

FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA CLÍNICA: PERCEPÇÕES DOS SUPERVISORES E ESTAGIÁRIOS QUANTO AO PROCESSO DE SUPERVISÃO NA GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

TRAINING IN CLINICAL PSYCHOLOGY: PERCEPTIONS OF SUPERVISORS AND INTERNS REGARDING THE SUPERVISION PROCESS IN UNDERGRADUATE PSYCHOLOGY

FORMACIÓN EN PSICOLOGÍA CLÍNICA: PERCEPCIONES DE SUPERVISORES Y BECARIOS SOBRE EL PROCESO DE SUPERVISIÓN EN LA LICENCIATURA DE PSICOLOGÍA.

Simone Angelica Amorim Silva

● Psicóloga, Centro Universitário de Brasília (UniCEUB). ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-6255-4350>

● E-mail: psi.silva06@gmail.com

Janaína Bianca Barletta

● Psicóloga com pós-doutorado em Psicologia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo /Ribeirão Preto (USP/RP), doutora em Ciências da Saúde pela Universidade Federal de Sergipe (UFS), mestre em Psicologia pela Universidade de Brasília (UnB). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0834-4559>

● E-mail: janabianca@gmail.com

Manuela Ramos Caldas Lins

● Doutora em Psicologia pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações (PSTO) da Universidade de Brasília (UnB). Mestre em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0115-6459>

● E-mail: manuela_rcl@hotmail.com

Carlos Manoel Lopes Rodrigues

- Doutor em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações. Professor Titular e Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro Universitário de Brasília-CEUB.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5188-7110>

- E-mail: prof.carlos.manoel@gmail.com

RESUMO

Este estudo investigou as perspectivas de supervisores e supervisionandos sobre os benefícios e desafios da supervisão na formação em psicologia clínica, além de explorar suas expectativas. Utilizou-se uma abordagem qualitativa e exploratória, com entrevistas semiestruturadas realizadas com quatro supervisores e quatro alunos do 10º período de Psicologia de uma clínica escola. As entrevistas foram analisadas por meio do programa IRAMUTEQ e Análise Textual Discursiva (ATD). As análises indicaram cinco classes distintas, com percepções específicas de abordagens teóricas (Psicanálise, Gestalt-terapia, Comportamental e Sistêmica) e a experiência dos estagiários, além de princípios éticos e formação dos supervisores como temas centrais.

Palavras-chave: Psicoterapia; Formação Profissional; Supervisão Clínica.

ABSTRACT

This study investigated the perspectives of supervisors and supervisees regarding the benefits and challenges of supervision in clinical psychology training, as well as their expectations of the process. A qualitative and exploratory approach was employed, with semi-structured interviews conducted with four supervisors and four tenth-semester psychology students from a school clinic. The interviews were analyzed using the IRAMUTEQ software and Discursive Textual Analysis (DTA). The analyses indicated five distinct classes, with specific insights from theoretical approaches (Psychoanalysis, Gestalt Therapy, Behavioral, and Systemic) and the trainees' experiences, as well as ethical principles and supervisor training as central themes.

Keywords: Psychotherapy; Professional Training; Clinical Supervision.

RESUMEN

Este estudio investigó las perspectivas de supervisores y supervisados sobre los beneficios y desafíos de la supervisión en la formación en psicología clínica, además de explorar sus expectativas. Se utilizó un enfoque cualitativo y exploratorio, con entrevistas semiestruturadas realizadas a cuatro supervisores y cuatro estudiantes del décimo período de Psicología en una clínica escuela. Las entrevistas fueron analizadas mediante el programa IRAMUTEQ y el Análisis Textual Discursivo (ATD). Los análisis indicaron cinco clases distintas, con percepciones específicas de enfoques teóricos (Psicoanálisis, Terapia Gestalt, Conductual y Sistémica) y la experiencia de los estudiantes en prácticas, además de principios éticos y formación de los supervisores como temas centrales.

Palabras clave: Psicoterapia; Formación Profesional; Supervisión Clínica.

INTRODUÇÃO

Em 2004, os cursos de Psicologia passaram a ser orientados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), que consolidaram as normas obrigatórias para as Instituições de Ensino Superior (IES), contribuindo para o planejamento curricular dos cursos no país (Pereira; Pereira; Nunes, 2020; Souza; Facci; Silva, 2018). As DCN foram reformuladas em 2011, 2018 e em 2023, com o intuito de aprimorar a formação em Psicologia por meio de novas diretrizes, garantindo aos estudantes das IES acesso a um currículo mínimo que preza pelo ensino, pesquisa, atuação profissional, ética e compromisso social, de acordo com as atuais dimensões políticas e sociais (Ministério da Educação [MEC], 2023).

As DCN definem que as IES devem garantir a prática supervisionada nos estágios do núcleo comum e nas ênfases curriculares. Os supervisores devem ser qualificados e experientes em sua área específica, além de serem membros do corpo docente da IES. O objetivo é favorecer conhecimentos e atitudes próprios da ação profissional, sempre prezando pela ética profissional (MEC, 2023). Assim, o estágio supervisionado assegura ao estagiário um supervisor que verifica as capacidades técnicas necessárias para o exercício profissional do futuro psicólogo, conferindo à prática supervisionada um papel fundamental no ensino e treinamento prático do aprendiz. Esta etapa é central para a aplicação e consolidação dos conhecimentos, habilidades e valores do psicólogo (Barletta *et al.*, 2023; Falender; Shafranske, 2004; Stilita, 2021).

A graduação cumpre o compromisso político-científico-ético-pedagógico de uma formação generalista, garantindo ao egresso o domínio básico de conhecimentos psicológicos (MEC, 2023). Para tanto, é essencial que os alunos desenvolvam competências específicas para a atuação clínica (Cruz; Schultz, 2009; Pereira; Pereira; Nunes, 2020). Os futuros profissionais devem ser capacitados para realizar intervenções psicológicas fundamentadas em teorias e técnicas reconhecidas, adaptadas às necessidades individuais dos pacientes (Freitas; Noronha, 2007). Isso inclui a habilidade de desenvolver e implementar planos de tratamento, monitorar o progresso do paciente e ajustar as intervenções conforme necessário. Além disso,

é necessário que os alunos desenvolvam habilidades de escuta ativa, empatia e comunicação eficaz, essenciais para o estabelecimento de uma relação terapêutica confiável e colaborativa.

Nesse contexto, o estágio supervisionado pode ser considerado um campo de experimentação e desenvolvimento profissional (Pereira; Pereira; Nunes, 2020). Nesse rito de passagem de aluno para profissional, muitos acadêmicos não se sentem preparados para iniciar os atendimentos, compreendendo que os conhecimentos teóricos assimilados até então não serão suficientes para sua prática clínica, sentimentos próprios da inexperiência clínica (Barbosa; Laurenti; Silva, 2013). No estágio supervisionado, os futuros terapeutas clínicos começam a ser treinados quanto às habilidades clínicas necessárias, momento em que aprenderão por meio das experiências vivenciadas, das estratégias utilizadas, da percepção de si diante dos atendimentos e das reflexões geradas nos atendimentos e supervisões (Barreto; Barletta, 2010; Knox; Hill, 2021). Assim, buscam junto a seus supervisores desenvolver um manejo clínico de qualidade, sendo esses momentos ricos para a aprendizagem da prática psicoterápica (Oliveira-Monteiro; Nunes, 2008; Stilita, 2021).

Supervisão Clínica

A supervisão é uma atividade distinta na formação acadêmica, baseada em um processo interpessoal e colaborativo que busca educar, formar e desenvolver uma prática baseada na ciência (Falender; Shafranske, 2004). Nesse sentido, a supervisão deve contribuir para a formação do terapeuta, oferecer cuidado a quem recebe o serviço, avaliar a qualidade desses serviços e cuidar do bem-estar do terapeuta supervisionado diante de processos contratransferenciais (Aguirre, 2000; Lohani; Sharma, 2023; Saralegui; Steiner; Valenciano, 2023).

