

## Supervisão em Psicoterapia e Aconselhamento Psicológico: Uma Experiência em Contexto Universitário

Paula Mena Matos\* & Maria Emília Costa\*\*

Este artigo procura contribuir para uma reflexão contextualizada do processo de supervisão em psicoterapia e aconselhamento psicológico, a partir de experiências levadas a cabo no âmbito de um estágio final de alunos da licenciatura em Psicologia. Com base na identificação de três objectivos essenciais — promover a aquisição e o desenvolvimento de competências de consulta psicológica; promover a aquisição e o desenvolvimento de padrões de conceptualização das problemáticas do desenvolvimento humano, e de elaboração, implementação e avaliação de programas de intervenção psicológica; e promover a construção de um significado pessoal sobre a prática psicológica e sobre a teoria da prática psicológica — são apresentadas e discutidas as principais estratégias de implementação deste programa de supervisão, nomeadamente a acção/exploração, a reflexão/integração, a expressão e a relação, fazendo-se constantemente referência às condições específicas do estágio que potencializam o desenvolvimento dos formandos.

A psicoterapia e o aconselhamento psicológico são modalidades possíveis de intervenção dos psicólogos para o desenvolvimento dos sistemas pessoais e que se integram numa concepção alargada da intervenção psicológica designada por Consulta Psicológica (Campos, 1991). A formação de psicólogos nesta área tem vindo a ser debatida na literatura, com um enfoque especial no domínio dos modelos e das práticas de supervisão. Nos últimos anos tem sido dedicada especial atenção às abordagens que enfatizam modelos desenvolvimentais no processo de supervisão (Blocher, 1983; Littrell, Lee-Borden & Lorenz, 1979; Loganbill, Hardy & Delworth, 1982; Stoltenberg, 1981; Stoltenberg & Delworth, 1987).

A partir de experiências de supervisão em psicoterapia e aconselhamento psicológico no

contexto específico de uma instituição universitária, procura-se neste artigo integrar dados da literatura, de natureza empírica e conceptual, contribuindo assim para uma reflexão contextualizada sobre este processo. Começar-se-á por uma breve descrição do contexto onde tomam lugar as experiências de supervisão às quais nos reportamos. De seguida, discutir-se-ão os objectivos valorizados no desenvolvimento dos formandos e, por último, abordar-se-ão as principais estratégias psicológicas envolvidas na realização deste programa de supervisão.

### O contexto de supervisão

O *contexto* onde toma lugar a prática da supervisão é um serviço de psicoterapia e de orientação vocacional inserido numa instituição universitária que assume simultaneamente, para além de outras, uma vertente de formação dos estudantes e uma vertente de prestação de serviços à comunidade. A este centro comunitário recorrem maioritariamente populações do meio estudantil, secundário e universitário e populações femininas. O leque de idades é alargado, entre os 17 e os 65 anos de idade, situando-se predominantemente nos jovens adultos e adultos.

\* Assistente Convidada da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Membro do Instituto de Consulta Psicológica, Formação e Desenvolvimento.

\*\* Professora Associada da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Membro do Instituto de Consulta Psicológica, Formação e Desenvolvimento, onde é responsável pelo Serviço de Psicoterapia.

Os pedidos mais frequentes situam-se no âmbito do relacionamento interpessoal, englobando situações de divórcio, conflitos relacionais, perdas e lutos, etc.; no âmbito do relacionamento consigo próprio, implicando questões ao nível da construção da identidade, da aquisição da autonomia, da definição da orientação sexual, etc.; e no âmbito do relacionamento com instituições de formação e de emprego, nomeadamente questões da realização e satisfação escolar e profissional, de construção de projectos vocacionais e de tomada de decisão, de aquisição de competências de estudo, etc. Estes abrangem na maioria dos casos o domínio da intervenção psicológica, se bem que por vezes toquem na fronteira da psicopatologia, pelo que se trabalha em colaboração estreita com outros profissionais do âmbito da saúde.

Os *sujeitos* a quem se dirige a supervisão são alunos estagiários do 5º ano da licenciatura em Psicologia. Para além do tronco comum de disciplinas do plano da licenciatura, os estudantes têm, em termos curriculares, que fazer uma opção por uma área programática de formação no 4º ano. Estão, portanto, inseridos numa área de formação, intitulada Área de Consulta Psicológica de Jovens e Adultos.

