional

A quem interessar:

Eu vou completar 83 anos. Criei a psicomotricidade relacional há 40 anos; não apenas como uma concepção teórica, intelectual mas, sobretudo como uma prática corporal da relação.

Muitas pessoas compreenderam o meu trabalho; acompanharam-me, auxiliaram-me na Espanha, na Itália, na América Latina e especialmente no Brasil, onde José Leopoldo Vieira obteve sucesso com muito esforço, muito trabalho e tenacidade, conseguindo mostrar a validade da psicomotricidade relacional em todo o país, após uma longa formação pessoal e muitos anos de prática supervisionada por mim.

Diversas escolas foram criadas sob sua iniciativa e responsabilidade em Curitiba, Fortaleza, Ubatã, Porto Alegre, Rio de Janeiro e em várias outras cidades e uma escola em Recife sob a responsabilidade de Ibrahim Danialgil.

Essas escolas foram regularmente supervisionadas porque os conteúdos delas devem responder a normas rigorosas, sobretudo em relação à formação pessoal, à prática e as supervisões.

Aproveito esse momento para agradecer as instituições, as escolas, e as faculdades que nos auxiliaram e nos apoiaram.

O termo “psicomotricidade relacional”, hoje, está na moda. E muitas pessoas utilizam esse termo sem ter seguido uma formação eficiente, e, algumas vezes, sem nenhuma formação na prática.

Após muitos anos de prática com crianças e adultos: digo e repito, em função mesmo dos princípios do método que criei, que a formação necessita, no mínimo, de três anos de prática pessoal e de supervisões controladas por uma pessoa que satisfaz individualmente os critérios determinados por esta formação. Os conhecimentos teóricos e intelectuais, caso necessários, não permitem de nenhuma forma, de se considerar como um “prático”, nem como um formador.

As pessoas, habilitadas por mim, como formadores de psicomotricistas estão atualmente no Brasil:

Minha filha Anne Lapierre a quem eu remeto minhas responsabilidades.

José Leopoldo Vieira de Curitiba.

Maria Isabel Bellaguarda de Fortaleza.

Ibrahim Danialgil e Maria Conceição Gomes de Recife.

E as pessoas que serão reconhecidas individualmente como formadoras.

Esta lista será atualizada e comunicada a cada ano pela revista Noticiar.

Espero que esta carta seja amplamente divulgada a fim de evitar derivados de ordem ética e profissional.



Hyères le 26 juillet 2006

Anexo 4 – Plano de Ensino de Estágio Supervisionado I



CIAR – CENTRO INTERNACIONAL DE ANÁLISE RELACIONAL
Pós Graduação Lato-Sensu em Psicomotricidade Relacional
Av. Sete de Setembro, 4476, Sobre Loja. Batel. CEP: 20250-100. Curitiba/PR.
Fone/fax: 41 33436964 / www.ciar.com.br

PLANO DE ENSINO

IDENTIFICAÇÃO DO CURSO

Pós-Graduação Lato Sensu em Psicomotricidade Relacional

IDENTIFICAÇÃO DA DISCIPLINA

Estágio Supervisionado I

Carga Horária

80

Regime

Presencial

EMENTA

- Conhecimento acerca da simbologia dos materiais clássicos da Psicomotricidade Relacional. A Psicomotricidade Relacional no âmbito escolar. Competências de intervenção de estratégias relacionais. Metodologia da prática em Psicomotricidade Relacional. Análise e registro das situações vivenciadas.

OBJETIVO GERAL

- Possibilitar ao aluno integrar os instrumentos teórico-práticos da Psicomotricidade Relacional.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Possibilitar a familiarização com o *setting* da Psicomotricidade Relacional e a articulação teórico-prática por intermédio do desenvolvimento de atividades de Psicomotricidade Relacional em instituições escolares, com crianças da educação infantil e ensino fundamental I.
- Demonstrar a utilização de métodos e técnicas em Psicomotricidade Relacional para o atendimento de crianças em instituições escolares.
- Buscar um posicionamento pessoal e profissional desejáveis ao exercício da profissão no contexto escolar.
- Elaborar relatórios acerca da prática.
- Potencializar o aluno para o uso do vocabulário que contemple as terminologias da Psicomotricidade Relacional.
- Desenvolver a auto-observação, reflexão e compreensão.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

- Prazer de brincar em momentos vivências com a criança.
- Investimento no dinamismo e no prazer sensório-motor.
- Diminuição das inibições corporais.
- Desenvolvimento da criatividade.
- Liberação da espontaneidade e desenvolvimento da autenticidade psicotônica, buscando estabelecer com a criança uma relação psicomotora autêntica.
- Familiarização com o *setting* da Psicomotricidade Relacional”.

- Elaboração do planejamento da sessão levando-se em consideração o tempo, espaço, material, número de crianças e características do grupo.
- Significado simbólico do tapete como espaço de contenção afetiva.
- Desenvolvimento da expressividade psicomotora.
- Inclusão / Aceitação das crianças com suas potencialidades de comunicação e de afirmação e com dificuldades relacionais e problemáticas pessoais.
- Registro por escrito dos comportamentos manifestos do grupo, da criança e de si.
- Desenvolvimento da capacidade de se auto-observação e análise de posturas.
- Lugar e função do psicomotricista relacional na sessão: símbolo da lei e da segurança.
- Visão periférica sobre o grupo ao atuar.
- Jogo simbólico e na parceria simbólica.
- Possibilidades de jogo simbólico que os materiais clássicos da Psicomotricidade Relacional oferecem.
- Capacidade de brincar com ambos os sexos, controlando as preferências.
- Capacidade de estabelecer uma boa relação com a Supervisão.
- Reconhecimento do desejo de ser psicomotricista relacional.

METODOLOGIA

- Análise e decodificação de imagens, pesquisa, observação da prática e discussão em grupo, execução de atividades práticas, dinâmicas de grupo

MULTIMEIOS

- *Data Show*, notebook, TV, aparelho de dvd, quadro branco, apostila, textos, revistas, artigos, livros.

AVALIAÇÃO

- A avaliação será feita pela participação em sala, relatórios individuais, produção de relatório final, produção de DVD contendo resumo de conteúdos desenvolvidos durante o Estágio, comprometimento e desempenho nos conteúdos trabalhados ao longo do Estágio.

INTERDISCIPLINARIDADE

- A interdisciplinaridade será desenvolvida juntamente com a disciplina Formação Pessoal II, Desenvolvimento e Avaliação Psicomotora, Teorias em Psicomotricidade Relacional, Teoria e Prática da Psicomotricidade Relacional II, Inclusão e Aprendizagem no Contexto Escolar.

