

Entre transmissão, formação e não-saber, a supervisão em psicanálise

Mariana Todeschini Almeida¹

RESUMO

Este artigo se propõe a interrogar a temática da supervisão em psicanálise. Mesmo antes de qualquer regulamentação, a prática de procurar um colega para compartilhar os desafios da clínica já acontecia no meio psicanalítico. Tendo em vista que esse dispositivo está presente desde os primórdios da psicanálise e oficializou-se como parte do tripé da formação, entende-se a relevância de explorar o tema e levantar questões. Nesse sentido, o artigo se lança a investigar a supervisão em psicanálise e as interlocuções com a transmissão, a formação e a noção do não-saber.

Palavras-chave: Supervisão psicanalítica. Transmissão. Formação. Não-saber. Ética.

¹ Psicanalista, membro efetivo do Centro de Estudos Psicanalíticos de Porto Alegre (CEPdePA).

1 INTRODUÇÃO

Um texto surge de uma perturbação. Aquilo que interroga pode ganhar o destino da escrita. Incentivada pela inquietação despertada pela função de supervisora, proponho-me, neste artigo, a percorrer o tema da supervisão em psicanálise.

Na posição de psicanalista, a escuta ética pressupõe um não-saber que dá espaço ao saber inconsciente do sujeito em análise. No trabalho de supervisão, do lugar do supervisor, como se dá a escuta? Como ocupar o lugar de supervisor? Quais as articulações possíveis entre a prática da supervisão, a noção do não-saber e a ética da psicanálise? Instigada por tais questões, me lanço a investigá-las, sem a pretensão de propor respostas definitivas, mas com a intenção de tecer conexões e ampliar o debate.

Esse texto é construído a partir, principalmente, de artigos dos livros *A supervisão psicanalítica: ofício e transmissão* (2020), organizado por Ernesto Duvidovich, Ricardo Goldenberg e Emília Broide, e *Lacan e a formação do psicanalista* (2018), organizado por Marco Antônio Coutinho Jorge.

2 DAS ORIGENS

Inicialmente nomeada “análise de controle”², a prática da supervisão em psicanálise integra o chamado tripé da formação clínica, do qual também fazem parte a análise pessoal e o estudo teórico. A origem da supervisão enquanto atividade formal está, portanto, entrelaçada à institucionalização da formação psicanalítica. No entanto, a atitude de procurar outro colega para compartilhar fenômenos da clínica já acontecia de maneira informal antes de qualquer regulamentação.

2 A expressão “análise de controle” ainda é utilizada em algumas línguas para designar o dispositivo da supervisão.

Retornando aos primórdios da psicanálise, lembramos do momento em que o experiente médico Josef Breuer recorre ao jovem Freud solicitando sua escuta sobre o caso de Anna O. Ainda que a formalização da supervisão estivesse longe de acontecer, percebe-se, nesse episódio, o anseio por compartilhar a clínica — e seus desafios — com um colega e ter acesso a um olhar e uma escuta diversos. Poder-se-ia, assim, situar Freud como o primeiro supervisor da história da psicanálise, pois, diante do apelo que Breuer faz à sua escuta, algo é extraído como transmissão (BROIDE, 2017). Fontenele (2018, p. 267), ao retomar esse evento entre Breuer e Freud, pontua:

Muito embora a análise de controle tenha se firmado na história da psicanálise sob a suposição de que um analista mais experiente pode transmitir algo de sua perícia e ajudar o psicanalista iniciante, isso não é o fundamento mais importante da obrigatoriedade da supervisão na formação dos analistas, pois revela sobretudo um efeito imaginário da demanda por supervisão, que, mesmo sem se confundir com a análise, não está inteiramente isenta dos efeitos da transferência.

Broide (2017) enfatiza o caráter informal da transmissão do saber psicanalítico em seus primeiros tempos, contexto no qual as fronteiras entre análise pessoal e supervisão nem sempre eram nítidas. As conversas de Freud com seus discípulos, as cartas trocadas entre colegas, o desenvolvimento teórico e a interlocução do trabalho clínico em uma época anterior à formação psicanalítica sistematizada são legados dessa forma peculiar de transmissão (BROIDE, 2017).