Inseridas nas aulas práticas de disciplinas curriculares dos 3º e 4º anos desta licenciatura, os formandos abordam numa perspectiva mais pragmática métodos e estratégias de intervenção psicoterapêutica, nomeadamente através da discussão de casos reais ou fictícios, do treino de técnicas, do desempenho de papéis, da visualização de vinhetas e posterior discussão, etc. Por outro lado, aos alunos já foram proporcionadas no 4º ano oportunidades de vivenciar algumas situações continuadas de psicoterapia, através da observação *in loco* e por vezes da participação em casos reais, cujo acompanhamento é da responsabilidade de docentes da área.

### Objectivos

Os objectivos que se pretendem atingir no desenvolvimento dos formandos situam-se a três níveis de natureza diferente, a saber: (a) promover a aquisição e o desenvolvimento de competências de consulta psicológica; (b) promover a aquisição e o desenvolvimento de

padrões de conceptualização das problemáticas do desenvolvimento humano, por um lado, e de elaboração, implementação e avaliação de programas de intervenção psicológica, por outro; e (c) promover a construção de um significado pessoal sobre a prática psicológica e ainda sobre a teoria da prática psicológica. Tratam-se de objectivos que orientam as práticas e o processo de supervisão, que estão presentes ao longo de todo o estágio e que portanto não se constituem em etapas cronológicas. É certo, porém, que ao longo do ano, o formando se encontra diferencialmente orientado e preparado para a concretização de cada um dos objectivos.

### *Desenvolvimento de competências de consulta psicológica*

Históricamente a valorização da aquisição de competências básicas de consulta psicológica desenvolveu-se no contexto das perspectivas da aprendizagem social e cognitivo-comportamentais (Leddick & Bernard, 1980), que concebiam o processo de supervisão como um processo de ensino dos comportamentos e competências consideradas necessárias à prossecução de cada fase da "sequência" psicoterapêutica. Estas competências, susceptíveis de serem traduzidas em unidades discretas, aparecem integradas em pacotes organizados, facilmente consumíveis por qualquer formando, por um lado, e de utilização atraente e económica junto dos mais diversos clientes e problemáticas, por outro.

A perspectiva aqui adoptada procura demarcar-se das anteriormente referidas. Considera o desenvolvimento de competências um objectivo importante na formação dos estagiários, procurando integrá-lo no processo mais alargado da construção da relação com o cliente. Daqui decorre a ideia de que a aquisição de competências não é um acontecimento limitado no tempo, ou, como se poderia pensar, uma primeira etapa do processo de supervisão. É antes um procedimento que percorre a própria discussão de casos, pelo que se confere às competências um carácter relativo, contextual, e se lhes retira a possibilidade de existência por si próprias. A implementação das competências de ajuda deverá assim ser

avaliada no contexto do processo de interacção recíproca entre psicólogo e cliente, naquilo que deverá ser uma experiência educacional mais abrangente (Martin, 1990; Sexton & Whiston, 1991). Neste sentido, procuram-se promover a aquisição e o desenvolvimento de competências de consulta psicológica, tendo em conta as estruturas idiossincráticas do estagiário e do cliente, a relação estabelecida entre ambos, a especificidade da problemática em questão bem como o contexto socio-cultural, em que se encontram inseridos.

A própria atitude dos formandos perante a importância das competências vai sofrendo alterações durante o decorrer do processo de estágio. A início emergem concepções mecanicistas e absolutistas, que concebem as competências como entidades isoladas e com efeitos generalizáveis a múltiplos contextos. Esta atitude, aliás, parece contribuir para que os elevados índices de ansiedade que os formandos experienciam em fases iniciais do processo de supervisão diminuam. Por outro lado, a concentração em competências específicas contribui para a redução da confusão inicial gerada pela complexidade que o papel de psicoterapeuta exige (Bordin, 1983). Também por essa razão, nesta fase do processo, os formandos parecem beneficiar mais de níveis elevados de estrutura e directividade (Ronnestad & Skovholt, 1993) e de estratégias predominantemente instrutivas (Coimbra, 1991). É certo, porém, que o objectivo destas estratégias é o "de possibilitar e/ou potenciar processos e actividades de exploração" (Coimbra, 1991) das diversas formas individuais de sentir, pensar e implementar as competências de consulta psicológica.