REFERÊNCIAS BÁSICAS

- Batista, M. I. B., Guerra, A. E. L., & Vieira, J. L. (2012). *Apostila sobre a prática profissional supervisionada*. Curitiba: Centro Internacional de Análise Relacional [CIAR].
- Cavazzani, A. L. M. (2005). A psicomotricidade numa perspectiva histórica. *Anais do Congresso Mundial de Psicomotricidad e Postmodernidad*. Recuperado em 12 de dezembro, 2012, de <http://www.cicep.cl/1>.
- Franc, N. (2001). La intervención psicomotriz en educación. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidade e Técnicas Corporais*, 1(4), 5-102. Recuperado em 26 de julho, 2008, de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3749046>.

- Guerra, A. E. L. (2010). Apostila de Estágio Supervisionado I em Psicomotricidade Relacional. Curitiba: Centro Internacional de Análise Relacional [CIAR].
- Lapierre, A., & Aucouturier, B. (1985a). *As Nuanças – do vivenciado ao abstrato através da educação psicomotora*. São Paulo: Manole.
- Lapierre, A., & Aucouturier, B. (1985b). *As Associações de contrastes, estruturas e ritmos*. São Paulo: Manole.
- Lapierre, A., & Aucouturier, B. (1985c). *Os contrastes e as descobertas das noções fundamentais*. São Paulo: Manole.
- Lapierre, A. (1982). *A reeducação física - cinesiologia, reeducação postural, reeducação psicomotora* (Vol. 1, 6ª. ed.). São Paulo: Manole.
- Lapierre, A. (1982). *A reeducação física – cinesiterapia* (Vol. 2, 6ª. ed.). São Paulo: Manole.
- Lapierre, A. (1982). *A reeducação física - exercícios práticos*. (Vol. 3, 6ª. ed.). São Paulo: Manole.
- Lapierre, A. (1989). *A educação psicomotora na escola maternal*. São Paulo: Manole.

REFERÊNCIAS COMPLEMENTARES

- Bastos Filho A., & Sá, A.M.F. (2001). *Psicomovimentar*. Campinas: Papirus.
- Carvalho, A. de F. P. (1997). *Brincar é coisa séria*. Monografia de Especialização em Psicomotricidade Relacional. Recife: CIAR.
- Carvalho, A. de F. P. (2001). Um lugar além das necessidades. *Revista Trilhas – Psicomotricidade e temas afins*, (1).
- Fonseca, V. da. (2010, Dez.). Psicomotricidade: uma visão pessoal. *Constr. Psicopedagógica*, 18(17), em 01 de fevereiro, 2011, de <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141569542010000200004
- Galvão, I. (1999). *Henri Wallon – Um Conceção Dialética de Desenvolvimento Infantil*. Petrópolis: Vozes.
- Le Boulch, J. (2001). *O desenvolvimento psicomotor do nascimento até os 6 anos – a psicocinética na idade pré-escolar*. Porto Alegre: Artemed.
- Maudire, P. (1988). *Exilados da infância – relações criativas e expressões pelo jogo na escola: psicomotricidade relacional – estudos e documentos*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Palacios, J. e Mora, J. (1985). *Desenvolvimento físico e psicomotor na primeira infância*. In C. Coll, J. Palacios, & Marchesi, A. (1985). (Org.). *Desenvolvimento psicológico e educação – psicologia evolutiva*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Vayer, P. (1984). *O equilíbrio corporal – uma abordagem dinâmica dos problemas da atitude e do comportamento*. Porto Alegre: Artes Médica.

Anexo 5 – Plano de Ensino de Estágio Supervisionado II



CIAR – CENTRO INTERNACIONAL DE ANÁLISE RELACIONAL
Pós Graduação Lato-Sensu em Psicomotricidade Relacional
Av. Sete de Setembro, 4476, Sobre Loja. Batel. CEP: 20250-100. Curitiba/PR.
Fone/fax: 41 33436964 / www.ciar.com.br

PLANO DE ENSINO

IDENTIFICAÇÃO DO CURSO

Pós-Graduação Lato Sensu em Psicomotricidade Relacional

IDENTIFICAÇÃO DA DISCIPLINA

Estágio Supervisionado II

Carga Horária	Regime
80	Presencial

EMENTA

- A Psicomotricidade Relacional no âmbito escolar II. Competências de intervenção de estratégias relacionais II. Conteúdos latentes da psicodinâmica infantil. Análise, decodificação e registro das situações vivenciadas.

OBJETIVO GERAL

- Tornar apto o estagiário a decodificar a motricidade infantil sob o enfoque psicodinâmico, ou seja, descobrir o tema sobre o qual o corpo está se expressando espontaneamente e, principalmente, decodificar e controlar as projeções pessoais.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Consolidar como ferramentas de trabalho os objetivos do Estágio I que foram integrados. No Estágio II, o supervisionando se apropria e os integra com mais segurança.
- Integrar os objetivos do Estágio I que permanecem deficitários.
- Investir na decodificação da linguagem corporal das crianças.
- Intervir respondendo adequadamente às demandas do grupo.
- Controlar as relações contratransferenciais.
- Elaborar relatórios acerca da prática, contemplando o vocabulário específico da Psicomotricidade Relacional, principalmente no que se refere à decodificação dos conteúdos latentes.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

- Estabelecimento e manutenção do setting da Psicomotricidade Relacional, reforçando a segurança pessoal e profissional nele.
- Auto-observação e percepção das contratransferências e projeções, saindo de uma visão centrada no próprio movimento e desejo.
- Controle dos mecanismos de defesa.
- Intervenção adequada e confiante na relação com a criança e com o grupo.
- Apropriação da qualidade da intervenção e ajuste das respostas às necessidades das crianças.
- Compreensão do conteúdo latente dos comportamentos manifestos.