No texto “Deve-se ensinar a psicanálise nas universidades?” (1919), Freud menciona o exercício da supervisão. Ao interrogar-se sobre a inclusão da psicanálise no currículo acadêmico, assinala que, apesar de tal feito poder ser motivo de contentamento, o aspirante a

psicanalista pode prescindir da universidade. Ressalta a viabilidade de o estudo teórico da psicanálise ser obtido e aprofundado na literatura especializada, nas reuniões científicas das sociedades psicanalíticas e na troca de ideias com membros mais experientes. O domínio da prática seria adquirido a partir da vivência da análise pessoal e “ao tratar pacientes, sob aconselhamento e supervisão de colegas já reconhecidos” (FREUD, 1919, p. 378).

Anos antes, em 1910, Freud já havia sinalizado a importância de um terceiro — para além da dupla analista-analisando — no aprendizado das técnicas psicanalíticas. Ao salientar os perigos da psicanálise selvagem, ele destaca a necessidade de se familiarizar com tais técnicas, as quais seriam adquiridas e aprimoradas com aqueles que já as dominam. Em 1926, enfatiza que o candidato a analista que tiver sido analisado, absorvido a teoria e aprendido a técnica, a arte da interpretação, o combate às resistências e o manuseio da transferência não é mais considerado um leigo na área da psicanálise. Freud (1926) indica os institutos nos quais a formação pode ser realizada e menciona o tripé *análise pessoal, estudo teórico e supervisão*.

A prática da supervisão foi oficializada na primeira sociedade de formação de analistas, o Instituto Psicanalítico de Berlim, fundado em 1920. Com sua formalização, surgem algumas controvérsias. Inicialmente, uma das discussões girava em torno das divergências sobre quem ocuparia o lugar de supervisor.

A escola de Budapeste, orientada pelas concepções de Sándor Ferenczi, defendia que a supervisão fosse conduzida pelo próprio analista do candidato, com o argumento de que, dessa forma, haveria melhores condições de analisar a contratransferência do analista iniciante. Por outro lado, a Escola de Berlim, liderada por Eitingon, entendia que a supervisão deveria ser realizada por outro psicanalista, privilegiando, assim, a aprendizagem da técnica e evitando a reprodução do modo de trabalhar do analista do supervisionando. As regulamentações da Associação Internacional de Psicanálise (IPA) a respeito da formação

encerraram o debate entre essas duas posições, tendo sido decidido que o supervisor deveria ser necessariamente diferente do próprio analista do supervisionando. Com isso, padroniza-se pela primeira vez uma concepção de supervisão (BROIDE, 2017; KUPERMANN, 2020; MILLOT, 2018).

Outro ponto controverso a respeito do exercício da supervisão refere-se à obrigatoriedade ou não da prática — no que tange à formação — nos institutos de psicanálise. Com o surgimento de instituições não filiadas à IPA, tal elemento do tripé passou a ser concebido e exigido de diferentes formas. Kupermann (2020) salienta que muitas instituições não fazem exigências quanto à escolha do supervisor e à frequência da supervisão, o que não diminuiria sua importância. A obrigatoriedade imposta por algumas sociedades psicanalíticas seria, portanto, questionável. Em algumas dessas instituições independentes da IPA surgidas a partir dos anos 1960, “considerou-se que a supervisão seria o *locus* privilegiado para a transmissão do saber sobre a prática psicanalítica” (KUPERMANN, 2020, p. 48). Talvez o debate sobre a exigência e o formato da supervisão possa ser ampliado para uma reflexão a respeito da forma como supervisor e supervisionando ocupam esses lugares e se ocupam deles.

Pensar o surgimento, a necessidade e as especificidades do dispositivo da supervisão é contemplar os próprios limites da psicanálise. O início dessa prática, antes mesmo de sua institucionalização, se deu espontaneamente, devido ao desejo sentido pelos psicanalistas de falar com colegas sobre os embaraços com que se confrontavam em suas clínicas. A supervisão é um espaço oportuno para que o supervisionando se depare com e reflita sobre os limites que estão em jogo no trabalho psicanalítico, podendo “servir de antídoto contra a incidência do desejo de curar a todo custo e em quaisquer circunstâncias” (FONTENELE, 2018, p. 266). Lacan (1955) nos lembra que, se o psicanalista admite a cura como um benefício adicional da análise, ele está precavido contra os abusos do anseio por curar. Reconhecer

os desafios e as limitações do fazer em psicanálise move o psicanalista para a posição de eterno aprendiz, em permanente enfrentamento ético com o não-saber. A formação psicanalítica torna-se, assim, um processo sempre em construção.