O confronto na prática com a falência da aplicação de certas competências e em determinados casos, possibilita a desmistificação das questões em torno da generabilidade e da validade conceptual referidas por Martin (1990). Pensamos que a aquisição progressiva de esquemas conceptuais mais complexos para problematizar os processos de desenvolvimento humano, o processo de intervenção e os processos de mudança criam igualmente o contexto para a compreensão enquadrada e integrada das competências no seio da intervenção psicológica.

### *Desenvolvimento de padrões conceptuais*

Um segundo objectivo prende-se com o desenvolvimento de padrões de conceptualização das problemáticas do cliente por um lado, e de elaboração, implementação e avaliação de programas de intervenção psicológica por outro, que se pretendem cada vez mais complexos, mais elaborados e integrativos. Blocher (1983) apresenta as características que considera serem importantes no desenvolvimento cognitivo dos psicoterapeutas: a capacidade para assumir diversas perspectivas no sentido de adquirir uma compreensão empática dos indivíduos com visões do mundo, sistemas de valores e constructos pessoais diversos; a capacidade para diferenciar e manipular um número alargado de factos e de factores causais; e a capacidade para integrar e sintetizar de forma criativa grandes quantidades de informação para alcançar a compreensão da identidade psicológica e das situações de vida dos seres humanos. Psicoterapeutas com mais experiência parecem estar menos centrados na realização, são mais capazes de seleccionar informação relevante, organizá-la em padrões conceptuais mais complexos e abstractos (Cummings, Hallberg, Martin, Slemon e Hiebert, 1990), que têm em consideração perspectivas desenvolvimentais e integrativas. Parece importante na prossecução deste objectivo ajudar os formandos a tomarem consciência dos seus próprios processos de conceptualização e do modo como estes interferem na sua prática clínica, no sentido de os reavaliarem e de introduzirem alterações significativas.

Independentemente do(s) modelo(s) de personalidade e de intervenção psicológica subjacentes, os formandos deverão ser capazes de organizar e conceptualizar a informação recolhida junto do cliente e em concordância elaborar planos de intervenção dirigidos à problemática específica do cliente em causa (Mead, 1990). Na elaboração de planos de intervenção estão implicados a formulação de hipóteses alternativas de compreensão do problema e a tomada de decisão quanto à definição dos objectivos que irão orientar o processo de intervenção.

A implementação dos programas requer a transposição para a situação real da psicoterapia

dos planos formulados com base na avaliação das problemáticas. Trata-se de apoiar os formandos na tarefa de operacionalizar os objectivos, geralmente formulados em termos de conteúdos, em estratégias, geralmente formulados em termos de processos e de criar as oportunidades para a ocorrência de acontecimentos críticos no espaço da consulta que potencializem a mudança.

O processo de avaliação das intervenções realizadas está intimamente ligada com a avaliação do desenvolvimento da psicoterapia e especialmente de progressos ou mudanças significativas sentidas pelo cliente, pelo formando enquanto psicólogo, e pelo supervisor. Procura-se envolver o formando neste processo, sendo especialmente trabalhados os processos que influenciam a avaliação dos resultados da intervenção. Será que os formandos selectivamente procuram informações junto dos clientes que confirmem as suas hipóteses e legitimem as suas intervenções, estando desatentos a todo o tipo de informação explícita ou implícita que questione a sua abordagem clínica? Será que os formandos baseiam as suas avaliações das problemáticas em primeiras impressões acerca dos clientes e têm dificuldades em alterar as suas percepções de acordo com os dados provindos da interacção contínua com os clientes? Será que na avaliação que os formandos fazem do desenvolvimento da psicoterapia estão a interferir variáveis pessoais e nomeadamente a autoestima do formando, no sentido de negar possíveis insucessos ou a estagnação da psicoterapia? Estas e outras questões assumem particular relevo na prossecução deste segundo objectivo.

#### *Construção de um significado pessoal*

O último objectivo tem que ver com a construção de um significado pessoal acerca da prática psicológica e da teoria da prática psicológica. Faz apelo a uma dimensão de integração das diversas experiências ocorridas durante o estágio e sujeitas a um exercício de reflexão contínua e intencionalizada. A partir das diferentes experiências comportamentais, cognitivas e afectivas proporcionadas pela situação de estágio, procura-se que os estagiários

retirem os denominadores comuns e sejam capazes de enunciar as regras, centrando-se no processo psicoterapêutico e menos no caso ou na problemática específica. É um movimento que se produz do particular para o geral, das aparentes descontinuidades das problemáticas e dos clientes para as continuidades processuais, da confusão inicial de *selves* para a construção da identidade profissional. Pretende-se criar condições para que os formandos desenvolvessem as suas teorias pessoais, ainda que rudimentares, acerca do desenvolvimento humano e do processo de intervenção e de mudança psicológicas. O confronto com as diferentes histórias de vida e os caminhos da intervenção percorridos, a aquisição de conhecimentos provindos da formação académica e ainda a tomada de consciência da própria história de desenvolvimento pessoal, constituem processos essenciais na construção dessas teorias.