- Investimento na escuta e na decodificação da linguagem corporal da criança, em situações de jogos livres na Psicomotricidade Relacional. Decodificação do diálogo tônico.
- Adequação do planejamento da sessão à demanda do grupo.
- Uso da expressividade psicomotora como intervenção.
- Significado simbólico do tapete no setting da Psicomotricidade Relacional como espaço de contenção afetiva.
- Ajuste positivo da agressividade simbolizando-a.
- Domesticação e a dominação como formas de intervenção.
- Investimento na afetividade.
- Investimento na maternagem.
- Investimento na identificação e no reconhecimento feminino ou masculino.
- Elaboração de aspectos pessoais relativos utilizando-se do espaço da Formação Pessoal.
- Reconhecimento dos próprios limites ao trabalhar.
- Controle do tempo de permanência nas relações, tendo em vista a necessidade da criança e do grupo.
- Características simbólicas dos materiais clássicos da Psicomotricidade Relacional.
- Controle das dificuldades pessoais ligadas a cada objeto.
- Investimento jogo simbólico, na fantasia do brincar e na parceria simbólica.
- Visão periférica sobre o grupo ao atuar.
- Vocabulário da Psicomotricidade Relacional.
- Capacidade de brincar com prazer com a criança sem, no entanto, comportar-se como uma criança dentre outras.
- Lugar e função do psicomotricista relacional: ser símbolo da lei e da segurança.
- Utilização da espera como forma de intervenção.
- Investimento na dialética afetivo-motora de ação e reação entre os participantes do grupo
- Registro escrito não somente dos comportamentos manifestos do grupo, da criança e de si mesmo, mas, principalmente, do conteúdo latente.
- Aperfeiçoamento das técnicas de atendimento em geral.
- Reconhecimento do desejo de ser psicomotricista relacional.

METODOLOGIA

- Análise e decodificação de imagens, pesquisa, observação da prática e discussão em grupo, execução de atividades práticas, dinâmicas de grupo.

MULTIMEIOS

- Data Show, notebook, TV, aparelho de dvd, quadro branco, apostila, textos, livros.

AVALIAÇÃO

- A avaliação será feita pela participação em sala, relatórios individuais, relatórios das sessões e das crianças, produção de relatório final, pesquisas, resenhas, produção de DVD contendo resumo de conteúdos desenvolvidos durante o Estágio, comprometimento e desempenho nos conteúdos trabalhados ao longo do Estágio.

INTERDISCIPLINARIDADE

- A interdisciplinaridade será desenvolvida juntamente com a disciplina Formação Pessoal III, Psicanálise e Psicomotricidade Relacional, Psicopatologia e Psicomotricidade, Abordagem Sistemática e Comunicação em Psicomotricidade Relacional, Teoria e Prática da Psicomotricidade Relacional III, Seminários Científicos III.

REFERÊNCIAS BÁSICAS

- Batista, M. I. B., Guerra, A. E. L., & Vieira, J. L. (2012). *Apostila Sobre a Prática Profissional Supervisionada*. Curitiba: Centro Internacional de Análise Relacional, [CIAR].
- Batista, M. I. B. (2010). Convergências entre as ideias da psicomotricidade relacional e da psicanálise contemporânea. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, (35), 97-106. Recuperado em: 15 de dezembro, 2010, de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3819650>.
- Batista, M. I. B. (2008). A comunicação em psicomotricidade relacional: convergência entre emoção e motricidade. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, 8(3), 105-110. Recuperado em 19 de outubro, 2009, de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3584600>.
- Guerra, A. E. L. (2010). *Apostila de Estágio Supervisionado II em Psicomotricidade Relacional*. Curitiba: Centro Internacional de Análise Relacional, [CIAR].
- Lapierre, A. (2010). *Da psicomotricidade relacional à análise corporal da relação*. Curitiba: Universidade Federal do Paraná–UFPR e Centro Internacional de Análise Corporal da Relação, [CIAR].
- Lapierre, A., & Aucouturier, B. (2004). *A simbologia do movimento*. Curitiba: CIAR e Filosofart Ed.
- Lapierre, A. [André], & Lapierre, A. [Anne]. (2002). *O adulto diante da criança de 0 a 3 anos: psicomotricidade relacional e formação da personalidade*. Curitiba: Universidade Federal do Paraná e Centro Internacional de Análise Corporal da Relação, [CIAR].
- Vieira, J. L., Batista, M. I. B., & Lapierre, A. (2005). *Psicomotricidade relacional: a teoria de uma prática* (1ª ed.). Curitiba: CIAR e Filosofart Editora.

REFERÊNCIAS COMPLEMENTARES

- Aucouturier, B. (2004). *Los fantasmas de acción y la práctica psicomotriz*. Espanha: Graó.
- Aucouturier B., & Mendel, G. (2004). *Por qué los niños y las niñas se mueven tanto?* Espanha: Graó.
- Aucouturier, B., Darrault, I., & Empinet, J.L. (1986). *A prática psicomotora – reeducação e terapia*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Filgueira, M. P. de M. (2010). *Escrita de relatórios de estágio em psicologia clínica: a insurgência do (O)utro no cuidado do outro*. Dissertação de Mestrado, Universidade Taubaté, Taubaté. Recuperado em 05 de março, 2012, de <http://site.unitau.br/cursos/posgraduacao/mestrado/linguisticaaplicada/dissertacoes2/dissertacoes2010/20082010%20FILGUEIRA,%20Mariana%20Pavan%20de%20Moraes.pdf>.
- Filgueira, M. P. de M. (2009). *A escrita de si em relatórios psicológicos: sujeito do desejo e da falta*. Taubaté: Universidade Taubaté. Recuperado em 12 de janeiro, 2012, de http://scholar.googleusercontent.com/scholar?q=cache:Zm6rrEODgi0J:scholar.google.com/+%22A+ESCRITA+DE+SI+EM+RELATOS+PSICOLÓGICOS%22&hl=pt-BR&as_sdt=0.
- Nasio, J. D. (1997). *Como trabalha um psicanalista?* Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.
- Nasio, J. D. (2009). *Meu corpo e suas imagens*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.
- Rodríguez, J. S., & Llinares, M. L. (2006). Programa de la asignatura de psicomotricidad y lenguaje - optativa de

logopedia. Islas Canarias, España: Universidad de La Laguna.

- Rodríguez, J. S., & Llinares, M. L. (2008). *Recursos y estrategias en psicomotricidad*. España: Ediciones ALJIBE.
- Sánchez, P. A., Martínez, M. R., & Peñalver, I. V. (2003). *A psicomotricidade na educação infantil – uma prática preventiva e educativa*. São Paulo: Artemed.
- Winnicott, D. W. (1950). A agressividade em relação ao desenvolvimento emocional. In D. W. Winnicott. *Da pediatria à psicanálise – Obras Escolhidas*. Rio de Janeiro: Imago.
- Winnicott, D. W. (1975). *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago.
- Zaslavsky, J., Santos M. J. P. dos. (2005). Contratransferência em psicoterapia e psiquiatria hoje. *Rev. psiquiatr. Rio Gd. Sul*, 27(3), 293-301. Recuperado em 11 de novembro, 2011, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010181082005000300008&lng=en. doi: 10.1590/S0101-81082005000300008.