3 O DISPOSITIVO DA SUPERVISÃO

A escolha do melhor termo para designar o exercício de compartilhar a clínica com outro(s) colega(s) levanta algumas discussões. Roberto Girola (2020) menciona “supervisão” e “controle”. Ele sugere que, enquanto a palavra “controle” remete à rigidez e a uma prática mais diretiva, “supervisão” tem um caráter não diretivo e, portanto, mais associado à hermenêutica subversiva da psicanálise. Tal ideia abriria caminho para pensar que “a adoção de um processo de controle seria um indício de que a própria psicanálise suporta mal o ‘vazio’ hermenêutico do discurso e o desafio paradoxal dos processos inconscientes” (GIROLA, 2020, p. 170).

Já Ricardo Goldenberg (2020) argumenta que tanto “supervisão” como “controle” são termos indefensáveis que indicam um sintoma da instituição psicanalítica, no sentido de que seria preciso vigiar o trabalho dos que exercem a psicanálise. Não haveria sido encontrada até hoje, no entanto, expressão melhor.

Como contraponto, Goldenberg (2020) sinaliza e critica o seguinte movimento: da implicação sintomática das palavras “supervisão” e “controle”, os psicanalistas parecem ter passado ao oposto, ou seja, à ideia de que “vale tudo e qualquer coisa” em relação à atividade clínica. A relevância da supervisão não estaria na aprendizagem de como analisam os mestres, mas na possibilidade de entender sobre os impasses de uma análise a partir de um outro (supervisor) que possibilita o “escutar-se”, o que reduziria a sensação de autossuficiência (GOLDENBERG, 2020).

Em seu texto “Respostas a algumas questões relativas à supervisão”, Safouan (2018) se propõe a pensar o tema a partir da pergunta

“Por que a supervisão?”. Ele associa o sentido dessa práxis à vivência de aprender a aprender com a própria experiência e defende que o objeto da supervisão não é o supervisionando ou seu analisando, mas a própria prática psicanalítica, entrelaçada ao desejo do analista.

Girola (2020, p. 171) pontua a importância de supervisor e supervisionando poderem se surpreender “com a escuta de algo que é sempre novo e não aprisionável na rigidez de uma teoria”. Goldenberg (2020) também menciona a surpresa como a melhor bússola diante de um processo analítico, sendo o suposto saber do analista sobre um paciente um obstáculo à análise. Uma das funções da supervisão seria, portanto, situar quando e por que se perdeu a capacidade de se surpreender com determinado analisando, caso isso tenha acontecido.

Suspender o diagnóstico poderia ser uma forma de o supervisor manter a própria regra de abstinência da supervisão, amenizando o risco de cair na ilusão de compreender, “de esperar o outro, antecipadamente, no lugar em que imaginamos que já está” (GOLDENBERG, 2020, p. 161). Dessa maneira, seria recomendável que o supervisor não se posicionasse como aquele que sabe o que deve ser feito e examina se foi realizado corretamente.

O exercício da supervisão não opera a partir de um lugar de ensino, tratando-se, antes, de um dispositivo clínico no qual a posição pedagógica ou de mestre deve ser suspensa (DUVIDOVICH, 2020). Kupermann (2020) alerta para o risco do excesso interpretativo do supervisor, que pode obliterar a polissemia dos termos transportados pelo supervisionando da cena analítica para a supervisão. E continua:

[...] acredito que a supervisão não é uma ocasião para enormes falatórios, mas para o emprego preciso das palavras capazes de bendizer a incerteza e a delicadeza do encontro clínico e, assim, de auxiliar o supervisionando a suportar as lacunas do seu saber, bem como os silêncios e o tempo necessários

para que os movimentos da repetição do seu paciente possam anunciar o trabalho de produção de sentido ao qual ambos se dedicam (KUPERMANN, 2020, p. 48).