É a uma síntese pessoal que se faz apelo, que integre aspectos contraditórios e lhes confira um sentido próprio. São as diferenças que se acentuam entre os formandos e a valorização dos caminhos atravessados, para além das metas atingidas. É uma síntese, que naturalmente não se pretende definitiva, mas pelo contrário aberta à consideração do novo e ao confronto dialéctico com a experiência, e por isso mesmo à possibilidade do desequilíbrio e da reorganização pessoal.

Este objectivo prende-se com a problematização do "eu e a intervenção psicológica", i.e. com a tomada de consciência dos processos epistemológicos individuais e do contexto socio-cultural na avaliação da relação com o outro e com o significado da intervenção.

#### **Estratégias**

As estratégias utilizadas na prossecução destes objectivos relacionam-se directamente com a criação de oportunidades para a aquisição de competências e estruturas necessárias à prática clínica. Dizem respeito às condições específicas do contexto de supervisão que possibilitam a optimização do desenvolvimento e crescimento profissional dos formandos. São basicamente quatro as estratégias psicológicas

que estão presentes ao longo de toda a experiência de estágio em geral e em cada actividade desenvolvida em particular: a acção/exploração, a reflexão/integração, a expressão e a relação.

#### *Acção/exploração*

A acção está presente no sentido em que se criam condições para que os estagiários vivenciem experiências significativas no contexto de situações reais de interacção psicoterapêutica. Estas experiências consideradas críticas para o desenvolvimento dos formandos assumem algumas particularidades. Caracterizam-se:

(a) por apresentarem uma continuidade no tempo (este tempo tem formalmente a duração de um ano lectivo e de no mínimo 300 horas de permanência no local de estágio; em termos de contacto com o cliente varia consoante o número de sessões exigidas e não é necessariamente restritivo ao espaço temporal do estágio, já que se considera a possibilidade do estagiário acompanhar os casos para além do estágio);

(b) por apresentarem uma periodicidade regular, que não sendo rígida varia, em fases iniciais, entre consultas semanais, quinzenais, ou trimestrais para cada caso (sofrendo naturalmente variações intra e entre os diferentes processos psicoterapêuticos ao longo do tempo);

(c) por serem diversificadas em termos de conteúdo e de processo, já que em um mínimo de 15 casos exigido, se espelha naturalmente a diversidade de problemáticas e de histórias de vida e se impõe a exigência de intervenções diferenciadas e adaptadas aos diferentes contextos individuais;

(d) por implicarem um envolvimento significativo do estagiário, que exige um compromisso consigo próprio e com o cliente, apelando assim ao sentido da responsabilidade moral, ética e profissional; e

(e) por serem situações reais de interacção psicoterapêutica, que colocam o supervisando em situação de desafio e de confronto directo com o outro e consigo próprio.

As características acima enumeradas potencializam os desafios, susceptíveis de abalarem estruturas cognitivas, afectivas e

comportamentais e de produzirem o movimento para estruturas qualitativamente diferentes e hierarquicamente superiores, incentivando assim os processos de assimilação, desequilíbrio e acomodação (Sprinthall, 1991), necessários a um processo de aprendizagem.

#### *Reflexão/integração*

Pretende-se que a reflexão seja uma actividade sistemática e intencionalizada presente ao longo de todo o processo de supervisão, que se caracteriza pela atribuição de significados, no sentido de promover a análise e a integração das experiências de acção referidas anteriormente. É pela integração que novas formas de pensar, sentir e agir substituem padrões anteriores e se desenvolvem níveis mais elevados de confiança e atribuições internas de controlo (Blocher, 1983). A reflexão está presente:

(a) na discussão de experiências simuladas de *role-playing* de interacções psicoterapêuticas com os próprios formandos, gravadas em *video*;

(b) na conceptualização das problemáticas e na discussão guiada dos casos durante as reuniões de periodicidade semanal;

(c) na avaliação criteriosa de intervenções realizadas tendo como ponto de partida a visualização de *videos* dos casos em atendimento;