Anexo 6 – Plano de Ensino de Estágio Supervisionado III



CIAR – CENTRO INTERNACIONAL DE ANÁLISE RELACIONAL

Pós Graduação Lato-Sensu em Psicomotricidade Relacional

Av. Sete de Setembro, 4476, Sobre Loja. Batel. CEP: 20250-100. Curitiba/PR.

Fone/fax: 41 33436964 / www.ciar.com.br

PLANO DE ENSINO

IDENTIFICAÇÃO DO CURSO

Pós-Graduação *Lato Sensu* em Psicomotricidade Relacional

IDENTIFICAÇÃO DA DISCIPLINA

Estágio Supervisionado III

Carga Horária	Regime
80	Presencial

EMENTA

- A teoria e a prática da Psicomotricidade Relacional nos âmbitos escolar, clínico, hospitalar, social, organizacional e educação especial.
- Decodificação psicodinâmica humana em geral.
- Competências de intervenção de estratégias relacionais nos âmbitos escolar, clínico, social, organização e educação especial.
- Análise, decodificação e registro das situações vivenciadas.
- Especificidades de atendimento segundo as áreas específicas de atuação.

OBJETIVO GERAL

- Proporcionar ao aluno a experiência de atendimento em Psicomotricidade Relacional considerando as especificidades do campo de atuação (escolar, clínico, organizacional, social, hospitalar, educação infantil), visando a inserção no campo de trabalho.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Estimular a apropriação do agir profissional em campos específicos de atuação do psicomotricista relacional.
- Estabelecer a ligação entre o percurso acadêmico e o fazer profissional do aluno, equacionando na prática a relação entre os mundos do trabalho e o acadêmico.
- Enfatizar a postura ética do aluno visando a inserção no mercado de trabalho com seriedade e responsabilidade.
- Incentivar a busca de um lugar no mercado de trabalho, visando a aproximação da realidade social vigente, ainda com o respaldo dos supervisores e formadores do CIAR.
- Investir na escuta, decodificação e intervenção do psicomotricista relacional, conforme o campo de atuação.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

- Investimento nos objetivos dos Estágios I e II, como ferramentas de trabalho já consolidadas.
- Posicionamento profissional adequado mediante a instituição onde será realizado o Estágio, bem como da equipe que a

compõe.

- Condução de atendimento à família, em caso de atendimento clínico.
- Reuniões outros profissionais de áreas afins que estejam envolvidos com as pessoas atendidas.
- Busca por Estágio Profissional em Psicomotricidade Relacional, visando a posterior contratação.
- Desenvolvimento da autonomia profissional.
- Refinamento da capacidade de observação, escuta, decodificação e intervenção adequada às demandas específicas (capacidade de decodificar nos clientes, as posturas corporais, o núcleo sintomático, a dificuldade do grupo, o investimento nos objetos, o jogo simbólico e as relações corporais, entre outros).
- Assunção de uma atitude de escuta e decodificação acrescida de tecnicidade.
- Exercício da capacidade de planejar e evolução das sessões conforme os objetivos traçados no projeto ou contrato de trabalho.
- Exercício da fluência verbal acerca dos conteúdos vividos durante as sessões pelos clientes, em situações de reunião com outros profissionais, em reuniões nas escolas, instituições ou empresas, em encontros com pais, em momentos de apresentação de projetos de trabalho.
- Aquisição de uma postura consciente acerca da prática (Reconhecimento dos limites pessoais, admissão da necessidade de capacitação constante, revisão sistemática dos próprios pontos de vista e reconhecimento da Supervisão como prática constante durante o exercício profissional).
- Desenvolvimento da capacidade de exercer a profissão no campo da ética.
- Aprofundamento de conhecimentos teórico-científicos na área específica de realização do Estágio III.
- No caso de Estágio clínico, levantamento de dados relativos ao cliente, no prontuário ou fichas de informações, para conhecimento dos participantes do grupo de trabalho em suas particularidades e conhecimento acerca de recomendações especiais.
- Participação de reuniões sistemáticas com a equipe multidisciplinar da instituição onde será realizado o Estágio para troca de informações.
- Condução de entrevistas com pais ou responsáveis.

METODOLOGIA

- Análise e decodificação de imagens, pesquisa, observação da prática e discussão em grupo, execução de atividades práticas, dinâmicas de grupo, supervisão “in loco”.

MULTIMEIOS

- Data Show, notebook, TV, aparelho de dvd, quadro branco, apostila, textos, livros.

AVALIAÇÃO

- A avaliação será feita pela participação em sala, do desempenho do Estágio incluindo suas especificidades de atendimento, relatórios individuais, relatórios das sessões e das pessoais dos clientes, relatórios dos atendimentos aos pais, relatórios das reuniões feitas com outros profissionais envolvidos, relatórios das reuniões institucionais, pesquisas, resenhas, produção de artigo científico, produção “power point” contemplando conteúdos teóricos e práticos desenvolvidos durante o Estágio, comprometimento e desempenho nos conteúdos trabalhados ao longo do Estágio.

INTERDISCIPLINARIDADE

- A interdisciplinaridade será desenvolvida juntamente com a disciplina Formação Pessoal IV, Metodologia de Pesquisa e Redação Científica, Orientação de Monografia, Teoria e Prática da Psicomotricidade Relacional IV, Seminários Científicos IV.