As concepções iniciais do processo de supervisão o caracterizavam como uma atividade hierarquizada e avaliativa, onde um profissional experiente busca melhorar o trabalho de um colega recém-formado, monitorando as atividades oferecidas ao supervisionado (Bernard; Goodyear, 1992). Com o tempo, o conceito

de supervisão passou a incluir duas importantes mudanças: a primeira é que o processo de supervisão pode acontecer de forma interdisciplinar e não apenas entre pares da mesma profissão, e a segunda diz respeito ao momento em que a supervisão ocorre (Barletta *et al.*, 2023; Bernard; Goodyear, 2014). Em uma concepção mais atual, as supervisões não devem se resumir a discussões de casos em uma relação hierárquica e passiva, onde o supervisionando espera do supervisor orientações sobre o que fazer (Barletta *et al.*, 2023; Rief, 2021; Saralegui; Steiner; Valenciano, 2023).

Nessa perspectiva, a supervisão tem a finalidade de ampliar habilidades, conhecimentos e atitudes, impulsionada pela necessidade particular de cada supervisionando, e tem função de avaliação, monitorando o progresso com foco em feedbacks. Trabalha comportamentos, pensamentos ou sentimentos do supervisionado despertados pelo cliente, focando nas barreiras que possam impedir o terapeuta de oferecer um atendimento eficaz ao cliente (Bernard; Goodyear, 2014; Stilita, 2021).

A atividade de supervisão clínica busca desenvolver o manejo clínico, estabelecer uma postura ética, teórica e prática, tornando-se um processo importante e constante na formação de psicólogos clínicos (Moreira, 2003; Stilita, 2021), sendo o supervisor corresponsável pelo atendimento, preparando com qualidade o supervisionando para o atendimento à população (Falender, 2014). Tal concepção permeia a concepção adotada pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP), como definido no Código de Ética do Profissional Psicólogo e demais documentos normativos (CFP, 2005, 2007), que asseveram que os estágios de aprendizagem terão suas práticas supervisionadas por um profissional que se responsabilizará por verificar e capacitar o estagiário para a prática profissional, delegando funções e prezando pela ética. Como afirma Falender (2014), o supervisor é um guardião da profissão, garantindo que os terapeutas supervisionados estão desenvolvendo competências e agindo de modo adequado, ofertando um serviço que não seja danoso à população.

As funções dos supervisores são complexas e diversificadas, envolvendo fatores teóricos, técnicos e pessoais, e buscam cumprir o objetivo maior da

supervisão: o desenvolvimento de competências (Oliveira-Monteiro, Nunes, 2008; Sei; Paiva, 2024). Nessa tarefa, o supervisor utiliza métodos e técnicas ancoradas na perspectiva teórica que sustenta o modelo de psicoterapia utilizado na prática dos supervisionados (Barletta; Rodrigues; Neufeld, 2021; Boris, 2008; Knox; Hill, 2021; Moreira, 2003).

Dada a diversidade de abordagens psicoterápicas, não há um modelo unificado de supervisão. Como indicado por Smith (2009), a supervisão de natureza psicanalítica utiliza dados clínicos como reações afetivas, mecanismos de defesa e transferência, podendo focar em diferentes aspectos do processo terapêutico e de supervisão, desde o papel didático do supervisor até a análise das dinâmicas relacionais entre supervisor e supervisionando (Mendes, 2002; Saraiva; Nunes, 2007; Vegh, 2005; Valabrega, 1983), sem, no entanto, apresentar um modelo único de supervisão (Saraiva; Nunes, 2007; Saralegui; Steiner; Valenciano, 2023).

Independente da abordagem, cabe ao supervisor criar um clima positivo de receptividade, favorecendo o compartilhamento de potencialidades, erros e dificuldades por meio de uma postura empática e respeitosa, estabelecendo uma aliança de confiança que favorece o desenvolvimento do supervisionando (Barreto; Barletta, 2010; Saralegui; Steiner; Valenciano, 2023).

Assim, há uma tendência em apontar a necessidade de um treinamento específico para supervisores, de modo a incorporar os princípios do processo de supervisão e oferecer seus serviços de forma eficaz (Barletta; Rodrigues; Neufeld, 2021; Falender, 2014; Keum; Wang, 2021). As competências necessárias a um supervisor abrangem diversas áreas teóricas, técnicas e interpessoais. Em linhas gerais, é desejável que um supervisor tenha domínio do campo teórico, bem como das práticas clínicas e de intervenção (Ferreira *et al.*, 2021). Manter-se atualizado com as últimas pesquisas, práticas e tendências na área de psicoterapia é essencial para garantir a relevância e a eficácia da supervisão (Milne, 2009).

Além disso, um supervisor deve possuir habilidades de observação e avaliação para analisar objetivamente o desempenho do supervisionando, oferecendo feedback construtivo e específico que ajude o supervisionando a melhorar suas

habilidades e abordar áreas de aprimoramento (Ferreira *et al.*, 2021). Orientar o desenvolvimento das competências clínicas do supervisionando é fundamental, promovendo um repertório variado de habilidades e técnicas.

As competências interpessoais incluem a capacidade de ser empático e sensível às necessidades e sentimentos do supervisionando, além de possuir habilidades de comunicação claras e eficazes que facilitem o diálogo aberto e honesto (Sei; Paiva, 2011). Estabelecer uma relação de confiança e respeito mútuo é fundamental para criar um ambiente seguro para a aprendizagem e o crescimento (Saralegui; Steiner; Valenciano, 2023).

Manter altos padrões éticos e profissionais é outra competência vital, servindo como modelo para o supervisionando (Oliveira-Monteiro *et al.*, 2013). Garantir a confidencialidade e privacidade das informações compartilhadas durante a supervisão é essencial, assim como ter sensibilidade e respeito pelas diferenças culturais, étnicas e de gênero, integrando essa compreensão na prática de supervisão. Além disso, o supervisor deve manter a autoconsciência sobre suas próprias reações, preconceitos e contratransferências, promovendo e praticando o autocuidado para manter o bem-estar emocional e profissional (Lohani; Sharma, 2023). Essas competências são essenciais para proporcionar um ambiente de supervisão eficaz, seguro e de suporte (Sei; Paiva, 2011), garantindo o desenvolvimento profissional e pessoal dos psicoterapeutas em formação.

Considerando que o processo de supervisão tem avançado para modelos colaborativos, qual seria então o papel do supervisionando nesse processo? Segundo Falender e Shafranske (2004), espera-se que o supervisionando adote uma postura de feedback bidirecional, trabalhe as contratransferências, mantenha postura ética diante do cliente e durante o processo de supervisão, faça autoavaliação e auto-observação. Além disso, os autores esperam que o supervisionando discuta conflitos no relacionamento de supervisão, registre suas práticas, participe de eventos científicos e não use o processo de supervisão como terapia, permanecendo aberto à aprendizagem, receptivo a feedbacks e desenvolvendo as metas estabelecidas.

A aquisição de habilidades clínicas está relacionada à quantidade e variedade dos esforços de aprendizagem empreendidos pelo aprendiz, tornando o manejo terapêutico mais rico e flexível (Dreiblatt *et al.*, 1980). Supervisionandos associam a relação de confiança com o supervisor a uma abertura para levarem suas dúvidas, questionamentos e erros, atribuindo os momentos de supervisão a reflexões mais profundas e ao desenvolvimento de autoconfiança, atendendo a questões técnicas e oferecendo suporte emocional (Barbosa; Laurenti; Silva, 2013; Knox; Hill, 2021).