(d) na organização dos processos dos clientes, que inclui a realização de um relatório escrito por consulta;

(e) na apresentação e discussão oral de pequenas sínteses sobre temas específicos, com enfoque especial na intervenção e por referência aos casos em atendimento;

(f) nas reuniões semanais com todos os estagiários que frequentam a mesma área ainda que diferentes locais de estágio, da responsabilidade dos supervisores da área, onde se partilham as experiências dos diversos contextos de intervenção; e

(g) na elaboração de um relatório final que, deverá ser composto por uma descrição sumária das actividades, integração teórico-prática sobre essas actividades e reflexão sobre o estágio realizado.

Um meio de utilidade na condução das reuniões para discussão de casos é o *video*,

particularmente quando se pretende que o formando se distancie e assuma uma atitude crítica e de avaliação criteriosa das suas próprias acções e intenções. A passagem da posição de actor ou interveniente directo para observador ou espectador distanciado possibilita a descentração cognitiva e favorece a avaliação objectiva. Sternitzke, Dixon e Ponterotto (1988) referem ainda as potencialidades do *video* na promoção do aumento das atribuições a si próprio e ao seu comportamento e consequentemente o aumento de sentimentos de controlo e autoeficácia, quando a visualização é acompanhada de *feedback* por parte do supervisor e quando o foco da observação do *video* é direccionado para a avaliação dos pensamentos e sentimentos do terapeuta no momento da sessão.

#### A expressão

Pouco valorizada como estratégia psicológica promotora do desenvolvimento dos supervisandos, a expressão surge como a possibilidade de integrar a dimensão afectiva e motivacional do estagiário no seu percurso existencial enquanto indivíduo e particularmente enquanto estagiário.

Se o desenvolvimento e a história pessoal do formando interferem com a vivência da situação de estágio, o contrário também se verifica, i.é., o estágio apresenta-se como um momento particularmente significativo na vida do estudante, susceptível de influenciar para além do seu desenvolvimento profissional, o desenvolvimento pessoal, ou seja o seu relacionamento enquanto pessoa consigo próprio e com o mundo. As etapas percorridas ao longo do curso que culmina na escolha de um estágio (e por vezes na realização de um estágio que não foi o escolhido) criam expectativas de realização e de satisfação profissional que importa conhecer e integrar ao longo desta experiência. As motivações presentes na escolha do estágio e inclusivamente na escolha do curso insinuam-se no comportamento ético e profissional do estagiário e influenciam o investimento psicológico e o envolvimento real no decurso do mesmo.

O medo de falhar e de essa situação ser irreversível, a ansiedade e a insegurança que

advêm do confronto com situações novas e muito particularmente com a problemática humana, a imprevisibilidade, a ausência da lógica e da razão, são sentimentos que acompanham frequentemente o estagiário sobretudo nas etapas iniciais do estágio. Surgem ainda os sentimentos de ambivalência relativamente aos clientes e a dificuldade por vezes em lidar com essa situação, vivem-se situações de transferência negativa, desvaloriza-se a problemática do cliente e a relação estabelecida, decresce o investimento na intervenção.

Acresce igualmente a situação de que enquanto estudantes finalistas, os estagiários se encontram num período de transição, também ele gerador de conflitos e angústia e que muitas vezes implica um questionamento pessoal aos vários níveis de existência. Temas como autonomia, competência, tomada de decisão, sistema de valores, identidade profissional, entre outros, assumem particular significado neste período de transição (Arp, Holmberg & Littrell, 1986; Menezes, Matos & Costa, 1989; Swain, 1984)

A orientação predominantemente para a realização que a cultura académica enfatiza condiciona muitas vezes o estagiário na identificação e expressão destes acontecimentos (Ronnestad & Skovholt, 1993). Não obstante, porém, esta situação, e porque a integração pessoal e construtiva das experiências se assume como um objectivo prioritário, procuram-se criar condições para a consideração de variáveis emocionais, e nomeadamente para a expressão e verbalização dos sentimentos, para a tomada de consciência das situações de possível transferência negativa, para a gestão do afecto no investimento, para a avaliação distanciada da problemática do cliente, etc... É por isso mesmo de uma tomada de consciência das próprias limitações e de si próprio como um ser em mudança, que se trata, quando se perspectiva o desenvolvimento profissional do indivíduo.