REFERÊNCIAS BÁSICAS

- Batista, M.I.B.; Guerra, A.E.L.; Vieira, J.L. (2012). Apostila sobre a prática profissional supervisionada. CIAR – Centro Internacional de Análise Relacional – Curitiba, Brasil.
- Guerra, A. E. L. (2010). Apostila de estágio supervisionado III em psicomotricidade relacional. CIAR – Centro Internacional de Análise Relacional – Curitiba, Brasil.
- Guerra, A. E. L (2008). A clínica de psicomotricidade relacional. Revista Iberoamericana de Psicomotricidade e Técnicas Corporais, ISSN:15770788. Número 31. Volume 8(3). Artigo 14. (p.127 a 130). Disponível em: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/oaiart?codigo=3602769> . Recuperado em 22 de agosto de 2009.
- Guerra, A. E. L e Batista, M. I. B. (2010). A clínica de psicomotricidade relacional. XI Congresso Brasileiro de Psicomotricidade: Diálogos e Interseções com a Psicomotricidade – Um Século de História – 50 anos de Brasil - Rio de Janeiro - RJ - 06 a 08 de setembro.
- Lapierre, A. (1990). El lugar de cuerpo em la educación. Cuadernos de psicomotricidad y educación especial – 1. Buenos Ayres: Ellea.
- Lapierre, A. e Aucouturier, B. (1984). Fantasmas corporais e prática psicomotora. São Paulo: Manole Ltda.
- Lapierre, A. e Aucouturier, B. (1989) Bruno – psicomotricidade e terapia. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Llinares, M. L. e Rodríguez, J. S. (2003) Psicomotricidad y necesidades educativas especiales. Málaga – España: Ediciones ALJIBE.
- Vecchiato, M. (2003). A terapia psicomotora. Brasília: Universidade de Brasília Ed.
- Vieira, J. L.; Batista, M. I. B.; Lapierre, A. (2005) Psicomotricidade relacional: a teoria de uma prática. (1ª ed.). Curitiba: CIAR e Filosofart Editora.
- Vieira, J. L., Batista, M. I.B., & Danyalgil Jr., I. (2010). Psicomotricidade Relacional. In: Prista, R. M. (org.) Revista Mosaico Edição Histórica: As Formações Brasileiras em Psicomotricidade. São Paulo: All Print Ed. pp. 39-50.
- Vieira, J. L. (1986). Efeitos de um programa de psicomotricidade relacional: um estudo de caso. Dissertação de Mestrado em Educação. Rio de Janeiro: UFRJ.
- Vieira, J. L. (2010). A psicomotricidade relacional e a saúde emocional do trabalhador. Palestra ministrada no Centro Universitário FAE para cursos de Psicologia, Economia e Administração. Curitiba.

REFERÊNCIAS COMPLEMENTARES

- Birman, Joel (2007). Mal-estar na atualidade: a psicanálise e as novas formas de subjetivação. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira.
- Freud, S. (1920). Além do princípio do prazer in: Obras completas de Sigmund Freud, v. XVIII). (1989). Edição Standard Brasileira. Rio de Janeiro: Imago.
- Jerusalinski, A. (2004). Psicanálise e desenvolvimento infantil. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2004.
- Klein, M. A. (1997). Psicanálise de Crianças. Rio de Janeiro: Imago.
- Llinares, M.L.; Díaz, V. R.; Rodríguez, J.S.; Navarro, A. V. (2002). La práctica psicomotriz: una propuesta educativa mediante el cuerpo y el movimiento. Málaga: Ediciones ALJIBE.
- Miranda, C. E. S. (2000). A clínica da criança e a supervisão em psicanálise: avanços e impasses. Disponível em:

<http://docs.google.com/a/ciar.com.br/viewer?a=v&q=cache:1t1JgeNxtKoJ:www.unilestemg.br/revistaonline/volumes/01/downloads/artigo_08.doc+A+Cl%C3%ADnica+da+Criança+e+a+Supervisão+em+Psicanálise:+avanços+e+impasses%22&hl=ptBR&gl=br&pid=bl&srcid=ADGEESjTprGikS95o26tUx7J5eik01IouPF_PNhsY6pFweTkZ0hdny9IHvRu2nQMhOgG5nPkvZpCyMJKKu3ZB1GikKMPCdUvcTn53sELCUUCIYyyTT&sig=AHIEtbTQtOV6-T4Kk7gO_IOWo-Tf9kfoAA&pli=1>. Recuperado em 21 de janeiro de 2012.

- Mila, J. (2001). La supervisión clínica y la supervisión institucional, ineludibles instancias de formación de postgrado o formación permanente e psicomotricidad. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*. ISSN 1577-0788, Nº. 4, 2001, págs. 75-82. Disponível em: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3747882>. Acessado em 10 de fevereiro de 2008.
- Minuchin, S.; Lee, W-Y.; Simon, M. G. (2008). *Dominando a terapia familiar*. Artemed: São Paulo. 2 Ed.
- Morizot, R. (1998). *Supervisão: o olhar do outro*. VII Congresso Brasileiro de Psicomotricidade – Anais: artigo: Fortaleza: SBP.
- Robbins, S. P. (2004). *Fundamentos do comportamento organizacional*. São Paulo: Pearson Prentice Hall.
- Sampaio, A. de A. (2006). Relatório de estágio supervisionado em psicologia clínica. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal. Disponível em: <http://newpsi.bvs-psi.org.br/tcc/189.pdf> Recuperado em 20 de Março de 2011.
- Silva, N. C. B. (2007). Contexto familiar de crianças com Síndrome de Down: Interação e envolvimento paterno e materno. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
- Souza, M. M., & Teixeira, R. P. (2004). O que é ser um “bom” psicoterapeuta?. *Aletheia* [online]. 2004, n.20, pp. 45-54. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141303942004000200006&lng=pt&nrm=iso. ISSN 1413-0394. Recuperado em: 08 de março de 2012.
- Souza, R. M. A. (2004). A formação do aluno e sua atitude na disciplina prática clínica supervisionada no curso de fisioterapia – Universidade Regional de Blumenau – FURB. Mestrado em Educação. Disponível em: http://proxy.furb.br/tede/tde_arquivos/4/TDE20061009T134256Z102/Publico/Diss%20Rosa%20Naconecy%20de%20Souza.pdf . Recuperado em 07 de março de 2012.
- Stein, C. (1992). Em que lugar, em que enquadre, para que fins falar de seus pacientes? In Stein, C. (org.) *A supervisão na psicanálise*. São Paulo: Escuta, 1992, p. 15-37.
- Rappaport, C. R. (coordenadora). (1984). *Temas básicos psicologia*. Volume 6. *Distúrbios psicomotores*. (1984). M.L.de A. São Paulo: EPU.
- Rodríguez, J.S. e Llinares. M.L. (2004). *Atención educativa al alumnado con Parálisis cerebral*. Málaga: Ediciones ALJIBE.
- Trinca, W. (1984). O pensamento clínico em diagnóstico da personalidade. Petrópolis, RJ: Vozes. Cap. 4, p. 34-50.
- Vecchiato, M. (2003). *A terapia psicomotora*. Brasília: Editora UnB.
- Vecchiato, M. (1989). *Psicomotricidade relacional e terapia*. Porto Alegre: Artes Médicas.