No entanto, a idealização do supervisor em contextos de supervisão clínica pode trazer diversos riscos tanto para o desenvolvimento do supervisionando quanto para a relação de supervisão (Aguirre, 2000; Campbell, 2006; Oliveira-Monteiro; Nunes, 2008). A idealização ocorre quando o supervisionando vê o supervisor de forma exageradamente positiva, atribuindo-lhe características de perfeição e infalibilidade. Um dos principais riscos é a diminuição da capacidade crítica do supervisionando, que pode se sentir relutante em questionar as orientações do supervisor ou explorar alternativas, resultando em dependência excessiva e limitação do crescimento profissional. Essa dinâmica de poder desequilibrada pode transformar a supervisão em um processo menos colaborativo e mais diretivo, comprometendo o aprendizado mútuo (Campbell, 2006).

Posto isso, o processo de supervisão é essencial para a formação em Psicologia Clínica, e refletir sobre essa prática fortalece seu papel central no campo. Apesar dos avanços, ainda existem lacunas na literatura sobre o processo de supervisão (Falender, 2014; Knox; Hill, 2021), como, por exemplo, sobre como as expectativas e características de supervisores e supervisionandos influenciam a experiência e os resultados da supervisão (Knox; Hill, 2021).

Tendo em vista a relevância da supervisão na formação clínica, os estudos sobre supervisão têm crescido no Brasil (Barreto; Barletta, 2010; Barletta Rodrigues; Neufeld, 2021; Barletta; Versuti; Neufeld, 2021; Freitas; Noronha, 2007; Machado; Barletta, 2015; Oliveira-Monteiro *et al.*, 2013; Stilita, 2021), com enfoques em diferentes aspectos, como: o papel do supervisor/da supervisão, percepção sobre supervisão, formação de supervisores, modelos de supervisão, e nos chamam a atenção para a qualidade do serviço prestado na supervisão e para o que falta para que essa prática cumpra seu papel normativo, formativo e restaurador. Diante desse cenário, este estudo busca compreender as perspectivas dos supervisores e supervisionandos sobre

os benefícios e desafios associados à supervisão na formação em Psicologia Clínica. Além disso, o estudo busca compreender as expectativas dos atores em relação ao processo de supervisão, de forma a complementar os estudos conduzidos nessa área.

MÉTODO

Para consecução dos objetivos propostos adotou-se uma abordagem qualitativa e exploratória.

Participantes

Participaram desta pesquisa 4 supervisores da área de psicologia clínica que exercem atividade de supervisão clínica em uma clínica escola (identificados por S1, S2, S3 e S4) e 4 alunos de 10º período do Curso de Psicologia (identificados por E1, E2, E3 e E4), e que estavam sob supervisão dos supervisores participantes que compõem esta amostra. A seleção da amostra se deu por conveniência uma vez que todos os participantes integram os serviços de psicologia na clínica escola em que a pesquisa foi realizada.

Instrumento

Foram utilizados dois roteiros para nortear as entrevistas semiestruturadas como uma forma de abordar tópicos relevantes para este estudo relativos à percepção dos supervisores e estagiários quanto a supervisão na formação clínica, e teve como foco: a) conhecer diferentes concepções sobre supervisão clínica; b) caracterizar atividades de supervisão desenvolvidas; c) conhecer um pouco da trajetória dos supervisores; d) buscar os sentidos da supervisão clínica na visão dos estagiários; e) diferenciar as concepções dos estagiários e supervisores quanto à supervisão clínica.

Procedimento e análise dos dados

Os participantes recrutados receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para leitura e aquiescência. Após assinatura foram marcadas as entrevistas presenciais. As entrevistas foram realizadas na clínica escola da instituição, gravadas e posteriormente transcritas formando o banco de dados, em seguida, esse banco de dados foi tratado e padronizado, seguindo algumas regras (retirada de aspas, hífen, apóstrofo, inserção de linhas de comando), formando o corpus textual, utilizado para as análises (Faiad *et al.*, 2021). Para as análises lexicais

foi utilizado o programa *Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires* (IRAMUTEQ), que analisa por meio de cálculos estatísticos dados qualitativos textuais.

Para este estudo foram consideradas as análises de Classificação Hierárquica Descendente – CHD que buscou a classificação das classes por segmento de texto (ST) que indicam aspectos da representação do processo de supervisão, além de indicar diferentes noções, percepções sobre o tema aqui estudado (Reinert, 1999). Outras análises consideradas por meio do Software foram: análise de distanciamento do qui-quadrado entre as CHD, que permite olhar as diferenças lexicais entre as classes; análise AFC geram imagens em um plano cartesiano que facilita visualmente observar as aproximações e distanciamentos dos discursos a partir das classes geradas pela CDH (Faiad; Rodrigues; Lima, 2021).

Em adição foi aplicada a Análise Textual Discursiva (ADT) que consiste em um conjunto de procedimentos desenvolvida por Moraes e Galiazzi (2020), com objetivo de investigar e interpretar os sentidos presentes em um *corpus* textual. Os procedimentos combinam elementos da análise de conteúdo e da análise do discurso e incluem a seleção do corpus textual, a pré-análise para identificar temas principais, a codificação dos dados em categorias emergentes, a análise temática para compreender as relações entre os discursos e a interpretação dos resultados do referencial teórico.

RESULTADOS

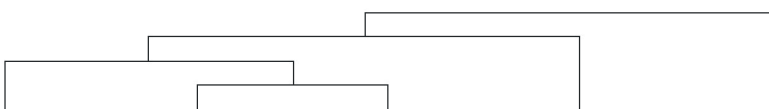
A análise lexicográfica descritiva inicial do corpus Percepção de estagiários e supervisores sobre processo de supervisão clínica identificou 648 segmentos de texto (STs), compreendendo 22.957 palavras distintas (ocorrências), compostas por 2.678 formas gramaticais, sendo 676 hápax (palavras com $f = 1$) representando 40,80% das formas e 2,94% das ocorrências. A condução da Classificação Hierárquica Descendente (CHD) retornou a categorização de 604 ST de 648, perfazendo um aproveitamento de 93,21% do corpus, índice considerado adequado para este tipo de análise.

No dendrograma (Figura 1), utilizando a CHD, o *corpus* textual se dividiu em dois grupos de verbalizações distintas. Sendo que do grupo 1, emergiu apenas uma classe, sendo ela a classe 3 constituindo 16,91% dos ST, no grupo 2, emergiram

4 classes, sendo elas: classe 1 correspondente a 16,91% do ST, a classe 2 compõe 21,32% do ST, a Classe 4 correspondente a 15,81% do ST e a Classe 5 compondo 15,81% dos ST, respectivamente.

Diante do processamento de dados do dendograma (Figura 1), é possível observar a associação entre as classes, sendo que as classes 2, 3, 4 e 5 estão associadas entre si, e a classe 1 aparece como independente de todas as outras classes em termos lexicais. As classes 3 e 4 tem uma proximidade de relação e são ramificadas das classes 2 e 5. Já a classe 1 se distancia lexicalmente, porém ainda assim mantém associação com as outras classes.

Figura 1 - Classificação Hierárquica Descendente



Classe 2 - 21,32% Percepção da Gestalt- terapia sobre o processo de supervisão		Classe 4 - 15,81% Percepção da TAC-PCP sobre o processo de supervisão		Classe 3 - 16,91% Percepção dos estagiários sobre o processo de supervisão		Classe 5 - 29,04% Percepção da Psi Sistêmica sobre o processo de supervisão		Classe 1 - 16,91% Percepção da Psicanálise sobre o processo de supervisão	
Formas	X ²	Formas	X ²	Formas	X ²	Formas	X ²	Formas	X ²
Teoria	41	PCP	32,67	Cliente	25,42	Estudante	38,92	Analista	61,68
Graduação	28,83	Comportamento	32,14	Perder	19,95	Enfim	22,74	Pergunta	44,97
Estagiário	22,67	Terapeuta	27,18	História	19,79	Bastante	18,72	Responder	35,3
Fenômeno	21,52	Informação	27,13	Profissão	19,79	Contribuição	17,55	Prova	35,3
Dentro	19,46	Funcional	27,13	Acreditar	15,2			Confrontar	35,3
Conduzir	17,76	Terapeutizando	27,13	Troca	15,2			Fato	30,15
Instituição	17,4	Aprender	26,38					Psicanalista	25,03
Dificuldade	15,38	Mais	22,81					Desejo	19,95
		Coletar	21,62					Escutar	19,79
		Parar	21,2					Psicanálise	16,4
		Muito	17,95					Além	15,2
		Clinico	16,7						
		Psicoterapia	16,15						
		Iniciante	16,15						
		Reforçamento	16,15						

Nota: X² = Qui-quadrado; Formas identificadas com p = 0,000

Fonte: elaborado pelos autores, 2023.