#### A relação

De reconhecida importância para o processo de supervisão, a relação de supervisão deverá ser perspectivada como contexto e veículo para o desenvolvimento do estagiário, mas

igualmente como uma experiência significativa em si mesma (Borders & Leddick, 1987). A relação que se estabelece entre supervisor e estagiário no decurso do processo de estágio deverá criar o contexto emocionalmente significativo, onde a acção, a reflexão e a expressão assumem contornos particulares no processo de construção da identidade profissional do estagiário. É no contexto desta relação de trabalho, que se pretende forneça uma base de vinculação segura à exploração das diferentes etapas envolvidas nas tarefas desenvolvimentais deste período de transição pelos próprios formandos, que as acções dos formandos são cuidadosamente planeadas, acompanhadas, reflectidas e integradas. É criado um espaço de reflexão regular, durante o qual se procuram desenvolver as condições para o planeamento e uma avaliação criteriosa da intervenção junto do cliente.

Definida por determinadas regras que assentam em valores de respeito mútuo, confiança e preocupação genuína (Blocher, 1983), a relação procura funcionar como fonte equilibrada de apoio e de desafio. Apoiando no desenvolvimento e planeamento de intervenções, reforçando positivamente acções bem sucedidas, oferecendo estrutura e direcção, centrando-se nas potencialidades do estagiário, dando espaço para a expressão de emoções, transmitindo segurança e confiança, modelando, sugerindo literatura específica, etc. Mas é igualmente fonte de desafio, quando cria a oportunidade de sózinho o estagiário interagir com o cliente, quando confronta o formando com a influência de estereótipos na sua avaliação das problemáticas, quando dá *feedbacks* desagradáveis sobre intervenções realizadas, quando possibilita a tomada de consciência da imposição do sistema de crenças pessoais do estagiário na intervenção junto do cliente, quando confronta o estagiário com os seus padrões de funcionamento, quando intencionalmente faz intervenções paradoxais, quando exige a autoavaliação, quando de uma maneira geral proporciona acontecimentos ao nível comportamental, cognitivo e afectivo que potencializam a crise e o conflito.

De salientar que o justo equilíbrio entre apoio e desafio deverá ter em conta não só os

objectivos e prioridades do processo de supervisão, mas também o nível de desenvolvimento do estagiário, no sentido da avaliação contínua das tarefas e necessidades do período de desenvolvimento profissional que este atravessa. É também este equilíbrio que potencializa a inovação, i.é. o experimentar na situação real de psicoterapia de novos padrões de funcionamento psicoterapêutico. Não devem ficar esquecidas, porém, as responsabilidades éticas que um programa de formação/supervisão desta natureza alberga e que se prendem naturalmente com a existência de um terceiro interveniente no processo - o cliente - que é obviamente o receptáculo das tomadas de decisão que se operam no contexto da relação supervisor-estagiário e cujos direitos e bem-estar devem ser sempre salvaguardados.

Apesar de muita da teorização sobre supervisão ter sido importada das abordagens teóricas e empíricas acerca dos processos psicoterapêuticos e de muitos autores evidenciarem o paralelo entre a relação supervisor-formando e a relação terapeuta-cliente (Leddick & Bernard, 1980), não nos parece desejável a transformação da relação de supervisão numa relação terapeuta-cliente, o que aliás introduziria distorções significativas na relação de poder e nos objectivos de supervisão, colocando o desenvolvimento pessoal e não o profissional como alvo do processo de supervisão (Salvendy, 1993). Não esqueçamos, para além disso, a dimensão de avaliação que caracteriza a relação de supervisão.

Embora se promova a tomada de consciência da interferência de variáveis pessoais no processo de desenvolvimento profissional, a sua exploração deverá ser feita no contexto de outra relação profissional de psicoterapia ou com membros significativos da rede de apoio social. Neste sentido, a relação entre supervisor-estagiário pretende no domínio pessoal tão sómente criar condições para a consideração e tomada de consciência da interferência da história de desenvolvimento pessoal do estagiário no processo de aprendizagem e no processo de intervenção junto do cliente. Daí resulta que um processo de supervisão desta natureza tenha implicações claras ao nível do desenvolvimento do auto-conhecimento do estagiário.