**Anexo 7 – Manual de Orientação dos Estágios Supervisionado em
Psicomotricidade Relacional**

MANUAL DE ORIENTAÇÃO

1. Estrutura: Modulação de 1 supervisor para cada grupo de 8 alunos. Os estágios supervisionados incluem 2 tipos de atividades realizadas semanalmente e mensalmente:

- **Supervisão:** destinada ao contato direto do grupo de alunos com o professor supervisor para acompanhamento das atividades de campo – 10h/aula mensais;
- **Atividades de campo:** incluem atividades de planejamento, intervenção, observação, preparação de material e elaboração de relatórios – 4 h aula semanais sendo 1 hora de observação, 1 hora de intervenção e 2 horas de estudo.

2. Calendário: as datas de início e término das atividades de estágio serão definidas considerando o calendário oficial do Ciar, assim como das demais atividades a serem cumpridas nos diversos campos de estágio que será divulgado no início de cada semestre letivo.

2.1. Frequência e avaliação:

2.1.1. Frequência: a frequência mínima para aprovação nas disciplinas é de 90% das supervisões e cumprimento integral das atividades de estágio, respeitando as condições especificadas no programa de cada opção.

2.1.2. Avaliação Processual: ocorre na medida em que o supervisor acompanha a atividade dos alunos. Tal processo inclui a observação da:

- Conduta - assiduidade, pontualidade e atitude na supervisão e nos atendimentos e compromissos nos vários projetos de intervenção;
- Habilidade Técnica/Profissional - habilidade de lidar com as circunstâncias nos atendimentos e intervenções, mantendo-se dentro do enquadre e condições éticas;
- Teoria/Técnica - capacidade de relacionar a teoria aprendida com a problemática institucional;
- Relatórios e projetos - fidelidade, clareza e atualização dos relatórios;
- Auto-avaliação: procedida pelo aluno nos mesmos itens discriminados acima;

- Avaliação pontual: relatório de conclusão do estágio e apresentação em Seminário Científico, conforme critérios definidos pela coordenação do curso.

3. Procedimentos de Inscrição e Composição de Grupos: Os alunos deverão preencher as folhas de opção de Estágio I, II e II, selecionando três campos de estágio por área em se tratando de Estágio III. As vagas serão preenchidas por ordem de entrega dos requerimentos na secretaria, dentro do prazo indicado. Para qualquer campo onde o número de interessados superar o limite de vagas, os excedentes serão encaminhados para outros grupos da área de acordo com a sequência de opções feitas pelo aluno e com as vagas existentes nos outros grupos.

4. Adesão e permutas no Estágio III: qualquer pedido de adesão ou permuta após o prazo de opção deverá ser encaminhado, via protocolo na secretaria, à coordenação do curso. O requerimento deve conter justificativa e caberá à coordenação de curso apreciar e emitir parecer sobre o pedido. A mudança de campo de estágio depende de haver vaga no campo pretendido e não comprometer a manutenção do grupo original. Após o início dos estágios não será mais permitida mudanças de supervisor ou campos de estágio.

5. Estágio Supervisionado em Psicomotricidade Relacional

5.1 Objetivos Gerais:

1. Possibilitar ao aluno a efetiva formação do especialista em Psicomotricidade Relacional, por meio da prática realizada no Ciar ou em uma instituição parceira, na modalidade teórica de opção do aluno.
2. Levar o aluno a reconhecer que a intervenção do psicomotricista relacional deve ser contextualizado e desenvolvido segundo práticas éticas tanto com relação aos sujeitos com quem trabalha diretamente como com relação à instituição;
3. Propiciar o desenvolvimento da capacidade de articular, planejar e agir na prática utilizando referencial teórico reconhecido cientificamente.
4. Dar oportunidade ao aluno de desenvolvimento pessoal que lhe permita atender as necessidades do trabalho do psicomotricista relacional.
5. Conciliar demanda institucional X demanda acadêmica X realidade;

6. Melhorar o atendimento em geral quanto à resolução o mais breve possível das demandas apresentadas;
7. Propiciar aos alunos experiências de atendimento inovadoras na escola, na clínica, nas organizações e no campo social.
8. Ampliar o atendimento da demanda da clínica escola do Ciar para além da intervenção clínica.

6. Apresentação Geral

O Estágio Supervisionado I busca possibilitar ao aluno a articulação entre teoria e prática por meio do desenvolvimento de atividades de Psicomotricidade Relacional na escola. Dessa forma o estagiário pode familiarizar-se com o “setting” da Psicomotricidade Relacional, encontrando possibilidades de atuação com essa metodologia por meio do investimento na simbologia dos objetos clássicos da Psicomotricidade Relacional, no brincar espontâneo e autêntico e no corpo como instrumento de intervenção. Essa experiência inicial também proporciona ao aluno a prática da postura ética profissional.

Já o Estágio Supervisionado II tem por objetivo geral tornar apto o estagiário a decodificar a motricidade infantil sob o enfoque psicodinâmico, ou seja, descobrir o tema sobre o qual o corpo está se expressando espontaneamente e, principalmente, decodificar e controlar as projeções pessoais. Nesse contexto, os objetivos do Estágio II devem complementar os do Estágio I e promover novas aquisições.

Por fim o Estágio Supervisionado III é um componente curricular que desempenha um papel fundamental no processo de formação, pois é um dos responsáveis pela inserção do aluno no campo profissional. Dessa forma este Estágio se configura com uma etapa profissionalizante, por estabelecer uma ligação entre o percurso acadêmico e o fazer profissional, equacionando a relação entre os mundos do trabalho e o acadêmico.

No Estágio III o aluno é levado a buscar o mercado de trabalho, aproximando-se da realidade social vigente, ainda com o respaldo dos supervisores e formadores do Ciar. É a fase da desidentificação com o papel de aluno e da apropriação do agir profissional. Em nome de sua formação, o supervisionando se autoriza a “fazer”. O aluno, com auxílio do supervisor, executa estratégias de ação, para que a sistematização

do fazer profissional sofra menos impacto, quando da atuação profissional junto à sociedade e possibilite a aplicação dos conhecimentos e habilidades adquiridos ao longo do curso, para assegurar o seu contato com situações, contextos e instituições de forma que conhecimentos, habilidades e atitudes se concretizem em ações profissionais.