A identificação de classes com vocabulários específicos de cada abordagem se alinha com o indicado por Palmer *et al.* (2023) quanto ao fato de a linguagem refletir a base teórica subjacente dos psicoterapeutas. Assim, a classe 1, chamada “Percepção da Psicanálise sobre o processo de supervisão”, representa o olhar da Supervisão em Psicanálise, os verbos responder, provar, confrontar, está relacionado à analista, psicanalista, psicanálise, que fala de um lugar próprio, de uma supervisão para a formação em psicanálise. A partir do Software IRAMUTEQ é possível exemplificar esse lugar de fala pelos ST, por exemplo:

A supervisão é um momento de confronto com o saber sobre o fazer analítico, sobre o quanto de fato eu to engajado não só com os meus conhecimentos teóricos mas com a verdade do meu desejo naquilo que eu faço. (...) faz parte da formação eu ter que dar provas sobre o que faz um analista”, “tem certas expectativas no autorizar-se por si mesmo, que a gente tem uma intenção de começar essa formação dentro da clínica escola. (S4)

A classe 2, intitulada “Percepção da Gestalt-terapia sobre o processo de supervisão”, é composta por palavras: teoria, estagiário, fenômeno, conduzir, dificuldade. Nesta classe, foi possível identificar aspectos teóricos e práticos, dificuldade dos estagiários na leitura teórica do caso, e caracterização de um espaço onde os estagiários criam, recriam e crescem a partir das experiências vividas:

(...) a gente começa a ver os fenômenos humanos na prática, identificados à prática, e ao mesmo tempo a gente começa a trabalhá-los teoricamente. É o momento que a gente tem para discutir o processo terapêutico e tentar iluminar aqueles momentos que a gente tá com dificuldade, que a gente não tá compreendendo muito bem. (...) eu acho que tem um processo de estudo e de repensar os nossos casos a partir da supervisão clínica. Vejo o que que o estagiário tem facilidade, o que tem dificuldade, e aí eu vou tentar estimular essa dificuldade o aprendizado dessa dificuldade (S1).

A classe 3, chamada “Percepção dos estagiários sobre o processo de supervisão”, resgatou vocábulos: cliente, perder, história, profissão, acreditar, troca. Onde a palavra cliente e história são encontradas em falas relacionadas a história de vida do cliente; a palavra acredito, expressam a expectativa dos estagiários quanto ao seu papel e a função da supervisão. Já a palavra profissional está ligada a conteúdos referentes à postura que precisam desempenhar nos atendimentos e supervisões. A palavra “perder” relacionado a gravação de sessão tendo como consequência a perda do raciocínio clínico e espontaneidade, conforme os STs a seguir:

(...) a supervisão também traz pontos que precisam ser trabalhados com o cliente. Após formado eu buscaria supervisão em todos os momentos em que eu percebesse que eu estaria com mais dificuldades com a história do cliente, em que aquela história falasse ou mexesse muito comigo de uma maneira pessoal (...) acredito que o meu papel ativo no estágio tanto nos atendimentos quanto nas supervisões vão me desenvolver enquanto futuro profissional (E1), (...) é uma profissão que realmente é difícil, a gente entra em contato com temáticas e histórias que são muitas vezes difícil de lidar e eu acredito sim que tem um papel importante a supervisão após a formação (E2).

A classe 4, denominada “Percepção de TAC-PCP sobre o processo de supervisão”, apresenta vocábulos próprios da análise do comportamento como: PCP, comportamento, informação, funcional, aprender, coletar, iniciante, reforçamento, e coloca-se em discussão, a base para atendimentos na perspectiva da PCP, as dificuldades iniciais dos estagiários e o foco das supervisões conforme observados nos STs:

(...) a supervisão ela é fundamental porque, o formando(a) não têm as análises funcionais prontas na ponta da língua, então pra eles o processo é muito mais difícil, eles têm que aprenderem a coletar informações.

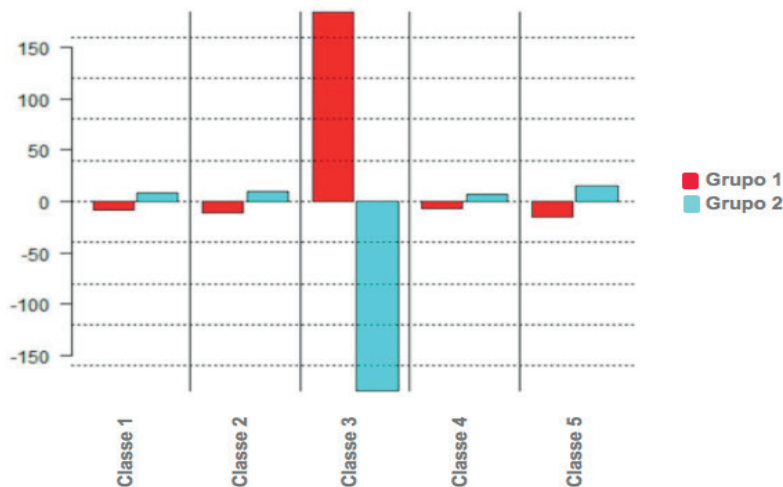
Muitos terapeutas iniciantes mesmo que sejam bons tecnicamente, se sentem muito inseguros. A gente tenta estabelecer repertórios comportamentais, (...)na supervisão o comportamento do terapeuta acaba sendo mais o foco até do que o comportamento do terapeuta, muitas vezes eu acho que isso é até um problema (S3).

Por fim, a classe 5, chamada “Percepção da Psicologia Sistêmica sobre o processo de supervisão”, apresenta palavras mais genéricas como: estudante, enfim, bastante, contribuição. Estando estas atreladas aos seguintes STs:

(...) é estar aberta, curiosa, de forma genuína e abundante para contribuição que o estudante tem pra trazer para aquele ambiente enquanto protagonista do próprio processo de aprendizagem. Eu busco fazer bastante isso: escutar com paciência, olho no olho, elogios, encontrar algum ponto positivo, eu não acho que cabe ao supervisor um papel de carrasco e sim realmente de um colaborador (S2).

Esses trechos evidenciam a adoção de postura de não saber, de uma prática que se baseia no protagonismo do estagiário que se desenvolverá em um ambiente que favoreça o crescimento profissional, que busca pontos positivos em detrimento às punições. Verifica-se a contribuição de cada grupo na formação das classes, a partir do cálculo da distância do qui-quadrado (Faiad *et al.*, 2021), este, indica a prevalência do grupo 1 na constituição da Classe 3. O vocabulário característico desta classe e a análise da distância do qui-quadrado permitiram a interpretação desta classe como representativa da percepção dos estudantes acerca da supervisão clínica (Figura 2)