Por último, gostaríamos de fazer algumas considerações ao modo como as características do contexto influenciam as oportunidades de desenvolvimento criadas aos estagiários. O facto de o serviço de psicoterapia, onde os formandos realizam o seu estágio, estar integrado num centro comunitário inserido numa faculdade poderá ter algumas implicações no que respeita ao desenvolvimento profissional dos mesmos. A tarefa de adaptação a novos contextos organizacionais, que a grande maioria dos estágios possibilita e exige, parece estar parcialmente facilitada, já que o estagiário permanece num "edifício" institucional conhecido. Os papéis e as funções dos diferentes intervenientes estão definidos, as relações entre os participantes da organização têm vindo a ser construídas ao longo dos anos da formação académica e, neste sentido, o contexto pode tornar-se demasiado protector e pouco desafiante, apelando menos às capacidades de adaptação a novos contextos profissionais, que eventualmente estágios realizados noutras instituições. Noutra sentença, porém, poderão estar criadas as condições para um rápido estabelecimento de uma segurança básica, que permita ao formando envolver-se com confiança nas tarefas ligadas à prática clínica junto dos clientes.

Mas dizíamos que a tarefa de adaptação a um novo contexto organizacional parece estar apenas *parcialmente* facilitada. Isto porque, desde logo, os sujeitos em supervisão são chamados a desempenhar simultaneamente dois papéis nem sempre fáceis de conjugar; o de aluno num contexto académico e o de estagiário num contexto profissional. Diferentes estatutos são-lhes conferidos, influenciando assim as atribuições e as expectativas que os vários participantes da instituição sobre eles constroem. Junto dos diferentes elementos da instituição, o estagiário tem de afirmar o seu estatuto de psicólogo em formação, procurando assumir uma postura de autonomia, iniciativa e responsabilidade no seu comportamento e na sua relação com as demais pessoas, incluindo os clientes. Contudo, o espaço em que decorrem as suas actividades de estagiário não deixa de ser um espaço comum às suas actividades de aluno, pelo que por vezes assiste ao "boicote", muitas vezes involuntário, das suas acções e intenções.

Por características do contexto entendem-se ainda as características da população que recorre a este serviço. A diversidade de problemáticas e a heterogeneidade dos clientes em termos da sua história biográfica são condições que potencializam o desenvolvimento dos formandos. Para que não se tornem demasiado ameaçadoras e potencialmente inibidoras da acção do formando, necessitam de ser amplamente discutidas no seio de uma relação de trabalho de confiança, na qual a figura do supervisor deverá se assumir como um elemento que transmita segurança e credibilidade ao estagiário.

Uma vez que não é possível controlar a graduação da exposição aos estímulos em termos dos acontecimentos a que os formandos são sujeitos no espaço da consulta, é importante saber dosear o tempo em que se iniciam novos casos em consonância com o seu estado de preparação, mas também com as exigências de formação, de modo a que esta progressão se torne desafiadora das suas estruturas e competências.

Por vezes assistimos, por parte dos formandos, a uma excessiva preocupação com a utilização de técnicas desenvolvidas na literatura, que culmina num fenómeno, que poderíamos designar por dependência da técnica, parecendo resumir-se o processo de intervenção a um somatório de técnicas mais ou menos legitimadas pela investigação como sendo adequadas a determinadas problemáticas e eficazes junto de determinados clientes. Nalguns casos, a técnica parece, assim, aparecer como meio securizante da ansiedade do formando, contribuindo para a definição do seu papel de psicoterapeuta. Se o conhecimento e o domínio de estratégias e técnicas de intervenção se revela da maior importância, estas deverão ser utilizadas de forma ecléctica em favor do cliente e muito particularmente no sentido de este resolver de modo criativo as várias tarefas da existência e solucionar, na medida do possível, as dificuldades surgidas em momentos de crise ou de transição, procurando melhorar a qualidade de vida psicossocial que os diversos contextos sociais lhe proporcionam (Campos, 1994).