6.1. Etapas Preliminares do Estágios Supervisionados I e II em Psicomotricidade Relacional:

1. Formação de duplas de estagiários.
2. Aquisição do material clássico de trabalho do psicomotricista relacional. (Bolas, bambolês, cordas, bastões, tecidos, caixas de papelão, jornais, tapete.)
3. Orientações para elaboração do projeto de Estágio, realizadas pelo supervisor.
4. Escolha e contato telefônico com a escola.
5. Reunião com a coordenação da escola para entrega do projeto de Estágio, após ter sido revisado pelos supervisores e uma declaração do CIAR de que o aluno está cursando a Pós-Graduação Lato-Sensu: Formação em Psicomotricidade Relacional, em fase de Estágio Supervisionado.
6. Novo contato com a escola para confirmação do Estágio I e entrega à coordenação de carta endereçada aos pais das crianças e assinada pela direção da escola, solicitando-lhes a autorização para realizar o Estágio filmado com seus filhos e para utilização das filmagens para fins de Supervisão e comunicação científica.
7. Novo contato com as professoras e coordenação pedagógica para esclarecimentos sobre o trabalho a ser realizado com a Psicomotricidade Relacional (objetivos, aspectos do desenvolvimento infantil que serão abordados: relacionamento, limite, agressividade construtiva, afetividade, concentração, socialização, autonomia, entre outros, explicação sobre o setting e a prática da Psicomotricidade Relacional, de que forma acontece, entre outros).
8. Solicitação à escola para que o local de realização do Estágio seja um espaço amplo, privado e protegido que garanta às crianças e ao estagiário, privacidade para investirem, sem censura, no jogo simbólico. Deve ser um espaço amplo o suficiente para garantir a vivência do prazer sensorio-motor.

9. Solicitação à supervisora local - profissional responsável na escola pelo Estágio - para que assine a guia de comparecimento do aluno a cada sessão realizada.

6.2. Normas Gerais do Estágio Supervisionando I e II em Psicomotricidade Relacional:

1. Os Estágios Supervisionados I e II são disciplinas obrigatórias do Curso de Pós-Graduação “Lato-Sensu” – Formação Especializada em Psicomotricidade Relacional e independem da área de interesse do aluno. Têm como co-requisitos a Formação Pessoal II e III, respectivamente. A Formação Pessoal é espaço em que o aluno irá evoluir em suas dificuldades pessoais que surgem durante a realização das sessões. Caso o aluno exceda o percentual de faltas permitido na Formação Pessoal II e III, será reprovado também nos Estágios I e II.
2. A Supervisão é indispensável durante os Estágios I e II, caso falte à Supervisão em grupo prevista no cronograma das aulas, ou não apresente suas imagens por não estar em dia com seus relatórios, o aluno deverá marcar um horário individual com os supervisores, o qual terá um custo extra. É importante salientar que o aluno terá a possibilidade de substituir a Supervisão grupal por uma Supervisão individual, apenas uma vez. Caso exceda esse número, será reprovado por falta. Mesmo que o aluno não possa apresentar suas imagens deverá participar da Supervisão assistindo as imagens dos colegas, escutando as orientações devidas e trocando experiências.
3. O aluno, mesmo não tendo faltado a nenhuma Supervisão em grupo, caso sinta necessidade, poderá solicitar Supervisões individuais, que terão um custo extra. Trata-se de um momento a mais de aprendizagem em seu processo formativo.
4. É considerado também como Supervisão todo momento de apresentação de trabalhos, escuta de orientações e trocas de experiências, acompanhado por supervisores do CIAR.
5. Os Estágios I e II têm carga horária de, no mínimo 80 horas cada um, incluindo a prática e as Supervisões.
6. Devem ser realizados numa instituição escolar pública. Assim, além de, e principalmente, contribuir com seu trabalho para crianças que não têm acesso

fácil a essa de ferramenta, o estagiário encontra na escola pública um espaço mais receptivo e menos burocrático.

7. Esta etapa do Estágio profissional tem fins preventivos e não psicoterápicos. A exigência para que os Estágios I e II aconteçam no âmbito escolar, onde qualquer tipo de ação terapêutica não é cabível, garante que as sessões aconteçam de maneira contextualizada ao espaço escolar. Nesse campo, a Psicomotricidade Relacional tem por objetivo possibilitar um tempo e um espaço onde a criança pode expressar sua liberdade e autenticidade e, ainda, suas habilidades motoras e demandas afetivas, sociais e relacionais.
8. O estagiário, que é também professor, não poderá realizar os Estágios I e II com sua turma e nem na escola em que trabalha, para evitar ser cobrado além de suas obrigações como estagiário.
9. No Estágio I devem ser realizadas 10 sessões práticas e, no Estágio II, 18 sessões práticas.
10. Todas as sessões deverão ser filmadas para posterior Supervisão, orientação e principalmente auto-observação. A filmagem é indispensável para a formação do psicomotricista relacional. Observando em vídeo as posturas e relações corporais assumidas pelo supervisionando, o supervisor poderá orientar e esclarecer dúvidas de maneira enfática. Isso evita que resistências e dificuldades levadas para a Supervisão permaneçam não vistas, não resolvidas e até mesmo, não percebidas pelo próprio aluno.
11. Antes do início do Estágio I, o aluno irá assinar um termo de compromisso declarando zelar pelas imagens filmadas durante os Estágios I, II e III, pois ela se justifica apenas para fins de Supervisão.
12. Os Estágios devem ser realizados com crianças situadas na faixa etária que vai de 4 a 10 anos. Crianças mais novas demandam necessidades e cuidados especiais, assim como crianças mais velhas e pré-adolescentes, cujo tônus é mais elevado, imprimem certo grau de ansiedade nos estagiários.
13. O estagiário deverá estar atendo às roupas a usar durante a sessão.
14. Os grupos de Estágio I e II contém um mínimo 10 e um máximo 12 a 15 crianças. “Os grupos se apresentam propícios para a instalação de manifestações

emocionais. Em se tratando de um grupo de crianças, a fertilidade do terreno é ainda maior.” (GALVÃO, 1999, p.105).