Figura 2 - Distância do qui-quadrado por classe no dendograma

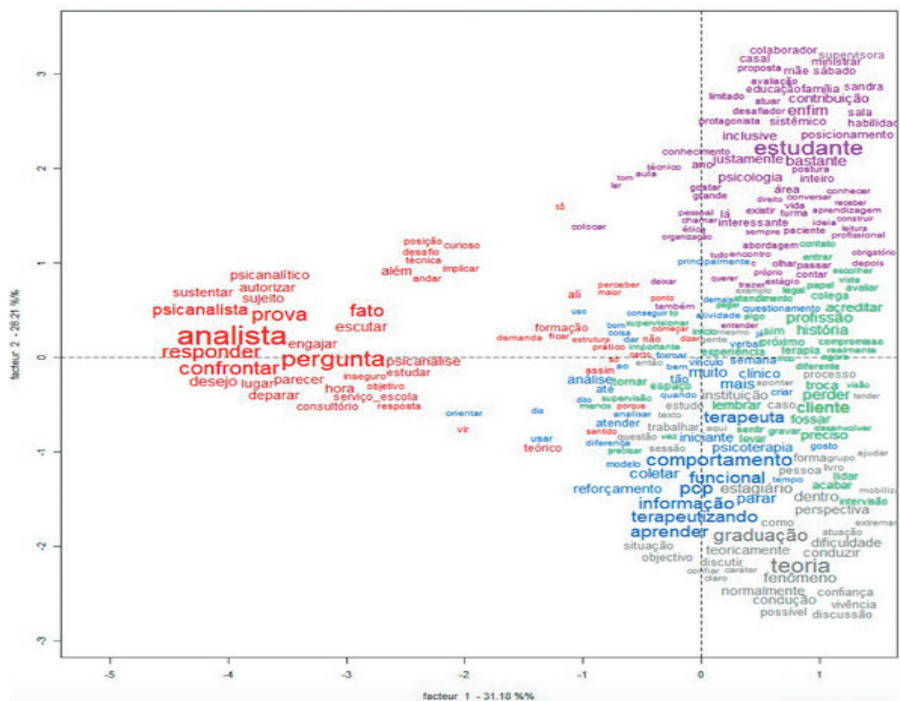


Nota: Grupo 1 = Supervisionandos; Grupo 2 = Supervisores.

Fonte: elaborado pelos autores, 2023.

Através da AFC - Análise Fatorial por Correspondência - (Figura 3), foi possível representar as relações de proximidade, distanciamentos e oposições entre os vocábulos dos STs das classes (FAIAD *et al.* 2021). As classes estão representadas da seguinte forma: Classe 1 (vermelho), classe 2 (cinza), classe 3 (verde), classe 4 (roxo) e classe 5 (azul). No plano cartesiano a partir da posição dos quadrantes, observa-se no centro as classes 2,3 e 4 com uma ligação entre as percepções os quais dividem vocabulários que se relacionam, já a classe 5 mantém um discurso que se aproxima das classes citadas acima, mas se diferencia de uma forma peculiar, enquanto a Classe 1, evidencia um processo de supervisão muito específica, próprio da psicanálise.

Figura 3 - Análise Fatorial de Correspondência



Fonte: elaborado pelos autores, 2023.

Nas análises textuais discursivas (ADT), buscou-se compreender os núcleos de sentidos dos STs de cada cluster dentro da temática supervisão, várias são as possibilidades de análises dentro da ADT, para este estudo optou-se por discutir dois temas importantes que estão ligados a uma boa formação clínica: a) princípios éticos da profissão; b) formação dos supervisores na atividade de supervisão.

Na temática ética, resgatamos os seguintes segmentos de textos presente nas falas dos supervisores salientando a confiança e co-responsabilização pelos atendimentos:

Tem uma questão formativa mesmo do que é esperado de um psicólogo ou psicóloga, que seja ética, que tenha competências, o meu nome está ali, é um trabalho de confiança mútua. (S1)

Outro ST expressa como fonte de orientação das supervisões o Código de Ética:

Eu tenho um papel alinhado inclusive com o compromisso social da profissão que é a psicologia estabeleceu com a sociedade brasileira ali no final dos anos oitenta início dos anos noventa de ser uma colaboradora do processo e atendimento desses estagiários que esteja embasado no nosso código de ética tanto em seus princípios fundamentais, mas também nos seus artigos e em tudo que a nossa ciência a nossa área enquanto ciência já produziu de melhor. (S2).

Já o participante (S4) trata da ética na escuta, no sentido de ouvir o seu não saber e buscar compreender o que não foi capaz de compreender: A tentativa de uma formação, de uma ética na escuta e não de uma técnica, “(...) percebe que tem uma interpretação, uma pontuação, tem um saber técnico a ser transmitido, um saber teórico, mas essa técnica, esse saber teórico na hora da prática ele precisa estar orientado também por uma ética, e todo o desafio é poder formar essa ética (S4).”

A segunda temática que será analisada é o caminho de como os supervisores assumiram a atividade de supervisão, nesse sentido, observou-se que o participante (S1) antes de assumir a função, já tinha uma boa experiência clínica e atuava como professor, conforme relato de S1:

Eu comecei sendo monitor de um curso de pós-graduação, depois me tornei professor desse curso de pós-graduação e depois fui ser professor de graduação e aí dentro do curso de graduação surgiu a oportunidade de supervisionar dentro da minha área que eu já tinha experiência já tinha bastante experiência e me sentia bastante confortável com isso.

Já os participantes S2, S3 e S4, quando assumiram a função de supervisores, relataram que tinham pouca experiência clínica, eram professores universitários e o único contato com a supervisão era enquanto supervisionados.

Minha supervisora falou que eu tinha a formação adequada para me tornar supervisora, então participei de um processo seletivo e fui aprovada (...). Eu vejo muitas habilidades que eu gostaria de desenvolver, então ela é um grande exemplo pra o que eu faço enquanto supervisora (S2).

Engraçado, eu comecei como supervisor eu nem tinha tanta experiência clínica assim... eu era muito bom em fazer análise funcional, eu tinha muita facilidade de identificar os determinantes do comportamento, então mesmo que eu não tivesse atendido tanto eu tinha condições de orientar os meus estagiários a como conduzirem seus casos, então fluiu bem... é uma das atividades que mais gosto de fazer (S3).

Meu percurso até ser convidado a ir para o serviço escola, era o de analista, eu não tinha sido supervisor, não tinha estudado supervisão ainda, o que é supervisão na psicanálise, eu já tinha feito supervisão com alguns analistas... então eu não tinha ido para essa posição ainda, então foi um desafio que eu topei, assim de me confrontar com essa pergunta: O que faz o psicanalista? (S4)

DISCUSSÃO

A supervisão clínica tem um papel fundamental na formação de psicólogos, promovendo um compromisso com a qualidade do trabalho clínico por meio da relação supervisor-supervisionando-cliente (Keum; Wang, 2021). Segundo Sei e Paiva (2011), tanto o supervisor quanto a instituição que oferece a supervisão são cruciais na construção da identidade profissional, atitude clínica, conduta ética e aspectos profissionais dos futuros psicólogos.

No dendograma apresentado (Figura 1), as percepções dos estagiários (classe 3) se relacionam lexicalmente com as percepções da Gestalt-terapia (classe 2) e da TAC-PCP (classe 4). Esses discursos incluem palavras como “fenômeno”, “comportamento”, “coletar informações”, “história”, “dificuldade”, “conduzir”, “teoria”, “PCP”, “aprender”, “análise”, “iniciante”, “acreditar” e “troca”. Esses vocábulos refletem as dificuldades e inseguranças enfrentadas pelos estagiários, como medo de errar e dificuldades de compreensão do caso, enquanto os supervisores reconhecem essas dificuldades e trabalham para desenvolver competências nos estagiários ao longo do estágio.

Os estagiários expressam sentimentos de insegurança e medo, especialmente no início da prática clínica, conforme observado por Aguirre (2000). É essencial que esses sentimentos sejam compartilhados e trabalhados durante a supervisão, criando um ambiente de suporte e confiança (Barreto; Barletta, 2010; Sei; Paiva, 2011). A psicoterapia pessoal também é recomendada para supervisionandos, ajudando a lidar com inseguranças e transferências.

A classe 2 (Gestalt-terapia) enfatiza a importância de aliar teoria e prática para uma condução eficaz da sessão psicoterapêutica. Boris (2011) destaca que, além do conhecimento teórico, a experiência vivida é fundamental, e que os psicoterapeutas iniciantes devem se lembrar de que eles próprios são os principais instrumentos de trabalho. Já a classe 4 (TAC-PCP), o foco é o desenvolvimento do repertório comportamental dos terapeutas por meio de métodos como observação, simulação e *role playing*. Barreto e Barletta (2010) sugerem que esses recursos facilitam o processo de ensino-aprendizagem e promovem o desenvolvimento profissional dos supervisionandos.