Sobre o objetivo preponderante da prática de supervisão, Duvidovich (2020) destaca a expansão dos recursos da escuta, no sentido de acompanhar o psicanalista na construção e na manutenção de um estilo próprio de produção de escuta clínica. Posicionada entre a experiência íntima da própria análise do analista e os universais teóricos da psicanálise, a supervisão — enquanto recurso clínico que produz efeitos — operaria como intermediação.

Jorge (2018a) sinaliza que a supervisão é um dispositivo que se insere nesse espaço que articula o *saber* ao *não-saber*, sendo o *saber* associado à teoria e o *não-saber* referente ao que é produzido na experiência clínica. Kupermann (2020) fala em espaço de compartilhamento no qual o supervisor teria a sensibilidade para perceber, a partir das associações livres dos analisandos transmitidas ao analista em supervisão, aquilo que revela uma abertura fecunda para a produção de novos sentidos.

4 TRANSMISSÃO, FORMAÇÃO E NÃO-SABER

Em sua tese de doutorado, Emília Broide (2017) situa a supervisão como o interrogante ético e político da práxis psicanalítica, na medida em que capta o limite da clínica, da teoria e de sua formalização. A autora se utiliza da noção do não-saber para construir conexões com o exercício da supervisão. Esse insabido, ou seja, o saber que se sabe incompleto, desloca o supervisor do lugar de mestria e abre espaço para a interrogação da implicação do supervisionando no caso. Não se trata de responder à demanda, de encontrar a verdade, de dar explicação, mas de sustentar o desejo de saber, o enigma, a abertura da

escuta. Como nos lembra Safouan (2018), a supervisão nada ensina àqueles que não têm nada a aprender.

Vetor na práxis de supervisão, o não-saber está do lado do supervisionando assim como do supervisor, e impulsiona a criação de um espaço vazio no qual se produz algum saber. Broide (2017, p. 15) parte da hipótese, portanto, de que a supervisão em psicanálise

[...] é menos responsável pelo que o supervisor ensina sobre um caso ou explícita da teoria e seus conceitos, e mais pelos efeitos de transmissão da ética referida à impossibilidade de um saber total, uma ética que aponta um limite, a castração.

A noção do não-saber pode ser concebida, desse modo, a partir de uma perspectiva ética, sendo que a psicanálise, em vez de produzir certezas sobre o ser, se apresenta como uma espécie de prática da dúvida (KEHL, 2002).

Ao se questionar sobre o saber do analista, Lacan (1955) refere a *fala verdadeira* e o *discurso intermediário*. Enquanto a fala verdadeira constitui o sujeito em sua verdade, o discurso intermediário pressupõe o erro, a ambiguidade e o engano. Em tal discurso dirigido ao outro, o sujeito considera o que sabe de seu ser como dado. Apesar de o discurso intermediário ser perpassado pelo erro e pelo engano, ele testemunha a existência da fala em que se funda a verdade. Essa fala é acessível por meio da mediação com outro sujeito, quando ela se abre para uma cadeia sem fim, ainda que não indefinida. Quanto ao analista, é na medida em que “faz silenciar em si o discurso intermediário, para se abrir para a cadeia das falas verdadeiras, que ele pode instaurar sua interpretação reveladora” (LACAN, 1955, p. 355). Dessa forma, o silêncio do analista significa que ele se cala *em vez de* responder, ou seja, não se trata do saber do analista, mas daquilo que ele desconhece.

A análise progride essencialmente no não-saber e só pode encontrar sua medida, desse modo, naquilo que Lacan (1955) denomina “douta ignorância”. Estabelecendo um paralelo entre formação psicanalítica, ignorância e não-saber, Lacan (1955) propõe que o analista só pode enveredar pela formação ao reconhecer em seu saber o sintoma de sua ignorância, sendo ela não ausência de saber, mas paixão do ser. Para evitar o risco de se tornar um *robô de analista*, o candidato deveria poder contar, em sua formação, com mestres que o acompanham nesse não-saber. Em uma sessão de análise, não se trata, portanto, de tentar compreender o sentido daquilo que é escutado, visto que, assim, o analista deixa de ser o portador da fala ao acreditar saber o que o analisando tem a dizer (LACAN, 1955). Esse mesmo princípio da douta ignorância e da escuta a partir de um não-saber pode ser transportado para a experiência da supervisão.