#### Bibliografia

- Arp, R.S., Holmberg, K.S. & Littrell, J.M. (1986). Launching adult students into the job market: A support group approach. *Journal of Counseling and Development*, 65, 116-167.
- Borders, L.D. & Leddick, G.R. (1987). *Handbook of counseling supervision*. Alexandria: ACES.
- Bordin, E.S. (1983). A working alliance based model for supervision. *The Counseling Psychologist*, 11, 35-42.
- Blocher, D.H. (1983). Toward a cognitive developmental approach to counseling supervision. *The Counseling Psychologist*, 11, 27-34.
- Campos, B.P. (1991). Psychological intervention and human development. In: B.P. Campos (Ed.). *Psychological intervention and human development*. Porto: ICPFD e Louvain-La-Neuve: Academia, 13-23.
- Coimbra, J.L. (1991). *Estratégias cognitivo-desenvolvimentais na consulta psicológica interpessoal*. Dissertação apresentada para a prova complementar de doutoramento. Porto: Instituto de Consulta Psicológica, Formação e Desenvolvimento da FPCE-UP.
- Cummings, A.L., Hallberg, E.T., Martin, J., Slemon, A. & Hiebert, B. (1990). Implications of counselor conceptualizations for counselor education. *Counselor Education and Supervision*, 30, 120-134.
- Leddick, G.R. & Bernard, J.M. (1980). The history of supervision: a critical review. *Counselor Education and Supervision*, 19, 186-196.
- Littrell, J.M., Lee-Borden, N. & Lorenz, J.A. (1979). A developmental framework for counseling supervision. *Counselor Education and Supervision*, 19, 129-136.
- Loganbill, C., Hardy, E. & Delworth, U. (1982). Supervision: A conceptual model. *The Counseling Psychologist*, 10, 3-42.
- Martin, J. (1990). Confusions in psychological skills training. *Journal of Counseling and Development*, 68, 402-407.
- Mead, D.E. (1990). *Effective supervision. A task-oriented model for the mental health professions*. New York: Brunner/Mazel Inc.
- Menezes, I., Matos, P.M. & Costa, M.E. (1989). Consulta psicológica em grupo e transição universidade-mundo do trabalho. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 5, 95-102.
- Ronnestad, M.H. & Skovholt, T.M. (1993). Supervision of beginning and advanced graduate students of counseling and psychotherapy. *Journal of Counseling & Development*, 71, 396-405.
- Salvendy, J.T. (1993). Control and power in supervision. *International Journal of Group Psychotherapy*, 43(3), 363-376.

- Sexton, T.L. & Whiston, S.C. (1991). A review of the empirical basis for counseling: implications for practice and training. *Counselor Education and Supervision*, 30, 330-354.
- Sprinthall, N. (1991). Roletaking programs for high-school students: new methods to promote psychological development. In: B.P. Campos (Ed.). *Psychological Intervention and Human Development*. Porto: ICPFD e Louvain-La-Neuve: Academia, 33-38.
- Sternitzke, M.E., Dixon, D.N. & Ponterotto, J.G. (1988). An attributional approach to counselor supervision. *Counselor Education and Supervision*, 28, 5-14.
- Stoltenberg, C.D. (1981). Approaching supervision from a developmental perspective: The counselor complexity model. *Journal of Counseling Psychology*, 28, 59-65.
- Stoltenberg, C.D. & Delworth, U. (1987). *Supervising counselors and therapists. A developmental approach*. San Francisco, Londres: Jossey-Bass Publishers.
- Swain, R. (1984). Easing the transition: A career planning course for college students. *The Personnel and Guidance Journal*, 62, 9, 529-532.

#### Abstract

Mena Matos, P. & Costa, M.E., Supervision in psychotherapy and counseling: an experience in an university setting. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 1993, 9, 19-28. This paper attempts to contribute to a contextualized integration of the process of supervision in psychotherapy and counseling. The authors identify three main objectives: to promote the acquisition and development of counseling skills; to promote the acquisition and development of patterns for the conceptualization of specific issues of human development, and for the construction, implementation and evaluation of psychological intervention programs; and to promote the construction of a personal meaning about clinical practice and the theory of clinical practice. The main strategies are presented and discussed, namely action/exploration, reflection/integration, expression and relationship, focusing on the specific conditions of the in-service training that enhance the development of the trainees.

#### Résumé

Mena Matos, P. & Costa, M.E., Supervision en psychothérapie et consultation psychologique: une expérience dans un centre universitaire. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 1993, 9, 19-28. Cet article

procure contribuer à une intégration contextualisée du processus de supervision en psychothérapie et consultation psychologique. On identifie trois objectifs principaux: promouvoir l'acquisition et le développement de compétences de consultation; promouvoir l'acquisition et le développement de schémas de conceptualisation des problématiques de développement humain, et de construction, implémentation et évolution de

programmes d'intervention psychologique; et promouvoir la construction d'une signification personnelle de la clinique et de la théorie de la clinique. Les principales stratégies sont présentées et discutées, notamment l'action/exploration, la réflexion/intégration, l'expression et la relation, en stressant les conditions spécifiques du stage que contribuent au développement des étudiants.