A classe 5 (Psicologia Sistêmica) aborda a supervisão na área de terapia familiar, destacando a importância da colaboração e da contribuição dos estagiários. O desenvolvimento de competências nos níveis de conhecimentos, habilidades e atitudes é enfatizado, e a abordagem do supervisor deve promover a autorreflexão e o raciocínio clínico (Cruz; Schultz, 2009).

O modelo de formação da Psicanálise fica evidente na classe 1 e destaca a discussão do lugar de suposto saber do analista-supervisor, ressaltando a importância de autorizar-se por si mesmo e de escutar o próprio não saber (Derzi; Marcos, 2013). Rocha (2005) adverte que, se o supervisor assume o lugar de saber, impede o desenvolvimento do processo analítico do supervisionando.

A diversidade de abordagens encontradas nas classes (Psicanálise, Gestalt-terapia, TAC-PCP e Psicologia Sistêmica) evidencia diferentes concepções e práticas de supervisão clínica. Essa pluralidade reflete a complexidade da formação do psicólogo, que, durante o estágio, é exposto a diferentes modos de compreender e intervir nos processos clínicos (Cruz & Schultz, 2009; Pereira; Pereira; Nunes, 2020). Contudo, ainda que tais abordagens ofereçam contribuições singulares, observa-se que não há uma articulação explícita entre elas, o que pode resultar em fragmentação do processo formativo. Nesse sentido, seria possível explorar como elementos de cada escola dialogam entre si, favorecendo a construção de um modelo de supervisão integrativo ou baseado em competências (Barletta *et al.*, 2023), capaz de transitar por diferentes referenciais teóricos e oferecer uma formação mais coesa e abrangente.

A análise fatorial de correspondência (AFC) e a classificação hierárquica descendente (CHD) permitem vislumbrar um modelo emergente de supervisão clínica na clínica-escola estudada. Esse modelo abrange dimensões teóricas (influência das diferentes abordagens), relacionais (aliança supervisor-supervisionando), éticas (corresponsabilidade e compromisso social) e técnicas (desenvolvimento de repertório e integração teoria-prática). Embora ainda em caráter exploratório, essa estrutura pode servir de base para a construção de um modelo de supervisão fundamentado em competências (Barletta *et al.*, 2023; Rief, 2021), adaptável às necessidades dos estudantes e às exigências da prática clínica contemporânea.

Um modelo básico de supervisão proporciona uma estrutura consistente que pode ser aplicada de forma uniforme, facilitando a formação e avaliação dos supervisionandos ao oferecem diretrizes claras e objetivos mensuráveis, o que pode ajudar a focar no desenvolvimento de competências específicas e na avaliação do progresso, pontos que devem ser observados no contexto da graduação em

psicologia (Cruz; Schultz, 2009) e o alinhamento as DCNs (MEC, 2023; Pereira; Pereira; Nunes, 2020; Souza; Facci; Silva, 2018).

No entanto, a adoção de um modelo de supervisão deve ser um processo que evite desconsiderar as necessidades individuais dos supervisionandos, nem as especificidades dos casos clínicos. Ao mesmo tempo, um modelo rígido pode não integrar adequadamente os diversos enfoques teóricos, limitando a profundidade e a amplitude da formação.

Nesse contexto a supervisão baseada em competências pode contribuir no desenvolvimento das atividades de supervisão (Barletta *et al.*, 2023). Este modelo tem como objetivo garantir que os supervisionandos desenvolvam um conjunto específico de habilidades, conhecimentos e atitudes essenciais para a prática profissional competente e ética (Barletta *et al.*, 2023; Falender; Shafranske, 2004; Stilita, 2021). Embora adote uma abordagem metateórica, que integra diversos conceitos e teorias de diferentes modelos de supervisão, a supervisão baseada em competências não exclui a utilização de outros modelos de supervisão (Rief, 2021).

A supervisão baseada em competências é estruturada em torno de um conjunto de competências centrais, tais como a relação terapêutica, avaliação e intervenção, ética e profissionalismo, e a capacidade de trabalhar com a diversidade (Falender; Shafranske, 2004). Estas competências são continuamente avaliadas e desenvolvidas ao longo do processo de supervisão, garantindo que os supervisionandos não apenas adquiram conhecimentos teóricos, mas também saibam aplicá-los de forma eficaz na prática clínica.

Um dos pontos fortes desta abordagem é sua flexibilidade e adaptabilidade. Ao integrar diferentes modelos de supervisão, a supervisão baseada em competências pode ser adaptada para atender às necessidades específicas de cada supervisionando e às demandas de diversas abordagens teóricas. Por exemplo, a supervisão em Terapia Cognitivo-Comportamental (TCC) pode enfatizar competências relacionadas à formulação de casos e intervenções baseadas em evidências (Stilita, 2021), enquanto a supervisão em Psicanálise pode focar no desenvolvimento da capacidade de compreender e interpretar dinâmicas inconscientes (Saralegui; Steiner; Valenciano, 2023).

A supervisão baseada em competências valoriza a construção de uma aliança de trabalho positiva entre supervisor e supervisionando, onde ambos estão engajados em um processo de aprendizado mútuo (Barletta *et al.*, 2023; Rief, 2021). Essa abordagem colaborativa ajuda a criar um ambiente seguro e de confiança, onde o supervisionando se sente à vontade para discutir suas dificuldades, refletir sobre sua prática e buscar orientação, fatores cruciais na formação em psicologia clínica (Sei; Paiva, 2011).

Os supervisores participantes desta pesquisa, em sua maioria, não tinham formação específica em supervisão. Apenas um deles teve uma experiência gradual antes de assumir a atividade de supervisão, enquanto os outros começaram com pouca experiência clínica. Embora um dos supervisores tenha passado por um percurso gradual até assumir a função, os demais iniciaram a atividade com pouca experiência clínica, apoiando-se em suas trajetórias como professores universitários ou supervisionados. Smith (2009) argumenta que a experiência clínica, isoladamente, não garante a qualidade da supervisão, dada a complexidade dessa atividade. Essa constatação converge com o debate contemporâneo sobre a necessidade de programas formais de formação de supervisores, já em desenvolvimento em áreas específicas como a Terapia Cognitivo-Comportamental (Ferreira *et al.*, 2021; Barletta *et al.*, 2023), que buscam padronizar e qualificar as práticas de supervisão.

Nesse contexto, a formação dos supervisores é um ponto ainda a ser discutido em nossa realidade. No Brasil, ainda não existe uma formação estruturada para supervisores, embora haja movimentos inaugurais, como a certificação em supervisão na Terapia Cognitivo-Comportamental (TCC), que têm contribuído para a qualidade das supervisões e dos terapeutas (Ferreira *et al.*, 2021). Iniciativas de adoção de práticas de formação de supervisores (Barletta; Versuti; Neufeld, 2021; Barletta *et al.*, 2023) são essenciais para o aperfeiçoamento das competências e o crescimento de pesquisas na área.

A análise da distância do qui-quadrado indicou que os discursos dos estagiários (classe 3) se afastam do discurso dos supervisores. Esse afastamento sugere não apenas diferenças no domínio técnico do vocabulário, mas também possíveis desalinhamentos nas expectativas em relação às funções e objetivos da

supervisão clínica. Estudos anteriores (Campbell, 2006; Oliveira-Monteiro *et al.*, 2013) indicam que quando não há clareza ou convergência de expectativas entre supervisor e supervisionando, o processo formativo pode ser prejudicado, gerando insegurança e comprometendo o desenvolvimento de competências. Discutir mecanismos para alinhar essas percepções – como a definição conjunta de metas e a construção de uma aliança de trabalho – pode fortalecer a efetividade da supervisão.