Broide (2017) reforça que a supervisão se dá a partir da clínica e contempla a teoria, embora não seja teórica e se distancie dos espelhusismos. Nesse sentido, espera-se que a escuta do supervisor não se dê de forma especular, não convoque a efeitos de imaginarização, se afastando, assim, do exercício de um poder por meio de uma suposta sugestão.

O abismo existente entre o vivido da experiência de uma sessão de análise e o que se pode contar dela coloca em questão o impossível de dizer (BROIDE, 2017). O relato de um caso em supervisão não se fixa à narração lógica e coerente dos fatos e escapa da reprodução precisa do diálogo de uma sessão. As marcas, percepções e indagações do analista somam-se à memória vacilante desse que escuta, e é “dessa mistura de história e memória que o caso é composto na tentativa de contornar o impossível de dizer” (BROIDE, 2017, p. 18).

Abordar a prática da supervisão pressupõe levar em consideração a transmissão em psicanálise, a qual é, desde o seu início, regida pela transferência. Ao transcender o ensino, a transmissão articula o saber da psicanálise ao não-saber inerente à experiência. Broide (2017)

ênfata que, enquanto a intenção do ensino é a aquisição de conhecimento voltado a um saber sistematizado, a transmissão requer a passagem pela experiência e se produz na relação transferencial estabelecida em uma situação específica. Pode-se pensar a transmissão e, conseqüentemente, a supervisão a partir do interjogo entre análise pessoal e estudo da teoria (JORGE, 2018c).

No texto “Proposição de 9 de outubro de 1967 sobre o psicanalista da Escola”, Lacan (1967, p. 248) enuncia a máxima “o psicanalista só se autoriza de si mesmo”³ e, conforme enuncia Didier-Weill (2018), anos mais tarde adiciona à frase “e por alguns outros”. Jorge (2018b) sugere que, enquanto a primeira parte do enunciado faz referência à análise pessoal — por meio da qual o psicanalista, por si só, atinge essa autorização —, o acréscimo posterior diz respeito aos demais elementos do tripé: ensino teórico e supervisão clínica. Didier-Weill (2018) entende que a frase “o psicanalista só se autoriza de si mesmo e por alguns outros” introduz a noção de uma continuidade entre o íntimo e o coletivo, entre a intensão — o tratamento analítico — e a extensão — a psicanálise na pólis.

Sendo a supervisão parte do tripé, cabe interrogar a própria formação do psicanalista, a maneira como ela foi formalizada e o modo como ela ocorre hoje dentro e fora das instituições de psicanálise. Controverso e complexo, o tema da formação merece ser melhor explorado, debatido e revisitado, para, quem sabe, ter efeito de reformulação. Catherine Millot (2018, p. 36) argumenta que por alguns anos, desde o seu início, a formação foi assunto pouco discutido e interrogado, e que, “na maioria dos institutos psicanalíticos, a formação permanece hoje quase idêntica àquela do início dos anos 1950”.

Em um texto muito interessante intitulado “O analista independente”, Décio Gurfinkel (2020) expõe algumas ideias sobre o percurso de tornar-se psicanalista. Segundo ele, essa formação se dá por meio

³ Outra tradução possível para a frase é: “o psicanalista não se autoriza senão de si mesmo”.

de um processo contínuo caracterizado pela dialética entre filiação e cultivo da singularidade. Nessa trajetória, são estabelecidas relações de transferência com o analista, com os supervisores e com os espaços de formação mais ou menos institucionalizados.

Em busca de uma capacidade própria de “pensar psicanaliticamente” e de modo crítico, espera-se que, com o tempo, tais relações possam ser questionadas a partir de um trabalho de desalienação e desidentificação. Caso isso não se dê dessa forma, o potencial psicanalítico corre o risco de ficar engessado e comprometido.