15. Os Estágios I e II deverão ser compartilhados em duplas e, enquanto um aluno atua o outro observa e filma. O observador filma também toda sessão possibilitando a realização das Supervisões e também a auto-observação ao se ver atuar no vídeo. Através da auto-observação confirmam-se sentimentos e impressões, avaliam-se posturas inadequadas e se contata com momentos, crianças e demandas e não percebidas pelo estagiário. Ao mesmo tempo, quem é filmado ganha com a presença do observador e quem filma tem a possibilidade de aprender com a atuação do outro.
16. Não será permitida a presença de mais de duas duplas por escola e cada dupla deverá comparecer em dias e em turnos diferentes. Pretende-se com essa medida evitar maiores transtornos no que se refere a mudanças no cronograma da escola que acolheu os estagiários.
17. As sessões são semanais e devem ter uma hora de duração, no mínimo
18. A cada Supervisão, o estagiário deverá trazer as imagens das sessões realizadas que deseja mostrar ao supervisor.
19. No Estágio I os relatórios das sessões, bem como as guias de acompanhamento das crianças, deverão ser enviados para o respectivo supervisor, via e-mail, semanalmente, sempre nas segundas-feiras.
20. No Estágio II a ficha de auto-observação, os relatórios das sessões, bem como as guias de acompanhamento das crianças devem ser enviados para o supervisor, via e-mail, semanalmente, sempre nas segundas-feiras.
21. A cada Supervisão os alunos deverão entregar ao supervisor uma cópia em DVD da sessões realizadas.
22. Durante todo o Estágio II, serão solicitados reflexões pessoais mensais (questionários). Esses trabalhos buscam a reflexão acerca dos aspectos subjetivos que são elaborados ao longo dos Estágios, tais como a simbologia dos materiais clássicos da Psicomotricidade Relacional, o corpo e suas relações, a agressividade, o poder, o espaço simbólico, as rejeições, como lidar com a sujeira, entre outros. As reflexões pessoais mensais (questionários) devem ser

enviados para o supervisor, por e-mail, na quinta-feira antes da próxima Supervisão.

23. Situações extras que porventura venham a ocorrer deverão ser informadas aos supervisores.
24. O estagiário deverá manter uma postura ética frente à filosofia e valores da instituição escolar, como também, zelar pela imagem do seu Curso de Pós-Graduação Lato-Sensu - Formação Especializada em Psicomotricidade Relacional, pela imagem do CIAR e pela imagem da Psicomotricidade Relacional. A ética é o zelo com a atuação.
25. As notas finais dos Estágio I e II serão emitidas por meio de média ponderada, e serão incluídos o desempenho durante o Estágio, os objetivos de Estágios cada que foram alcançados, grau de investimento pessoal, pontualidade, responsabilidade, qualidade dos relatórios de sessão, das guias de acompanhamento das crianças, dos relatórios finais, das apresentações finais, das fichas de auto-observação (Estágio II) e das considerações as reflexões pessoais (Estágio II).

6.3. Normas Gerais do Estágio Supervisionado III em Psicomotricidade Relacional:

1. O Estágio III deverá estar voltado para a área de interesse profissional do aluno (clientela específica), de acordo com a orientação e aprovação dos supervisores e/ou formadores: nessa etapa, o aluno exercita a função de Especialista em Psicomotricidade Relacional, ainda na qualidade de estagiário, sendo sua atuação sistematicamente supervisionada.
2. As áreas de aplicação da Psicomotricidade Relacional no Estágio III são: clínica, escolar, organizacional, social.
3. O tempo de estágio deverá corresponder a 6 meses, porém, poderá estender-se conforme a necessidade do estagiário e da clientela atendida.
4. Assim como nos Estágios I e II, é indispensável para o Estágio III que o aluno participe da Formação Pessoal IV e da Supervisão.
5. O Estágio III poderá ser realizada no local de trabalho do profissional.

6. Poderá ser remunerado e cabe ao aluno buscar os meios para fazer isso acontecer.
7. O estagiário deverá elaborar um plano de trabalho básico, seguindo o próprio modelo, constando: objetivos, local, clientela, nº de sessões, frequência, estratégias de atendimento, recursos utilizados, entre outros.
8. A cada sessão, o aluno deverá fazer um registro, de acordo com o próprio modelo, para cada participante da vivência, onde deverá constar o que foi vivido pelo cliente e por ele mesmo, assim como os sentimentos aflorados expressos ou não.
9. Nessa fase não é condição indispensável trabalhar em duplas.
10. O aluno deve filmar e fotografar as sessões.
11. O estagiário deverá trazer imagens em vídeo para a Supervisão, assim como os relatos da sessão a que pertencem as imagens apresentadas.
12. O aluno poderá solicitar que um colega do sexo oposto participe de sua sessão (Figuras feminina e masculina) a fim de favorecer a evolução do grupo.
13. Na escola a professora poderá ser convidada a participar eventualmente das vivências, a partir da 10ª sessão. Neste caso aluno receberá orientações específicas.
14. Aqueles que escolherem a área clínica deverão filmar os encontros com os pais, e trazer, para os supervisores, dados da história pessoal de cada cliente.. Importa salientar que não se trabalha com adultos na clínica de Psicomotricidade Relacional. Neste caso aluno receberá orientações específicas.
15. O campo social envolve instituições de diferentes tipos de atenção à população, entidades governamentais e não governamentais que têm como objetivo o desenvolvimento da autonomia das comunidades atendidas por meio de ações associadas ao debate sobre exclusão social e da ética do bem viver, portanto, neste caso aluno receberá orientações específicas.
16. O campo organizacional inclui avaliação, acompanhamento e desenvolvimento dos indivíduos em relação às atividades produtivas, objetivando sua integração em espaços formais e informais de trabalho e suas organizações. O aluno receberá orientações específicas.

17. A filmagem só poderá ser realizada por um estagiário em Psicomotricidade Relacional ou por um psicomotricista relacional.
18. A Supervisão poderá ser realizada em pequenos grupos, conforme a área específica escolhida pelo aluno - clínica, escolar, organizacional ou social.
19. Cada grupo terá indicação de bibliografia específica sobre as particularidades da área em que escolheu realizar o Estágio, bem como receberá orientações específicas acerca da prática.
20. O aluno terá que escolher previamente as situações a serem supervisionadas.
21. A Supervisão focará o desenvolvimento do grupo, do cliente e o posicionamento do estagiário no momento de intervir e responder às demandas do grupo, frente às diversas situações de trabalho.
22. A escolha da ordem dos materiais clássicos da Psicomotricidade Relacional fica a cargo do aluno. Sugere-se a ordem adotada nos Estágios I e II para grupos que nunca tiveram contato com a Psicomotricidade Relacional.
23. É considerado como Supervisão todo momento de apresentação de trabalhos, escuta de orientações e trocas de experiências, acompanhado por supervisores do Ciar.
24. A Supervisão é indispensável e caso falte à Supervisão prevista (integralmente ou parte dela), o aluno deverá marcar outro horário, que terá custo extra.
25. O estagiário deverá manter uma postura ética, como também deverá zelar pela imagem do seu Curso de Formação em Psicomotricidade Relacional e do Ciar.
26. Situações especiais porventura acontecidas serão analisadas pelos supervisores caso a caso.