Os resultados sugerem que determinadas competências são enfatizadas em função da abordagem teórica do supervisor, como análise funcional na TAC-PCP ou autorreflexão na Psicanálise. Entretanto, não há evidências de que todas as competências centrais para a prática clínica (relações terapêuticas, ética, avaliação, intervenção e manejo da diversidade) estejam sendo trabalhadas de modo sistemático e equilibrado (Falender & Shafranske, 2004; Barletta *et al.*, 2023). A identificação dessas lacunas pode orientar ajustes no processo de supervisão para garantir que, independentemente da abordagem, os supervisionandos adquiram um repertório completo de habilidades, conhecimentos e atitudes, conforme demandado pelas DCNs (MEC, 2023).

Os resultados também permitem refletir sobre os princípios éticos da profissão, presentes nas supervisões clínicas. Supervisores destacam o compromisso ético, a corresponsabilidade nos atendimentos e a prática baseada no código de ética profissional. O artigo 17 do Código de Ética do CFP (2005) enfatiza a responsabilidade dos supervisores em orientar os estagiários quanto aos princípios éticos, mas a aplicação prática desses princípios pode variar, exigindo maior clareza e discussão (Oliveira-Monteiro *et al.*, 2013).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A supervisão clínica exerce um papel importante na formação de psicólogos, fortalecendo o compromisso com a qualidade do trabalho clínico através da relação entre supervisor e supervisionando. Tal percepção é corroborada pelos resultados ora analisados. Por um lado, os estagiários relatam sentimento de insegurança e medo, especialmente no início da prática clínica, apontando para a importância

de um ambiente de suporte e confiança durante a supervisão. Por outro lado, os discursos dos supervisores refletem a diversidade e a complexidade da prática clínica.

No entanto, a adoção de um modelo básico de supervisão pode oferecer uma estrutura necessária para garantir a consistência da formação em psicologia clínica, ao se considerar o contexto da graduação em psicologia e a necessidade de desenvolvimento de um corpo de competências básicas indicadas na Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN). Este modelo deve ser flexível para atender às necessidades individuais dos supervisionandos e às especificidades dos casos clínicos, integrando diversos enfoques teóricos para proporcionar uma formação abrangente.

A supervisão baseada em competências emerge como uma abordagem promissora, garantindo que os supervisionandos desenvolvam um conjunto específico de habilidades, conhecimentos e atitudes essenciais para a prática profissional competente e ética. Esta abordagem metateórica pode ser adaptada para atender às demandas de diversas abordagens teóricas, promovendo uma aliança de trabalho positiva entre supervisor e supervisionando. Além disso, essa estratégia de supervisão pode colaborar para a definição clara das expectativas e papéis dos atores envolvidos no processo.

Um dos principais desafios identificados foi a formação dos supervisores que, normalmente, começam a atuar nessa função sem uma preparação formal específica, baseando-se em sua experiência clínica prévia o que pode não os preparar para desempenhar o papel reflexivo e modelador de maneira eficaz. É necessário que os supervisores tenham uma formação específica que os capacite a lidar com os desafios únicos da supervisão, como fornecer feedback construtivo, lidar com as inseguranças e medos dos estagiários e promover um ambiente de aprendizado seguro e de apoio (Barletta; Versuti; Neufeld, 2021; Barletta *et al.*, 2023; Sei; Paiva, 2024). Em adição, é importante que supervisores sejam encorajados a refletir sobre suas próprias práticas e a buscar oportunidades de aprendizado contínuo, a fim de se manterem atualizados com as melhores práticas e novas pesquisas na área de supervisão clínica.

As limitações deste estudo incluem o pequeno número de participantes e o fato de serem todos da mesma instituição, o que pode não refletir a diversidade de práticas e experiências em outras instituições. Ainda assim, considerando a escassez de estudos nacionais sobre supervisão clínica na formação do psicólogo, os achados contribuem para compreender nuances da prática em clínicas-escola e oferecem subsídios para investigações futuras, inclusive comparativas entre instituições e regiões (Pereira; Pereira; Nunes, 2020; Souza; Facci; Silva, 2018).

Para pesquisas futuras, surge a possibilidade de se explorar a supervisão clínica em diferentes contextos institucionais e com uma amostra mais ampla. Além disso, investigações sobre a formação específica de supervisores e a eficácia de diferentes modelos de supervisão no desenvolvimento das competências esperadas na graduação, poderiam contribuir significativamente para a melhoria da prática de supervisão clínica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIRRE, A. M. B. A primeira experiência clínica do aluno: ansiedades e fantasias presentes no atendimento e na supervisão. **Psicologia: Teoria e Prática**, v. 2, n. 1, p. 3-31, 2000. Disponível em: <https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/ptp/article/view/1116>. Acesso em: 15 fev. 2024.

BARBOSA, F. D.; LAURENTI, M. A.; SILVA, M. M. Significados do estágio em psicologia clínica: percepção do aluno. **Encontro: Revista de Psicologia**, v. 6, n. 25, p. 31-56, 2013.

BARLETTA, J. B.; FONSECA, A. L. B. Avaliação do Processo Supervisionado como Norteador de Ensino de Psicoterapia: reflexões sobre a vivência prática. **Revista de Psicologia da IMED**, v. 4, n. 1, p. 671-680, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.18256/2175-5027/psico-imed.v4n1p671-680>. Acesso em: 15 fev. 2024.

BARLETTA, J. B.; RODRIGUES, C. M. L.; NEUFELD, C. B. A formação de supervisores em terapia cognitivo-comportamental. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 22, n. 1, p. 61-72, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.26707/1984-7270/2021v22n106>. Acesso em: 15 fev. 2024.

FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA CLÍNICA: PERCEPÇÕES DOS SUPERVISORES E ESTAGIÁRIOS QUANTO AO PROCESSO DE SUPERVISÃO NA GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

BARLETTA, J. B. *et al.* Supervisão baseada em casos versus em competências: o equilíbrio entre o ideal e o real. In: NEUFELD, C. B.; BARLETTA, J. B. (Org.). **Ensino, formação e supervisão baseada em evidências**. Porto Alegre: Artmed, 2023. p. 152-176.

BARLETTA, J. B.; VERSUTI, F. M.; NEUFELD, C. B. Do ensino híbrido ao on-line: relato de experiência docente na disciplina de Supervisão Baseada em Evidências na Pós-Graduação stricto sensu brasileira. **Revista Brasileira de Terapias Cognitivas**, v. 17, n. 2, p. 79-86, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5935/1808-5687.20210020>. Acesso em: 15 fev. 2024.

BARRETO, M. C.; BARLETTA, J. B. A supervisão de estágio em psicologia clínica sob as óticas do supervisor e do supervisionando. **Caderno de Graduação: Ciências Biológicas e da Saúde**, v. 12, n. 12, p. 183-202, 2010.

BERNARD, J. M.; GOODYEAR, R. K. **Fundamentals of clinical supervision**. 5. ed. Boston: Pearson, 2014.

BORIS, G. D. J. B. Versões de sentido: um instrumento fenomenológico-existencial para a supervisão de psicoterapeutas iniciantes. **Psicologia Clínica**, v. 20, n. 1, p. 165-180, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-56652008000100011>. Acesso em: 15 fev. 2024.

CAMPBELL, J. M. **Essentials of clinical supervision**. Hoboken: John Wiley; Sons, 2006.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Resolução CFP nº 3/2007: Institui a Consolidação das Resoluções do Conselho Federal de Psicologia**. Brasília: CFP, 2007.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Resolução CFP nº 10, de 21 de julho de 2005: Aprova o Código de Ética Profissional do Psicólogo**. Brasília: CFP, 2005.

CRUZ, R. M.; SCHULTZ, V. Avaliação de competências profissionais e formação de psicólogos. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 61, n. 3, p. 117-127, 2009. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/arb/v61n3/v61n3a13.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2024.