Gurfinkel (2020, p. 61) entende, assim, que, em um processo de formação psicanalítica, o fenômeno transferencial é um mal necessário, sendo que a transferência com o analista, com o supervisor, com os mestres e com a instituição “é fonte tanto de estímulo para o crescimento quanto de alienação diante de tais líderes; daí a importância de um contínuo trabalho de desidealização e desidentificação”. E segue:

[...] o valor maior deve ser, aqui, o resgate da capacidade de discernimento perdida no processo de alienação. É justamente nos momentos de maior crise e convulsão (social e institucional) que mais somos postos à prova, e devemos trabalhar intensamente para conservar o discernimento acima de tudo. Esta função do Eu, tão preciosa, não deve ser delegada a qualquer — ou a nenhum! — líder; ela é a carta de alforria que devemos guardar sempre conosco como nosso bem mais precioso, que nos protege da escravidão e de um estado de dependência crônico em relação ao líder. Assim, creio que temos aqui um valor ético e político maior: cultivar e conservar a capacidade de pensar com independência, seja na vida psicanalítica — dentro e fora da instituição —, seja na vida social e civil em geral (GURFINKEL, 2020, p. 61).

Em uma direção similar, Kupermann (2014) apresenta a ideia da *transferência nômade* como possibilidade de um novo arranjo teórico-institucional na psicanálise. A *transferência nômade* não é dirigida a um único mestre, a uma teoria hegemônica e a uma única instituição. Esse modelo transferencial, possibilitado pelo pluralismo no campo psicanalítico, viria para “embaralhar os códigos, os contratos, as redes de compromisso e as fidelidades transferenciais” (KUPERMANN, 2014, p. 187).

Pensando no projeto de um “analista independente” e considerando a dimensão ética e política que essa posição contempla, Gurfinkel (2020) sugere um processo de transformação de uma relação vertical e assimétrica de dependência em uma relação horizontalizada e simétrica de interdependência, na qual o jogo dialético entre “estar só” e “estar com” é um exercício contínuo. A construção de relações de interdependência horizontalizadas seria, assim, o resultado do trabalho de dissolução das transferências realizado nesse trajeto de “tornar-se analista”.

5 ALGUMAS PALAVRAS FINAIS

Desde antes de ser formalizada e incluída no tripé da formação clínica, a supervisão em psicanálise já acontecia de maneira informal, devido à necessidade e ao desejo dos analistas de contar com a escuta de outro colega. Percebe-se então que tal prática associa-se a uma demanda do psicanalista, não estando sua atividade necessariamente e apenas atrelada à formação clínica institucional.

A resposta à suposta pergunta “Por que a supervisão?” pode ser construída a partir da noção do não-saber e da possibilidade de admitir os desafios da clínica que podem obturar a escuta. Procurar um outro para compartilhar casos clínicos é reconhecer-se incompleto, assumir que não se pode tudo, que a falta opera e impera. Esse outro procurado, o supervisor, sabe-se percebido como sujeito suposto sa-

ber, mas não encarna esse lugar, sendo ele também atravessado pelo furo.

A supervisão psicanalítica não é destinada apenas ao analista iniciante, sendo um espaço permanentemente aberto de troca entre colegas nessa formação sempre em construção. Nesses termos, que a supervisão seja parte do tripé psicanalítico, quando descolada de uma prática mecânica e irrefletida, condiz com a ética da psicanálise, que insiste na sustentação da falta, do furo, da verdade não-toda, do sujeito falta-a-ser, da formação psicanalítica como devir.

Finalizo este artigo com uma citação de Safouan (2018, p. 283-284), que, ao mencionar a posição do supervisor, nos lembra que:

Aceitar a função de supervisor é sempre um risco, do qual o único responsável é o analista[...] não há nenhum critério de seleção que permita constituir uma classe de supervisores; essa função está aberta a todo analista. O máximo que se pode desejar ao analista que assume essa função é que, de sua parte, isso seja uma maneira de renovar seu engajamento na psicanálise.

REFERÊNCIAS

BROIDE, E. E. **A supervisão como interrogante da práxis analítica**: do desejo de analista à transmissão da psicanálise. 2017. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

DIDIER-WEILL, A. Por um lugar de insistência. In: JORGE, M. A. C. (org.). **Lacan e a formação do psicanalista**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2018. p. 107-119.

DUVIDOVICH, E. O que espero de uma supervisão. In: DUVIDOVICH, E.; GOLDENBERG, R.; BROIDE, E. E. (org.). **A supervisão psicanalítica**: ofício e transmissão. São Paulo: Zagodoni, 2020. p. 113-122.