DERZI, C.; MARCOS, C. M. Supervisão em psicanálise na universidade. **Psicologia em Estudo**, v. 18, n. 2, p. 323-331, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/xdH37hCLN8qHyyJRfqsQ8Qb/?lang=pt>. Acesso em: 15 fev. 2024.

DREIBLATT, I. S. *et al.* **Introdução à prática psicoterapêutica**. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1980.

FAIAD, C.; RODRIGUES, C. M. L.; LIMA, T. J. Análise de dados textuais com o Interface De R Pour Les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires (IRaMuTeQ). In: FAIAD, C.; BAPTISTA, M. N.; PRIMI, R. (Orgs.). **Tutoriais em análise de dados aplicados à psicometria**. Petrópolis: Vozes, 2021. p. 421-435.

FALENDER, C. A. Clinical supervision in a competency-based era. **South African Journal of Psychology**, v. 44, n. 1, p. 6–17, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0081246313516260>. Acesso em: 15 fev. 2024.

FALENDER, C. A.; SHAFRANSKE, E. P. **Clinical supervision: A competency-based approach**. Washington, DC: American Psychological Association, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1037/10806-000>. Acesso em: 15 fev. 2024.

FERREIRA, I. M. F. *et al.* Critérios para acreditação/certificação e formação do supervisor de Terapia Cognitivo-Comportamental ao redor do mundo e as implicações para o contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Terapias Cognitivas**, v. 17, n. 1, p. 48-57, 2021. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.5935/1808-5687.20210007>. Acesso em: 15 fev. 2024.

FREITAS, F. A.; NORONHA, A. P. P. Habilidades do psicoterapeuta segundo supervisores: diferentes perspectivas. **PSIC: Revista de Psicologia da Vetor Editora**, v. 8, n. 2, p. 159-166, 2007. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psic/v8n2/v8n2a06.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2024.

KEUM, B. T.; WANG, L. Supervision and psychotherapy process and outcome: A meta-analytic review. **Translational Issues in Psychological Science**, v. 7, n. 1, p. 89-108, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1037/tps0000272>. Acesso em: 15 fev. 2024.

KNOX, S. A. R. A. H.; HILL, C. E. Training and supervision in psychotherapy: What we know and where we need to go. In: LUTZ, W; BARKHAM, M; CASTONGUAY, L. G. (Eds.) **Bergin and Garfield's handbook of psychotherapy and behavior change**. 7a ed.. Hoboken: John Wiley; Sons, 2021. p. 327-349.

FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA CLÍNICA: PERCEPÇÕES DOS SUPERVISORES E ESTAGIÁRIOS QUANTO AO PROCESSO DE SUPERVISÃO NA GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

LOHANI, G.; SHARMA, P. Effect of clinical supervision on self-awareness and self-efficacy of psychotherapists and counselors: A systematic review. **Psychological services**, v. 20, n. 2, p. 291-299, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1037/ser0000693> Acesso em: 15 fev. 2024.

MACHADO, G. I. M. S.; BARLETTA, J. B. Supervisão clínica presencial e online: percepção de estudantes de especialização. **Revista Brasileira de Terapias Cognitivas**, v. 11, n. 2, p. 77-85, 2015.

MENDES, E. R. P. Sobre a supervisão. **Reverso**, v. 34, n. 64, p. 49-55, 2012. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5935/1808-5687.20150012>. Acesso em: 15 fev. 2024.

MILNE, D. L. **Evidence-based clinical supervision: Principles and practice**. Hoboken: John Wiley; Sons, 2009.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CES nº 01, que institui as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia**. MEC, Brasília, 2023.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise Textual Discursiva**. 3º ed. revista e ampliada. Ijuí: Editora UNIJUI, 2020.

MOREIRA, S. B. S. Descrição de algumas variáveis em um procedimento de supervisão de Terapia Analítica do Comportamento. **Psicologia Reflexão e Crítica**, v. 16, n. 1, p. 157-170, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-79722003000100016>. Acesso em: 15 fev. 2024.

OLIVEIRA-MONTEIRO, N. R.; NUNES, M. L. T. Supervisor de psicologia clínica: um professor idealizado? **Psico-USF**, v. 13, n. 2, p. 287-296, 2008. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicousf/v13n2/v13n2a15.pdf> Acesso em: 15 fev. 2024.

OLIVEIRA-MONTEIRO, N. R. *et al.* Reflexões sobre ética na supervisão em psicologia. **Boletim de Psicologia**, v. 63, n. 139, p. 217-225, 2013. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/bolpsi/v63n139/v63n139a09.pdf> Acesso em: 15 fev. 2024.

PALMER, S. *et al.* Words count in psychotherapy: Differentiating language characteristics of cognitive behavioral therapy and focal psychodynamic therapy for anorexia nervosa. **Psychotherapy**, v. 60, n. 4, p. 488-496. Disponível em: <https://doi.org/10.1037/pst0000499>. Acesso em: 15 fev. 2024.

PEREIRA, M. D.; PEREIRA, M. D.; NUNES, A. K. F. Estágio curricular supervisionado em Psicologia Clínica à luz das DCNs. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 8, e440985900, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i8.5900>. Acesso em: 15 fev. 2024.

REINERT, M. ALCESTE, une méthodologie d'analyse des données textuelles et une application: Nerval, A. de G. **Bulletin de Méthodologie Sociologique**, v. 28, n. 1, p. 24-54, 1990. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/075910639002600103>. Acesso em: 15 fev. 2024.

RIEF, W. Moving from tradition-based to competence-based psychotherapy. **Evidence-based mental health**, v. 24, n. 3, p. 115-120, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1136/ebmental-2020-300219>. Acesso em: 15 fev. 2024.

ROCHA, F. J. B. Emancipação versus adaptação: perspectivas na formação psicanalítica. **Jornal de Psicanálise**, v. 38, n. 69, p. 131-149, 2005.

SARAIVA, L. A.; NUNES, M. L. T. A supervisão na formação do analista e do psicoterapeuta psicanalítico. **Estudos de Psicologia**, v. 12, n. 3, p. 259-268, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2007000300008>. Acesso em: 15 fev. 2024.

SARALEGUI, D.; STEINER, V.; VALENCIANO, L. Affective Processes in the Supervisor-Supervisee Relationship as Enhancers of the Therapist Training: Reflections from a Scoping Review of the Psychoanalytic Approach. In: FOSSA, P.; CORTÉS-RIVERA, C. (Eds.) **Affectivity and Learning: Bridging the Gap Between Neurosciences, Cultural and Cognitive Psychology**. Genebra: Springer Nature Switzerland, 2023. p. 627-644.

SEI, M. B.; PAIVA, M. L. S. C. Grupo de supervisão em Psicologia e a função de holding do supervisor. **Psicologia Ensino; Formação**, v. 2, n. 1, p. 9-20, 2011. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pef/v2n1/02.pdf> Acesso em: 15 fev. 2024.

SILVA, I. P. O Lugar da Supervisão na Formação do Analista. **Correio da APPOA: Transmissão e Formação**, v. 29, n. 1, p. 10-18, 2005.

SMITH, K. L. **A brief summary of supervision models**. Disponível em: [www.gallaudet.edu/documents/academic/cousupervisionmodels\[1\].pdf](http://www.gallaudet.edu/documents/academic/cousupervisionmodels[1].pdf). Acesso em: 15 fev. 2024.

SOUZA, M. P. R.; FACCI, M. G. D.; SILVA, S. M. C. Sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em **Psicologia**. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 22, n. 1, p. 13-16, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539201801001>. Acesso em: 15 fev. 2024.

STILITA, G. **Fundamentos de supervisão em psicologia**. Porto Alegre: Sinopsys, 2021.

FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA CLÍNICA: PERCEPÇÕES DOS SUPERVISORES E
ESTAGIÁRIOS QUANTO AO PROCESSO DE SUPERVISÃO NA GRADUAÇÃO EM
PSICOLOGIA

VALABREGA, J. P. **A formação do psicanalista**. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

VEGH, I. A análise de controle. **Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre**, v. 29, p. 19-25, 2005.