FONTENELE, L. B. Caminhos e descaminhos da supervisão em psicanálise. *In: JORGE, M. A. C. (org.). **Lacan e a formação do psicanalista***. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2018. p. 263-276.

FREUD, S. (1910). Sobre psicanálise “selvagem”. *In: FREUD, S. **Fundamentos da clínica psicanalítica***. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 81-91. (Obras incompletas de Sigmund Freud, 6).

FREUD, S. (1919). Deve-se ensinar a psicanálise nas universidades? *In: FREUD, S. **História de uma neurose infantil (“o homem dos lobos”), além do princípio do prazer e outros textos (1917-1920)***. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. p. 377-388. (Obras completas, 14).

FREUD, S. (1926). A questão da análise leiga. Conversas com uma pessoa imparcial. *In: FREUD, S. **Fundamentos da clínica psicanalítica***. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 205-289. (Obras incompletas de Sigmund Freud, 6).

GIROLA, R. Poder e controle no âmbito da supervisão e transmissão da psicanálise. *In: DUVIDOVICH, E.; GOLDENBERG, R.; BROIDE, E. E. (org.). **A supervisão psicanalítica: ofício e transmissão***. São Paulo: Zagodoni, 2020. p. 165-175.

GOLDENBERG, R. Notas para uma regra da abstinência de uso do supervisor. *In: DUVIDOVICH, E.; GOLDENBERG, R.; BROIDE, E. E. (org.). **A supervisão psicanalítica: ofício e transmissão***. São Paulo: Zagodoni, 2020. p. 159-162.

GURFINKEL, D. O analista independente. *In: DUVIDOVICH, E.; GOLDENBERG, R.; BROIDE, E. E. (org.). **A supervisão psicanalítica: ofício e transmissão***. São Paulo: Zagodoni, 2020. p. 59-64.

JORGE, M. A. C. Aprender a aprender, Lacan e a supervisão psicanalítica. *In: JORGE, M. A. C. (org.). **Lacan e a formação do psicanalista***. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2018a. p. 285-290.

JORGE, M. A. C. Introdução. *In: JORGE, M. A. C. (org.). **Lacan e a formação do psicanalista***. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2018b. p. 9-11.

JORGE, M. A. C. Lacan e a estrutura da formação psicanalítica. *In*: JORGE, M. A. C. (org.). **Lacan e a formação do psicanalista**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2018c. p. 85-104.

KEHL, M. R. **Sobre ética e psicanálise**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

KUPERMANN, D. O chiaroscuro da supervisão psicanalítica. *In*: DUVIDOVICH, E.; GOLDENBERG, R.; BROIDE, E. E. (org). **A supervisão psicanalítica: ofício e transmissão**. São Paulo: Zagodoni, 2020. p. 43-57.

KUPERMANN, D. **Transferências cruzadas: uma história da psicanálise e suas instituições**. São Paulo: Escuta, 2014.

LACAN, J. (1955). Variantes do tratamento padrão. *In*: LACAN, J. **Escritos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998. p. 325-364.

LACAN, J. (1967). Proposição de 9 de outubro de 1967 sobre o psicanalista da Escola. *In*: LACAN, J. **Outros escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003. p. 248-264

MILLOT, C. Sobre a história da formação dos analistas. *In*: JORGE, M. A. C. (org.). **Lacan e a formação do psicanalista**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2018. p. 29-42.

SAFOUAN, M. Respostas a algumas questões relativas à supervisão. *In*: JORGE, M. A. C. (org.). **Lacan e a formação do psicanalista**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2018. p. 277-284.

Between transmission, training and not-knowing, the supervision in psychoanalysis

ABSTRACT

This article proposes to interrogate the issue of supervision in psychoanalysis. Even before any regulation, the practice of meeting a colleague to share the clinical challenges was already happening in the psychoanalytic field. Bearing in mind that this resource has been present since the beginnings of psychoanalysis and became official as part of the tripod of psychoanalytic training, it is understood the relevance of exploring the theme and raising questions. In this sense, the article sets out to investigate supervision in psychoanalysis and the interconnections with transmission, training and the notion of not-knowing.

Keywords: Psychoanalytic supervision. Transmission. Training. Not-knowing. Ethic.

Recebido em 03/06/2023

Aceito em 28/08/2023